



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

LA ESCUELA COMO REPRODUCTORA DE

EXCLUSIÓN SOCIO-CULTURAL:

EL CASO DE 12 COMUNIDADES EDUCATIVAS VULNERABLES

DE LA CIUDAD DE CHILLÁN-CHILE

Presentada por **ENRIQUE BLANCO HADI**
para optar al grado de doctor por la
Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dr. AGUSTÍN ESCOLANO BENITO
Dr. RUFINO CANO GONZÁLEZ

2011

*Dedicada a mi gran amigo Carlos Pinto C.
por su incondicional amistad
y su infatigable apoyo,
sin los cuales,
esta Tesis no hubiese visto la luz.*

Agradecimientos

*En testimonio de veneración y amistad, quisiera agradecer
al maestro Agustín Escolano Benito.*

*Por acompañarme constantemente en este desafío,
agradezco
a mi buen amigo Rufino Cano González.*

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I:	11
El Problema de Investigación	
1.1 Antecedentes del Problema	13
1.2 Justificación del Problema	17
1.3 Supuestos	19
1.4 Objetivos	20
1.4.1 Objetivos Generales	20
1.4.2 Objetivos Específicos	21
CAPÍTULO II:	23
Marco Teórico Referencial	
Introducción	25
2.1 Globalización y Exclusión Social en América Latina	30
2.1.1 Concepto de Exclusión: ¿Marginación o Exclusión?	31
2.1.2 Globalización, Exclusión e Identidad	38
2.2 Los Procesos Independentistas en América Latina y la Construcción de Estado en Chile: ¿Participación o Exclusión?	48
2.2.1 Los Procesos Independentistas en América Latina	49
2.2.2 El Estado Oligárquico-Liberal: La Constitución de 1833 en Chile	53
2.2.3 El Estado Liberal Democrático: La Constitución de 1925 en Chile	67
2.2.4 La construcción del Estado Neoliberal: La Constitución de 1980 en Chile	79
2.3. Exclusión y Educación en América Latina: Viejas y Nuevas Propuestas	91
2.3.1 Educación y Exclusión en América Latina: Su Historia	91
2.3.2 La Globalización y las Reformas Educativas en América Latina	104

CAPÍTULO III:	119
Marco Metodológico	
3.1 Enfoque Paradigmático	121
3.2 Diseño de investigación	127
3.3 Tipo de Análisis	140
Modelo de análisis hermenéutico	141
3.4 Sujetos de la investigación	142
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	145
3.5.1 La Técnica de Encuesta	145
3.5.2 Instrumentos	146
3.5.3 La Técnica de Entrevista	148
3.5.4 Instrumentos	149
CAPÍTULO IV:	153
Caracterización Sociográfica de los sujetos de la investigación y su contexto	
Introducción	155
Mapa de ubicación geográfica de los establecimientos escolares estudiados	157
Modelo de la estructura que conforma cada comunidad en torno a la escuela	158
4.1 Resultados de las Encuestas aplicadas a los profesores en relación con la Escuela	159
4.1.1 Jornada Escolar	159
4.1.2 Becas Alimenticias	160
4.1.3 Nivel Socioeconómico y Cultural de los Alumnos	162
4.1.4 Riesgo Laboral	163
4.1.5 Vulnerabilidad Escolar	164
4.2 Resultados de las Encuestas aplicadas a Profesores (Información Personal)	166
4.2.1 Años de servicio de los profesores	167
4.2.2 Años de servicio en la escuela	168
4.2.3 Institución donde realizó sus estudios	170
4.2.4 Tipo de Jornada Contratada en la escuela	173
4.2.5 Función Tutorial	174
4.2.6 Número de alumnos atendidos por los profesores	175
4.2.7 Actividades Extraprogramáticas	176
4.2.8 Perfeccionamiento de los docentes	178
4.2.9 Investigación	183
4.3 Resultados de las Encuestas aplicadas a las familias	184

4.3.1	Tiempo de residencia en el barrio	184
4.3.2	Residencia anterior a la llegada al barrio	185
4.3.3	Composición del grupo familiar	187
4.3.4	Situación Escolar de los hijos de las familias encuestadas	189
4.3.4.1	Número de hijos que asiste a la escuela y Nivel escolar	189
4.3.4.2	Número de hijos que no asiste a la escuela y sus causas	190
4.3.4.3	Número de niños y jóvenes retirados y la actividad que realizan	191
4.3.5	Características Socioeconómicas y Culturales de las familias encuestadas	192
4.3.5.1	Nivel de escolaridad del padre y la madre	193
4.3.5.2	Profesión, Oficio u Ocupación del Jefe de Hogar	195
4.3.5.3	Número de personas que trabajan del grupo familiar	198
4.3.5.4	Ingresos del grupo familiar	199
4.3.5.5	Estado civil de las familias	204
4.3.6	Vivienda, número de habitaciones y lugar de permanencia de los niños en su tiempo libre	206
4.3.6.1	Vivienda familiar	206
4.3.6.2	Número de habitaciones de la vivienda	208
4.3.6.3	Lugar donde permanecen los niños en su tiempo libre	210
	CAPÍTULO V:	211
	Análisis Hermenéutico del discurso de los actores	
	Estructura categorial resultante de las entrevistas a los Docentes	213
5.1	Análisis hermenéutico del discurso de los docentes	215
5.1.1	Representaciones de los docentes respecto de la Reforma Educativa	216
5.1.1.1	Valoración Positiva de la Reforma Educativa	216
5.1.1.1.1	La Reforma como sistema de aprovisionamiento tecnológico	216
5.1.1.1.2	Oportunidad de perfeccionamiento	219
5.1.1.1.3	Aumento de la permanencia de los niños en la escuela (JEC)	220
5.1.1.1.4	Cambios en las prácticas pedagógicas	223

5.1.1.2	Valoración Negativa hacia la Reforma Educativa	224
5.1.1.2.1	Problemas de recursos materiales	225
5.1.1.2.2	Ausencia de cambio en la mentalidad de los profesores	229
5.1.1.2.3	La Reforma como suceso externo	233
5.1.1.2.4	La Reforma como proceso de adaptación	234
5.1.1.2.5	La Reforma como imposición	235
5.1.2	Representaciones de los docentes sobre la Comunidad	236
5.1.2.1	La comunidad como riesgo	237
5.1.2.2	La escuela como núcleo del sistema comunitario	240
5.1.2.3	La escuela como agente socializador, valórico y asistencial	244
5.1.2.3.1	Socialización	245
5.1.2.3.2	Promoción valórica	246
5.1.2.3.3	Asistencialidad	248
5.1.3	Representaciones de los docentes sobre las Familias	251
5.1.3.1	Estructura familiar	251
5.1.3.2	Situación socioeconómica y cultural	254
5.1.3.3	Falta de apoyo y compromiso de las familias	257
5.1.4	Representaciones de los docentes sobre los alumnos	260
5.1.4.1	Estigmatización social	260
5.1.4.1.1	Niños carentes de afecto	262
5.1.4.1.2	Niños buenos, sumisos y respetuosos	266
5.1.4.2	Insertarlos en la sociedad	268
5.1.4.2.1	Transformarlos en hombre útiles a la sociedad	268
5.1.4.2.2	Hacerlos tomar conciencia de lo que ellos son	270
5.1.4.3	Educación adaptada a la inferioridad de clase de los niños	271
5.1.4.3.1	Bajar el nivel educativo	273
5.1.4.3.2	Asistirlos económica y socialmente	276
5.1.4.4	El fracaso escolar está fuera de la escuela	277
5.1.4.4.1	El fracaso está en la comunidad donde viven	277
5.1.4.4.2	El fracaso está en el hogar	279
5.1.4.4.3	El fracaso está en los propios alumnos	281
	Estructura categorial resultante de las entrevistas a los alumnos	283
5.2	Análisis hermenéutico del discurso de los Alumnos	285

5.2.1 Escuela mágica	285
5.2.2 La escuela living	289
5.2.2.1 En la casa me aburro	290
Estructura categorial resultante de las entrevistas a las Familias	293
5.3 Análisis hermenéutico del discurso de las Familias	295
5.3.1.1 Barrio tranquilo	295
5.3.1.2 Barrio unido y solidario	297
5.3.2 La escuela es buena	298
5.3.3 La importancia de la participación	299
5.3.3.1 Apoyar a los hijos	300
5.3.3.2 Colaborar con el mejoramiento del colegio	301
5.3.4 Sociedad Injusta	303
5.3.4.1 Sociedad discriminadora	303
5.3.4.2 Sociedad inequitativa	304
Estructura categorial resultante de las entrevistas a los Agentes de la Comunidad	306
5.4 Análisis hermenéutico del discurso de los Agentes de la Comunidad	307
5.4.1 Consolidar la comunidad como barrio urbano	308
5.4.1.1 Falta de mejoramiento urbano	308
5.4.1.2 Falta de trabajo	310
5.4.1.3 Falta de vigilancia policial	313
5.4.2 Juntas de vecinos	315
5.4.3 Logros básicos y mínimos	317
5.4.4 No hay futuro para los jóvenes	321
CONCLUSIONES	325
Recomendaciones	337
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	339
ANEXOS	357

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Años de servicio	168
Gráfico 2: Años de servicio en la escuela	170
Gráfico 3: Horas de Perfeccionamiento	180
Gráfico 4: Número de integrantes del grupo familiar	188
Gráfico 5: Nivel de escolaridad (padre y madre)	195
Gráfico 6: Promedio de ingresos del grupo familiar	201
Gráfico 7: Umbral de pobreza	203
Gráfico 8: Niveles de hacinamiento	209

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Muestra final de la investigación	144
Tabla 2: Becas alimenticias asignadas por JUNAEB	161
Tabla 3: Nivel Socioeconómico y Cultural de los alumnos	162
Tabla 4: Nivel de riesgo laboral	163
Tabla 5: Nivel de Vulnerabilidad Escolar	164
Tabla 6: Años de servicio del profesorado	167
Tabla 7: Años de servicio en la escuela	169
Tabla 8: Institución Formadora	171
Tabla 9: Media de años de servicio según Institución Formadora	172
Tabla 10: Jornada en la escuela	173
Tabla 11: Número de alumnos atendidos	175
Tabla 12: Actividades Extraprogramáticas	177
Tabla 13: Horas de Perfeccionamiento docente	179
Tabla 14: Tipo de Perfeccionamiento	180
Tabla 15: Tipo de Perfeccionamiento realizado	181
Tabla 16: Cursos Realizados	182
Tabla 17: Residencia en el barrio	184
Tabla 18: Residencia anterior	186
Tabla 19: Total de personas que conforman el grupo familiar	187
Tabla 20: Número de hijos que asiste a la escuela y nivel escolar	189

Tabla 21: Número de hijos que no asiste a la escuela y causas	190
Tabla 22: Número de niños y jóvenes retirados y Actividad	191
Tabla 23: Escolaridad del Padre	193
Tabla 24: Escolaridad de la Madre	194
Tabla 25: Profesión, Oficio u Ocupación del Jefe de Hogar	196
Tabla 26: Jefe de hogar	198
Tabla 27: Número de personas que trabajan del grupo familiar	199
Tabla 28: Ingresos del grupo familiar	200
Tabla 29: Estructura del grupo familiar	205
Tabla 30: Propiedad de la vivienda	206
Tabla 31: Número de habitaciones de la vivienda	208
Tabla 32: Lugar de permanencia de los niños	210

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, Chile ha sido destacado a nivel mundial por presentar altos niveles de avance económico fundamentado en una economía neoliberal que, no obstante, ha impedido que esos logros signifiquen el desarrollo equitativo de su población, lo que ha implicado que diversos organismos internacionales, como la OCDE, manifiesten su preocupación al ser indicado Chile entre uno de los países con mayor desigualdad en el mundo. Esta situación, genera procesos de fragmentación social al interior de la sociedad chilena, que se manifiestan en todos los aspectos de la vida y en especial, en el plano educativo, pues se educa de acuerdo al fragmento social atendido, a través de los diferentes establecimientos educacionales creados para ello y de acuerdo al tipo de financiamiento con el cual estos funcionen. Pese a las notorias diferencias entre un establecimiento y otro, todos son medidos por pruebas estandarizadas que procuran evaluar la calidad de la educación de acuerdo con los parámetros propuestos por la élite dominante. No es de sorprender, entonces, que los resultados reflejen las notorias diferencias entre escuelas, pudiendo señalarse que la calidad educacional y las oportunidades que ella pueda ofrecer no son iguales para todos los niños y jóvenes chilenos, pues se determina por el origen socio-cultural de las familias de los estudiantes.

En este estudio, se ha analizado la acción educativa de la escuela principalmente desde la mirada de los profesores, actores

fundamentales en el proceso de integrar, por encargo del Estado, a los niños pertenecientes a grupos poblacionales pobres denominados marginales. En este sentido, se intenta develar la existencia o no de rasgos excluyentes en la dinámica relacional de las comunidades escolares investigadas.

El trabajo está organizado en cinco Capítulos fundamentales más los apartados de Conclusiones, Bibliografía y Anexos. En el **Primer Capítulo** se presenta el **Problema de Investigación** a través de una breve narración acerca del origen y antecedentes del problema, vinculados con investigaciones previas realizadas por el Tesista, terminando el apartado con la formulación de la pregunta de investigación y la justificación de la misma. Dentro del capítulo se presentan los supuestos de trabajo, cerrando con la formulación de los objetivos de la investigación.

El **Segundo Capítulo** corresponde al **Marco Teórico**, que en esta investigación, es solo referencial, es decir, fuente de información contextual y no un modelo teórico en donde ubicar nuestra investigación. Servirá para contrastar después, nuestras conclusiones con las de otros autores y así entenderlas mejor, pero no para forzar e imponer una interpretación. Este capítulo que he titulado '*Modernidad, Estado, Educación y Exclusión social en América Latina*' constituye una revisión crítica de corte socio-histórico acerca de los aspectos fundamentales que configuran los procesos de exclusión en las sociedades latinoamericanas. Exclusión tanto étnico-cultural, político-social como económica. Esta revisión se organiza en

tres grandes apartados, que abordan dicha problemática tanto desde la perspectiva de las dinámicas globalizadoras del Capitalismo, como desde la historia de los procesos independentistas y de construcción de Estado, además, desde los procesos de desarrollo cultural y educativo de las sociedades latinoamericanas y la chilena en particular.

El primer apartado está dedicado a la problemática de la exclusión social a partir de los procesos de globalización económica acentuados a partir de las dos últimas décadas del siglo XX dando cuenta de las implicancias que ha tenido para la sociedad mundial y el impacto específico para América Latina. La primera parte de éste, se centra en precisar el concepto de 'exclusión' y fundamentar su elección como categoría base para esta investigación, en oposición al concepto de 'marginación'. La segunda parte del mismo, analiza las características del nuevo orden del capitalismo global que, apoyado por el vertiginoso avance de las nuevas tecnologías de la información impacta de manera decisiva en la organización económica de los países, en la división internacional del trabajo y en la relación de ambas con los Estados-nación de las sociedades desarrolladas, deteniéndose específicamente, en las consecuencias que para los países latinoamericanos tiene el nuevo orden global en términos de acentuación de los procesos de exclusión por sobre los ya existentes históricamente.

En el segundo apartado, se hace una revisión de los procesos independentistas en América Latina, centrandó el análisis en el proceso de construcción del Estado Chileno, dicho análisis está

referido a las tres Constituciones más importantes de la historia estatal chilena: El Estado Oligárquico-liberal de 1833, el Estado Liberal-democrático de 1925 y el Estado Neoliberal de 1980, constituyendo cada uno de ellos un subapartado. Toda esta revisión deja en evidencia que desde los inicios de la independencia las grandes mayorías de la sociedad chilena fueron excluidas de la participación política y del proceso de construcción de Estado, que quedó reservado a las élites poseedoras del poder social, político, económico y cultural.

Finalmente, el tercer apartado, en su primera parte, aborda la problemática de la exclusión cultural y educativa de las sociedades latinoamericanas a partir de una revisión histórica que muestra en un contrapunto, las diferencias de los procesos de desarrollo de la cultura y de los sistemas educativos entre Europa y América Latina. La segunda parte, analiza los planteamientos generales de las actuales reformas educativas que se llevan a cabo en casi todos los países latinoamericanos desde la década de los 90' del siglo recién pasado, intentando establecer las relaciones entre los cambios propuestos desde la cúpula del sistema al interior de los países y las recomendaciones de los organismos financieros internacionales, como asimismo, las contradicciones entre los ajustes estructurales realizados por los países latinoamericanos a imposición de los países avanzados, y el aumento sostenido de las desigualdades sociales y económicas, de la brecha científico-tecnológica y el surgimiento de procesos estructurales de exclusión en las últimas décadas.

El **Tercer Capítulo**, está dedicado al **Marco Metodológico** de la investigación, que en su primera parte hace referencia al enfoque paradigmático adoptado en este trabajo que específicamente corresponde al paradigma interpretativo y cuyo enfoque es hermenéutico. En este sentido, se parte de la convicción de que es necesario asumir una tarea hermenéutica, interpretativa, si queremos captar el sentido de un conjunto de ideas desde la perspectiva de los participantes, dentro de la tradición viva en la que se han formado, pues, la única manera de comprender una actividad humana es encontrar el sentido de ese comportamiento, de manera que se haga patente su coherencia interna, que es a lo que se llama interpretación.

La segunda parte de este capítulo, está referido al diseño de la investigación, que en este caso se trata de un diseño hermenéutico, que en las últimas décadas ha tenido un gran auge en el campo de las Ciencias Sociales y, especialmente, en el terreno de la investigación educativa. El uso de este diseño resulta necesario para intentar comprender en profundidad el sentido del discurso de los actores involucrados en la investigación; en este mismo apartado se hace un revisión histórica del desarrollo de la hermenéutica desde la antigüedad hasta la últimas aportaciones de autores de la talla de Schleiermacher, Gadamer y más recientemente Gallagher, culminando al apartado con la presentación de los principios fundamentales que constituyen la estructura de la comprensión hermenéutica.

La tercera parte del capítulo metodológico está dedicada al tipo de análisis utilizado en la investigación. En este caso, se toma como

referencia una serie de recomendaciones metodológicas para la realización de un análisis hermenéutico a partir de la praxis investigativa.

El cuarto apartado especifica los sujetos de la investigación estableciendo los criterios de la selección muestral. Así, la investigación define un universo conformado por todos los colegios de la comuna de Chillán tipificados como ‘colegios de vulnerabilidad escolar máxima’, universo del cual se extrajo una muestra intencional conformada por cuatro actores fundamentales: profesores, estudiantes, familias y agentes de la comunidad pertenecientes a cada una de las unidades educativas en estudio.

El quinto y último apartado está referido a las técnicas e instrumentos de recolección de la información. Las técnicas que han permitido el levantamiento de la información, son básicamente dos: la Encuesta y la Entrevista. No obstante, la utilización de una y otra tiene propósitos distintos, en el sentido que conforman etapas diferentes del proceso investigativo. En efecto, las encuestas fueron aplicadas a profesores y familias para caracterizar sociográficamente la realidad de los sujetos en estudio. En tanto las entrevistas fueron aplicadas a los cuatro actores fundamentales (profesores, estudiantes, familias y agentes de la comunidad), cuyos relatos conforman el análisis hermenéutico compilado en el quinto capítulo de este trabajo.

El **Cuarto Capítulo** corresponde a una completa **Caracterización Sociográfica de los sujetos de la investigación.**

Este perfil sociográfico está estructurado en dos grandes áreas: por un lado, datos referidos a las escuelas investigadas y a los profesores; y por otro, datos relativos a las familias y sus características socioeconómicas y culturales.

En la primera parte se muestra la información procesada de las escuelas en torno a la Jornada Escolar Completa, número de Becas alimenticias, Nivel Socioeconómico y cultural de los alumnos -desde la perspectiva de los profesores-, Riesgo laboral y finalmente, el Nivel de Vulnerabilidad de las escuelas. Un segundo aspecto abordado en este primer apartado está referido a datos personales de los profesores como los años de servicio, años de servicio en la escuela, tipo de contrato, número de alumnos atendidos, tipo y horas de perfeccionamiento profesional, número de investigaciones realizadas en su desempeño docente.

El segundo apartado de este capítulo de caracterización sociográfica está dedicado a las familias de las comunidades escolares de quienes se obtuvo datos acerca del tiempo de residencia en el barrio, composición del grupo familiar, situación escolar de sus hijos. Otro aspecto abordado en esta segunda parte, se refiere a las características socioeconómicas y culturales de las familias como el nivel de escolaridad de padres y madres, profesión, oficio u ocupación, número de personas del grupo familiar que trabajan, nivel de ingresos familiares, vivienda y estado civil.

El **Quinto Capítulo** constituye la parte estructural de la investigación, pues se trata de un **Análisis Hermenéutico** tendiente a develar el sentido del discurso de los actores entrevistados que conforman las comunidades escolares investigadas, para intentar comprender los modelos relacionales creados por la comunidad de sujetos. Este análisis está organizado a partir de una malla temática resultante de la primera síntesis de contenido de las entrevistas. El capítulo está dividido en cuatro grandes apartados, asociados cada uno de ellos a un actor.

El primer apartado corresponde al análisis de los discursos de los docentes en torno a cuatro ejes temáticos: la Reforma Educacional, Visiones acerca de la comunidad, Sobre las familias y finalmente, la percepción respecto de sus alumnos. De dichos discursos emergen una serie de categorías y subcategorías que van dando contenido y forma al corpus interpretativo. Se destacan algunas categorías emergentes como: 'La comunidad como riesgo' y 'El fracaso escolar está fuera de la escuela'.

El segundo apartado está referido al análisis del discurso de los alumnos en relación con cuatro ejes temáticos: la visión sobre sus familias, sobre la importancia de asistir a la escuela, el significado de estar en la escuela y acerca de sus sueños y expectativas futuras. Emergen como categorías relevantes en este apartado: 'La escuela mágica' y 'La escuela living'.

El tercer apartado está dedicado al análisis del discurso de las familias acerca de cuatro ejes temáticos: la visión sobre su comunidad, la importancia de la escuela, las expectativas para sus hijos y una visión acerca de la sociedad. Algunas de las categorías emergentes más importantes de este apartado son: ‘Que los hijos sean alguien en la vida’ y ‘Sociedad injusta’.

Finalmente, el cuarto apartado hace referencia al análisis de los discursos de los dirigentes vecinales de la comunidad en relación con cinco ejes temáticos: problemas de la comunidad, formas de organización de la comunidad, logros alcanzados por las organizaciones, visión acerca de la vinculación comunidad-escuela y visión acerca del futuro de los jóvenes de la comunidad. Las categorías emergentes más relevantes de este apartado son: ‘Consolidar la comunidad como barrio urbano’ y ‘No hay futuro para los jóvenes’.

Luego de los capítulos señalados anteriormente y producto del análisis hermenéutico desarrollado, se presentan las **Conclusiones**. De ellas, se puede destacar como uno de los hallazgos fundamentales de este estudio, que *‘La visión estereotipada de los docentes respecto de las comunidades, las familias y sus propios alumnos, configura una acción educativa que deviene en exclusión’*. Derivado de las conclusiones se plantean algunas **Recomendaciones** que pudieran dar origen a la implementación de mejoras en materia de Formación Inicial de Profesores.

Por último, se ha considerado las **Referencias Bibliográficas** y los **Anexos**, que contienen todos los instrumentos utilizados, las desgrabaciones de las entrevistas y en general, aspectos del proceso investigativo que, por su volumen, están incorporados solo en el Cd.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes del Problema

Hace ya un par de décadas emprendí junto a mis alumnos de Pedagogía en Educación General Básica, de la Facultad de Educación de la Universidad del Bío-Bío, una acotada investigación exploratoria¹ tendiente a determinar las diferencias laborales de dos grupos de jóvenes entre 20 y 27 años de edad, unos con 8 años de escolaridad básica y otros que nunca habían asistido a la escuela y que por tanto, eran analfabetos. La investigación se centró en una localidad rural perteneciente a la Comuna de Pemuco, Provincia de Ñuble.

El resultado de este pequeño trabajo fue sorprendente y sin duda tremendamente revelador: la situación económica y laboral del grupo de jóvenes campesinos analfabetos era significativamente superior a la del grupo de jóvenes con escolaridad básica completa. Esta constatación, desató un sinnúmero de interrogantes, pues quedaba en evidencia la problemática del rol que cumplía la escuela en la ruralidad; el fenómeno de la discontinuidad cultural, generada por la escuela como consecuencia de la implantación de modelos educativos centralizados y homogeneizadores; el desarraigo de los patrones culturales locales; el desaprendizaje de los quehaceres del campo, las costumbres y tradiciones; y en última instancia, niños y jóvenes discapacitados culturalmente para proseguir estudios y en franca

¹ “Influencias de la escuela Básica en la situación laboral de los jóvenes de la comuna de Pemuco” Estudio para optar al Título de Profesor de Educación General Básica. Universidad del Bío-Bío, Chillán 1990.

desventaja para readaptarse a las faenas laborales de su entorno campesino como única alternativa de futuro.

Más tarde, trasladé mi inquietud hacia la realidad educativa de los sectores urbano-marginales de la ciudad y realicé una serie de estudios comparativos respecto del rendimiento escolar entre niños de estratos socio-económicos diferentes. En todos los casos investigados llegué siempre a la misma conclusión: los niños marginales más pobres de la ciudad “no aprenden”, al menos lo que la escuela pretende enseñarles. A partir de entonces, centré mi atención en el fenómeno de la marginalidad urbana y partí de la idea –errónea por cierto- de que las causas del fracaso escolar, la deserción temprana de la escuela, el bajo rendimiento escolar de los niños y jóvenes marginales, así como la ausencia de desarrollo de estos grupos poblacionales, el desempleo, la violencia, la pobreza y otros males, tenían su explicación en la estructura misma de la marginalidad, la que intenté caracterizar como un espacio paralelo, al que di en llamar ‘plataforma social aceptable’ fuera de la cual operarían los marginales en una especie de cultura propia casi sin conexión con el mundo social integrado. Incluso, llegué a diseñar un modelo explicativo de la marginalidad que permitía dar cuenta de las diferencias estructurales respecto de las expectativas entre las personas que estaban dentro de la plataforma social aceptable y aquellas que pertenecían al mundo marginal.

Desde esta perspectiva la escuela quedaba –en algún sentido- exculpada de la responsabilidad civilizatoria para integrar marginales

a la sociedad verdadera. El problema educacional, en definitiva, radicaba en los propios grupos.

Mis lecturas posteriores sobre el tema, me llevaron a descubrir que algunos estudios centraban su atención en la relación existente entre estos grupos marginales y el sistema político del país, intentando desvelar, la dialéctica entre la integración social y el cambio social, cuestión que yo había obviado en mi trabajo, tratando más bien de estudiar estos enclaves periféricos como totalidades, absolutamente desligados de la estructura social global.

Es indudable, que este nuevo enfoque me condujo a visiones radicalmente distintas respecto de las materias investigadas. Comencé a mirar con desconfianza mis antiguos hallazgos y por qué no decirlo, con cierta vergüenza, pues de alguna manera, los había difundido como ‘gran verdad’ entre mis estudiantes de la Universidad.

A partir de ahí, centré mi atención en el concepto de exclusión y comencé a revisar una amplia bibliografía relativa al tema, particularmente desde una visión latinoamericana. A poco andar, llegué a la convicción de que la marginalidad no era más que un concepto ideológico construido por el Estado para justificar su incapacidad de dar vivienda y servicios urbanos adecuados a una proporción creciente de pobladores emigrantes del campo a la ciudad, que se habían instalado fuera de los márgenes urbanos en busca de nuevas oportunidades laborales y que, en definitiva, los marginales no

eran sino los excluidos de la participación política, social, cultural y económica de la sociedad.

Armado de estas nuevas ideas decidí escribir un ensayo socio-histórico -ya en el contexto de mis estudios de doctorado en la Universidad de Valladolid- que titulé “*Modernidad, Estado, Educación y Exclusión Social en América Latina*” ensayo que se convirtió en mi trabajo para optar a la Suficiencia Investigativa y además, en el Marco Teórico Referencial de la presente Tesis Doctoral. Dicho trabajo vincula cuatro ejes: la Modernidad Latinoamericana, el Estado, la Educación y la Exclusión como eje transversal.

Esta mirada genérica, pero crítica de la sociedad latinoamericana y chilena en particular, que he caracterizado como una sociedad exclusora desde su génesis hasta nuestros días, se inserta en una historiografía crítica que en los últimos 30 años ha intentado desmitificar el modelo de sociedad construido por los sectores más conservadores y dominantes en el poder.

Esta visión teórica y el deseo de comprender el fenómeno de la exclusión, determinado por la abrumadora evidencia de los insuficientes logros académicos alcanzados por la mayoría de los niños y jóvenes de los sectores pobres de la población, medidos anualmente por el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) del Ministerio de Educación, que no mejora durante décadas aún con apoyo de programas especiales de discriminación positiva, y

que reproduce escandalosamente la pobreza a niveles intolerables, generando de paso procesos de fragmentación social cada vez mayores, dan origen al problema de investigación que paso a formular como sigue:

¿La función educativa de la escuela puede convertirse en acción reproductora de exclusión socio-cultural y económica en sectores urbano-marginales de la ciudad de Chillán?

1.2 Justificación del Problema

Sin duda, el modelo económico neoliberal impuesto por la dictadura militar en la década del 70, desbancó el incipiente Estado de Bienestar alcanzado hasta entonces por la sociedad chilena. El escandaloso proceso de privatización de los bienes y servicios estatales, más allá de jibarizar el Estado, generó una dinámica sostenida de fragmentación social donde los ricos se hicieron infinitamente más ricos y los pobres cada vez más pobres. En esta misma dinámica fragmentaria queda atrapada la educación que, liberada de mecanismos regulatorios, se convierte, entre otros, en un bien de consumo como una oferta más del mercado. La consecuencia más grave de este fenómeno ha sido la pérdida sistemática del capital social donde desaparece la diversidad interclase del espacio educativo, recluyendo la dinámica social al acotado mundo de pertenencia. Así, los pobres asisten a escuelas para pobres y los ricos a escuelas para

ricos, los que pueden pagar reciben una educación de calidad y los pobres ¿Qué pueden esperar de la Educación?

Si bien es cierto, Chile ha sido relativamente exitoso en garantizar un nivel mínimo de escolarización para todos, no es menos cierto que la brecha de desigualdad que separa a los que obtienen más de los que obtienen menos capital educativo ha tendido a permanecer relativamente estable. El formalismo legalista o la respuesta burocrática han mostrado ser insuficientes para garantizar el derecho a la Educación en condiciones de equidad, más aún, la evidencia de las últimas décadas ha mostrado que tampoco basta con asegurar los recursos y generar un marco de incentivos que estimulen la libre competencia entre las escuelas para producir calidad educativa para todos.

Dicho en otros términos, los niños llegan desiguales y salen desiguales del 'mercado escolar'. De hecho, no cabría esperar otra cosa, si la educación se reduce a un bien de consumo familiar, obteniendo los niños y jóvenes tanta educación como sus padres puedan proveerles. Esta situación contradice la idea misma del derecho a la educación, que remite al compromiso colectivo por ampliar las oportunidades de aprendizaje de los niños más allá de sus recursos familiares.

Sabemos que en sociedades subdesarrolladas como la nuestra la condición de clase constituye un factor importante en la proyección del progreso escolar de los estudiantes y que el aporte de capital

cultural, en tanto, se convierte en un punto de inflexión determinante en el ingreso al mundo escolar.

Sin embargo, desconocemos la estructura de los mecanismos de la acción educativa en la escuela en sectores de pobreza y de máxima vulnerabilidad escolar, y con mayor razón, las posibilidades que tiene la escuela para superar la indiscutible brecha cultural existente entre clases sociales. Por esto, resulta de vital importancia investigar la realidad de estas escuelas, sus docentes y las familias que acuden a ella, para disponer de un soporte científico que permita realizar los cambios que sean necesarios en materia de financiamiento, gestión escolar, especialmente en las prácticas pedagógicas y en la formación de los profesores; para que la escuela pueda jugar un rol trascendente en la promoción de mecanismos de movilidad y de inclusión social.

1.3 Supuestos

Para el desarrollo de esta investigación, se han planteado los siguientes supuestos:

1. El discurso de los profesores respecto de su acción educativa no permite establecer una comunicación dialógica con los estudiantes, las familias ni la comunidad, por cuanto este discurso representa culturalmente los intereses de las clases

dominantes, lo que genera una gran asimetría en la relación entre actores.

2. Los profesores tienen muy bajas expectativas respecto del futuro de sus estudiantes, pues en el proceso de construcción del 'otro' el estudiante no solo es visto como distinto sino como inferior por su condición de clase.
3. La visión de los profesores representa la visión que la sociedad en su conjunto tiene respecto de las comunidades denominadas marginales.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivos Generales:

- Develar la existencia o no de rasgos excluyentes en la dinámica relacional de las comunidades escolares investigadas.
- Establecer un perfil sociográfico de las comunidades escolares investigadas.

1.4.2 Objetivos Específicos:

- Develar la visión que los profesores tienen acerca de la comunidad, las familias y sus alumnos.
- Descubrir el sentido que tiene para las familias y los alumnos la oferta educativa de la escuela.
- Comprender el sentido que para los profesores tiene la vinculación escuela-comunidad en contraste con la percepción de la comunidad respecto de la vinculación comunidad-escuela.
- Develar las formas de organización al interior de las comunidades estudiadas, sus principales problemas y los logros alcanzados por esas organizaciones.
- Determinar las expectativas que los profesores tienen acerca del futuro de sus alumnos contrastadas con las de los alumnos, sus familias y la comunidad.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Introducción

El Marco Teórico en esta investigación es solo referencial, es decir, fuente de información y no un modelo teórico donde ubicar nuestra investigación. Servirá para contrastar después nuestras conclusiones con las de otros autores y, así, entenderlas mejor, pero no para forzar e imponer una interpretación.

La razón de este proceder es que un Marco Teórico nos impone ya desde el principio todo un mundo teórico, conceptual e interpretativo que pudiera no ser el más adecuado para entender la realidad que estamos estudiando.

Las categorías no han sido preconcebidas previas a la investigación. Si el investigador las tiene en su mente, es porque las ha tomado de otras investigaciones, de otras muestras realizadas por otros investigadores en otros lugares. Las verdaderas categorías que conceptualizarán nuestra realidad emergen del estudio de la información que se recoja al hacer el proceso de categorización.

El presente estudio constituye una revisión crítica de los aspectos fundamentales que configuran los procesos de exclusión en las sociedades latinoamericanas. Exclusión, tanto étnico-cultural, político-social como económica. Esta revisión se organiza en tres grandes capítulos, que abordan dicha problemática tanto desde el contexto de las dinámicas globalizadoras actuales del capitalismo como desde la historia de los procesos independentistas y de

construcción de Estado, asimismo, desde los procesos de desarrollo cultural y educativo de las sociedades latinoamericanas.

El primer capítulo aborda la problemática de la exclusión social a partir de los procesos de globalización económica acentuados en las dos últimas décadas del siglo XX, que teniendo implicancias decisivas para la sociedad mundial en su conjunto, tiene para América Latina un impacto específico en términos de ampliar significativamente la brecha histórica en la diferenciación entre el primer y tercer mundo. La primera parte de este capítulo está centrada en precisar el concepto de exclusión y fundamentar su elección como categoría base para este trabajo, en oposición al concepto de marginación, el cual, desde la década de los 60' del siglo recién pasado, ha ido ampliando y complejizando su significación hasta perder su sentido originario, al ser utilizado indistintamente para describir procesos sociales de distinta naturaleza y en ámbitos disciplinarios diversos.

El segundo apartado de este mismo capítulo analiza las características del nuevo modelo de desarrollo del capitalismo global que, apoyado por el vertiginoso avance de las nuevas tecnologías de la información, ha tenido un impacto sin precedentes en la organización económica de los países, en la división internacional del trabajo y en la relación de ambas con los Estados-nación de las sociedades desarrolladas. Se centra en las consecuencias que para los países latinoamericanos tiene el nuevo orden global, en términos de

acentuación de los procesos de exclusión por sobre los ya existentes históricamente.

En el segundo capítulo se hace una revisión de los procesos independistas en América Latina, analizando el mecanismo de construcción del Estado chileno, que para diversos analistas, politólogos e historiadores se ha constituido en un caso emblemático para el resto del subcontinente en tanto se le ha considerado como un sistema estatal estable que ha superado sus crisis con las soluciones más racionales y de mayor consenso. Además, este capítulo revisa en apartados distintos las tres Constituciones más importantes de la historia estatal chilena: la del Estado Oligárquico-Liberal de 1833, la del Estado Liberal Democrático de 1925 y la del Estado Neoliberal de 1980. Toda esta revisión deja en evidencia que, desde los inicios del proceso independentista, vastos sectores de la sociedad chilena fueron excluidos de participar en la construcción del proyecto de Estado que quedó reservado a élites criollas poseedoras del poder social, cultural, político y económico, que tomando como referencia los modelos de la Modernidad europea creyeron construir una sociedad integradora para el nuevo mundo, por sobre el olvido de la historia del pasado colonial.

En este contexto, se explica que ninguna de las tres Constituciones mencionadas haya sido elaborada por un poder constituyente democrático, sino más bien, por actos de imposición política desde los mismos gobiernos. La exclusión de la participación ciudadana, sin embargo, no sólo se remite al proceso de construcción del Estado, sino también, a la participación política regular de los

sectores populares que a través de la historia ha sido débil, limitada e inexistente, constituyéndose, en el mejor de los casos, en una participación formal antes que real.

Finalmente, el tercer capítulo aborda la problemática de la exclusión cultural y educativa de las sociedades latinoamericanas a partir de una revisión histórica que muestra, en un contrapunto, las diferencias de los procesos de desarrollo de la cultura y de los sistemas educativos entre Europa y América Latina. Dicha revisión deja de manifiesto que en Latinoamérica la participación en la cultura y la educación estuvo reservada a un sector minoritario de la sociedad, por lo menos, hasta mediados del siglo XX. La incorporación de los sectores populares fue tardía y no se produjo a partir de un proyecto teórico e ideológico de Estado, sino como consecuencia de un conjunto de demandas originadas en distintos grupos sociales con diferentes grados de participación. Por tanto, la ampliación de la oferta educativa por parte del Estado aspiró a satisfacer esas demandas y, con ello, lograr su propia legitimación. Pese a esto, dicha expansión no guarda ninguna relación con las oportunidades que el orden social ha ofrecido a esos grupos en materia de acceso a ingresos y participación en el poder. Se muestra asimismo, la contradicción entre el discurso de las clases dominantes, que consideran la educación como el fundamento de la organización de la sociedad civil y base de una sociedad republicana y democrática y los escasos logros sociales de las grandes mayorías que no pueden completar el ciclo de educación elemental y porcentajes importantes que aun permanecen excluidos de una mínima participación en la cultura.

El segundo apartado de este tercer capítulo, analiza los planteamientos generales de las actuales reformas educativas que se están llevando a cabo en casi todos los países latinoamericanos a partir de la década de los 90' del siglo pasado, intentando establecer las relaciones entre los cambios propuestos desde la cúpula del sistema al interior de los países y las recomendaciones de los organismos financieros internacionales, representantes del nuevo orden económico global. Además, analiza las contradicciones entre los ajustes estructurales ejecutados por la mayoría de los países de América Latina, a imposición de los países avanzados, y el aumento sostenido de las desigualdades sociales y económicas, como la brecha científico-tecnológica y el surgimiento de procesos estructurales de exclusión en la última década.

2.1 Globalización y Exclusión Social en América Latina

En este capítulo se abordará el tema de la exclusión social en su manifestación actual, analizando sus implicancias en las sociedades del mundo desarrollado y el carácter específico que este proceso adopta en las sociedades latinoamericanas.

Mientras en las sociedades avanzadas la exclusión se explica por un conjunto de fenómenos de carácter sociodemográfico y por las dinámicas propias de acumulación capitalista, entre otras; en las sociedades latinoamericanas este fenómeno viene a constituir solo un componente adicional que refuerza y acentúa una larga tradición de exclusión social, cuya matriz tiene fundamentalmente un origen étnico-cultural (Todorov, 2003), producto de los procesos colonizadores experimentados en el continente y que no ceden con las gestas independentistas, proyectándose, incluso, hasta nuestros días.

2.1.1 Concepto de Exclusión: ¿Marginación o Exclusión?

En la literatura de las Ciencias Sociales el concepto de exclusión social es de reciente data, sólo en las últimas décadas se ha comenzado a hablar de él, a partir de los procesos de modernización de la sociedad mundial adentrándonos en este nuevo siglo.

Según el diccionario de Sociología de Giner et al. la exclusión social es un: *“proceso social de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan.”* (1998: 285)

Para estos autores, el concepto de exclusión no se distingue claramente del concepto de marginación, no obstante, el primero denota en especial la existencia de procesos estructurales de separación, por lo tanto, la superación de la exclusión pasa por la estructuración de programas de integración o inclusión que ataquen las raíces mismas de los procesos que las generan.

El concepto de exclusión intentaría, por tanto, superar la crítica al concepto de marginación, ya que este último sólo haría una descripción parcial de una situación social sin remitirla al contexto que la origina. En este sentido, es importante detenerse un instante para hacer una revisión somera acerca de la génesis del concepto de marginación, sus alcances y el debate que dicho constructo ha suscitado.

El diccionario de Etnología y Antropología de Akal define el término marginalidad como: “estado de personas o grupos situados en la periferia, viviendo “al margen” de la sociedad” (1996: 459). En este sentido, marginar es **‘dejar de lado, apartar’**, y marginado es **‘el que está apartado de la sociedad’**. La marginalidad, según Ander-Egg es “la no-participación activa o pasiva, y esta falta de participación se concreta en muchas y diversas esferas sociales: infraestructura, urbanismo, alimentación, vivienda, empleo, educación, salud, medios de comunicación social, etc.” (citado por Trigueros, 1995: 9-10).

Aparentemente, fue Park quien primero utilizó el término marginación en su artículo titulado ‘Human Migration and the Marginal Man’ (1928), donde se refiere al híbrido cultural que aúna la vida y tradiciones de dos grupos distintos “El hombre marginal es una persona condenada a vivir en dos sociedades y en dos culturas no sólo diferentes sino antagónicas”, señala Park. Más adelante, otros autores aplicaron este concepto a situaciones de roles cambiantes, birracialismo y otras situaciones, como explica Giner (1998).

Aunque su origen parece estar relacionado con esos supuestos fenómenos de tensión o desorientación en situaciones de emigración y relaciones raciales o interétnicas, los términos ‘marginal’, ‘marginación’ y ‘marginalidad’ fueron utilizándose posteriormente con respecto a otros sujetos sociales (delincuentes, vagabundos, pandillas juveniles), así como para indicar la subalternidad de grupos étnicos e incluso de países. En suma, la notable ampliación del campo

de referencia que el concepto ha tomado, revela la diversificación del fenómeno y el carácter pluridimensional que adopta.

A partir de la década de 1960, las Ciencias Sociales redescubren el tema de la pobreza. Tanto en EEUU como en Latinoamérica se planteó el problema de caracterizar la situación de los pobres. En el país del norte, surgieron varias teorías, entre ellas, la ‘cultura de la pobreza’ de Oscar Lewis (1972 y 1985) como una de las más relevantes. En América Latina, por su parte, se desarrollaron las ‘teorías de la marginalidad’ que enfocaron la problemática de la pobreza a partir del estudio de las formas de vida de los campesinos emigrados a la ciudad tras su expulsión del campo por la penetración del capitalismo.

Estas teorías plantean que el proceso masivo de emigración de campesinos a la ciudad ha generado una rápida urbanización, por lo que la ciudad se ha visto invadida por estas ‘hordas’ que no tienen la capacidad de adaptarse a las nuevas condiciones de vida, ni aprovechar los beneficios, ventajas y posibilidades que le ofrece la ciudad. Como consecuencia de este proceso, estos grupos se auto-recluyen en enclaves con características rurales, desarrollando una serie de síntomas de desorganización social: anomia psicológica, conductas desviadas, desestructuración familiar, promiscuidad, crimen, violencia, apatía política, etc. Un representante de estas teorías, el sociólogo jesuita Roger Vekemans para quien la marginalidad sólo podría superarse con una estrategia neo-civilizatoria diseñada para ‘integrar’ marginales (llevándolos de la mano, dado que

por sí solos no podían integrarse), expresó “*Aún el análisis superficial muestra que esos grupos carecen en sí mismos de cohesión, lo que llega a afectar hasta el núcleo familiar. Tampoco se ve en ellos solidaridad según demuestra su atomización y progresiva alienación*” (1970:70).

El problema de estas teorías, como señala Monreal

“[...]es que se considera que los marginados son un grupo que, a causa de vivir en determinados espacios urbanos, automáticamente adquieren un estilo de vida que incluye rasgos políticos, sociales, económicos y culturales; es decir, [...] llevan implícita una visión ecológica cultural de la ciudad. Pero el mayor problema no está tanto en los presupuestos ecologicistas de la teoría, como en la ausencia de correlación empírica entre las marginalidades espacial, económica, política, social y cultural en las que las teorías de la marginalidad se basan”. (1996: 89)

Las generalizaciones y contradicciones de estas teorías han quedado al descubierto a partir de los estudios empíricos realizados por Castells y otros autores latinoamericanos en México, Venezuela, Perú y Chile. Dichos estudios centran su atención en la relación existente entre los ocupantes ilegales y el sistema político de estos países, intentando desvelar la dialéctica entre la integración social y el cambio social, cuestión que las teorías de la marginalidad han obviado al realizar sus trabajos, pues han estudiado los enclaves periféricos como totalidades, desligados de la estructura social global.

“el proceso de urbanización más rápido y espectacular de la historia humana se está produciendo en los asentamientos urbanos populares y en los tugurios de las áreas metropolitanas de los países en desarrollo. Engendrado por el desarrollo desigual y la nueva división internacional del trabajo en la economía mundial, obliga a millones y millones de seres a vivir en condiciones físicas y sociales que están alcanzando el límite del desastre ecológico. Sin embargo, en contra de las expectativas de quienes creen en el mito de la marginalidad, y pese a los temores del establishment mundial, en estas comunidades la organización social parece ser más fuerte que la desviación social, y el conformismo político predomina frecuentemente sobre las tendencias hacia los levantamientos populares”.
(Castells, 1986: 245)

Esta cita explica la articulación de relaciones entre el Estado y las formas particulares que adoptan los procesos de urbanización en los sectores populares de las sociedades en vías de desarrollo.

La teoría de la marginalidad ha sido duramente criticada por Castells, pues en su opinión: *“la ideología de la marginalidad funde y confunde en una sola dimensión las posiciones ocupadas por individuos y grupos en diferentes dimensiones de la estructura social: la estructura ocupacional, la estructura espacial, el sistema de estratificación del consumo individual, el proceso de consumo colectivo, la distribución de la renta, la estructura cultural, el sistema psicosocial del comportamiento individual y la estructura de poder.”* (1986; 253). De esta manera, la teoría de la marginalidad no daría cuenta de la enorme heterogeneidad

observada por distintos investigadores, en los sectores de población denominada marginal.

Por su parte, Perlman llega a una conclusión similar “*La marginalidad es obviamente una cuestión de grado más que de absolutos, y es evidente que una persona puede ser marginal en algún sentido, o con respecto a ciertas esferas de la vida y ciertas instituciones, mientras está altamente integrada en otros*” (citada por Monreal, 1996: 90).

Las teorías que supuestamente pretendían caracterizar el fenómeno de la marginalidad y deslegitimar el sistema social que lo genera, han terminado por naturalizar el problema, pues en ellas, son los propios pobres los culpables de su miseria. Además, para justificar la desigualdad social, se han construido enormes edificios ideológicos sobre los extraños comportamientos y valores de las víctimas. Así, en la mayoría de las sociedades latinoamericanas las teorías de la marginalidad han sido más funcionales a los propósitos y estrategias políticas del Estado que a la comprensión y solución de los problemas reales.

En una línea que no coincide con nuestro pensamiento, López Hernández en su libro, ‘Condición Marginal y Conflicto Social’ afirma que:

“La indiferencia es quizá la actitud que más concuerda con la naturaleza del proceso generador de la marginación en sí mismo considerado, ya que Marginar es dar de lado, dejar al margen, porque no importa lo que se ha dejado de lado. Por ello se le ha desvalorizado y discriminado

negativamente. Los marginados no representan en principio valor alguno para las posiciones y posesiones que afirman socialmente a los integrantes de los demás sectores sociales no marginados. Por eso, no se les puede otorgar ni siquiera la categoría de enemigos. Al enemigo lo tenemos enfrente (enfrentado) y no nos es indiferente, procuramos mantenerlo a raya. Basándonos en esta diferenciación, se prefiere el término marginación al de exclusión, puesto que al enemigo lo excluimos, pero no le damos de lado.” (1999: 114).

No creemos que importantes grupos populares, particularmente en las sociedades latinoamericanas, estén al margen de la sociedad; por el contrario, están en íntima relación con ella, es más, son contruidos por ella.

Finalizo este apartado señalando que, para efectos de este trabajo, se ha preferido el término exclusión al de marginación, porque, como ha dicho Freire:

*“los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron **fuera de**. Siempre estuvieron **dentro de**. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí” (1997: 80).*

2.1.2 Globalización, Exclusión e Identidad

Los cambios ocurridos en la sociedad mundial en las dos últimas décadas del siglo que acaba de terminar, han tenido un impacto de tal magnitud, que han cambiado radicalmente el escenario a partir del cual debemos situarnos para enfrentar el tercer milenio. Me refiero, sin duda, al fenómeno de la globalización, que en sentido estricto *“es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria”* (Castells, 1999: 2) es decir, y siguiendo a este autor, que se ha constituido un sistema tecnológico de sistemas de información, telecomunicaciones y transporte que permiten la articulación de todo el planeta en torno a una red que involucra todos los ámbitos de la actividad humana. Así, la economía global, por ejemplo, incluye en su núcleo fundamental, la globalización de los mercados financieros, y éstos determinan los movimientos de capital, las monedas, el crédito y por tanto las economías de todos los países del mundo. Junto a la globalización económica, asistimos también a la globalización de la cultura, la ciencia, la tecnología y la información y en una dimensión más siniestra la globalización del crimen organizado que tiende a penetrar las instituciones de gobierno de muchos países con consecuencias catastróficas sobre la soberanía y la legitimidad políticas.

El nuevo sistema global que se estructura a partir de redes de intercambio y flujos de comunicación es, por un lado incluyente y por otro, extremadamente excluyente. Incluye todo lo que tiene valor, que de acuerdo a la lógica de los mercados capitalistas, es todo aquello

que genere una alta rentabilidad económica y excluye de las redes globales todo aquello que no tiene valor o deja de tenerlo. Esto obliga a la generación de una dinámica competitiva que no admite tregua ni error. Las redes globales articulan individuos, segmentos de población, países, regiones, ciudades o barrios, al tiempo que excluyen otros tantos individuos, grupos sociales o territorios. Así, todos los países están atravesados por dicha lógica dual.

Lo más destacable de este proceso es que las fuentes de productividad y competitividad en la nueva economía global dependen fundamentalmente de la capacidad de generar conocimiento y procesar eficazmente la información. Lo cual depende, a su vez, de la capacidad cultural y tecnológica de las personas, empresas y territorios.

En esta nueva sociedad del conocimiento y de economía informacional, el conocimiento y la innovación se convierten en fuentes directas del desarrollo; es más, algunos han llegado a afirmar, que el conocimiento es el desarrollo y por tanto la base del poder.

Este es, sin duda, el cambio más importante que ha experimentado la sociedad actual: antiguamente, en las sociedades premodernas, la base de la riqueza y el poder radicaban en la posesión territorial, los ricos y poderosos eran los propietarios de la tierra, particularmente por el hecho, de que esas sociedades eran fundamentalmente de economía agraria. Luego, a partir de la Revolución Industrial, el modo y las relaciones de producción

cambian radicalmente y la base de la riqueza y el poder se concentra en los medios de producción y el capital, los ricos y poderosos, son los propietarios de los medios de producción y los poseedores del capital, hablamos de la era industrial; hoy, en la era postindustrial o sociedad informacional, como ya se ha dicho, el poder y la riqueza se concentra en manos de quienes poseen el conocimiento y tienen la capacidad para generar innovaciones tecnológicas.

Algunos análisis acerca de la importancia del conocimiento y de la información como variables centrales del poder fueron extraordinariamente optimistas respecto de sus potencialidades democratizadoras. Alvin Toffler fue uno de los defensores de esta idea.

“el conocimiento es infinitamente ampliable. Su uso no lo desgasta, sino que, al contrario, puede producir aún más conocimiento. La producción de conocimiento requiere, además, un ambiente de creatividad y de libertad opuesto a toda tentativa autoritaria o burocrática de control del poder. [...] la distribución de conocimientos es mucho más democrática que la distribución de cualquier otro factor tradicional de poder, ya que ‘el débil y el pobre pueden adquirirlo’ ” (Toffler, cit. por Tedesco, 1999: 22).

No obstante el optimismo inicial de esas ideas, se ha dado paso a una visión más realista acerca de los efectos democratizadores de estos nuevos patrones de organización social y económica que tienen su base en el conocimiento y la información. En este sentido, la revisión de estas ideas originarias ha llevado a sostener que una

sociedad basada en el uso intensivo de conocimientos produce simultáneamente fenómenos de mayor igualdad y de mayor desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación.

Es indudable que este nuevo modo de acceder a la riqueza y al poder es mucho más elitista que el de épocas anteriores, como se analiza en el texto ‘Globalization and the Emergence of a Transnational Oligarchy’² de Elise S. Brezis (2010). Ya Castells nos aproximaba a las cifras que sellan esas diferencias “*apenas 389 personas en el mundo concentran en sus manos el 45% de todo el capital existente en el planeta*” (1999: 28). El año 2006 sale a la luz el Informe sobre la distribución mundial de la riqueza elaborado por el World Institute for Development Economics Research de la United Nations University (UNU-WIDER), que es uno de los pocos estudios que trata esta materia y solo ha podido recoger datos hasta el año 2000, lo que no es casual, pues a ningún otro organismo, además de la ONU, le interesa financiar investigaciones que den cuenta de la inequidad que genera el actual sistema económico capitalista neoliberal. En dicho informe se destaca que en el año 2000 el 1% de las personas más ricas poseían el 40 % de los activos globales, que el 10% de las personas más ricas poseían el 85 % de la riqueza y que el 50% de la población sólo poseía el 1 % de la riqueza mundial.

Desigualdades que se siguen extremando, como se expresa en otra investigación de United Nations University:

² ‘La Globalización y el surgimiento de una Oligarquía transnacional’ (traducción del autor).

*“As capitalism globalizes, the twenty-first century is witness to new forms of poverty and wealth, and new configurations of power and domination. Class, racial and gender inequalities have in many respects been aggravated by globalization and new social cleavages are merging”*³
(Robinson, 2010: 10).

La globalización, en su encarnación actual de capitalismo informacional desregulado y competitivo supera a los Estados, pero articula a los segmentos dinámicos de las sociedades del mundo, al tiempo que desconecta y excluye a aquellos que no tienen otro valor que el de su vida.

Este capitalismo informacional de última generación, de acuerdo a Castells *“es una forma endurecida de capitalismo en cuanto a fines y valores, el uso flexible de los medios que utiliza le permite generar riquezas y apropiárselas de un modo selectivo.”* (1998: 372)

A consecuencia de lo anterior, es importante señalar que uno de los aspectos más notorios de las transformaciones sociales actuales, es el aumento significativo de la desigualdad social. Mientras en las sociedades en vías de desarrollo el alto nivel de concentración de la riqueza en pocas manos, ha sido, una situación permanente a lo largo

³ “Como capitalismo globalizado, el siglo XXI es testigo de nuevas formas de pobreza y riqueza y nuevas configuraciones de poder y dominación. Desigualdades de clase, raciales y de género se han agravado en muchos aspectos por la globalización y la internalización de las nuevas divisiones sociales” (traducción propia).

de la historia, hoy los países más avanzados están atravesando un proceso de concentración similar a los primeros.

Al parecer, existe consenso al admitir que uno de los aspectos más importantes asociados a la desigualdad social es la transformación en la organización del trabajo. En este sentido, la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo estaría vinculada a la eliminación de numerosos puestos de trabajo. De esta manera, la producción industrial de punta se elitiza generando muy pocos empleos con buenos salarios. En cambio, la mayor cantidad de puestos de trabajo se produce en el sector servicios, pero con muy bajos salarios y no en el sector industrial de mayor desarrollo tecnológico, la diferencia de sueldos por tanto, genera desigualdad social.

Estas transformaciones en la organización del trabajo no sólo producen una brecha social, sino además la exclusión de millones de personas de la participación en el ciclo productivo. En este sentido, algunos estudios en este campo, indican que las posibilidades laborales que ofrecen estas nuevas formas de organización del trabajo, permitirían asegurar sólo a un mínimo de trabajadores puestos estables y bien remunerados a cambio de una identificación total con sus empresas, en tanto, la gran mayoría deberá conformarse con puestos de trabajo precarios. En el mejor de los casos, la tónica será: trabajos temporales, reemplazos, subempleo y en el extremo de estas situaciones, el desempleo. Como dice Castel *“A partir de la exclusión en el trabajo, se produciría una exclusión social más general o –como*

prefieren decir algunos autores- una desafiliación con respecto a las instancias sociales más significativas.” (cit. por Tedesco, 1999: 24).

El fenómeno de la exclusión social provoca desde este punto de vista, una modificación fundamental en la estructura de la sociedad. La exclusión vendría a reemplazar a la histórica relación de explotación. Los vínculos entre explotadores y explotados son completamente diferentes a los que se establecen entre incluidos y excluidos; explotadores y explotados pertenecen a la misma esfera económica y social, ya que los explotados son necesarios para mantener el sistema. La exclusión, en cambio, no implica relación, sino divorcio. La toma de conciencia de la exclusión no genera una reacción organizada de movilización, como en el caso de la explotación (Castells, 1999).

Es importante consignar que este escenario, indudablemente válido para las sociedades avanzadas, tiene una significación, a nuestro entender, diferente en las sociedades de América Latina, por cuanto en éstas el proceso de industrialización y desarrollo tecnológico experimentado por el mundo desarrollado, no ha sido tal. En estos países buena parte del empleo se ha generado históricamente en el sector primario de la economía y en la producción manufacturera con poco valor agregado, de tal manera que el desarrollo industrial de alta tecnología, la generación de conocimiento e innovación tecnológica y los empleos asociados a éstas, han sido ajenas a la modernización latinoamericana. El fenómeno de la exclusión, en tanto, tiene su génesis en otro contexto y en otro momento histórico.

En otra dimensión, la consecuencia más evidente de este complejo proceso de globalización es que al interior de los países comienzan a desarrollarse diversas identidades como principios básicos de acción social, precisamente porque las instituciones del Estado-nación y de la sociedad civil entran en crisis.

Es decir, la globalización desborda la capacidad de gestión de los Estados-nación y los obliga a orientar su política hacia los aspectos macro-económicos que operan en la red, de esta manera, los Estados tienen que sacrificar los intereses de los sectores de la sociedad que antes estaban protegidos por él, a través del Estado de Bienestar. Así, la atención del Estado hacia la sociedad civil se torna secundaria y, por consiguiente, el principio de ciudadanía se debilita. Cambia, por tanto, el sentido que el concepto de ciudadanía había tenido desde los orígenes de la Modernidad; se ha reemplazado la ciudadanía política por la ciudadanía del consumo. En efecto, nos hemos convertido en ciudadanos del nuevo orden: consumistas o consumidores, cuya única carta de ciudadanía es la capacidad de compra en el mercado, o como dijera Moulian “*ciudadanos credit-car*” (1998: 102).

Es una realidad que la globalización ha transformado profundamente las economías y las sociedades en toda Latinoamérica. En su dimensión fundamental, la financiera y monetaria, la globalización y las políticas de ajuste estructural que de ella derivan han generado un nuevo marco macroeconómico, caracterizado por la estabilidad monetaria, el control de la inflación como objetivo prioritario, la liberalización del mercado de capitales, la desregulación

económica y la privatización de empresas públicas en casi todos los países. En este sentido, las economías Latinoamericanas se han aproximado a las economías más avanzadas. Pero el punto débil de América Latina respecto de los países desarrollados continua siendo la baja capacidad tecnológica, tanto en generación como en uso de nuevas tecnologías. Esto significa que la mayor parte de las exportaciones corresponden aún a productos agropecuarios, materias primas y productos minerales y la exportación de productos manufacturados sigue concentrándose en los sectores de menor valor añadido.

A pesar de todo, puede decirse que en su conjunto América Latina está integrada en la nueva economía global, pero de forma desigual; con altísimos costos sociales en la transición y con amplios sectores sociales excluidos estructuralmente de ese proceso de modernización e integración económicas.

“La crisis (de los años 80) interrumpió un período singular en el que los países de la región habían comenzado a transitar un sendero caracterizado por la mejora de los indicadores sociales. Esto permitió alcanzar tasas de pobreza e indigencia muy inferiores a las de 1990, cuando prácticamente la mitad de los latinoamericanos no tenía ingresos suficientes para cubrir las necesidades básicas. En la comparación con 1980 también se verifica una reducción apreciable de la incidencia de la pobreza [...] América Latina aprendió de otras crisis lo difícil que puede ser la recuperación de las brechas sociales. Recuperar los niveles

del PIB por habitante previos a la crisis de la deuda le llevó a la región 14 años, pero recuperar los niveles de pobreza vigentes antes de la crisis le tomó 25 años. Los escasos avances en la reducción de la pobreza y las limitaciones de los mecanismos de derrame del crecimiento sobre el ingreso de los pobres impulsaron una reformulación de la política social caracterizada por un significativo aumento del gasto” (CEPAL, 2010).

En síntesis, América Latina y Chile en particular, han entrado en el siglo XXI manteniendo aun grandes desafíos por resolver: la pobreza, la exclusión de una buena parte de su población y la creciente distancia entre instituciones del Estado y las vivencias de la sociedad.

2.2 Los Procesos Independentistas en América Latina y la Construcción de Estado en Chile: ¿Participación o Exclusión?

La problemática que hoy enfrentan las sociedades latinoamericanas es que, a pesar de los intentos, no han devenido en sociedades modernas; persisten profundas desigualdades e inequidad social, desintegración, ausencia de libertad, intolerancia, falta de capacidad de autodeterminación e inestabilidad democrática. Los profundos cambios experimentados en la sociedad mundial en las últimas décadas y el ingreso en un nuevo milenio han agitado la discusión en torno a esta cuestión. ¿Dónde radica nuestra imposibilidad para constituirnos como sociedades modernas? Algunos importantes intelectuales han señalado que los fundamentos de esta imposibilidad se encontrarían en el proceso de construcción de nuestra identidad latinoamericana.

Este capítulo intenta analizar el proceso de constitución de la identidad latinoamericana a partir de la revisión de los procesos independentistas y de construcción de Estado, pues el fundamento de la imposibilidad de constituirse en sociedad moderna parece encontrarse en lo que algunos autores han dado en llamar ‘dialéctica de la exclusión’,

“Dialéctica que se halla largamente enraizada en la historia de la región, que comienza con los procesos de colonización y no cede con la transición a los Estados republicanos ni tampoco en las dinámicas discontinuas de

modernización experimentadas en nuestras sociedades. Esta dialéctica tiene su fundamento en la exclusión cultural (de la mujer, del indio, el negro, el pagano, el mestizo, el campesino, el marginal-urbano, etc.), y constituye el cimiento en que a su vez se monta una larga tradición de exclusión socioeconómica y dominación sociopolítica.”(Calderón et al., 1996: 10).

2.2.1. Los Procesos Independentistas en América Latina

“Al empuje de los conquistadores españoles, después de trescientos años de lucha, los araucanos se replegaron hacia aquellas regiones frías. Pero los chilenos continuaron lo que se llamó “la pacificación de la Araucanía”, es decir, la continuación de una guerra a sangre y fuego, para desposeer a nuestros compatriotas de sus tierras. Contra los indios todas las armas se usaron con generosidad: el disparo de carabina, el incendio de sus chozas, y luego, en forma más paternal, se empleó la ley y el alcohol. El abogado se hizo también especialista en el despojo de sus campos, el juez los condenó cuando protestaron, el sacerdote los amenazó con el fuego eterno. Y, por fin, el aguardiente consumó el aniquilamiento de una raza soberbia cuyas proezas, valentía y belleza, dejó grabadas en estrofas de hierro y de jaspe don Alonso de Ercilla en su Araucana.”

Pablo Neruda ‘*Confieso que he vivido*’

Desde comienzos del siglo XIX, en que se inicia el proceso de independencia de las sociedades latinoamericanas, los ideólogos más relevantes de aquella época tomaron como referencia negativa la estructura social y de poder vigente en el orden colonial; la Ilustración Francesa del siglo XVIII, el Liberalismo británico, la organización

social de los EE.UU. y, especialmente, el Positivismo derivado de Augusto Comte, constituyeron las bases para la fundación de sociedades libres y republicanas. Junto con el rechazo al poder colonial español se afirmó la idea de que se estaba creando un ‘mundo nuevo’ donde no regirían las distinciones aristocráticas ni las estamentarias ni raciales del sistema colonial.

Los herederos del poder colonial; *los criollos*, deseaban la libertad de comercio con Inglaterra y el resto de Europa y también la liberación cultural de la tutela de la Iglesia. Junto con el contrabando de bienes de consumo, los criollos recibían libros prohibidos, con argumentos para apoyar su creciente alzamiento, por ello, las guerras de la independencia se pelearon bajo la bandera teórica de la Ilustración. Su influencia condujo a las nuevas repúblicas a eliminar la esclavitud, a establecer la libertad educacional y religiosa.

También la influencia de la racionalidad científica de la Europa del siglo XIX se hizo sentir en las clases dominantes latinoamericanas, así como en los intelectuales y académicos. Se sostenía que los nuevos criterios científicos eran la única esperanza de traer ‘orden y progreso’ a las repúblicas emergentes.

“De esta manera, se constituyó un segundo polo de la cultura latinoamericana. Si el primero, indoibérico, estaba fuertemente influido por la religión y el racismo, el nuevo polo quería incorporar las nuevas ideas europeas de la razón y el liberalismo.” (Larraín, 1996: 145).

La verdad es que las nuevas ideas acerca de la razón y el liberalismo no significaron ni el triunfo de la actividad científica, ni se plasmaron en instituciones libertarias y democráticas. América Latina vivió por mucho tiempo la paradoja de tener una clase dominante oligárquica y aristocrática de origen totalmente agrario que, asumiendo como propias tanto una ideología liberal como los valores de la razón, se propuso construir un Estado y un aparato jurídico de corte republicano y democrático.

Pero, lo que en realidad construyó fue un Estado y un sistema jurídico restringido exclusivamente a los miembros de la alianza dominante, mientras mantuvo en sus latifundios y haciendas relaciones de producción semiserviles dirigidas especialmente al incremento de la producción para la exportación. Surge así, un abismo insalvable entre los principios liberales proclamados y la realidad de exclusión y explotación semifeudal de la mayoría campesina. No es casual que en Brasil, aún habiéndose abolido la esclavitud en la constitución de 1824, perduró en la práctica hasta 1888.

La convocatoria a que los hombres fueran libres tuvo en algunas sociedades latinoamericanas efectos no previstos de participación espontánea de masas rurales y de razas consideradas inferiores, por lo que el período de la construcción del Estado se caracterizó por una ambivalencia que dejó su marca en el proceso histórico posterior. Por una parte, algunos territorios no reconocieron el desafío de la movilización popular a los herederos del poder colonial; por otra, la constitución del Estado abarcó la casi totalidad

del siglo XIX y finalizó con la imposición de las burguesías urbanas, propietarias de los medios de producción que las vinculaban con el mercado externo, o de aquellas otras que, a partir del control del Estado, negociaron con los poderes externos la cesión de recursos naturales. En todos los casos, sin embargo, quedó consagrado en las constituciones y en el discurso político oficial el principio teórico de que la soberanía radicaba en el pueblo, de que el poder se originaba en el sufragio, que no existían más diferencias que las de méritos y virtudes, y que la educación sería consagrada como responsabilidad de los gobiernos para educar al ‘soberano’ para ejercer plenamente sus derechos (Rama, 1983).

Más allá de los discursos ideológicos, cabe preguntarse ¿Cómo se construyó el Estado en las sociedades latinoamericanas? Aunque hubo diferencias en el proceso de constitución del Estado, tanto del punto de vista temporal, como de las formas de organización interna, tal vez, el rasgo común a todos ellos ha sido –una vez culminado el proceso- la falta de coherencia y articulación social entre las conformaciones históricas de las estructuras sociales y el papel de las ideologías difundidas por las élites políticas.

2.2.2 El Estado Oligárquico-Liberal: La Constitución de 1833 en Chile

La revisión del caso chileno (dado lo emblemático que ha sido para América Latina) ayudará a la comprensión del complejo proceso de constitución del Estado en los países latinoamericanos y, a la vez, permitirá desmitificar la imagen que la historiografía le ha dado. En este sentido, politólogos extranjeros, políticos criollos, historiadores y científicos sociales, sostienen que el sistema estatal chileno ha sido el más estable de América Latina, que ha logrado superar sus crisis con las soluciones más racionales y de mayor consenso. Y que, por ello, tal hazaña es un legítimo motivo de orgullo nacional, sobre todo, para sus políticos.

¿Cómo se gesta este Estado virtuoso?, ¿Cómo participa la sociedad civil en el proceso de construcción?, ¿Cuál es la legitimidad ciudadana que lo sustenta?

“Hombres y mujeres pueden reunirse bajo el imperio de una idea abstracta [...] y desde allí desarrollar potencialidades de acción. O sea: ‘poder’. O pueden juntarse en un determinado valle para vivir, producir y reproducir, en comunidad, las condiciones de su existencia [...] El poder puede surgir, pues, o de una ‘idea’ universal que se impone como ley social, nacional o imperial; o de una ‘comunidad’ que se potencia reproduciendo su propia existencia y desarrollando, como cultura cívica, los logros de sus propios esfuerzos [...] Los Estados, para constituirse y

existir, pueden echar mano de una u otra (o de ambas) fuentes de poder. A nivel de los hechos, se recurre con más frecuencia a la primera. A nivel de procesos, en cambio, predomina, a la larga, la segunda” (Salazar, 1999: 26).

Es evidente que en el Chile colonial existieron comunidades locales capaces de desarrollar tradiciones cívicas y sentido local de poder. A mediados del siglo XVIII muchas comunidades le dieron identidad económica a varios segmentos del largo territorio del Reyno de Chile, por ejemplo el espacio agro-minero del Norte Chico, con ejes en La Serena, Coquimbo y Huasco; el espacio agro-mercantil con centro en el triángulo formado por Santiago, Valparaíso y Los Andes; su contraparte sureña, con eje en Concepción, Tomé y Talcahuano. No menos identidad tenía, más al sur, el complejo espacio económico cuyo polo era la ciudad-puerto de Valdivia. Todos ellos basaban su identidad en la actividad productivo-exportadora, la que se canalizó a través de un puerto de salida. Todos ellos, además, organizaron un sistema de trabajo y convivencia que acumuló ritos, leyendas, logros y fracasos; es decir, una específica ‘tradición cívica’. Todos ellos, por último, argumentaron sus problemas en el marco de una institución cívica tradicional: el cabildo local, lo que les permitió ser reconocidos - en los documentos oficiales de la Colonia y la temprana República- como ‘pueblos’ (en el sentido comunal del término). Sin duda, “*fue en esos ‘pueblos’ donde se fraguó la legitimidad y la rebelión que consumara la crisis del Estado Imperial de derecho divino y señorial*”. (Salazar, 1999: 27).

Las comunidades coloniales chilenas, a diferencia de las famosas trece colonias norteamericanas, no tuvieron la misma autonomía ni el mismo sentido de igualdad, primero, por su estructuración verticalista (imposición de la etnia conquistadora sobre la conquistada y del estamento propietario sobre los no-propietarios). Segundo, porque la configuración imperial de los mercados privilegió la función mercantil exterior (comercio con España o Perú) en desmedro de las funciones económicas locales. De este modo, las ‘tradiciones cívicas’ se dividieron en una cultura cosmopolita (de los grandes mercaderes) y otra provinciana (de las clases productoras), uniéndose ambas en una tradición local de desigualdad y conflictos periódicos.

Así, el poder asociado a la acumulación de capital, fue controlado en esas comunidades por la élite mercantil (Cavieres, 1993). En cambio, el poder de los empresarios productores, consistió fundamentalmente en manejar, administrar y controlar la fuerza de trabajo. Por su parte, la masa indígena, mestiza y popular, que cuando no estaba cautiva por el régimen laboral de producción vivía en vagabundaje y marginalidad, prefirió auto-marginarse de las comunidades locales y construir sus propios códigos y tradiciones ‘cívico-culturales’ de tipo marginal. De este modo, el potencial de esta masa se desplegó en contra o hacia afuera de las comunidades locales, debilitándolas.

El resultado de esta tensión al interior de las comunidades coloniales, hizo que la crisis del Estado Imperial, no se enfrentara

homogéneamente. Así, cada foco de tensión generó un estallido de autonomía, cada sector de la comunidad buscó su independencia y se convirtió, cada cual a su manera, en ciudadano: algunos contra España; otros contra Lima; aquellos contra Santiago o los mercaderes de los puertos; y éstos contra todos. Al girar en círculo, el estallido cívico terminó por desplegar, desordenadamente, todo el poder acumulado en las comunidades locales.

Por esta razón, el proceso civil de construcción de Estado en Chile no fue rápido, ni rectilíneo, ni unívoco, sino lento (tardó casi medio siglo), zigzagueante y distorsionado. Finalmente, no triunfó la legitimidad cívica sino la 'idea' oligárquica.

El proceso de construcción de Estado se inició en Chile como un creciente diálogo ciudadano. Primero, dentro de un Cabildo, luego en un Congreso Nacional constituido por una federación de cabildos. Fue, al principio, una convención general de 'pueblos', donde la mayoría de los cabildantes y convencionales eran 'monopolistas'.

La lógica monopolista era simple: había que someter a los mercaderes de Lima, controlar los mercados franceses y anglosajones, y dominar el mercado del Pacífico. Para lograrlo, no era necesario romper del todo con España: el Estado Imperial era útil como aliado contra Inglaterra, pero el Estado Nacional era mejor que el Imperial para mantener sometidos al estrato productor criollo y la masa laboral e indígena. Así, las comunidades locales permanecerían bajo control monopolístico (Edwards, cit. por Salazar, 1999).

Por su parte, la lógica autonomista del estrato productor, era diferente. Su problema no era España ni los mercaderes nórdicos, sino los monopolios americanos ‘dueños’ del mercado regional y, sobre todo, de crédito para productores que bloqueaban su crecimiento. Por tanto, su oposición al Rey o a Inglaterra podía ser ideológica, pero no de intereses. La guerra – si había que darla- tenía sentido real si con ella se lograba eliminar el bloqueo de esos intereses.

Los ‘pueblos’ dialogaron cívicamente su proyecto de autonomía, pero ni el Rey ni sus virreyes, desde su fe unitaria, podían dialogar la desmembración subversiva de su Imperio. Contra ésta, sólo cabía la guerra ‘real’. La resistencia de los ‘patriotas’ (en realidad: comunidades federadas) fue culminada con los triunfos militares de Chacabuco y Maipú. En la práctica, la guerra culminó con la destrucción del Virreinato del Perú, o sea con la corporeidad más próxima del Estado Imperial de derecho divino (Salazar, 1999).

El problema, de aquí en adelante, se desplaza al conflicto de las dependencias internas. La polarización se produce entre ‘pelucones’⁴ y ‘pipiolos’⁵ y entre ‘centralistas’ y ‘federalistas’.

⁴ Los pelucones derivan su nombre del modo de vestir, ya que usaban “*todavía en esa época el traje de la corte y usaban la peluca tradicional de la colonia...*” (Vicuña Mackenna, 1863).

⁵ “*El nombre de ‘pipiolos’ se atribuye a los concurrentes de segundo i tercer orden que asistían (a un café donde) acostumbraban jugar allí malilla los hombres de alguna consideración, i a los mirones o a los que pedían barato, les habían puesto por apodo el nombre de ‘pipiolos’ por relación al grito de pio-pio con que los pollos parecen solicitar su grano*” (Idem, 1863).

Los pipiolos querían eliminar los ‘mayorazgos’ (ligazón indivisible del Patrimonio, cuya compra era accesible sólo a los monopolistas); eliminar o fiscalizar los monopolios; frenar la expansión de los extranjeros en el mercado interno; proteger y fomentar la producción agrícola y manufacturera; crear un Banco Estatal para productores; elegir por voto popular todos los cargos públicos y privilegiar el gobierno local sobre el gobierno central (de Santiago).

La corriente pelucona estaba formada, según Vicuña Mackenna, sobre todo, por la poderosa ‘falange de los mayorazgos’, que en su mayor parte vivía en Santiago. Eran los mercaderes más ricos, que habían comprado los títulos y cargos (migajas de ‘señorío’) que la corona había tenido a bien ‘privatizar’, razón por la que muchos impresionados, los llamaban ‘aristocracia’. Pero eran comerciantes y dueños de bodegas, prestamistas y recaudadores de diezmos, que abandonaron la empresarialidad capitalista para vivir una vida de ‘señorío’ (Vicuña Mackenna, 1863).

Esta falange de los mayorazgos, que había acumulado su capital entre 1750 y 1812 fue severamente castigada por la guerra, pues, tuvo que hacerse cargo de un verdadero aluvión de préstamos forzosos exigidos por patriotas y realistas, así como de las pérdidas comerciales que produjo la interrupción del comercio colonial y la irrupción masiva del contrabando anglosajón (De Ramón et al., 1982).

Así, la falange pelucona que no había logrado adquirir durante la colonia una verdadera cultura republicana, no estaba en condiciones de producir un proyecto cívico de Estado, pues era demasiado elitista para ello; habría preferido para Chile un Estado monárquico. Además, su sentido de comunidad no era local sino más bien cosmopolita. Por lo anterior, ningún proyecto estatal específicamente suyo podía alcanzar genuina legitimidad ciudadana. En este sentido, la ventaja de los pipiolo era notable, lo que explicaría la pasividad pelucona y el entusiasmo pipiolo del período 1817 – 1829.

La recuperación de la falange pelucona se produjo por tres razones coyunturales: la consolidación en Chile de una poderosa falange de comerciantes ingleses, franceses y norteamericanos, el volcamiento del grupo monopolista de Portales a la política pura y a la construcción de Estado y la cesantía política de militares de alto rango fogueados en las guerras contra el Virrey y luego contra los campesinos e indígenas del sur.

La construcción del Estado nacional iniciada en 1810 pero ligada a la ruptura militar con el Imperio hasta 1825, no fue un conflicto cívico sino hasta que la falange pelucona entró a disputar a la masa pipiolo el control político del proceso.

La irrupción de la falange pelucona en el terreno político, se inicia, en el momento más bajo de su poder empresarial, con el antecedente del fracaso del monopolio nacional del tabaco de la firma

de Portales⁶, Cea & Cía. Y al inicio de la hegemonía empresarial de la falange mercantil extranjera, que a esas alturas se había posesionado del estratégico ‘entrepot’ de Valparaíso con la ayuda del propio libertador O’Higgins (Salazar, 1994).

¿Qué le quedaba a la falange pelucona? Sin duda, asociarse con el empresariado extranjero. La alianza con los ingleses tenía un alto valor geopolítico, por tanto, ¿Qué importancia podía tener, la alianza ‘cívica’ con los por ella denominados ‘oscuros’ pipiolos?

En este contexto, un comerciante pelucón, Diego Portales Palazuelos, es quien asume la responsabilidad de articular un discurso de poder que, unido a la lógica mercantil cosmopolita, lo proyecta como Estado.

La historiografía y la política han atribuido a Portales el mérito de haber articulado e implementado por sí solo todo ese discurso, dando al ciclo de construcción pelucona del Estado el nombre mismo de Portales, portalinizando el período y la época, incluso, haciendo de esa personalización un concepto arquetípico de culminación de la historia nacional. Así, por ejemplo, Alberto Edwards Vives, en su obra ‘La fronda Aristocrática’ parte señalando que en Portales se confirma la idea de Carlyle de que la humanidad solo ha marchado al impulso de unos pocos hombres superiores y que antes de este estadista, Chile habría sido otro país, el que después de él, se transformaría “*no sólo en*

⁶ Para mayores antecedentes de Portales se puede consultar la obra de A. Jocelyn-Holt ‘El peso de la noche: Nuestra Frágil Fortaleza Histórica’.

la forma material de las instituciones y de los acontecimientos, sino también en el alma misma de la sociedad” (1928).

Otras visiones más recientes sostienen

*“Hacer de Portales un visionario, un adelantado a su tiempo, configurando un supuesto **régimen** o ‘Estado’ portaliano, confirma una vez más lo que historiográficamente es muy sabido: las miradas retrospectivas siempre pueden leer **proyectos** en el pasado, pero ello no niega lo fundamental: a menudo los sujetos hacen su historia, pero no saben a ciencia cierta que historia hacen [...] Portales fue un personaje menos protagónico de lo que se suele pensar [...] A mi juicio, Portales fue políticamente un **dictador** en un sentido clásico[...] no un caudillo al estilo latinoamericano.”*
(Jocelyn-Holt, 1999: 132).

“En rigor la teoría portaliana del Estado más parece el memorándum de un conspirador que la propuesta pública de un gran legislador o estadista. Y no podía ser de otro modo, siendo un hombre de elite mercantil y no de ‘comunidad productiva’; comandante de milicias y no patrón de inquilinos; de Santiago y no de provincia.”
(Salazar, 1999:34)

Es importante consignar, que en el proceso de construcción de Estado, la clase pelucona jugó un rol muy importante con su cultura mercantil no republicana y sobre todo con su ineludible opción por la

política excluyente, conspirativa y golpista. De tal manera, no fue la teoría portaliana del Estado la que consumó la obra, sino el trabajo conspirativo de la falange pelucona, la que dio origen al Estado Oligárquico-Liberal de 1830. El diálogo de los ‘pueblos’ inaugurado cívicamente en 1808, fue clausurado a sangre y fuego en 1829 (Lircay) por la coalición pelucona antes mencionada.

No fueron los ‘argumentos cívicos’ sino la violencia lo que puso fin al período pipiolo (del mismo modo como la violencia dio fin al Estado Imperial en 1817). El Congreso de 1832 – ampliamente dominado por mercaderes– redactó y aprobó la Constitución cuyo texto fue promulgado en 1833.

El Estado de 1833 fue el Estado de los mercaderes: el poder central arrasó con los poderes locales para despejar, aún más, su amplio ‘dominio’ mercantil de circulación. La cadena de mando, centrada en el Presidente, anuló toda soberanía comunal, pues intendentes, gobernadores, subdelegados, inspectores y alcaldes dependieron exclusivamente del Presidente de la República, lo que significó subordinar las provincias a Santiago (la capital), los intereses productivos a los mercantil-financieros y los procesos electorales al Poder Ejecutivo con sede en La Moneda.

Al poder ejecutivo, el Presidente agregó el poder total de la administración interior, el poder electoral y, por ende, el legislativo. Un bloque de acero frenó la entrada de los grupos opositores al Estado, mientras el voto censitario negó la ciudadanía formal a la

masa popular. Como si fuera poco, el comandante en jefe del Ejército Nacional ocupó simultáneamente el cargo de Presidente de la República, o el brazo derecho del sillón presidencial, todo por treinta años (Salazar y Pinto, 1999).

Resulta evidente que el Estado de 1833 estuvo, más bien, basado en la voluntad oligárquica que en la legitimidad nacional, razón por la cual fue necesario montar todo un complejo retórico de legitimación, en la que participaron connotadas personalidades como Andrés Bello, Anti-hispanistas pro-liberales como Lastarria, creando un ‘espacio público’ de debate a cambio de lo que debió ser el espacio cívico de las comunidades locales. Julio Bañados en 1891, sostenía al respecto

“la constitución de 1883 es la resultante del triunfo de un estado social contra otro estado social. Se basó en la negación de la participación ciudadana. Institucionalizó la voluntad de una oligarquía casi en los mismos términos con que el Estado Imperial formalizó la voluntad del Rey. Pero no para unir, como ésta, sino para consolidar la división.”(cit. Por Salazar, 1999).

Si bien es cierto que la oligarquía mercantil criolla había sido eficiente en construir un Estado a la medida para desarrollar su proyecto de expansión, la verdad es que en 1830, aunque dominaba el Estado, ya no dominaba el comercio exterior, de tal manera, que debió asociarse en condiciones de dependencia a norteamericanos e ingleses quienes, 30 años antes, habían sido su más peligroso competidor,

concediéndoles los mismos derechos y libertades que sus pares chilenos.

El Estado portaliano aseguró la gobernabilidad de la sociedad civil, por su parte, los mercaderes extranjeros aseguraron la eficacia económica en el mercado exterior, sin embargo, ni el Estado ni los extranjeros fueron eficientes en resolver las necesidades extremas en que se halló la ‘baja’ sociedad civil. Sin duda, el modelo funcionó muy bien en lo relativo al comercio internacional de Chile, casi hasta finales del siglo XIX, pero, en el plano de la baja sociedad civil, cosechó la crisis terminal de los empresarios campesinos, mineros y manufactureros.

Muchos han escrito que la gran obra de Portales consistió en darle a Chile su célebre ‘Estado en forma’, pero, ¿Significa esto que Portales creó un sistema procedimental que les permitió a todos los chilenos participar en el proceso político? Jocelyn-Holt sostiene

“Según este comerciante y después poderosísimo ministro que gobernó el país entre 1829 y 1836, no importaba mucho qué tipo de gobierno se adoptaba, o si las leyes, constituciones o instituciones estaban de hecho funcionando; lo que realmente importaba era lo que él denominó “el peso de la noche”, esto es, la sumisión social de las clases populares, el orden señorial y jerárquico que verdaderamente presidía y gobernaba el país [...] Lo que suele aparecer como estado, por tanto, no es más que un poder oligárquico que tiende a confundirse con una

estructura supuestamente impersonal. El estado como tal no era otra cosa que un instrumento al servicio de una elite social cuya base de poder residió en la estructura social más que en el aparato propiamente estatal, siendo este último sólo un instrumento auxiliar de la oligarquía.”
(Jocelyn-Holt, 1999: 27-28).

En esta misma línea, Salazar y Pinto plantean que Portales “*Lo que ‘sistematizó’, en rigor, no fue una comunidad política nacional, sino, tan sólo, la exterioridad formal de un faccionalismo oligárquico de hecho”* (1999: 185).

En definitiva, la degradación histórica del ciudadano y las comunidades cívicas se inició con su exclusión de los procesos constructores de Estado y continuó con la definición individualista de los derechos políticos (olvidando la tradición según la cual la soberanía es comunal y no individual).

El Derecho ha recogido aquella exclusión y esta individuación, dando como resultado que gran parte de los chilenos, legalmente, se han hallado en una de estas dos situaciones: o han sido explícitamente excluidos de la ciudadanía formal o han sido incluidos, pero sin derecho a participar ni individual ni colectivamente en las decisiones públicas.

“La gran masa ciudadana, durante el siglo XIX, percibió la política como un ejercicio de violencia masculina elitaria y hereditaria. Como una alianza de jueces, militares,

religiosos y mercaderes, unidos por la cruz, el dinero y la ley, pero, sobre todo, por la espada” (Salazar, 1999: 91).

Un dato, entre 1833 y 1914, tanto por preceptos constitucionales y legales, más del 90 por ciento de los chilenos mayores de 21 años quedaron excluidos de la ‘ciudadanía activa’ (derecho a sufragio)⁷. Recién en 1914 se eliminó el voto censitario, a partir de entonces se fue ampliando el derecho a voto en un largo proceso de más de medio siglo que sólo se completó en 1970; la discriminación cívica contra los ‘sirvientes domésticos’ duró hasta 1925 y contra las mujeres, hasta 1949. Pero esta ampliación de derechos cívicos, ¿Convirtió a los individuos en ciudadanos plenos con participación política? La verdad es que la concesión del voto fue la instalación de un derecho y una práctica ‘nominales’, es decir, sin tradición cívica por detrás y sin desarrollo participativo por delante.

⁷ Ver Constitución de 1833, Artículos 8, 10, y 11.

2.2.3 El Estado Liberal Democrático: La Constitución de 1925 en Chile

A lo largo del siglo XX, la demanda por instaurar una Asamblea Constituyente fue planteada en dos oportunidades. Entre los años 1920-1932 importantes sectores del movimiento popular asumieron que la mejor forma de dar solución a la crisis del Estado era convocar a una Asamblea Nacional Constituyente. Para tal efecto, dichos sectores se autoconvocaron en la Asamblea Constituyente con el objetivo de ‘concretar en un proyecto de Constitución Política las aspiraciones del proletariado y los intelectuales’.

En marzo de 1925, más de mil delegados elegidos democráticamente por sus bases se reunieron en Santiago para discutir y elaborar los principios constitucionales para una nueva Carta Fundamental. Los constituyentes populares sólo redactaron un conjunto de principios y no un texto constitucional íntegro, convencidos que la nueva organización institucional debía ser generada con activa participación de todas las ‘fuerzas vivas’, quienes a través de sus representantes redactarían y diseñarían una nueva Constitución.

Esta Asamblea puntualizó el proyecto de Estado de los movimientos sociales, recogiendo demandas que se arrastraban desde el siglo anterior. De acuerdo a lo publicado en el diario Justicia del 11/03/1925, se acordó que el deber del Estado era “*coordinar y fomentar la producción económica*”, mientras el Poder Legislativo debía

componerse de “*representantes elegidos por los gremios organizados del país*”. Para facilitar esto, el Estado debía ser federal y, a todo nivel, colegiado. La tierra y los instrumentos de producción debía tratárseles, ante todo, con criterios de ‘socialización’, puesto que el desarrollo social de todos era un derecho. Se acordó que el Tribunal Supremo de Justicia debía ser temporal y elegido por los gremios. El Estado debía asegurar la capacitación económica y cultural de todos los chilenos, estableciendo la enseñanza pública gratuita, pero sin intervenir en ‘la libertad de cátedra’ y el espíritu del magisterio. También se estableció la igualdad civil y política de ambos sexos; que se suprimiera el ejército permanente; y que los funcionarios tuvieran ‘responsabilidad efectiva y no nominal’ (Salazar, 1999)

Con este conjunto de acuerdos, dicha Asamblea demandó la conformación de una Asamblea Constituyente donde se diera a los sectores populares y asalariados la representación que les correspondía.

Sin embargo, el poder constituido de la época conformado por una alianza entre el presidente Arturo Alessandri y el ejército rechazaron la demanda. Alessandri, como a dicho Salazar “*más devoto de la clase política que de la masa ciudadana*”, terminó por designar una gran Comisión Consultiva integrada exclusivamente por representantes de los partidos, nombrados ‘a dedo’ por el ejecutivo.

Pero esa gran comisión no fue depositaria del poder Constituyente que retuvo para sí el presidente Alessandri. La

redacción de la Constitución de 1925, fue encargada, finalmente, a un pequeño grupo de personalidades políticas y destacados juristas ligados a la clase política tradicional y a los distintos poderes fácticos. Los integrantes de esta subcomisión tampoco actuaron como un poder constituyente que supone su total independencia del poder constituido. Todo lo contrario, estuvo bajo la directa supervisión del presidente y dos de sus ministros como también del jefe del ejército. Cabe señalar, que ninguno de los principios señalados por los sectores populares fue considerado.

La constitución de los políticos fue, punto por punto, la inversa de la propuesta. Así, el objetivo del Estado no era la producción sino la representación política a través de partidos y no de gremios. Ni era establecer autoridades colegiadas sino un régimen presidencial, de manera que todas las autoridades provinciales dependieran del Ejecutivo. El Estado no se organizaba sobre bases federales, regionales y comunales, sino unitaria y centralmente.

El Congreso no debía ser funcional o gremial sino político, con un Senado con capacidad obstruccionista (sesgo oligárquico) y una Cámara de Diputados con poder fiscalizador sobre el Ejecutivo (sesgo parlamentarista). La educación quedaba sujeta al principio del Estado Docente, pero sin aceptar la libertad de cátedra ni la hegemonía del Magisterio. Además, la ciudadanía no se definía por participación directa en instancias colegiadas y comunales, sino por participación indirecta (electoral), que permitía a la clase política civil situarse en posición de comando y apadrinamiento de los movimientos sociales.

No se suprimió el ejército. A esto debe agregarse que la reorganización económica del país fue encomendada por Alessandri a la Misión Kemmerer – un grupo de economistas liberales de la Universidad de Princeton, USA - la que reinstaló el patrón oro (una antigua demanda mercantil), creó el Banco Central (institución liberal, que reemplazó al Banco del Estado exigido por los empresarios productores) y reorientó la economía hacia el comercio exterior y los ajustes monetarios (Salazar, 1999).

Una vez redactada y aceptada por la Comisión Consultiva bajo presión militar, la Constitución fue sometida a plebiscito de la ciudadanía que optó por abstenerse. *“Así, la Constitución de 1925 fue “aprobada” tan sólo por el 43.8% del pequeño universo electoral que no rebasaba el 7% de la población”* (Gómez, 2001).

La Constitución de 1925 fue considerada ilegítima por la mayoría de la ciudadanía, incluso personajes como Carlos Vicuña Fuentes que había sostenido que era *“más práctico y eficaz concebir con la cabeza las instituciones de la República ... y no con las vísceras...”*, en directa referencia a la participación popular, comentó

“el resultado del dichoso plebiscito fue un misterio. Los que hicieron el escrutinio no ofrecían garantía alguna. Por eso, fuera de los diplomáticos, los militares y los funcionarios, nadie acompañó a Alessandri el 18 de septiembre en la ceremonia de promulgación y jura de la nueva Constitución. Era un triunfo deleznable. Toda esa construcción política institucional, edificada en tanta maña y porfía, estaba carcomida” (1928: 65).

A tal punto fue considerada ilegítima que a pesar de su promulgación en 1925 ésta no fue reconocida ni aceptada ni obedecida hasta 1932 por los actores sociales y políticos relevantes.

“Será durante el segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma (1932-1938), dotado de facultades extraordinarias cuando los actores políticos y sociales, como la Confederación de trabajadores de Chile, renunciaron a la demanda de una Asamblea Constituyente y se sometieron a los preceptos establecidos en 1925. Ello significó la legitimación de un régimen político semidemocrático excluyente y limitado” (Gómez, 2001: 16).

En realidad, la Constitución de 1925 fue una versión corregida del Estado de 1833, se eliminaron sus excesos autoritarios y parlamentaristas, pero se conservó el liberalismo pre-parlamentario de las reformas de 1874 y el respaldo militar de siempre al texto de la Ley. En definitiva, lo que logró dicha Constitución fue la gobernabilidad de la sociedad civil en los términos tradicionalmente requeridos por la clase política civil.

De acuerdo al planteamiento de Gabriel Salazar, un conjunto de procesos disruptivos **surgió de o a propósito de** la derrotada sociedad civil, entre ellos, masivos movimientos de obreros, estudiantes, pobladores, empleados y campesinos que fueron levantando reivindicaciones económicas y sociales a través de acciones directas y que, de alguna manera, construyeron formas territoriales de poder popular, que amenazaron y atacaron la

construcción política e institucional de 1925. Esos procesos abrían forzado a las viejas y nuevas oligarquías políticas a expandir y centralizar cada vez más el Estado, hasta transformarlo, hacia 1970, en una enorme máquina productivista y además populista.

De esta manera, el Estado político-liberal, oligárquico y presidencialista, fundado por Alessandri, se habría transformado en un Estado Empresario, Desarrollista y Social-Benefactor; que no necesitó reformar la Constitución de 1925, pues sólo le bastó apostar, no a la legitimidad ciudadana, sino a la sola legitimidad de la Ley. Esto habría llevado, hacia 1970, a presenciar un Estado de cáscara (legal) político-liberal, pero de contenido (factual) social-productivista, es decir, un híbrido en que se estorbaban lo uno con lo otro, sin resolver ninguno. Si el de 1833 había muerto de enanismo parlamentarista, el Estado de 1925 agonizó de gigantismo burocratista (Salazar y Pinto, 1999).

Cabe preguntarse ¿Cómo el creciente proceso de centralización del Estado, desde 1932, transformado luego en un Estado Empresario, Desarrollista y Social-Benefactor, no dio origen a una sociedad industrial? Problema, por lo demás, común a toda América Latina.

Algunos autores sostienen que el llamado Estado Empresarial, nunca fue transformado ni homogeneizado en un verdadero ‘Estado Fabril’, como muchos esperaban a mediados de 1940 (Montenegro, 1947). Históricamente, sólo fue un continuador – y un mal continuador – de la estrategia ‘mercantil’ de las compañías europeas.

No logró convertir las enormes ‘masas marginales’ chilenas en proletariado industrial, ni sacar a éste de su condición ‘peticionista’. No atacó la pobreza a través de una vigorosa política industrial, sino por medio de un populismo asistencial. Quiso erradicar la dependencia económica no a través de la autonomía productiva, sino mediante una política (de base ideológica) anti-imperialista (cuando el capital extranjero no controlaba más del 17% del sector industrial, frente al 60% existente a comienzos de siglo), la que resultó, al final, un boomerang (Bitar, 1970). Más aún, la industria –incipiente, por cierto– no fue creada en Chile por el Estado, sino, primero, por artesanos criollos y extranjeros y luego, por las compañías comerciales de Inglaterra, Alemania, etc. Lo que ocurrió desde 1930 no fue la creación de la industria, sino la adopción de una política nacional de industrialización por parte del Estado (Ortega, 1981).

Por esto, no resulta extraño que desde una visión europea, se eche de menos, en toda América Latina y en Chile en particular, a los grandes personajes de la historia social: la burguesía y el proletariado. Pues el personaje principal, ha sido, ante todo, el capital extranjero, aliado a una élite oligárquica y mercantil interna.

“En Chile, choca el que este país haya negado la industrialización desde hace cien años. Todo ocurre como si hubiese un acuerdo más o menos aceptado o impuesto entre, por una parte, el capitalismo extranjero que se apodera de los recursos principales y, por otra, una burguesía local subordinada que sigue siendo mercantil y financiera [...] Durante este largo periodo la burguesía chilena no fue una

burguesía industrial, sino grupos financieros, comerciales y bancarios que vivían en y de la dependencia. El país era dirigido por un bloque en el poder al que yo denominaría la oligarquía, que unía los intereses tradicionales de los grandes propietarios de la tierra y los de los financieros más o menos asociados al capitalismo extranjero. Así pues, no encuentro en el propio Chile ni clase obrera fuertemente constituida ni burguesía nacional independiente.”
(Touraine, 1978: 125).

Mirado en perspectiva histórica, la performance empresarial del poderoso Estado ‘nacional-desarrollista’ (en el que vino a parar el Estado liberal-alessandrino) resultó menos eficiente que el ‘gran empresario’ a quien reemplazó, el conglomerado oligopólico de compañías extranjeras. Este Estado, que centró su función en lo económico-industrial, fue evaluado por sus resultados en ese ámbito, los que sin lugar a dudas fueron magros.

¿Por qué el estatismo mercantil fue menos eficiente en liderazgo económico que el oligopolio mercantil?

Uno de los factores determinantes en ese desempeño deficiente fue la situación en que quedaron, después de 1932, entre otros, el movimiento empresarial y el movimiento popular, es decir, los actores fundamentales de los que dependía la ‘armonía nacional’ requerida por el corporatismo de Estado. La eficiencia global quedó sujeta a que esos movimientos asumieran disciplinadamente su rol de aprendices y

peticionarios frente al Estado. La historia del tramo 1934-1973 muestra que ni uno ni otro fueron disciplinados.

El estudio de las relaciones entre la acción económica del Estado y la de la empresa privada revela que entre 1932 y 1973, la Confederación de la Producción y el Comercio permaneció distante del Estado empresarial, en una posición que le permitió disparar no sólo contra el Estado, sino también contra la clase política y los grupos financieros, ya que éstos, amparados por aquella, realizaban maniobras especulativas. Encuestas realizadas en la década de 1960 revelan que el 90 por ciento de los empresarios opinaba que el grupo con más poder en la sociedad chilena era el de los ‘políticos’, seguido por los banqueros y financistas, mientras la clase obrera se encontraba en cuarto lugar, detrás de los propios empresarios. Opinaban que los empresarios se hallaban en una situación de ‘dependencia’ frente a los dos primeros grupos, que, por tanto, eran “*aliados no deseados, pero de los cuales no se puede prescindir*” (Grossi, 1971: 754).

El Estado Nacional Desarrollista, al imponer a todos la vasállica condición ‘peticionista’ no pudo ser un patriótico promotor de ‘armonías’, sino un ocupadísimo árbitro distribuidor de prebendas.

Cada sector social se agremió para presionar y desarrollar, a su modo, redes informales de influencia, tanto el movimiento obrero como los empresarios, obviaron el sistema institucional, sin ocuparse ni de acatarlo ni de violarlo. Ni de disciplinarse en armonía ni de violentarse en rebeldía. Sólo cuando el entusiasmo por la acción

directa contagió al movimiento popular (sobre todo, desde 1968) el empresariado sintió que era la hora de cambiar los mecanismos de presión y optó, también, por salir a la calle. Pues, los empresarios sabían que el Estado Desarrollista no tenía ninguna posibilidad de remover las trabas de fondo que impedían una real acumulación de capital en Chile (Sierra cit. por Salazar, 1999).

La crisis de 1953-1955 dejó al Estado de 1925 ante un nuevo dilema grave: ¿debía convertirse en un Estado categórica y agresivamente ‘productivista’ o debía seguir siendo ‘mercantil’, pero ya no al servicio del nacionalismo, sino del sistema liberal comandado por el Fondo Monetario Internacional?

Pese al grave dilema que generó la crisis, ésta no desembocó en una ‘coyuntura constituyente’, los políticos juraron lealtad a la Constitución liberal de 1925. El debate, por tanto, se centró en aspectos colaterales: la inflación y en el sello político de las peticiones de ‘clase’ (socialistas versus imperialistas), pero no sobre las estructura histórica del Estado. La Constitución no era estorbo para nadie (¡era la democracia!). El problema no era de fondo, sino de estilo; no de Estado, sino de gobierno. El texto constitucional permitía operar cualquier programa, menos aquel que borrara el texto.

El resultado del debate interno, no fue, finalmente, la aplicación de una planificación eficiente para el desarrollo nacional, sino, la simple incorporación de la política social al mismo nivel y rango que había tenido, hasta allí, la política económica. Por ello, la

solución encontrada consistió en pasar del nacional-desarrollismo a su primogénito histórico: el nacional populismo (Salazar, 1982).

Cabe consignar, que el Estado de 1925 no fue un instrumento de dominación ni del empresariado ni del proletariado ni de las clases medias sino, en rigor, de la clase política civil. Era un Estado que excluyó y subordinó todos los movimientos sociales, incluyendo el de los militares. Es decir, todos los brazos de la sociedad civil. En realidad, se prefirió cambiar la ‘**participación** ciudadana’ por la ‘**petición** ciudadana’ hasta el final. Por esta razón, cuando las peticiones de todos los movimientos sociales no eran satisfechas por el Estado, se pasaba a la acción directa: a la toma, la huelga ilegal o al desacato. Es decir, el conflicto salió del Congreso y estalló en la calle, al final de 1972, el proceso culminaba con sucesivas batallas de masas por el control de los espacios emblemáticos de la ciudad.

Los intelectuales de izquierda diagnosticaron que el capitalismo al ser ‘dependiente’, había tenido un parto prematuro y que el movimiento obrero tenía la precocidad necesaria para perpetrar con éxito la ‘transición chilena al socialismo’. Pero, para consumarla, era necesario apoderarse del instrumento clave, el poder político (el Estado de 1925). Esta opción se fundaba en una evaluación histórica, el Estado chileno tenía solidez democrática y contenido populista, es decir, gobernabilidad a toda prueba y legitimidad anti-imperialista, anti-feudal y anti-capitalista. Conquistado el gobierno (Allende en 1970), cabía deshacerse del modo de producción anterior. Así, la

teoría avaló lo que se llamó ‘transición chilena al socialismo’ (Pizarro y Garretón, 1972).

En realidad, más que el proletariado, fue la clase política de Izquierda la que dirigió esa transición y llevó el corporatismo de Estado a sus límites extremos. El resultado fue caótico: escasez de divisas, bloqueo del crédito externo, caída de la importación de bienes de capital, expansión de la demanda, incremento de las emisiones inorgánicas, hiper-inflación. Frente a esto, y como era de esperar, todos presionaron al unísono, y por supuesto, también Estados Unidos. La crisis de 1955 reapareció en 1972, magnificada.

Los teóricos de la Izquierda no previeron que, con ello, el gobierno ‘popular’ quedaba metido en una trampa, debía administrar por sí mismo la crisis terminal del Estado de 1925 y hacerse cargo de todas las presiones y pagar todos los costos acumulados.

La Unidad Popular ganó la disputa electoral de 1970, aunque pudo ganarla cualquier otro. La crisis terminal no dependía de eso, pues igual se habría producido, ya que la historia del Estado de 1925 no comenzó con el triunfo de Allende, sino mucho antes.

En síntesis, la historia de este período (48 años) ha demostrado que en este país lo social ha estado supeditado a lo político, lo democrático a lo parlamentario y los movimientos sociales a lo estatal. Como si el proletariado, los pobladores, los estudiantes y la sociedad civil en general, hubieran sido sólo comparsa.

2.2.4 La Construcción del Estado Neoliberal: La Constitución de 1980 en Chile

La instalación del modelo neoliberal en la realidad chilena debemos comprenderla en el contexto de la situación político-social que ha vivido el país desde comienzos de la década de los setenta. El neo-liberalismo es aplicado en Chile como reacción al colapso del sistema económico que estuvo acompañado con altos índices inflacionarios, crisis en extensos segmentos del sistema productivo y escasez de bienes esenciales.

Si bien la ideología neoliberal no se impuso de inmediato, después del sangriento golpe militar de 1973 que derrocó al presidente Allende, encabezado por Pinochet, ésta adquiere, a partir de 1977, dimensiones de una concepción ideológica global que va a producir cambios profundos en la estructura institucional chilena. A partir de mediados de 1979, cuando el régimen se encuentra firmemente asentado, se avanza irrestrictamente en la aplicación del modelo neoliberal, constituyendo no sólo una medida exclusivamente económica, tendiente a sanear los problemas inflacionarios, liberar los precios, impulsar la actividad privada y abrir la economía al libre comercio, sino que con el transcurso del tiempo se convierte en una estrategia política llamada a erradicar irreversiblemente todos los mecanismos de participación política y generar una conciencia social y en especial una nueva institucionalidad, que se concretaría más tarde en la Constitución de 1980.

Algunos entusiastas (como Joaquín Lavín, Ministro de Planificación del actual gobierno de Sebastián Piñera) han sostenido que la instalación del modelo neoliberal en Chile ha constituido una verdadera ‘revolución’. Una suerte de ‘segunda independencia’, con entrada libre al ‘primer mundo’, y a esa cima suprema que es el verdadero ‘desarrollo capitalista’. Un salto memorable que dejó atrás, por fin, el subdesarrollo, la dependencia, el ideologismo y, sobre todo, el desorden provocado por el comunismo. Un tiempo-eje que divide la historia en ‘antes de’ Pinochet y ‘después de’ Pinochet (Lavín, 1987).

Pero, como han dicho Salazar y Pinto

“En rigor, la ‘revolución’ de 1973 no fue ni revolución industrial ni revolución burguesa ni revolución de tipo nacionalista, sino, menos que eso – y más burdamente -, sólo una ‘contrarrevolución militar’ que, en el corto plazo, fue anti-proletaria, y en el mediano, pro-capitalismo internacional”. (1999: 101).

Coincidente con este planteamiento, Touraine señala

“la lógica que domina a Chile, dada la poderosa fuerza de la movilización política antes de Septiembre de 1973, es la de la violencia represiva. Pinochet es el hombre de la represión y de la CIA. Económicamente, él ha sacado adelante a los viejos grupos financieros y no a la burguesía industrial. Destruyó a la clase media asalariada, y por tanto el mercado de los productos industriales, y así hizo retroceder económicamente al país. Su principio central de

gobierno es la represión contrarrevolucionaria". (1978: 134).

Sin embargo, desde el punto de vista económico, se podría decir, que ha sido y es, inequívocamente, una 'revolución capitalista', porque el principal beneficiado es el capital, que se ha potenciado sin parar desde 1983. Todo indica que la revolución neoliberal ha sido más mercantil que productiva, hasta hoy -2011- la táctica de privilegiar el mercado exterior no ha producido una revolución industrial sino la reactivación del sector primario exportador, (razón por la cual algunos prefieren hablar de capitalismo depredador o salvaje, que destruye y agota los recursos naturales), y una 'nueva' dominación de los holdings mercantil-financieros, bajo control foráneo más que nacional (Fazio, 1997).

Históricamente, la 'revolución capitalista' iniciada en 1973, se parece bastante a la que en 1830 instaló el célebre 'desarrollo hacia fuera'. Que como se ha dicho en páginas precedentes, fue impuesta autoritariamente, generó grandes fortunas especulativas, ningún revolucionario desarrollo industrial, desechó grandes masas marginales y colapsó comercialmente en 1930. Este hecho, tal vez permitiría hablar, más bien de restauración que de 'revolución'. O de 'modernización', coincidiendo con Touraine, del mismo viejo y tradicional modelo mercantil de 'desarrollo hacia fuera'.

La elaboración y aprobación de la Constitución de 1980, que institucionalizó el modelo neoliberal en la sociedad chilena, no difiere

significativamente, del método utilizado por Alessandri y el ejército en 1925.

Los sectores democráticos se opusieron tajantemente a la nueva Constitución, denunciaron su carácter antidemocrático y demandaron una Asamblea Constituyente. Tanto la Alianza Democrática, el Movimiento Democrático Popular como la Asamblea de la Civilidad y otros actores políticos y sociales de la década de los años 80 señalaron que el país requería para su futuro régimen democrático la derogación de la espuria Constitución. Sin embargo, los ajustes estratégicos realizados por los principales partidos opositores luego del famoso ‘año decisivo’ de 1986 cambiaron la demanda de una Constituyente democrática por una negociación de reformas.

Este cambio de estrategia se había anunciado mucho antes, en julio de 1984. En pleno proceso de movilizaciones sociales y políticas contra la dictadura, cuando todos los sectores opositores rechazaban la Constitución y demandaban la instalación de una Asamblea Constituyente, se escucharon las primeras voces proponiendo el reconocimiento de ‘hecho’ de la ilegítima Constitución.

En verdad, como han sostenido Salazar y Pinto,

“hacia 1984 la clase política civil chilena se hallaba emboscada, a su derecha, por la seducción legalista que sobre ella ejercía la constitución de 1980 y a su izquierda, por la compulsión historicista, ilegal, del movimiento

popular. O se era autoridad en el marco de esa constitución o se era actor histórico a pecho descubierto fuera de ese marco. Es evidente que la clase política civil, por identidad e historia, se sentía incómoda en la lucha ilegal y subconstitucional de la mayoría inferior de la sociedad civil. No sabía ni sabe hacer política a pecho descubierto. A campo raso. Se siente mejor en el estrado, en el hemiciclo, bajo techo, en el ruedo protegido por la Ley. En suma: el movimiento popular no le ofrecía más que calle e incertidumbre...; en cambio, la clase política militar le ofrecía estrado, hemiciclo, tribuna y protección” (1999: 117).

La propuesta de reconocimiento de la Constitución fue presentada por el dirigente demócrata cristiano Patricio Alywin Azócar. Alywin consideraba que para que dicha Constitución fuera políticamente viable, debía postergarse la convocatoria de una Constituyente, que componía la principal demanda del movimiento democrático. Este fue un planteamiento relevante del Grupo de Estudios Constitucionales (grupo de los 24) en el cual participaba Alywin. El mejor camino para salir de la dictadura, en opinión de este político, era establecer acuerdos ‘negociados’ con los sectores autoritarios en la perspectiva de avanzar hacia la democracia. La propuesta fue acogida por la dictadura pero sin mucho entusiasmo por los sectores democráticos.

Más adelante, en las demandas planteadas en el Acuerdo Nacional de 1985, se escamoteaba la convocatoria de una Asamblea

Constituyente por tan sólo la búsqueda de ‘algún procedimiento que haga posible reformas constitucionales’.

En 1986 se produce el atentado a Pinochet por el Frente Patriótico Manuel Rodríguez, este hecho fue decisivo para producir un cambio en las estrategias políticas de casi todos los partidos políticos opositores. Se crearon las condiciones para que la salida jurídica-institucional propuesta por Alywin comenzara a ser asumida por los demás sectores políticos. Resultó relevante el apoyo de los socialistas del sector renovado, que llamaron a cancelar las movilizaciones y aceptar las reglas del juego establecidas en la Constitución. A partir de ese momento, la demanda por una Asamblea Nacional Constituyente, fue clausurada. La explicación de la clase política civil, al respecto, fue simple:

“el fin de la Movilización social, marcada por el fracaso del intento populista de la ‘Demanda de Chile’ formulada por la Asamblea de la Civilidad, radicó definitivamente en los partidos la conducción de la oposición. Las organizaciones sociales reconocieron la primacía de lo político, pasando a apoyar la nueva estrategia político-electoral de naturaleza eminentemente conciliadora en el plano social. Excluido el Partido Comunista de la conducción sindical, los máximos dirigentes sindicales [...] abandonaron toda retórica confrontacional e hicieron suyo el llamado a la concertación social [...] El temor a la regresión o prolongación autoritaria pesó fuertemente en sus posturas”(Boeninger, 1998: 370).

El curso posterior de las acciones de la nueva estrategia política estuvo encaminado a la participación en el plebiscito de 1988. La clase política civil, con la solidaridad y comprensión del movimiento civil, logró la derrota de Pinochet en el plebiscito, evitando que éste encabezara el primer gobierno legal de la Constitución. En realidad, la clase política civil le ganó la campaña presidencial a Pinochet, pero Pinochet ganó lejos la batalla constitucional. El triunfo de la clase política en el combate de 1989 era, en el fondo, el triunfo de la clase política militar en la guerra de 1973. Y la derrota histórica, una vez más, del movimiento popular.

1989 fue señalado como el año de la transición. En los términos que anteriormente delineara Alywin, había que dirigir los esfuerzos hacía la concretización de una ‘pacto constitucional’ o ‘acuerdo democrático’ semejante al establecido en España luego de la muerte de Franco. En otras palabras, establecer una ‘ruptura pactada’ que hiciera posible la transición pacífica y sin quebrantos del autoritarismo pinochetista a la democracia.

Si los dirigentes de la Concertación habían sacado importantes lecciones políticas y teóricas del caso español también lo habían hecho los dirigentes políticos y autoridades ligadas al régimen militar. Por lo tanto, estos no debían cometer los errores de la dirigencia franquista. Había que evitar que lo dejado ‘atado bien atado’ fuera desatado rápidamente por los sectores democráticos, como sucedió en España. Pero en Chile,

“[...] no estamos en presencia de la derecha española encabezada por Suárez, dispuesta a encabezar el desarme del dispositivo franquista. Estamos ante una derecha que, aprovechando una coyuntura en la cual la concertación necesitaba negociar, estuvo dispuesta a realizar una mediación activa. Pero lo hizo[...] para impedir que los resguardos y protecciones excesivas deslegitimaran al Estado. Su objetivo real era eliminar las sobreprotecciones, para evitar... que el exceso de cuidados terminara por matar al paciente”. (Moulian, 1997: 355).

De esta manera, las autoridades del régimen militar sólo dieron luz verde a un conjunto mínimo de reformas a la Constitución, que no alteraban sustancialmente la estructura institucional de la democracia protegida.

El objetivo central de la negociación⁸ política conducida por Carlos Cáceres, era preservar los artículos que garantizaban el derecho de propiedad y demás normas protectoras de la economía de mercado. Mientras que el objetivo fundamental de la Concertación era conseguir abrir el sistema político lo más ampliamente para que le permitieran reconocer la legitimidad de la Constitución de 1980 y asumir el gobierno en un marco institucional suficientemente consensuado como para asegurar la gobernabilidad.

⁸ Para conocer en detalle todos los aspectos de la negociación ver “Reforma de la Constitución Política de la República de Chile de 1980”, de Carlos Andrade.

En definitiva, la Concertación buscaba evitar que el futuro gobierno enfrentara ‘la oscura perspectiva de desangrarse en una difícil lucha por una Asamblea Constituyente’, que a falta de consenso político y mayoría parlamentaria, según E. Boeninger, habría desatado movilizaciones sociales de presión, que habrían creado un clima de confrontación e inestabilidad.

Una vez más, las circunstancias, a juicio de la clase política, no eran las adecuadas para la convocatoria de una constituyente democrática. Finalmente, la Concertación terminó aceptando lo que el régimen autoritario quiso aceptar e incluso lo que éste les impuso, como el sistema electoral binominal y las leyes orgánicas de las Fuerzas Armadas y otros tantos acuerdos pactados informalmente que la ciudadanía ha ido percibiendo con el correr del tiempo, especialmente, aquellos relativos a la violación de los derechos humanos durante el régimen militar.

La negociación terminó por postergar la demanda ciudadana por una Asamblea Constituyente, eliminando de esta forma la elaboración democrática y participativa de una nueva Carta Fundamental, los sectores que lucharon por esto, al igual que lo ocurrido entre 1924 y 1932, vieron frustradas sus aspiraciones de dar al país una constitución democrática. Pero también implicó el primer fracaso de la estrategia concertacionista, pues la negociación no se tradujo en un pacto constitucional ni en un gran acuerdo democrático, sino en el disciplinamiento de los partidos políticos opositores a las directrices de los sectores no-democráticos. *“En vez de una “Ruptura*

pactada” al estilo español, en Chile se impuso la continuidad pactada”(Gómez, Ibíd.). Y “con ello se condenó a ser nada más que gestor del orden social heredado de Pinochet” (Moulian, íd.). O como han dicho Salazar y Pinto

“la ‘gran política’ (la que ‘reforma’ el Estado y /o el Mercado) queda vedada por ello a la clase Política Civil, la que no debe entusiasmarse más allá de lo que implica la administración del Estado y de lo que es mantener el orden público en primera instancia.” (1999:).

El resultado efectivo de la salida político constitucional ha sido la perdurabilidad de la espuria Constitución. En los hechos, ha significado, la institucionalización de una ‘democracia protegida’ de acuerdo al modelo diseñado y establecido por los ‘constituyentes autoritarios’, y la legitimación política y cívica de la Constitución de 1980.

La supuesta transición a la democracia, no fue otra cosa que la maximización de la eficacia operativa del instrumento instalado (y triplemente asegurado) y por lo mismo, la institucionalización y consolidación de la democracia protegida. Los gobiernos concertacionistas elegidos por sufragio popular, desde 1989 con Patricio Aylwin hasta 2010 con Michelle Bachelet, solo lograron pequeñas modificaciones a la Constitución, que no alteraron en nada el espíritu que la orienta. La esperanza de lograr cambios estructurales se aleja decididamente al confirmarse la derrota de la Concertación y dar paso al primer gobierno de derecha encabezado por el empresario Sebastián Piñera Echeñique.

En conclusión, las Constituciones en Chile tienen la característica de ser longevas; la Constitución de 1833, duró 92 años; la Constitución de 1925, 48 años; y la de 1980, cumplió más de 30 años. Son Constituciones diseñadas para durar en el tiempo y en eso reside su mérito e incluso su fortaleza, aunque algunos autores consideran que *“es un error de candidez histórica o política asumir que el arquetipo chileno de construcción estatal ha sido una fórmula meritoria o exitosa porque ha asegurado ‘durabilidad’”*. (Salazar, 1999:21).

Estas Constituciones tienen otros puntos en común. Los más relevantes son que ninguna fue elaborada por un poder constituyente democrático; las tres fueron actos de imposición política del poder constituido; y las principales fuerzas políticas y la ciudadanía en general han terminado aceptando y acatando la vigencia de las normas constitucionales a pesar de su inicial oposición.

Estos dos factores han implicado que ninguna de las tres principales Constituciones que han tenido vigencia en Chile hayan sido generadas por un poder constituyente democrático, participativo e incluyente de toda la sociedad. Dicha posibilidad ha sido negada, obstruida y descalificada por las élites de poder y por los actores políticos relevantes, especialmente por la clase política tanto militar como civil.

Bajo los relevos periódicos entre la clase política militar y la clase política civil, no se han desarrollado en Chile ni comunidades cívicas ni instituciones políticas efectivas, o sea que a la sociedad civil

—o a la gran masa ciudadana— se le ha impedido o no ha podido ella misma, madurar como comunidad política.

La ‘participación’ de los ciudadanos, no sólo en las coyunturas constituyentes —de las que hemos hablado— sino en el proceso político regular, ha sido débil, limitada o inexistente, por esta razón, cualquiera de los tipos de Estado construidos, componen un rasgo reiterativo desde 1830 hasta nuestros días.⁹

⁹ Ver en Anexo N° 1 una cronología de la Historia de Chile de los Siglos XIX y XX.

2.3 Exclusión y Educación en América Latina: Viejas y Nuevas Propuestas

2.3.1 Educación y Exclusión en América Latina: Su Historia

Desde la gesta de la independencia, los ideólogos del proceso fundacional tomaron como referencia el discurso de la Modernidad europea que, de alguna manera, prefiguró la institución escolar y que inercialmente ha llegado hasta nuestros días. En este discurso, la escuela quedaba situada en el centro de las ideas de justicia, igualdad y distribución de saberes para la creación de un sujeto histórico racional, autónomo y libre. Se suponía constructora de ciudadanía. Buscaba constituir sujetos que pudieran aportar argumentativamente a la vida pública, habilitar al mayor número de personas en el uso de la razón y transformarlas en ciudadanos libres (Brunner, 1985).

La base teórica para el funcionamiento de la sociedad se nutría en el Positivismo, que también aportaba la metodología científica aplicada en la educación en lugar del dogmatismo y del verbalismo. Los avances educacionales de suizos y alemanes y, por encima de todo, la experiencia de los Estados Unidos, constituían los paradigmas. De este último país se señalaba que “*aliando la escuela con la democracia, los dos grandes principios de la sociedad moderna, han sabido convertirse, en cien años de vida independiente en la más grande, en la más rica y en la más feliz de las naciones modernas*”. (Rama, 1983:17).

De ahí que en el pensamiento del reformador uruguayo José Pedro Varela, la educación establece la base de la sociedad republicana y democrática, de manera tal que la educación fue percibida por encima de todo como el fundamento de la organización de la sociedad civil.

“La extensión del sufragio a todos los ciudadanos exige, como consecuencia forzosa, la educación difundida a todos: ya que sin ella el hombre no tiene la conciencia de sus actos, necesaria para obrar razonadamente. Parodiando en esto a la Francia, los pueblos Sudamericanos de habla española hemos creído que basta para instituir la república el decretarla, y que el empuje de algunos movimientos revolucionarios, que cambian los hombres sin cambiar las cosas, sin operar revoluciones verdaderas, basta para alterar las instituciones y vaciar en nuevos moldes la vida de la sociedad. La obra es imposible: el sueño quimérico. Para establecer la república, lo primero es formar los republicanos; para crear el gobierno del pueblo, lo primero es despertar, llamar a vida activa, al pueblo mismo; para hacer que la opinión pública sea soberana, lo primero es formar la opinión pública; y todas las grandes necesidades de la democracia, todas las exigencias de la república, sólo tienen un medio posible de realización: educar, educar, siempre educar”.(en Rama, 1983:18).

Esta era la ideología de la participación. En verdad, la modernidad política apenas realizó esta idea de ciudadanía libre e individualidad autónoma. Fenómenos sociales como alienación,

anomia, burocratización, explotación y exclusión que han caracterizado diversos rasgos de la moderna sociedad emergente, así lo atestiguan.

En la mayoría de los países latinoamericanos, las propuestas de desarrollo educativo tuvieron inicialmente un alcance limitado, pues las formas de dominación existentes no creaban el espacio social necesario para su puesta en práctica; por tanto, la difusión de la educación popular estuvo asociada con el desarrollo de modelos de expansión económica hacia afuera. En Chile,

“durante las primeras décadas de dominio del capital mercantil ‘modernizado’, el Estado Docente (conjunto de escuelas fiscales y municipales) emergió impulsado por la necesidad de activar el disciplinamiento moral de ‘los que vivían del trabajo material de sus manos’, a objeto de integrarlos funcionalmente al orden mercantil nacional, pero sin alterar su condición de clase ni su (eventual) rol económico” (Salazar, 1987:8).

En Uruguay, son los propios hacendados que producen para la exportación *“quienes van a apoyar la reforma escolar, porque ven en ella las condiciones de la pacificación y de la transformación de la masa gaucha en peones asalariados”*. (Rama, íd.).

Cabe consignar, que en América Latina, el modelo de organización social colonial, que combinaba exclusión, explotación y dominación, estableció un conjunto de referentes para las relaciones

entre minorías y masas que se mantuvieron más allá del término formal del Imperio español, proyectándose hasta nuestros días.

En el modelo de estructura colonial, un elemento clave de la dominación consistió en asegurar la exclusión de las masas originarias de las poblaciones vencidas, de las poblaciones esclavas y en general del pueblo, apelando a criterios estamentales y culturales que hicieron congruente la exclusión social y económica.

La exclusión se apoyaba asimismo en la necesidad de controlar políticamente la gran masa de los socialmente inferiores. Así, la ‘Real Orden del Virrei del Perú sobre el colegio de caciques e indios nobles de Lima’ de 1785 advertía que *“el establecimiento de escuelas en los pueblos puede traer perniciosas consecuencias, y que los indios deben ser instruidos solamente en la doctrina cristiana, pues cualquier otra enseñanza es muy peligrosa”*. (citado por Rama, íd.).

Algunos autores han sostenido que el carácter segmentario que definió el modelo colonial que se habría manifestado, en especial, en el desinterés por integrar a toda la población en el mismo patrón lingüístico, y que no habría sido, por respeto a las identidades culturales originarias, sino por la carencia de un proceso de unificación en la producción y circulación de los bienes económicos y culturales, mostraba que dicha estrategia de dominación negaba la capacidad de hablar a vastos sectores sociales, porque estaban excluidos de la lengua oficial.

Este hecho, habría sido una (entre otras) de las causas de por qué los intentos de construir la nación a partir de formas culturales populares fueron sistemáticamente anulados en beneficio de la construcción de un Estado que se consideraba como la representación de los grupos de poder material y cultural.

Dicho planteamiento parece confirmarse al constatar que, por una parte, el impulso más significativo por el tema educativo en ese período, giró en torno a las universidades, donde se reclutaba a los grupos intelectuales que debían generar la ideología y la organización necesaria para ese sistema de dominación; y por otra, que la exclusión de la cultura y el conocimiento se constituyó en el rasgo más definitorio de América Latina, por lo menos, hasta la mitad del siglo XX.

Algunos datos de UNESCO/CEPAL/PNUD muestran que el analfabetismo de la población de 14 años o más llegaba al 53% en Argentina en 1895; en el mismo año en Chile ascendía al 68% y en Cuba era de 43% entre la población mayor de 10 años. Finalmente, en Brasil en la segunda década del siglo XX, mientras en el distrito de Río de Janeiro alcanzaba al 41%; era del orden del 80% para el conjunto de la población nacional. En 1950, con excepción de Argentina, Costa Rica, Cuba, Chile y Uruguay, la tasa de analfabetismo para la población mayor de 15 años superaba al 30% en todos los países de América Latina, registrando porcentajes del 50% en Brasil y otros aún mayores en América Central (Terra, 1980).

En el pasado de América Latina la educación estuvo asociada al status de los grupos que ocupaban el poder, a las formas de dominación tradicionalistas y patrimonialistas que hicieron de la instrucción un símbolo de una condición social y cultural. Por esto, la opción, en términos de dominación, consistió *en educar o no educar*, predominando este último criterio, es decir, la preocupación en materia de control social se impuso sobre la orientación favorable a la integración nacional. En este sentido, el proceso de constitución de los sistemas educativos nacionales en Europa y América Latina, difiere significativamente. Rama (1983) sostiene que en Europa la historia de la participación popular en la cultura, se inicia con el proceso de alfabetización generada por la reforma religiosa, que introduce el concepto, culturalmente revolucionario, de que la comunicación de los hombres con Dios se realiza a través de la palabra escrita. Por tanto, la difusión de la alfabetización estuvo asociada inicialmente a la expansión del protestantismo, y luego se propagó a las áreas más desarrolladas, de manera que, en el transcurso del ciclo de luchas sociales que inaugura la Revolución Francesa, la parte más moderna de las sociedades está capacitada para recibir mensajes escritos por haberse ya alfabetizado.

La constitución de los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX en Europa, significa la culminación y no el inicio del proceso de alfabetización. Todos los grupos políticos apoyan la existencia de una escuela porque la exclusión cultural de poco sirve para mantener ajenas al proceso político a las grandes masas y de lo que ahora se trata es de integrarlas de acuerdo con un mensaje

socializador. Por eso, el debate no se centra entre educar o no educar, sino en los contenidos de la enseñanza, y el mismo se plantea entre las vertientes religioso-conservadora, laica-republicana y laica-socialista.

En definitiva, la institucionalización de la educación es el resultado de una larga lucha social y de la movilización que reivindica la participación en la cultura y la educación de las masas proletarias antes excluidas por el analfabetismo. Por esto, la educación constituyó una bandera de lucha que les permitía obtener el derecho a voto, mantener a los hijos fuera del trabajo y adquirir conocimientos con los cuales constituir una cultura proletaria o estar en condiciones de disputar el poder burgués.

En América Latina, en cambio, el proceso de desarrollo del sistema educativo fue tardío y hasta cierto punto explosivo. Inicialmente, como ya se indicó, el Estado optó por excluir de la cultura y la educación a vastos sectores de la población, como una forma de control social. Asimismo, ni las organizaciones intermedias ni la Iglesia, cumplieron el papel desempeñado en Europa y en los países Anglo-sajones, en materia de desarrollo de la educación primaria. Por esta razón, a mediados del siglo XX, con excepción de algunos países, la escuela primaria seguía siendo el privilegio de grupos superiores y medios urbanos; los sectores proletarios y populares urbanos gozaban de una oferta educativa muy limitada y, en el caso de la población rural (la mitad del total en aquella época), dicha oferta era casi nula.

Sin embargo, las sociedades latinoamericanas, después de la segunda guerra mundial, inician un proceso de transformación significativa en materia de urbanización que implicó, en algunos casos, el surgimiento de la producción industrial o la intensificación de la misma, en otros, dando origen a la diferenciación de grupos obreros y de distintos sectores de las capas medias de la sociedad; paralelamente se generan grandes procesos de cambios políticos que van desde distintas formas de populismo hasta revoluciones nacionales y populares, pasando por formas reformistas de distintos tipos. Dichas transformaciones, generan en materia educativa un escenario muy particular; pues se plantea una demanda de educación que afecta simultáneamente todos los niveles, es decir, tanto la educación primaria, la media, como la superior.

Por tanto, como ha sostenido Rama (1983), el desarrollo del sistema educativo proviene, más que de proyectos teóricos e ideológicos de Estado, de un conjunto de demandas originadas en distintos grupos sociales con diferentes grados de participación que, como es lógico, no sólo tienen objetivos diferentes, sino hasta contradictorios.

En América Latina no existió un sistema de educación primaria integrado previo al proceso de expansión educativa, por esto, se creó un extraño sistema educativo cuyo polo superior tiene tasas brutas de escolarización universitaria que en algunos países resulta comparable a los existentes en Europa. En tanto, en la base del sistema educativo, el promedio de América Latina, establecido a partir del

indicador de realización completa de un ciclo escolar de seis años de duración, alcanzado sólo por el 50% de los niños, es comparable únicamente a la situación que los países europeos tenían en las dos primeras décadas del siglo XX.

Tal vez, uno de los aspectos más importantes de considerar es que en América Latina la expansión educativa fue, por sobre todo, un proceso eminentemente político. La población actuó como demandante de un bien muy apreciado, pero carecía de una imagen sobre la complejidad del proceso de aprendizaje, la relación educativa era concebida casi bajo una forma mágica, lo que implicó un afán por llegar al recinto educativo como si el sólo acceso fuera suficiente para la transformación de las personas.

El poder, por su parte, al ampliar la oferta aspiró a satisfacer esas demandas y con ello, lograr su propia legitimación. Lo cierto es, que dicha expansión, no guarda ninguna relación con las oportunidades que el orden social ofrece en materia de acceso a los ingresos y participación en el poder.

En el terreno de las declaraciones, se ha afirmado que la movilidad social ascendente es deseable y posible para todos los grupos sociales, que la cultura constituye el bien más valioso que ofrece la sociedad, que su tenencia es la que establece la consideración colectiva y que, finalmente, integrarse en la nación debe ser el principal objetivo del comportamiento de los individuos y los grupos, porque la nación es la entidad colectiva que otorga sentido a la

identidad individual; y esta identidad colectiva es superior a cualquier otro factor definible por cualquier criterio de diferenciación y estratificación sociales.

En ese discurso es donde se afirma la originalidad de las sociedades del Nuevo Mundo; en ellas, la igualdad constituye la norma y el status de los individuos depende de sus méritos y virtudes. Esto, a pesar de que la realidad indicara lo contrario, fue reiterado como fundamento de la legitimidad del sistema político y fue asimilado por la sociedad que lo creyó y lo sigue creyendo válido; en consecuencia, la educación fue considerada como el medio de hacer realidad dicho discurso. Este razonamiento explica a su vez que los escasos logros sociales de las grandes mayorías se hagan depender de la responsabilidad individual, y que las personas expliquen su reducido éxito, por su propia culpa, por no haber aprovechado adecuadamente la oferta del sistema.

En la década de los años 80 del siglo XX se completó en América Latina un proceso de innegable significación cultural, pues, prácticamente toda la población accede en algún momento a la escuela, aunque no es menos cierto que la mayoría no logra completar el ciclo de educación elemental y porcentajes muy importantes permanecen excluidos de una mínima participación en la cultura.

Algunos elementos expuestos en las páginas precedentes, nos llevan a estimar que la mera ampliación cuantitativa de la oferta educativa en la mayoría de los países, no basta por sí misma para

lograr la integración de las grandes masas a la educación básica y a las formas de ciudadanía moderna.

“Cuando nos referimos a la ciudadanía moderna hacemos referencia a la existencia de actores sociales con posibilidades de autodeterminación, capacidad de representación de intereses y demandas, y en pleno ejercicio de sus derechos individuales y colectivos jurídicamente reconocidos. Sin ello resulta vano hablar...de sociedad integrada o de sistemas democráticos estables” (Calderón et al., 1996 :10).

En este sentido, la Modernidad en Latinoamérica, ha sido en su origen una noción externa y por tanto, sus debates como las instituciones que se han constituido y reformado en nombre de ella, son en gran medida importados desde otro contexto histórico, otra cultura, otro escenario; dicha importación se expresa, al mismo tiempo, en la situación de dependencia y dominación a la que han estado expuestas las sociedades latinoamericanas.

El resultado de esta situación histórica y estructural, fue que la Modernidad Latinoamericana ha sido descentrada y fragmentada desde su origen y no ha podido proveer una identidad social integrada, sino más bien una identidad que se expresa metafóricamente como un *“espejo trizado”* (Brunner, 1992), producto de los efectos culturales de aquellas relaciones de poder y el lugar que Latinoamérica ocupó dentro de ellas.

La modernidad en América Latina se constituyó básicamente como un proyecto de imitación que resultó en una “*pseudomodernidad en muchos aspectos caricaturesca*” (Octavio Paz, 1987), también expresión del drama histórico de buena parte de la intelectualidad latinoamericana que siempre ha llegado tarde a todas las coyunturas, ha carecido de pensamiento autónomo y se ha plegado antes y ahora – en forma a veces resignada y otras fascinada, pero siempre acrítica– al discurso hegemónico (Rigal, 1999).

La tradición escolar en Latinoamérica ha estado marcada por un proyecto de modernidad que respondía a los intereses políticos y sociales que perseguía la clase dominante, por esta razón, el curriculum de la educación básica, especialmente, parte de la noción explícita de que existe sólo **una cultura**, la de las capas sociales superiores, al lado de la cual todas las demás expresiones son formas bastardas, alejadas de aquélla en mayor o menor grado y que la función de la escuela consiste en destruir las formas culturales ‘bárbaras’ que traen internalizadas los niños.

Resulta sorprendente, que en una América Latina en transición, luego de siglos de vigencia de formas *culturales locales*, se actúe como si éstas no existieran, o más aún, como si el objetivo de la escuela fuera cooperar en su destrucción. La concepción elitista y dependiente de la cultura determina que todas esas formas culturales espontáneas no sean incorporadas a la enseñanza, ni siquiera con fines metodológicos, al tiempo que las formas locales y populares de las culturas de las sociedades ‘desarrolladas’, que transmiten los medios

de comunicación de masas, son consumidas en actitud reverente aun por los mismos grupos de cúpula.

Se pensó que la transmisión de una cultura homogénea, sin grietas ni diferencias podía generar formas de integración e igualación, por esto, se trató como sujetos indistintos a campesinos, pobladores urbanos, nativos, extranjeros, católicos y protestantes. Pero este hecho, solo ocultaba las fuertes diferencias sociales, culturales y económicas de los diversos grupos. Esta igualdad que proponía la escuela se constituyó, en definitiva, en otra forma de exclusión.

Es necesario precisar que no se trata de concebir una educación adaptada a cada microgrupo, sino más bien, de respetar el pluralismo y brindar instrumentos para que, a partir de las diversas subculturas, los integrantes de los grupos populares puedan asumir la cultura escolar, a condición de que ambas sean un vehículo para acceder a los valores de la cultura universal.

“ [...] el esfuerzo de desarrollo de los países de la región no puede prescindir de los principales rasgos culturales de nuestras sociedades. Estos rasgos son: la condición de tejido intercultural como resorte de nuestra forma propia de apertura al mundo, y la superación de la dialéctica excluyente, como exigencia fundamental para nuestra integración social y para la consolidación de una cultura democrática.” (Calderón, 1996: 12).

2.3.2 La Globalización y las Reformas Educativas en América Latina

A lo largo del siglo XX, los países latinoamericanos han sufrido constantes cambios en las concepciones y estrategias de sus sistemas educacionales. Las sucesivas y diferentes propuestas de reforma, impulsadas sobre todo a partir de la década de los años 60` del siglo XX, han tenido como características haber abarcado casi todos los aspectos susceptibles de ser transformados en los sistemas educacionales y de haber sido determinadas, con frecuencia, por factores externos.

Los escasos resultados de dichos cambios y el escepticismo generado acerca de las posibilidades reales de modificar el funcionamiento de la administración de los sistemas educacionales, contrastan con los actuales consensos, que otorgan importancia prioritaria a la educación y al conocimiento como factores centrales del desarrollo y de la competitividad de nuestros países. Al respecto, los autores del libro ‘La Reforma Educativa Chilena’, sostienen

“Durante la década de los noventa, emerge a nivel mundial una revalorización de la educación que guarda estrecha relación con los cambios históricos de este fin de siglo los que se han descrito como el paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento. Sociedad globalizada y dinamizada por la expansión y centralidad creciente que posee en ella la utilización del conocimiento facilitada por el rápido despliegue a nivel mundial de las modernas

*tecnologías de la información y la comunicación. Sociedad en la cual tanto para producir y lograr la competitividad económica, como para vivir en sociedad y construir democracia, se requiere de destrezas culturales de nuevo tipo que los sistemas educativos deben comenzar a proveer. El discurso acerca del valor de la educación para el desarrollo de la sociedad y de la economía es muy antiguo; lo nuevo es que la educación **empieza a ser el desarrollo**".*
(García-Huidobro y Cox, 1999: 7-8)

Resulta evidente, que la urgencia por generar cambios educativos a través de las reformas educativas, que una parte considerable de los países latinoamericanos está ejecutando desde principios de la década de 1990, está más relacionada con las formas de producción y organización económica que produjo la nueva división global del trabajo del capitalismo y los discursos político-ideológicos correspondientes, que por las necesidades reales de cambio, de factibilidad o de pertinencia al interior de los países.

En la década pasada el discurso de la globalización y el dominio de la lógica de mercado han influido en la vigencia de la **retórica del capital humano**. En un escenario hipotético en que el modelo neoliberal expresa el discurso hegemónico de esta época (hegemonía fortalecida por la crisis del proyecto ideológico y político alternativo al sistema capitalista) y caracterizado por la lucha de fuerzas y capacidades por el progreso material mediante las competencias en los mercados, se asigna a la escuela el papel de habilitar a los individuos para que obtengan ingresos compatibles con

un nivel de vida ‘civilizado’, de modo que el resultado agregado de la suma de esas conductas fuese economías local e internacionalmente sostenibles.

Hay dos elementos que llaman poderosamente la atención de este nuevo discurso: la eliminación de la movilidad social como objetivo y la propuesta de subordinar los procesos educativos a las necesidades económicas (Ratinoff, 1994). Este cambio de perspectiva está asociado a nuevos enfoques acerca del crecimiento económico, como se mostró durante la Primera Conferencia del Banco Mundial, sobre el Desarrollo en América Latina y el Caribe, allí el director del área de Recursos Humanos del Banco Mundial, sostuvo:

“La insuficiencia en la formación de capital humano es uno de los elementos básicos que explica tanto el débil desempeño de la economía latinoamericana en los últimos 15 años, como su falta de progreso en materia de pobreza, distribución de ingreso y democracia”. (Londoño, junio de 1995).

Además, afirmó que la única forma de revertir esa insuficiencia es a través de fuertes inversiones en educación, destacando que

“la fuerza de trabajo funcionalmente analfabeta – que llega a los 25 años sin haber estudiado o habiendo cursado apenas unos años de primaria- sigue creciendo a niveles indeseablemente altos [...] con un esfuerzo financiero, el continente podría alcanzar nueve años de educación para el

conjunto de su fuerza de trabajo en menos de dos décadas, llegando desde muy pronto con educación básica completa a 200 millones de jóvenes” (Londoño, junio de 1995).

La convicción de que la educación progresó más lentamente en América Latina que en el resto del mundo y de que era necesario aproximarse a Asia – donde la fuerza laboral tiene un promedio de nueve años de educación contra apenas cinco en América Latina- ha sido, en realidad, uno de los estímulos principales de este cambio educativo.

Las propuestas del Banco Mundial para la educación son propuestas que han sido y son determinantes para que la relación costo-beneficio y a tasa de retorno influyan en la definición de las prioridades de inversión por niveles educativos y para que los criterios de calidad sean asociados a las competencias y a los rendimientos. Eso también ha influido para que hoy sea objetivo prioritario *“la reducción el papel del Estado en la toma de decisiones, la descentralización con instituciones escolares autónomas responsabilizadas por resultados y, en varios casos, el aliento de políticas de privatización”* (Coraggio y Torres, 1999: 95). El caso de la Reforma Educacional Chilena es un buen ejemplo de esto, pues el papel del Estado es el

“de un centro que actúa a través de nuevos medios en un sistema descentralizado, que tiene capacidades de dirección y orquestación de nuevo tipo, y que combina su acción con regulaciones de mercado... la efectividad de esta reforma de la calidad, depende de lo que se haga en cada una de las instituciones escolares y de las salas de clase del país... la

orientación operativa más importante de la reforma ha sido la que se ha venido llamando descentralización pedagógica [...] Ella implica entregar una creciente autonomía a las escuelas y liceos, para darles la posibilidad de inventar y concretar el camino de mejoramiento más adecuado a la realidad de sus alumnos [...]” (García-Huidobro, 1999: 14 y 31).

Las nuevas políticas educativas tienen relación con un punto de partida inédito para la región: el notable crecimiento de las tasas de escolaridad en todos los niveles del sistema educativo y la no correspondencia entre dicho aumento de oportunidades de acceso a la escolaridad con los deficientes resultados de aprendizaje obtenidos.

Una tesis central que diferencia los requerimientos del actual cambio educativo de los de la educación anterior, es que antes se trataba de formar personas con conocimientos que sirvieran para toda la vida y ahora se buscan mecanismos flexibles que permitan a las personas aprender permanentemente. Antes se dio demasiada importancia a lo que se enseñaba, hoy se trata de descubrir que tipo de profesionales y de ciudadanos necesita una sociedad.

Las principales recomendaciones de las reuniones de Ministros de Educación¹⁰, en el marco del Proyecto Principal de Educación celebrado en Jomtien en 1990, y el posterior informe de la Comisión

¹⁰ Particularmente las correspondientes a la reunión Promedlac IV de Quito (1991) así como las de Guatemala (1989), Santiago de Chile (1993) y Kingston (1996).

Internacional sobre Educación para el siglo XXI, son referencia constante en los actuales procesos de cambio educacional. La satisfacción de necesidades de aprendizaje básico demandante de una ‘visión ampliada’ que vaya más allá de los recursos actuales, de las estructuras institucionales y de los planes de estudio, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso y la necesidad de incorporar a todos los niños y niñas, jóvenes y adultos -prioritariamente a los de situación precaria- solicitadas por la Declaración Educación para Todos de Jomtien, reiterada en Dakar y las propuestas de la Comisión Delors: construcción de una ‘sociedad educativa’ asumiendo el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio, y basando el accionar educativo presente y futuro en el aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir, son parte importante del actual escenario educativo.¹¹

Desde inicios de los años 90’ las reformas tuvieron por objeto acrecentar los recursos destinados a la educación provenientes de fuentes nacionales, uniendo las de carácter público con las privadas y mejorando la calidad de la educación a través de una serie de medidas como componentes de este cambio: transformaciones curriculares, aumento del número de horas escolares, renovación de materiales e incursión de tecnologías modernas como la computación en centros educativos, con énfasis en la formación docente e introducción de mecanismos de evaluación. Los cambios en la gestión de la educación

¹¹ Ver capítulo I de la Reforma Educacional Chilena, antes citada.

reforzando la descentralización, tratando de llegar con ella hasta el propio centro educativo -mayores atribuciones de responsabilidad por las escuelas a los usuarios y a los docentes a cargo de la educación local- y alentando la desconcentración de las decisiones, están asociados a esfuerzos por reducir el gasto del gobierno en educación, disminuyendo la escala burocrática central y trasladando funciones a unidades municipales (García-Huidobro, 1999), departamentales, provinciales o de los estados, según sea el contexto nacional.

La hipótesis de que la educación es una fuente mayor de *equidad social* ha sido otra de las principales motivaciones de estas reformas.

El desarrollo de estrategias pedagógicas acordes con las transformaciones propuestas, el establecimiento de mecanismos jurídicos que posibiliten la reestructuración parcial o total de los sistemas educativos, el aumento en la asignación de recursos y la opción por préstamos internacionales para poner en marcha estos procesos, son otras de las características del actual cambio educativo.

Es difícil clasificar las distintas reformas por estos énfasis. Todas ellas, por lo menos en sus propósitos, “*se dijeron encaminadas a elevar de manera significativa la calidad de la educación a un costo pública inferior*” (Rivero, 2000). El conjunto de sus iniciativas plantea nuevas estrategias para superar constantes crisis sociales, con la educación en medio de ellas y de estar en sintonía con las nuevas circunstancias internacionales.

Sin embargo, existe una evidente contradicción entre una macroeconomía exitosa y los impactos en materia de pobreza y desempleo en América Latina. A principios del siglo XXI diversos medios de comunicación dieron cuenta de que el Fondo Monetario Internacional anunciaba que, tras los efectos de la crisis asiática iniciada en 1997 en los países latinoamericanos, el crecimiento de la región en 1999 sería nulo, pero por la expansión económica regional llegaría al 4% durante el 2000.

Según los balances de lo ocurrido hasta 1997, América Latina logró un crecimiento del 5% durante ese año, superando la tasa del 3,6% del año anterior. Ese crecimiento económico regional llegó a ser equiparado con el alcanzado en 1994, el más elevado desde antes de la crisis de la deuda externa de los años 80'. La inflación promedio bajo a un 12% con una tasa media del 9,5%, el nivel más bajo en décadas y en evidente contraste con las anteriores tasas regionales, superiores al 100%. Dicho informe señalaba, asimismo, que la situación fiscal había mejorado considerablemente en la región; la mayoría de los países presentaba déficit fiscales inferiores al 3% del producto interno bruto (PIB), correspondiendo así a las condiciones de disciplina fiscal fijadas por la Unión Europea en el tratado de Maastricht (Banco Interamericano de Desarrollo, 1997).

Los notorios logros en el ordenamiento económico y en las cifras macroeconómicas señaladas, llegaron a generar reiteradas expresiones de optimismo por el presente y el futuro en gobiernos de

la región y en organismos de regulación económica y de financiamiento internacional.

Sin embargo, una década después de aplicar las recetas de la desregulación y de la privatización, las desigualdades sociales han crecido a ritmos tan alarmantes que la pobreza y el desempleo creciente son considerados principales factores de riesgo para los actuales procesos de democratización política y de apertura económica.

Las cifras de la CEPAL son elocuentes: en términos absolutos, el número de habitantes latinoamericanos y caribeños en situación de pobreza asciende a 210 millones, algo nunca registrado antes (CEPAL, 1997).

En América Latina la división de la sociedad se da en proporciones extremadamente graves: el 10% más ricos ha incrementado sus ingresos treinta veces más que los más pobres en la escala social. Las cifras de la CEPAL, indican que el 46% de la población no está en condiciones de satisfacer sus necesidades fundamentales, mientras que 94 millones, es decir, el 22% de la población, se encuentra en situación de extrema pobreza (CELAM, julio de 1998).

La distribución del ingreso ha sido regresiva incluso en países con amplias clases medias. En Argentina el 20% más rico se lleva el 29,5% de los ingresos, mientras que el 20% más pobre sólo en 4,3%.

Recientes cifras indican que en Chile el 57,1% del ingreso nacional es absorbido por el 20% más rico y sólo el 3,9% corresponde al 20% más pobre (en 1992 el 20% más rico tenía el 52,4% mientras que el 20% de la población pobre participaba del 5%). La regresión es evidente.

Lo señalado por reconocidos analistas queda ratificado cuando se sostiene que América Latina es la región del mundo con peor distribución del ingreso y con mayor concentración de riqueza. A esto, se suma la fractura social de raíz étnica y económica con expresión de sociedades y regímenes políticos excluyentes. Por esto,

“[resulta] ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiente educación del subcontinente, cuando hay una serie de variables determinantes de igual o mayor importancia, como son: la deuda externa; la corrupción de las elites; el proteccionismo del Primer Mundo que le brinda diez veces más de lo que da en términos de “ayuda” [...] la falta de ahorro interno; la fuga de capitales; la pobreza absoluta y la distribución extremadamente desigual del ingreso; los gastos militares; el impedimento de cualquier proceso de reforma profunda en pos de los intereses populares [...] por parte de Estados Unidos y sus aliados; el desinterés y la ineptitud de la clase empresarial criolla para innovación científica y tecnológica.” (Chomsky y Dieterich, 1997: 41-42).

Es evidente que existen una serie de factores objetivos políticos y económicos que explican con sobrada razón el por qué de

la permanente crisis económica Latinoamericana de las últimas dos décadas, sin tener que inventarse explicaciones monocausales ideológicas y simplificadoras

“obviamente, el Banco Mundial no tiene ningún interés real en pagar una educación básica de nueve años para 200 millones de jóvenes latinoamericanos quienes, al salir de la escuela, ingresan al sector de empleos precarios o al ejército de desempleados: cuyos raquíticos ingresos no garantizan la reproducción de la fuerza de trabajo y en cuyo inframundo las habilidades educativas formales adquiridas no son instrumentos necesarios en la lucha por la supervivencia” (Chomsky y Dieterich, 1997: 42-43).

Las reformas educativas también han abordado la problemática de la equidad educativa. En la Cumbre de las Américas II celebrada en abril de 1998 en Santiago de Chile, los jefes de Estado, tuvieron en su agenda a la educación como tema principal, allí fue definida la equidad educativa *“como la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica”*.

Para alcanzar los objetivos propuestos en materia de equidad, los gobiernos se comprometieron a llevar a cabo *“políticas educativas compensatorias e intersectoriales [...] y a desarrollar programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socioeconómicas en desventaja”*.

Son dos los principales énfasis que alientan programas de equidad: la generación de programas de naturaleza compensatoria y la focalización de acciones de discriminación positiva a favor de los núcleos de población en situación de riesgo. Los programas de naturaleza compensatoria tienen su principal base en el modelo propugnado por agencias de financiamiento internacional, procurando focalizar la inversión en poblaciones pobres, atendiendo las variables que la investigación internacional ha mostrado vinculantes con la calidad de los aprendizajes básicos.

Existen dos claras visiones de fondo acerca de la compensación para lograr la equidad educativa. Una es la de organizar y ejecutar estos programas en función del déficit cultural, y la otra es la que fundamenta en ellos el criterio de la diversidad cultural (Rivero, 2000). La mayor validez de la visión donde predomina la diversidad cultural es que en ella se parte de reconocer al alumno concreto –en su medio familiar y ambiental, en su cultura– como lo medular del servicio educativo. Este enfoque impone, más que otros, una capacidad de rendir cuenta tanto a beneficiarios como al sistema educativo y de poseer mecanismos adecuados de evaluación de resultados. El eje de estos programas tendría que ser fundamentalmente educativo, la distribución de bienes y servicios y su administración debieran estar supeditadas a lo pedagógico.

La dificultad de encontrar experiencias con estas características indicaría que los programas educativos compensatorios, en la perspectiva de la diversidad cultural señalada son aún incipientes

y escasos respecto al problema social y educativo acumulado (Rivero, 2000).

Por su parte, la convicción en algunos países de que las disparidades sociales son un obstáculo insalvable para mejorar los actuales niveles de calidad educativa de importantes segmentos de la población, determinó incorporar como estrategia de Estado la opción de destinar más recursos y de organizar proyectos y programas explícitamente destinados a favorecer la educación de estratos en situación de pobreza.

La discriminación positiva es, en la práctica, una estrategia inversa al tratamiento 'igual para todos' consensuado en el ámbito internacional y en documentos legislativos. Con ella se intenta conseguir una educación diferenciada para obtener resultados semejantes (García-Huidobro, 1999).

Programas emblemáticos en este sentido, son el de Escuela Nueva para medios rurales en Colombia; el Programa de las 900 Escuelas, que atiende vía proyecto específico a los centros educativos de más bajo rendimiento en Chile; las Escuelas Fe y Alegría de áreas urbano-marginales de Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela; y el Programa Educo de El Salvador.

En conclusión, en sociedades como las latinoamericanas donde las mayorías viven en la pobreza, y sobreviven en ambientes familiares y escolares fragmentados y sin recursos ni seguridades

sobre lo que hay que hacer, los pobres deben sumar a su condición de pobreza las dificultades para el acceso y la permanencia en los centros educativos y la baja calidad de estos servicios. La premisa de que la educación es un factor de equidad social parece no tener posibilidad de concreción en Latinoamérica, con gran desigualdad e inequidad y donde las condiciones materiales de vida de la inmensa mayoría de alumnos son precarias. En los actuales procesos de transformación educativa las estrategias para aproximarse al cumplimiento de tal premisa son absolutamente insuficientes para encarar el enorme déficit social y educativo acumulado. Resulta difícil pensar en mejores logros educativos sin generar condiciones de una mayor equidad en las sociedades. En este contexto, parece urgente una inclusión más justa y equitativa de oportunidades, de un crecimiento económico más rápido y de una distribución más amplia de sus beneficios, para poder llegar a constituir parte de un nuevo círculo virtuoso que aliente sociedades más humanas y solidarias. De no optar, en el futuro inmediato por políticas orientadas a generar mayor equidad en las oportunidades, se corre el riesgo de que estas reformas lejos de generar verdadera equidad, refuercen las diferencias e incentiven en la práctica, la coexistencia de sistemas educativos paralelos en cuanto a recursos y logros.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque Paradigmático

La noción de paradigma se perfila con mayor claridad a partir de la publicación del libro “La estructura de las Revoluciones Científicas” de Thomas Kuhn. Este refiere el concepto a aquello que da una imagen básica del objeto de una Ciencia, define lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, es decir, los problemas que deben investigarse y qué reglas han de seguirse para interpretar las respuestas que se obtienen; considera a los paradigmas como “*realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*” (Kuhn, 1986: 13).

Un paradigma significa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presentan. En este sentido, es importante consignar que los paradigmas responden a principios o supuestos básicos, como el ontológico, epistemológico y metodológico.

Los tres principios deben verse de forma orgánica, imposibles de analizar sin tener en consideración su coherencia e interdependencia interna, que es lo que precisamente le confiere una singular naturaleza a cada paradigma.

En cuanto a la clasificación de los paradigmas, se observa en la literatura disponible que existen dos fuera de toda polémica: el

Positivista y el Interpretativo, dado por las características propias que le confiere su ontología, epistemología y metodología. No obstante, a partir de la Teoría Crítica de Habermas, se crea el llamado paradigma Sociocrítico y más recientemente, paradigmas como el Emergente (De Miguel, 1987), caracterizado por unir los tres anteriores y buscar una síntesis entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Los paradigmas, como se ha dicho, representan una manera global de concebir la realidad y, por consiguiente, de abordarla científicamente. Para efectos de esta investigación se ha optado por el paradigma Interpretativo y su enfoque Hermenéutico.

De acuerdo con Patton (cit. Por Merino, 1995: 33-35) las características generales de la investigación del paradigma interpretativo son:

1. Investigación naturalista

Estudia las situaciones ubicándolas en el mundo real, tal y como se desenvuelven naturalmente; hay una actitud no manipuladora, no obstructiva y abierta a lo que surja, sea lo que sea hay una ausencia de restricciones o resultados predeterminados.

2. Análisis Inductivo

Inmersión en los detalles o en las especificidades de los datos para descubrir las categorías, dimensiones e interrelaciones; comenzando por explorar con preguntas auténticamente abiertas, en lugar de probar deductivamente hipótesis derivadas de la teoría. Según Gadamer

“La experiencia del mundo sociohistórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las Ciencias Naturales. Signifique aquí ciencia, lo que signifique, y aunque en todo conocimiento histórico esté implicada la aplicación de la experiencia general al objeto de investigación en cada caso, el conocimiento histórico, no obstante, no busca ni pretende tomar el fenómeno concreto como un caso de una regla general. Lo individual no se limita a servir de confirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en sentido práctico hacerse predicciones. Su idea es más bien, comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única.” (Gadamer, 2001; 32-33).

3. *Perspectiva Holística*

El fenómeno estudiado como totalidad, es apreciado en su carácter de sistema complejo, que es más que la suma de sus partes, se enfoca sobre las interdependencias complejas que no son reducidas a propósito a unas cuantas variables que indiquen discreta y linealmente relaciones de causa-efecto.

4. *Datos Cualitativos*

Descripción detallada, espesa, investigación en profundidad, anotaciones directas que captan las experiencias y perspectivas personales.

5. *Contacto Insight personal*

El investigador tiene contacto directo con la gente o la investigación estudiada.

6. *Sistemas dinámicos*

Se presta atención a los procesos: se acepta que el cambio es constante, sin importar si el foco de atención sea un individuo o una cultura entera.

7. *Orientación hacia el caso único*

Cada caso es considerado como especial y único; el primer nivel de análisis se realiza respetando los detalles de casos individuales estudiados, de ellos sigue un análisis transversal de los casos.

8. *Sensibilidad hacia el contexto*

Ubica sus hallazgos en un contexto social, histórico y temporal, preguntándose por la posibilidad o significación de sus generalizaciones en el tiempo y en el espacio.

9. *Neutralidad empática*

La objetividad absoluta es imposible, la pura subjetividad mina la credibilidad: al investigador le apasiona comprender al mundo en toda su complejidad sin anticipaciones, sin actitudes defensivas, sin más fin que comprender.

Incluye en la situación su experiencia personal y su capacidad de empatía, como parte de los datos importantes a tener en cuenta. Al mismo tiempo, adopta la posición de no someter a juicio cualquier contenido emergente.

10. *Flexibilidad del diseño*

Dispuesto a adaptar la investigación, conforme se profundiza la comprensión o cambian las situaciones; evita encerrarse en un diseño rígido que elimine su capacidad de responder a situaciones emergentes.

Si bien este conjunto de características genéricas representa el paradigma interpretativo, no se sigue de ellas, que estrictamente correspondan a los fundamentos de la elección del enfoque paradigmático adoptado en esta investigación, más bien, se parte de la convicción de que es necesario asumir una tarea hermenéutica, interpretativa, si queremos tratar de captar el sentido de un conjunto de ideas desde la perspectiva de los participantes y dentro de la tradición viva en la que se han formado, pues, como afirma Taylor “[...] *las metodologías propias de las ciencias naturales se muestran estériles a la hora de comprender las dimensiones más importantes de la vida humana.*” (cit. por García, 2002: 131). En este sentido, es necesario liberarse del prejuicio de que solo es científico lo que se construye según las metodologías empírica, racionalista o cognitivista, y romper una lanza a favor del análisis de la intersubjetividad y de los significados que están inscritos en la realidad social. Ese tipo de estudio solo puede ser de carácter interpretativo, es decir, recurriendo a procedimientos hermenéuticos.

En el campo de las Ciencias Humanas es necesaria una cierta dosis de intuición y ésta no es comunicable. No se trata de acumular más datos, de haber sido iniciado en unos sistemas de razonamiento lógico-formales, o de la combinación de las dos cosas. Las ciencias humanas no se pueden formalizar: son conocimientos en los que se avanza gracias a una cierta iluminación interior de carácter intuitivo, artístico.

Como ha dicho Pring “*Esto no significa [...] que pueda haber tantas interpretaciones válidas como personas. La realidad puede ser leída de muchas maneras, pero no de cualquier modo.*” (cit. Por García, 2002: 132).

La única manera de comprender una actividad humana es encontrar el sentido de ese comportamiento de manera que se haga patente su coherencia interna, y a eso se le llama interpretación. Interpretar es el intento de clarificar o comprender algo -una actividad humana, un texto o alguna cosa que equiparamos a un texto: una cultura, una obra de arte, etc.-

El objeto de estudio se nos presenta en un primer encuentro como confuso, incompleto, carente de significado o, incluso, contradictorio, y la interpretación busca iluminar esa coherencia que se presume y que no se percibe de manera inmediata (García, 2002).

Interpretar, es, por tanto, un intento de profundizar en la comprensión. Cuando se afirma que algo no se entiende, se está asumiendo implícitamente que *hay* algo que entender, que podríamos ser conducidos hasta un referente si supiéramos cuál es el vínculo que lo une con la expresión. Y también se asume que ese vínculo es tan real como el que se da por ejemplo, entre el hecho de que el suelo de la acera esté mojado y la circunstancia de que haya llovido. Precisamente porque se supone que este vínculo existe, la tarea de la comprensión se presenta ante nosotros como un proyecto viable (Bauman, 2002).

3.2 Diseño de la Investigación

En la presente investigación se utilizó el diseño hermenéutico para intentar comprender en profundidad el sentido del discurso de los actores entrevistados: profesores, alumnos, familias y agentes comunitarios de doce comunidades escolares vulnerables de la ciudad de Chillán-Chile.

El diseño hermenéutico ha cobrado un gran auge en las últimas décadas en el campo de las Ciencias Sociales y especialmente en el terreno de la investigación educativa¹².

Sin embargo, la hermenéutica tiene una dilatada tradición histórica. Etimológicamente se entiende como la técnica y el arte de la de la interpretación textual. Así, se ha ejercido desde la antigüedad una actividad interpretativa de carácter poético, mítico-religioso, teológico, jurídico, etc.

En los fragmentos de la obra de Heráclito ya se menciona la necesidad de la hermenéutica, porque la dicción particular es al mismo tiempo descubrimiento y encubrimiento que tiene un sentido que va más allá que lo que propiamente dice, oculto a la visión directa al que

¹² Gallagher (cit. Por García, 2002: 151-152) plantea que toda actividad educativa tiene la estructura del Círculo Hermenéutico; adopta la fórmula del preguntarse; en ella se producen movimiento de apropiación y trascendencia; se lleva a cabo dentro de los límites de una tradición; es siempre lingüística, en sentido amplio; es productiva de conocimientos y de autocomprensión; implica la posibilidad de aplicación; tiene una dimensión normativa, etc...

se acude transversalmente por la interpretación de la imagen y la metáfora (García, 2002).

“Heidegger es, en nuestro tiempo, el primero que recurre al término con que los griegos designaron la verdad. Sin embargo, no fue Heidegger el primero en averiguar que aletheia significa propiamente desocultación. Pero si ha mostrado lo que significa para la concepción del ser que la verdad tenga que ser arrebatada del estado de ocultación y encubrimiento... las cosas se mantienen ocultas por naturaleza; ‘la naturaleza tiende a ocultarse’, parece que dijo Heráclito. Igualmente, el encubrimiento es propio de la acción y del lenguaje humano. Porque el lenguaje humano no expresa solo la verdad, sino la ficción, la mentira y el engaño. Hay, pues, una relación originaria entre el ser verdadero y el discurso verdadero.” (Gadamer, 2002: 53).

En la antigüedad, la Hermenéutica fue considerada, según Platón, como la interpretación del significado de textos proféticos, misteriosos, oscuros y confusos. Un avance importante lo dio Aristóteles a través del uso de la hermenéutica ligada a la Ética, él nos muestra al interior una serie de problemas inherentes a la tarea hermenéutica. Un caso significativo es cuando el intérprete se confronta con la tradición para intentar explicar sus acciones en una situación concreta. Al final de la época aristotélica, se va perdiendo el sentido activo de la hermenéutica al limitarse exclusivamente al marco progresivo de un agotamiento por la búsqueda de la verdad en sentido epistemológico.

En la Edad Media los principales focos de atención son los problemas suscitados en la interpretación de la Biblia, lo que generó un cambio en el rumbo de la hermenéutica, ya que la lectura de los clásicos del mundo antiguo fueron muy limitadas, lo anterior como consecuencia de buscar aquellas interpretaciones auténticas que ‘respetaran’ la únivocidad del sentido interpretativo, propuesto por la intitucionalización de la Iglesia Cristiana del medioevo. Los hermeneutas medievales europeos se enfrentan a la situación de si ciertos modos de interpretar el texto bíblico son los únicos y válidos para toda la humanidad. Los fundamentos para justificar esta afirmación estaban dados en el presupuesto de que el texto estaba dictado por una divinidad, lo que significaba un solo sentido para su interpretación.

“En la exégesis de la Sagrada Escritura la interpretación apunta, ante todo, a la definición de un significado unívoco” (Ferraris, 2002: 19).

Es solo a partir del Renacimiento y de la Reforma Protestante, en el ámbito de una nueva situación cultural consecuente con un período histórico de transición y de ruptura con el pasado, cuando la hermenéutica comienza lenta y progresivamente a surgir como disciplina particular estrechamente ligada al estudio de los textos sagrados, a la exégesis de la Biblia y a saberes afines como la gramática, la lógica y la retórica. Luego se aplicó a la literatura clásica greco-latina, configurándose entonces, como una disciplina de carácter filológico y después en el ámbito de la jurisprudencia, se

ocupó de la interpretación de los textos legales y de su correcta aplicación a la particularidad de los casos (Gómez, citado por Arraez et al., 2006). En este contexto se lleva a cabo una labor que pretende retirar las interpretaciones superpuestas para descubrir no solo el sentido original de los textos, sino la realidad humana de la que han surgido.

“El pensamiento Ilustrado –que en virtud de su ideal de racionalidad no se muestra especialmente sensible a las sutilezas de la interpretación- no recogió esta herencia del espíritu humanista crítico del Renacimiento, que fue retomada por autores como Spinoza o Vico, quienes darán origen a la reacción interpretativa romántica” (García, 2002: 137).

El Romanticismo descubre la necesaria implicación del intérprete en el acto de comprender. Éste no es una entidad formal, sino un ser humano concreto en toda su extensión, también corpórea. Frente a la ingenuidad de la doctrina clásica y renacentista del sentido único del texto y su pretensión de recuperarlo o descifrarlo superando la erosión del tiempo, el Romanticismo reconoce la incapacidad humana para alcanzar una comprensión completa, con lo que cada época, cada cultura y cada individuo es puesto en una situación originaria de igualdad a la hora de abordar la interpretación.

Con Schleiermacher la hermenéutica se convierte en una teoría general de la interpretación que evita el mal-entendido mediante la repetición del proceso mental del autor por medio de la

‘empatía’ entre el intérprete y él. Pretende establecer una disciplina que reflexione explícitamente sobre la interpretación partiendo de la obra como una ‘interioridad exteriorizada’, y de la necesaria participación del sujeto en el proceso de re-interiorización que tiene lugar en la interpretación, en virtud de una especie de intuición que lleva a adivinar lo que impulsaba al autor de la obra (García, 2002).

Según Gadamer

“La Hermenéutica abarca el arte de la interpretación tanto gramatical como psicológica. Pero lo más genuino de Scheleiermacher es la interpretación psicológica; es en última instancia un comportamiento divinatorio, un entrar dentro de la constitución completa del escritor, una concepción del ‘curso interno’ de la confección de una obra, una recreación del acto creador” (Gadamer, 2001: 241).

En contraposición al pensamiento de Scheleiermacher, Hegel considera que aún rehaciendo el contexto histórico no se puede hacer más que imaginarse el hecho y no se adquiere ninguna relación vital con el hecho mismo. Él sostiene que la Filosofía (la ‘autopenetración histórica del espíritu’) es la que puede dominar la tarea hermenéutica.

Entre los siglos XIX y XX la intelectualidad alemana experimentó una vibrante discusión epistemológica: la polémica del estatuto Científico-metodológico de las Ciencias Humanas y más concretamente, las Histórico-sociales. El problema sometido a debate –la validez del historicismo como método adecuado para la

elaboración de las Ciencias Culturales- enfrentó a los partidarios de la metodología empírico-científica y contra los defensores de una reflexión humanista-trascendental, más o menos vinculada a la tradición del Idealismo alemán. Filólogos, teólogos, historiadores y filósofos habían elaborado una teoría de la comprensión como método peculiar de las Ciencias Histórico-culturales, que tenía el inconveniente de estar viciada por un lastre psicologista pues hacía recaer el peso de la interpretación en las nociones de empatía (Einfühlung) o vivencia (Erlebnis).

Weber hace un esfuerzo para combinar ambos métodos –cuyos máximos representantes eran los neokantianos, por una parte y Schleiermacher y Dilthey, por otra. Postula una hermenéutica basada en la complementariedad de ambos métodos que trate de descubrir el sentido de las acciones del sujeto, en su manera concreta de expresarse en la acción social. La mejor manera de captar el sentido de una acción es la manifestación objetiva de la misma, comprobable por vía empírica y explicable con metodología causal (García, 2002).

En esta síntesis histórica del desarrollo de la hermenéutica resulta necesario hacer referencia al indiscutido aporte de Hans Georg Gadamer (1900-2002) al planteamiento hermenéutico.

Gadamer, en su obra ‘Verdad y Método’ expone claramente el intento filosófico y no metodológico de su investigación, al explicar que la esencia de su indagación no es de ningún modo fijar una serie de normas o técnicas del proceso interpretativo como la hermenéutica

más antigua. El objeto revelado del análisis gadameriano es más bien el de sacar a la luz las estructuras trascendentales del comprender, o sea, clarificar los modos de ser en que se concreta el fenómeno interpretativo. Tampoco se propone exhibir una metodología normativa para las interpretaciones sino solo suscitar un debate filosófico respecto de las condiciones de posibilidad de la comprensión y finalmente se propone ilustrar cómo en el comprender se realiza una experiencia de verdad y de sentido irreductibles al método de pensamiento científico moderno (Arraez, 2006). En este sentido, Gadamer considera que

“Los métodos de la ciencia natural no captan todo lo que vale la pena saber, ni siquiera lo que más vale la pena: los últimos fines, que deben orientar todo dominio de los recursos de la naturaleza y del hombre. Son conocimientos de otro género y otro rango los que cabe esperar de las Ciencias del Espíritu y de la filosofía que subyace a ellas. Y así el lógico hablar, no ya del elemento común, que ofrecen los métodos científicos para toda ciencia, sino del elemento singular que da un carácter tan significativo y problemático a las Ciencias del Espíritu” (Gadamer, 2002: 43).

El propósito gadameriano es buscar un saber no separado del ser, lo que a su vez reclama no separar racionalidad y temporalidad. Su pretensión es encontrar una racionalidad histórica, acorde con la condición histórica del ser y la razón humanas. Así, historicidad significa ser-en-el-mundo, facticidad. La referencia a la Historia, por tanto, no es una cuestión que pertenezca al ámbito de estudio de las Ciencias Humanas, sino que constituye la más radical realidad de los

hombres. Por esto, Gadamer desbanca a la subjetividad y confiere a la noción de situación un sentido trascendental, debido a que nos constituye de tal modo que no es que nos encontremos siempre en una situación, sino que somos situados (García, 2002).

Para Gadamer, comprender a otra persona, un discurso, un relato, un texto, etc. no es reconstruir la intención original que hay detrás de la producción de esa acción, sino que supone más bien lograr una mediación entre ellos y nuestra vida, una *fusión de horizontes*. Por tanto, no es necesario adivinar el propósito que hay detrás de las acciones, como tampoco empatizar, sino más bien, captar *de qué* se está hablando. La estructura de la comprensión se realiza así según un diseño triádico, cuya implicación está dada por el autor, el intérprete y la materia de la que se habla.

El principal interés de la hermenéutica consiste en investigar de qué manera y bajo qué condiciones tiene sentido algo que ha sido dicho o hecho en el pasado o en la actualidad de modo que pueda ser reconocido como un texto dentro de una tradición.

A diferencia de la hermenéutica clásica, la hermenéutica contemporánea es una consecuencia del descubrimiento de la radicalidad ontológica que tiene para el ser humano la interpretación y el lenguaje, lo que da lugar a la configuración de una cosmovisión que se asienta sobre el supuesto de que mundo y el ser humano se constituyen en cuanto tales por el *lenguaje*.

Por tanto, asumir los planteamientos hermenéuticos supone admitir que las expresiones y acciones humanas contienen un componente significativo que es reconocido por el sujeto que realiza la interpretación, y al mismo tiempo, que la realidad se estructura según modelos que crean los sujetos. Comprender no es reflejar sino también, y en cierto sentido, construir. Al mismo tiempo hay que admitir el hecho de que toda descripción de la realidad que se haga, supone ya una cierta interpretación realizada desde nuestra situación cultural (García, 2002).

Los principios fundamentales que constituyen la estructura de la comprensión hermenéutica son: el Círculo Hermenéutico, los prejuicios, la tradición, el lenguaje como vehículo de la tradición y el distanciamiento y fusión de horizontes.

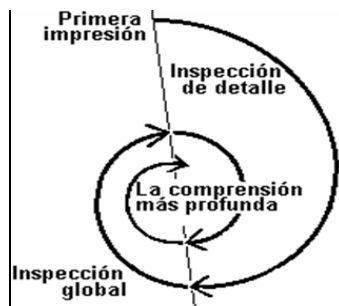
El Círculo Hermenéutico: Un principio fundamental de la hermenéutica sostiene que toda comprensión tiene una estructura circular, porque sin una anticipación de sentido que la guíe, no es posible la comprensión. Sin embargo,

“el Círculo no debe degenerar en círculo vicioso, ni siquiera en uno permisible. Hay en él una posibilidad positiva para el conocimiento más originario, posibilidad que solo se alcanza realmente una vez que la interpretación ha comprendido que su tarea primera, permanente y última consiste en no dejar que la experiencia previa, la previsión y la anticipación sean suplantadas por ocurrencias y nociones vulgares, y asegurar el tema científico en su elaboración desde las cosas mismas”. (Gadamer, 2002: 65).

La hermenéutica se funda en una precomprensión y avanza una anticipación de sentido. Un mundo no puede ser aprehendido directamente. Siempre se lo infiere sobre la base de sus partes, y esas partes deben ser arrancadas conceptual y perceptualmente del flujo de la experiencia. Así, la hermenéutica genera sentido a través de un movimiento circular que primero aísla y luego contextualiza una cosa o un suceso en la realidad que la engloba y, cuanto más se avanza, se amplía la totalidad que ilumina con más claridad cada una de las partes.

Así, no nos movemos dentro de un círculo cerrado sino abierto, en el que se da un proceso de retroalimentación que hace posible el avanzar describiendo una a modo de espiral. “*Entender supone siempre moverse en ese círculo por el que se hace esencial el repetido recurso del todo a las partes, y al revés*”. (Gadamer, 2002: 67).

El Círculo Hermenéutico o Espiral hermenéutica se muestra en el siguiente diagrama:



Fuente: Pentti Routio

Pre-juicios y Tradición: No hay comprensión que no esté orientada por una pre-comprensión posibilitada por una serie de prejuicios en los que se sitúa la subjetividad de quien comprende. Como ha dicho Gadamer el prejuicio es

“un juicio emitido antes del examen definitivo de todos los momentos objetivamente determinantes... tiene su sentido el afirmar que el interprete no aborda el ‘texto’ desde su instalación en el prejuicio previo; más bien pone expresamente a prueba el prejuicio en que está instalado, esto es, pone a prueba su origen y validez” (Gadamer, 2002: 66).

“Uno de los prejuicios básicos presentes en cualquier precomprensión del significado es el que Gadamer denomina el prejuicio de la perfección, según el cual todo texto ha de tener un sentido, y toda acción ha de ser racional” (Gadamer, cit. Por García, 2002: 142).

Los prejuicios forman el conjunto de presupuestos teóricos y prácticos asumidos de manera no explícita, que se identifican con el sentido común de un grupo humano y que determinan como experimentamos lo que experimentamos. Los prejuicios tienen un papel ambivalente –positivo y negativo- en la comprensión, porque son al mismo tiempo apertura y límite, su condición de posibilidad y frontera de la misma.

Los prejuicios constituyen la orientación previa de toda experiencia, el anticipo de nuestra apertura al mundo. La conciencia

está también situada históricamente, por eso, tratar de escapar de nuestra tradición sería un intento tan vano como tratar de salir de nuestra propia piel.

Todo conocimiento es hecho posible por los conocimientos anteriores; la comprensión, incluso en los casos en los que se produce a modo de súbita iluminación intuitiva, no se desarrolla a partir de la nada, sino que ha sido siempre preparada por el pasado que llevamos con nosotros (García, 2002).

El lenguaje como vehículo de la tradición: El lenguaje es

“una manera de interpretar el mundo [...] Todo el pensamiento se desarrolla por el surco trazado por la lengua, tanto en el sentido de limitación como en el de posibilidad. Constituye el medio en el que el yo y el medio se funden o mejor, se representan en su original copertenencia” (García, 2002: 143).

De modo que quien tiene un lenguaje, posee también el mundo que está contenido en él

“[...] el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de la realización de la comprensión es la interpretación[...] todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es, al mismo tiempo, el lenguaje propio de su intérprete” (Gadamer, 2001: 467).

Así pues, la hermenéutica considera el lenguaje como el medio o vehículo a través del cual entramos en la tradición. Asimismo, el lenguaje sirve de vehículo al pensamiento de tal modo que si no hubiera pensamiento el lenguaje estaría vacío y viceversa; porque pensar no es una actividad que pueda llevarse a cabo en el interior de un cogito aislado, sino dentro del lenguaje (Cassirer, 1983).

Fusión de horizontes: La comprensión tiene lugar en y desde la situación del sujeto que conoce, dentro del horizonte en que éste se sitúa: toda experiencia tiene su propio horizonte. Esto significa que todo lo que llegamos a conocer está situado en un contexto, no se da nunca aislado; y es el contexto lo que nos permite encontrarle sentido a lo que hasta ese momento resultaba desconocido.

En la comprensión, nos apropiamos lo transmitido en y como tradición juntamente con el horizonte que le era propio; por eso, para alcanzar la comprensión es preciso que se lleve a cabo una fusión de horizontes, que implica establecer un distanciamiento, lo que se va a conocer se presenta frente a nosotros como algo con una entidad, que nos apela; el distanciamiento lleva también a la proyección de posibilidades en relación con el objeto que permite que cada interpretación suponga un acto innovador, y no una mera repetición de contenidos ya dados (Gallagher, cit. Por García, 2002).

3.3 Tipo de Análisis

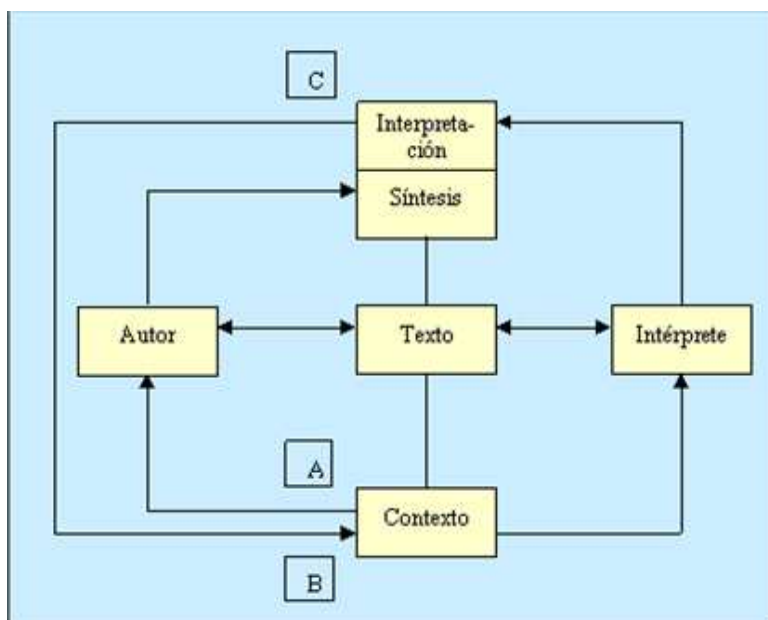
Luego de haber presentado los aspectos centrales de la propuesta hermenéutica, he tomado las siguientes nueve recomendaciones metodológicas y su correspondiente diagrama desarrollado por Manuel Baeza (2002), para la realización de un análisis hermenéutico desde la praxis investigativa.

1. Lograr un conocimiento acabado del contexto en el cual es producido el discurso sometido a análisis.
2. Considerar la frase o la oración como unidad de análisis en el 'corpus'.
3. Trabajar analíticamente, apoyándose en la malla temática y sus codificaciones respectivas, con fracciones temáticas más pequeñas que el tema (subtemas) desde la perspectiva del entrevistado. Al constituir un tema un área demasiado extensa, debe ser segmentado en subtemas.
4. Establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido: la idea de elaborar lo que denominaremos 'síntesis subtemática' (desde la perspectiva del entrevistador).
5. Trabajar analíticamente por temas, desde la perspectiva del entrevistado.
6. Establecer un segundo nivel de síntesis en el análisis de contenido: la idea es la elaboración de lo que llamaremos 'síntesis temáticas' (desde la perspectiva del entrevistador).
7. Trabajar analíticamente el conjunto de las entrevistas, desde las perspectivas de las personas sometidas a entrevista.

8. Revisar el análisis en sentido inverso, es decir, comenzando esta vez desde la perspectiva del entrevistado, o sea desde la integralidad del texto de entrevista, en sentido descendente, para así intentar una última apreciación interpretativa de conjunto.

9. Establecer conclusiones finales según estrategia de análisis de contenido escogida (ya sea el método de análisis temático [horizontal] o bien el método dicho de 'entrevista por entrevista' [vertical]. Se reincorpora aquí, una vez más, la perspectiva del analista (Baeza, 2002: 164-163).

Modelo de Análisis Hermenéutico



Fuente: Manuel Baeza

Donde:

A: hace referencia al contexto del otro.

B: hace referencia al contexto propio.

C: se refiere a que la interpretación debe ser considerada como propuesta que se apoya en la síntesis que se realizó previamente.

3.4 Sujetos de la Investigación

En esta investigación el criterio de selección muestral no tiene como propósito representar una población a partir de la cual se puedan generalizar resultados. La muestra es intencional y su selección está determinada por la amplitud, variedad e integración de varias realidades que de alguna manera convergen en el objeto estudiado. Por su parte, el límite numérico final de la muestra está dado por la obtención del llamado ‘punto de saturación’.

“[...] a partir de una cierta cantidad de entrevistas las informaciones recogidas aparecen como redundantes y parecen no aportar nada más novedoso[...] Aunque se debe haber buscado un máximo de diversificación. Y no es sino después de haber juzgado que ese punto de ‘saturación’ ha sido alcanzado que se puede efectivamente considerar la campaña de entrevistas terminada” (Blanchet y Goozman cit. Por Baeza, 2002: 32)

La investigación define un Universo conformado por 10 Escuelas de Enseñanza Básica y 2 Liceos de Enseñanza Media, cuya matrícula total es de 8.140 estudiantes pertenecientes a la comuna de Chillán.

Los 12 establecimientos educacionales seleccionados, corresponden a todos los colegios de la comuna de Chillán tipificados como colegios de ‘vulnerabilidad escolar máxima’ de acuerdo a un estudio de focalización para asignar los recursos del Programa de Alimentación Escolar (PAE) que cada año realiza la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB-CHILE) a partir del cálculo del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)¹³ que, coincidentemente, corresponde a sectores poblacionales periféricos de extrema pobreza.

Esta definición del Universo (Población) constituye el punto de partida, la primera aproximación en el proceso de determinación del campo de la investigación, centrado en este caso, en los colegios más vulnerables de la ciudad de Chillán.

De este Universo se extrajo una muestra intencional conformada por cuatro actores fundamentales: profesores, estudiantes, familias y agentes de la comunidad representados por líderes o dirigentes de las organizaciones vecinales de los sectores poblacionales a los cuales pertenece cada unidad educativa.

La muestra quedó estructurada tal como se indica en la tabla 1 de la página siguiente:

¹³ Ver Anexo N° 2

Tabla 1: Muestra final de la investigación

Escuelas/Liceo	Profesores	Alumnos	Familias	Comunidad	Total
Escuela Ramón Vinay Sepúlveda	2	6	4	1	13
Escuela D-201 Diego Barros Arana	3	6	4	1	14
Escuela D-244 Gabriela Mistral	2	5	3	1	11
Escuela D-228 El Libertador Bernardo O'Higgins	3	6	4	2	15
Escuela E-1193 Arturo Mutizabal	2	5	3	1	11
Escuela D-232 República de Israel	3	5	4	1	13
Escuela E-241 Rosita O'Higgins	3	6	4	1	14
Escuela F-221 Quilamapu	3	6	3	1	13
Escuela Particular El Libertador	3	6	4	1	14
Escuela E-211 La Castilla	3	5	3	1	12
Liceo B-12 Martín Ruiz de Gamboa	2	6	4	1	13
Liceo C-92 Puente Ñuble	3	5	4	1	13
Total	32	67	44	13	156

Es importante señalar, por una parte, que las 156 personas que conforman la muestra de esta investigación entre profesores, alumnos, familias y agentes de la comunidad, accedieron voluntariamente a ser entrevistados de manera individual 'cara a cara' y tuvieron la mejor disposición en términos de tiempo y de abordar los temas franca y directamente y, por otra, que los 12 colegios estudiados fueron

tomados como totalidad sin establecer entre ellos aspectos comunes o diferenciadores.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la Información

Las técnicas que han permitido el levantamiento de la información, en este estudio, son básicamente dos: la Encuesta y la Entrevista. No obstante, la utilización de una y otra tiene propósitos distintos, en el sentido que conforman etapas diferentes del proceso investigativo.

En la primera de dichas etapas, es donde se produce el primer acercamiento del investigador al campo de estudio, la que es cubierta a través de la aplicación de encuestas que permiten tener una visión general de la realidad de las escuelas y del entorno comunitario.

3.5.1 La Técnica de Encuesta

La **Encuesta**, como plantea Sautu “*es útil si se quiere dar cuenta de los aspectos estructurales y/o atributos generales de una población*” (2005: 48), tal es el caso de las doce comunidades escolares investigadas, entendiendo por ellas, tanto a profesores y estudiantes (escuela), como a familias y agentes comunitarios (su entorno), consideradas como una totalidad (muestra), a partir de la cual se

estructuró una caracterización sociográfica que permitió tener una primera visión de contexto del medio social y cultural en el que interactúan los actores investigados.

Si bien la encuesta suele reconocerse como una técnica que permite la recolección de datos cuantitativos, en este caso, permitió además de generar una caracterización sociográfica, poder contrastar información (como por ejemplo la estructura familiar) con las narraciones de alguno de los actores entrevistados en la etapa siguiente.

El análisis de los resultados de esta primera etapa ha sido recogido en el Capítulo IV de este trabajo, denominado ‘Caracterización Sociográfica de los actores sujetos de la investigación’.

3.5.2 Instrumentos

Se aplicaron 2 Encuestas tipo cuestionario¹⁴ de respuesta acotada que permitieron, por un lado, dar cuenta de la realidad social, económica y cultural de las comunidades investigadas; se encuestó a 56 familias pertenecientes a las 12 comunidades que conforman el universo de este estudio y, por otro, conocer características específicas

¹⁴ Ver Anexo N° 3

de las escuelas como de los profesores que ejercen en ellas, a través de la aplicación de una encuesta a 31 profesores.

La encuesta aplicada a las familias consultaba acerca de: el tiempo de residencia en el barrio, la procedencia, el número del grupo familiar, el número de hijos que asisten a la escuela, el quehacer de los hijos que no van a la escuela, quien es el jefe de hogar, el número de personas que trabajan del grupo familiar, el ingreso familiar, la escolaridad de los padres, la relación de los padres, propiedad de la vivienda, número de habitaciones y lugar de permanencia de los niños en su tiempo libre.

La encuesta aplicada a los profesores requería información en torno a: el tipo de jornada en la escuela, las becas que otorgaba, la infraestructura escolar, los niveles de repitencia escolar, porcentaje de deserción, nivel sociocultural de los alumnos que asisten a las escuelas, riesgo laboral de las escuelas y nivel de vulnerabilidad en el rendimiento. Y en relación con los propios profesores, se consultó acerca de: años de servicio profesional y en la escuela donde ejercen, institución donde estudió, tipo de jornada laboral en la escuela, número de horas que ejerce fuera de la escuela de referencia, número de alumnos que atiende, actividades extraprogramáticas que desarrolla, perfeccionamiento realizado y la investigación realizada en sus años de servicio.

3.5.3 La Técnica de Entrevista

Como señala Baeza (2002), se reconocen diferentes tipos de entrevistas con fines científicos, en los cuales dichas diferencias se establecen esencialmente en relación con el mayor o menor grado de intervenciones que se reserva o atribuye el entrevistador. En esta investigación el tipo de técnica utilizada corresponde a la denominada Entrevista Semi-estructurada, caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para cada uno de los tipos de actores entrevistados (profesores, estudiantes, familias y agentes de la comunidad), pero de respuesta libre o abierta. Otra característica de la Entrevista aplicada en este trabajo, es que fue realizada uno a uno.

Se puede decir que esta técnica genera un margen de libertad del entrevistado que no es restringido sino lo estrictamente necesario por parte del entrevistador; este último se encuentra premunido de una pauta o guía de entrevista y sus intervenciones tendrán lugar en la medida en que deba ceñirse a lo establecido en ella. Se trata de un compromiso entre directividad y libertad expresiva con un propósito heurístico. De acuerdo a Baeza *“este tipo de entrevista es el más ad-hoc para un trabajo científico social: intervenir para facilitar con esa misma intervención la profundidad de las respuestas, aunque también para impedir que la conversación se desvíe hacia puntos sin interés en el marco de la investigación”* (2002: 21).

“La entrevista se impone cada vez que se ignora el mundo de referencia, o que no se quiere decidir a priori el sistema de coherencia interna de las informaciones buscadas” (Blanchet y Goottman, cit. Por Baeza, 2002: 27).

“como se suele decir a menudo, el cuestionario construye respuestas, mientras que la entrevista construye discurso, constituyéndose como una especie de ‘improvisación regulada’” (Bourdieu, cit. Por Baeza, 2002: 28)

3.5.4 Instrumentos

Para realizar el análisis hermenéutico, se elaboraron cuatro pautas de entrevistas semi-estructuradas¹⁵ para ser aplicadas a cada uno de los actores sujetos de investigación, en este caso, profesores, estudiantes, familias y agentes de la comunidad.

La entrevista a profesores está estructurada en cuatro grandes áreas temáticas:

La escuela; en relación con el Proyecto Educativo Institucional, la Reforma educacional con sus implicancias en las prácticas pedagógicas y la vinculación escuela-comunidad.

¹⁵ Ver Anexo nº 4.

Los alumnos; en relación con las expectativas respecto del futuro de los alumnos, percepción sobre los alumnos, sobre el fracaso escolar y la misión de la escuela.

La familia; en relación con la percepción sobre ellas, la participación en la escuela y el compromiso familiar para con la educación de sus hijos.

La comunidad; en relación con la visión y valoración de la comunidad.

La entrevista a los alumnos se conformó de acuerdo a cuatro ejes temáticos genéricos y con el propósito de evitar respuestas dicotómicas, propio de niños y jóvenes, se les solicitó que relataran in extenso acerca de: **sus familias, el barrio y sus amigos, acerca de la escuela y acerca de su vida y sus sueños.**

La entrevista a las familias está estructurada en una serie de temas, entre ellos: acerca de la participación en la comunidad, opinión sobre la comunidad, seguridad de la comunidad, opinión sobre la escuela, los profesores y la participación en la escuela, las expectativas sobre sus hijos, sobre la sociedad, la democracia y la justicia.

La entrevista a los agentes de la comunidad está dirigida a comprender la estructura, organización y visión de las comunidades escolares que conforman la muestra. Se consultó sobre: las organizaciones comunitarias, sobre la vinculación comunidad-escuela, problemas de la comunidad, sobre el futuro de los niños y jóvenes de

la comunidad, sobre la seguridad en sus comunidades y sobre la escuela y los profesores.

Las entrevistas realizadas a los cuatro actores antes mencionados, fueron aplicadas a los 156 sujetos de la investigación. En todos los casos, dichas entrevistas fueron grabadas y posteriormente, desgrabadas¹⁶ y convertidas en texto escrito para ser luego ordenadas, analizadas, categorizadas e interpretadas.

¹⁶ Ver Anexo n° 5.

CAPÍTULO IV

**CARACTERIZACIÓN SOCIOGRÁFICA
DE LOS SUJETOS DE LA
INVESTIGACIÓN Y SU CONTEXTO**

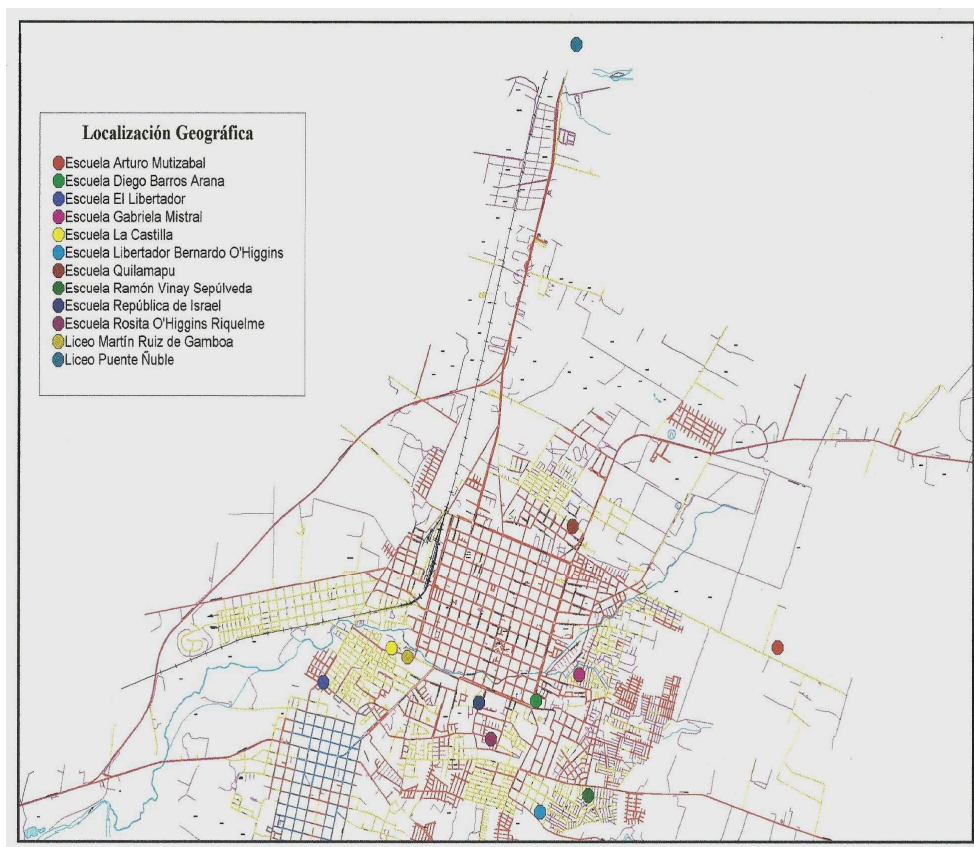
Introducción

Para caracterizar aspectos sociográficos de los sujetos de la investigación y su contexto se aplicaron dos encuestas: una a los profesores seleccionados de las diez escuelas de educación básica y dos liceos de educación secundaria de la comuna de Chillán y otra a las familias de los niños y jóvenes que asisten a dichos establecimientos¹⁷. Esta aproximación preliminar permite conformar un cuadro general acerca de la realidad de las escuelas, las características de los profesores, como asimismo la situación socioeconómica y cultural de las familias que forman parte de las comunidades próximas a las escuelas en estudio.

Es importante consignar que para los efectos de esta descripción sociográfica no fueron encuestados los niños ni los representantes de las comunidades, como presidentes de Juntas Vecinales o dirigentes de las organizaciones comunales, por considerar que para estos propósitos los datos proporcionados por los profesores y las familias eran suficientes para describir la realidad de las escuelas y de las comunidades próximas.

¹⁷ La tabulación de los datos resultantes de la aplicación de ambas encuestas, se encuentran en Anexo n° 6.

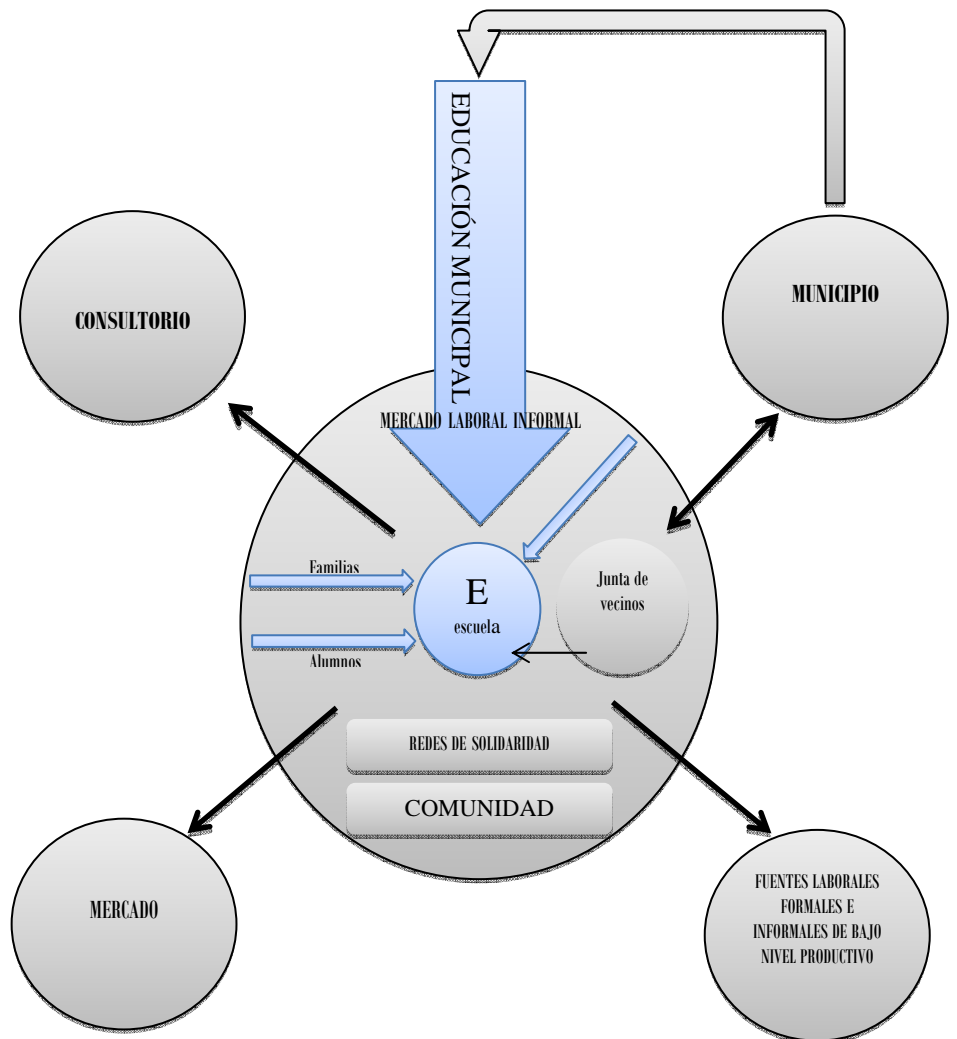
Mapa de ubicación geográfica de los establecimientos escolares estudiados



Fuente: Christian Loyola

El mapa presentado permite identificar geográficamente la ubicación de los establecimientos investigados. Es importante observar que todos ellos se encuentran en barrios periféricos fuera de la cuadrícula que constituye la ciudad de Chillán.

**Modelo de la estructura que conforma cada comunidad
en torno a la escuela**



Fuente: Modelo diseñado por el autor

4.1 Resultados de las Encuestas aplicadas a Profesores en relación con la Escuela

4.1.1 Jornada Escolar

De acuerdo a los datos proporcionados por los profesores en relación al tipo de jornada escolar que tienen las diez escuelas y los dos liceos investigados, se pudo constatar que el 91,7% de las escuelas cuenta con Jornada Escolar Completa y solo el 8,3% de las mismas no se ha integrado a este sistema.

Lo importante de este dato es que para los planificadores de la reforma educacional chilena impulsada a partir de 1996, el desafío de instaurar la Jornada Escolar Completa aparece como una condición para el éxito de las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación, permitiendo igualar las oportunidades de aprendizaje al aumentar significativamente los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular.

4.1.2 Becas Alimenticias

Para realizar una distribución equitativa y priorizada de los recursos del Programa de Alimentación Escolar (PAE), entre los estudiantes del sistema educacional municipal y particular subvencionado más vulnerables según su condición socioeconómica, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Chile (JUNAEB) desarrolla un sistema de focalización que ha sido validado por el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) y otros organismos públicos.

La focalización del Programa de Alimentación Escolar, se calcula a través de un modelo matemático estadístico, que determina el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), el que a su vez se calcula utilizando las tasas que miden la magnitud de los diferentes factores de riesgo de los estudiantes al interior de cada establecimiento. Para ello, se aplica anualmente una encuesta a todos los Primeros Básicos y Primeros Medios del sistema de educación subvencionado por el Estado (establecimientos municipalizados y particulares subvencionados).

Esta beca de alimentación -parte de los programas asistenciales del Estado en sectores de pobreza y pobreza extrema-, que consiste en un desayuno de 350 calorías y un almuerzo de 1200 calorías, es recibida de acuerdo a los resultados de esos estudios que reflejan la realidad socioeconómica de los estudiantes de las escuelas y liceos. En la siguiente tabla se ilustra la distribución porcentual de becas

alimenticias según datos proporcionados por los profesores encuestados.

Tabla 2: Becas alimenticias asignadas por JUNAEB

Porcentaje de alumnos por escuela	Nº de escuelas
100 %	3
90 %	1
80 %	1
75 %	1
60 %	1
52 %	1
45 %	2
43 %	1
40 %	1

La Tabla 2 nos muestra que seis escuelas tienen cobertura alimenticia entre un 75% y un 100 % de los alumnos, en tanto que las seis escuelas restantes tienen una cobertura alimenticia que fluctúa entre un 40 % y un 60 %, lo que muestra que el estado de precariedad socioeconómica de los alumnos que asisten a estas escuelas es evidente, más aún si se toma en consideración las opiniones vertidas por los maestros en atención a la baja cobertura de becas asignadas en aquellas escuelas que registran los porcentajes más bajos “*falta mucha ayuda alimenticia a nuestros niños*” comenta uno de los maestros. En una de las entrevistas realizadas a los alumnos, un niño dice acerca de la escuela “*yo me siento bien, tengo amigos y gracias a Dios nos dan nuestra comida...*”

4.1.3 Nivel Socioeconómico y Cultural de los Alumnos

Los datos proporcionados por los profesores encuestados de las diferentes escuelas investigadas en relación con el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos que asisten a ellas, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3: Nivel Socioeconómico y Cultural de los alumnos

	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	Marginal	Total de respuestas
Nº	0	2	14	14	12	42
%	0	4.76	33.33	33.33	28.57	99.99

La Tabla 3 refleja con claridad que, de acuerdo a la perspectiva de los profesores informantes, el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos que asisten a las escuelas en estudio concentran porcentajes altamente significativos en los niveles: bajo, muy bajo y marginal, en tanto en los niveles medio y alto los porcentajes son insignificantes e inexistentes respectivamente.

Es necesario aclarar que el número de docentes informantes es de treinta y uno, sin embargo, la sumatoria de respuestas es de cuarenta y dos, esto se debe al hecho de que los maestros encuestados marcaron más de una categoría en este ítem. Dos profesores marcaron las categorías ‘medio’, ‘bajo’, ‘muy bajo’ y ‘marginal’ posiblemente por considerar que en las escuelas en las cuales trabajan hay alumnos de los cuatro niveles socioeconómicos y culturales, tres profesores

marcaron simultáneamente las categorías ‘muy bajo’ y ‘marginal’ y dos profesores, a su vez, marcaron las categorías ‘bajo’ y ‘marginal’.

Las categorías originales establecidas al momento de diseñar la encuesta consideraba sólo los niveles ‘alto’, ‘medio’, ‘bajo’ y ‘muy bajo’, pero al ser aplicada experimentalmente a un grupo de cinco profesores en la etapa de validación del instrumento, los maestros sugirieron agregar la categoría ‘marginal’ indicando que más allá del nivel socioeconómico y cultural ‘muy bajo’ se encontraba un grupo considerable de niños que vivían en estado de completa indefensión, niños de la calle o niños acogidos en hogares de menores de diversas instituciones de ayuda, tanto privadas como públicas, que ellos definieron como marginales.

4.1.4 Riesgo Laboral

Los profesores fueron consultados acerca del nivel de riesgo, desde el punto de vista de su integridad física, que implicaba desarrollar su actividad docente en las escuelas donde trabajan. Los datos obtenidos se consignan en la siguiente tabla:

Tabla 4: Nivel de riesgo laboral

	Alto	Medio	Bajo	Mínimo	TOTAL
Nº	11	11	5	4	31
%	35.48	35.48	16.12	12.90	99.98

Los datos indican, que un significativo 25,48% de los maestros considera que trabajar en su escuela implica un alto nivel de riesgo en cuanto a exponer permanentemente su integridad física; un porcentaje igual al anterior, considera que el nivel de riesgo laboral es medio; en tanto un 29,02% de los maestros indica que el riesgo laboral es bajo o mínimo. Esta información se respalda al considerar que todos los maestros entrevistados reciben una asignación especial por ‘desempeño difícil’, que corresponde, en este caso, a riesgo laboral.

Un dato adicional obtenido a través de conversaciones informales con los profesores encuestados y algunos directivos de las escuelas investigadas, que de alguna manera está relacionado con este ítem de la encuesta, indica que ningún maestro vive en el barrio donde se encuentra ubicada la escuela o liceo donde trabaja.

4.1.5 Vulnerabilidad Escolar

En este ítem de la encuesta se quería conocer la opinión de los maestros en torno al nivel de vulnerabilidad escolar de su unidad educativa, datos que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5: Nivel de Vulnerabilidad Escolar

	Muy alta	Alta	Media	Baja	Mínima	TOTAL
Nº	9	9	9	3	1	31
%	29.03	29.03	29.03	9.67	3.22	99.98

De acuerdo con las respuestas obtenidas, un 29,03% de los profesores opina que la vulnerabilidad escolar en su escuela es muy alta; el mismo porcentaje opina que la vulnerabilidad es alta; un porcentaje equivalente señala que la vulnerabilidad es de rango medio. Es especialmente importante notar que un 9,67% de los profesores asignan vulnerabilidad baja y que para un 3,22%, es mínima. Esto significa que casi un 13% (para ser exactos, un 12,89%) de los informantes percibe la vulnerabilidad en los rangos inferiores de la tabla.

Los datos expuestos son de especial relevancia si se considera que, de acuerdo al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), todas las escuelas que conforman la muestra de esta investigación están clasificadas como escuelas de vulnerabilidad escolar muy alta.

4.2 Resultados de las Encuestas aplicadas a Profesores (Información Personal)

Este apartado, que corresponde a la segunda parte de la encuesta aplicada a los profesores, tiene como propósito obtener una serie de datos específicos acerca de algunas características de los maestros ligadas con el desempeño docente en los centros escolares donde laboran. Se solicitó información relativa a los años de servicio docente en general, como asimismo, al tiempo que llevan trabajando en la escuela, la institución donde realizaron sus estudios de maestros, el tipo de jornada contratada con la escuela, el número de alumnos que atienden, las actividades extraprogramáticas que realizan, el tipo de perfeccionamiento realizado (incluyendo el número de horas empleado) y, finalmente, aspectos relacionados con el tipo de investigación que hayan realizado, tanto al interior de los centros escolares como fuera de los mismos.

Desde la década de los 90, los diferentes gobiernos chilenos se han propuesto como desafío prioritario articular un sistema educacional que dé oportunidades iguales a todos, con una creciente calidad de la educación distribuida de manera equitativa, que permita a todos acceder a los bienes de la cultura. De acuerdo con ello, datos como los solicitados permiten conformar un cuadro general de las características de los actores que deben asumir la responsabilidad de concretar dichos desafíos, particularmente los maestros que laboran en aquellos centros escolares que atienden a niños y jóvenes de sectores tipificados como de extrema pobreza o marginales.

4.2.1 Años de Servicio de los Profesores

La información obtenida acerca de la los ‘años de servicio’ de los maestros que ejercen docencia en los centros escolares investigados, se presenta en la siguiente tabla:

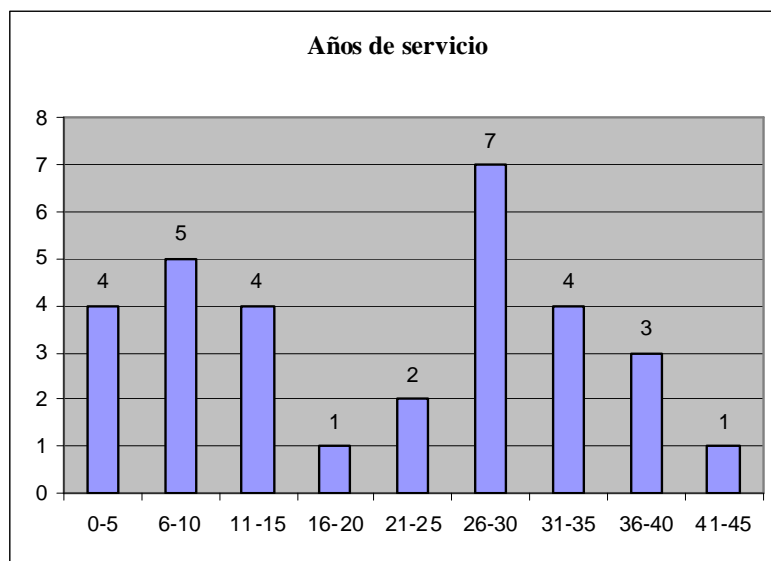
Tabla 6: Años de servicio del profesorado

Años	f	%
0-5	4	12,90
6-10	5	16,13
11-15	4	12,90
16-20	1	3,22
21-25	2	6,45
26-30	7	22,58
31-35	4	12,90
36-40	3	9,69
41-45	1	3,22
TOTAL	31	99,99

Al realizar un análisis fragmentado de los datos de la Tabla 6, se puede observar que entre un 41,93% de los encuestados se concentra en 0 y 15 años de servicio; un 32,25% entre 16 y 30 años de servicio; y un significativo 25,81% de la muestra presenta entre 31 y 45 años de servicio.

El siguiente gráfico de barras de la página siguiente, muestra la distribución descrita:

Gráfico 1



La media de años de servicio que se puede observar en el Gráfico 1 es $\bar{X} = 20,87\%$; el porcentaje de profesores bajo la media es de un 45,16%, en tanto el porcentaje obtenido sobre la media es de un 54,83%. Esto nos indica que, en general, es un grupo con bastante experiencia docente.

4.2.2 Años de Servicio en la Escuela

Se solicitó información relativa a los años de servicio que tenían los profesores en las escuelas investigadas con el propósito de estimar la distribución de la planta de profesores en términos de su permanencia en la escuela. Los datos entregados por los informantes se presentan a continuación:

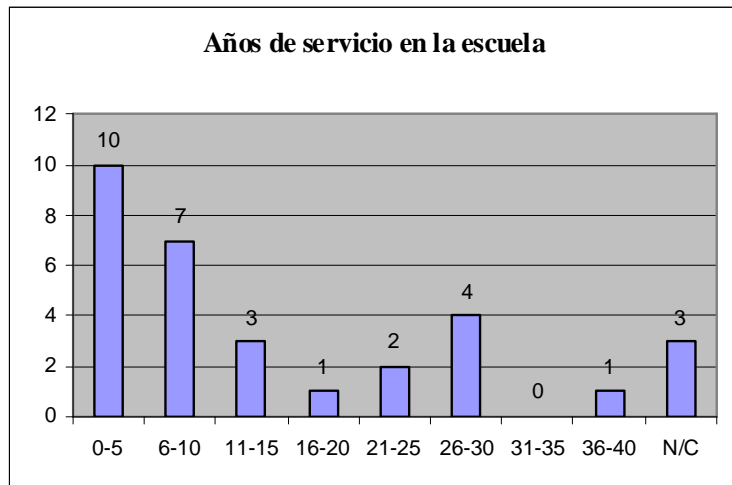
Tabla 7: Años de servicio en la escuela

AÑOS	f	%
0-5	10	32,25
6-10	7	22,58
11-15	3	9,67
16-20	1	3,22
21-25	2	6,45
26-30	4	12,90
31-35	0	0,00
36-40	1	3,22
N/C	3	9,67
TOTAL	31	99,96

Los datos de la Tabla 7 muestran que la distribución de años de servicio en la escuela, en el tramo comprendido entre 0 y 10 años, concentra un significativo 54.83%, al compararlo con el 29,03% que registra el ítem años de servicio para el mismo tramo (0-10 años), se puede estimar la existencia de un importante nivel de movilidad laboral en los maestros. Más aún, entre los 21 y 40 años de servicio en la escuela se concentra un 32,24% que es significativamente inferior al 54,84% que se registra en el ítem anterior, donde se agrupaban en 21 y 45 años de servicio.

La distribución consignada en la Tabla 7, se puede apreciar en el siguiente gráfico:

Gráfico 2



Al calcular la media de años de servicio en la escuela, el resultado es $\bar{X} = 11,78$ años; el porcentaje sobre la media es 35,71%, mientras el porcentaje bajo la media es un significativo 64,28% de los maestros. Al compararse estos resultados con los datos del gráfico 2, cuya media es $\bar{X} = 20,87$ años, se puede establecer que existe una alta movilidad laboral en los docentes sujetos de la investigación.

4.2.3 Institución donde realizó sus Estudios

Este dato resulta de particular importancia en el caso chileno, por cuanto existe en el discurso social una especie de jerarquización en torno a la calidad profesional de los profesores, según procedan de tal o cual institución formadora de docentes. Si bien es cierto, no existen estudios científicos concluyentes que avalen las diferencias de

calidad profesional dependiendo de la procedencia institucional, el peso de esta reciente tradición calificadora tiene una significativa incidencia a la hora de formalizar las contrataciones docentes en las diferentes escuelas y liceos del país.

Los centros de formación inicial docente en Chile han sido: Universidades tradicionales pertenecientes al Consejo de Rectores, Universidades privadas, Institutos Profesionales privados, las Escuelas Normales. Cabe considerar, que diversas instituciones universitarias estatales y privadas otorgan títulos docentes Vía Regularización a través de programas especiales con uno o dos años de duración.

La información obtenida a través de los profesores informantes se presenta en la siguiente Tabla:

Tabla 8: Institución Formadora

Institución	Número	%
Universidad tradicional	20	64,51
Universidad privada	3	9,67
Instituto profesional	0	0,00
Escuela normal	7	22,58
Regularización	1	3,22
TOTAL	31	99,98

Los datos muestran que un significativo 64,51% de los profesores que trabajan en las escuelas investigadas, estudiaron en Universidades tradicionales, no menos importante es el 22,58% de maestros que fueron formados en las antiguas Escuelas Normales. El

9,67% de profesores formados en Universidades privadas no resulta relevante, como asimismo el 3,22% de maestros que han obtenido su título vía Regularización.

Al cruzar estos datos con los del ítem ‘años de servicio’, encontramos

Tabla 9: Media de años de servicio según Institución Formadora

Institución formadora	\bar{X} de años de servicio
Universidad tradicional	$\bar{X} = 17,85$ (años)
Universidad privada	$\bar{X} = 5,3$ (años)
Escuela Normal	$\bar{X} = 35,42$ (años)

La Tabla 9 muestra con claridad que los profesores formados en las Escuelas Normales presentan un promedio de más de 35 años de servicio, dato que resulta altamente significativo si se compara con los $\bar{X} = 17,85$ y $\bar{X} = 5,3$ años de servicio de los profesores formados en universidades tradicionales y privadas, respectivamente.

4.2.4 Tipo de Jornada contratada en la escuela

Se consultó a los profesores acerca del tipo de contrato laboral que tenía con la escuela a fin de estimar el tiempo que los maestros dedican a su función docente y atención a sus alumnos. Esta información permite, además, inferir el grado de estabilidad laboral de los encuestados. Los datos se expresan en la siguiente Tabla:

Tabla 10: Jornada en la escuela

Tipo de jornada	Nº	%
Jornada completa	20	64,51
Media jornada	5	16,12
Por horas	6	19,35
TOTAL	31	99,98

Los datos reflejan que un importante 64,51% de los maestros están contratados en régimen de jornada completa y por tanto tendrían asegurada su estabilidad laboral y consecuentemente su dedicación es de tiempo completo a la escuela; un 16,12% de los encuestados tiene contrato por media jornada, lo que permite estimar que estos profesores deben completar su jornada trabajando en otro centro escolar a fin de compensar la diferencia salarial, y un significativo 19,35% de maestros están contratados sólo por horas, lo que significa que para obtener una renta cercana a la de un profesor de jornada completa, deben trabajar en varias escuelas y un número de horas significativamente superior. Por otra parte, estos profesores ‘a honorarios’ no cobran en época de vacaciones, teniéndose como resultado de ello, que el tiempo que los maestros pueden dedicar a la

escuela es el justo y necesario para dictar su clase y luego marcharse a otro establecimiento¹⁸.

4.2.5 Función Tutorial

Consultados los profesores acerca de si cumplían funciones tutoriales o Jefaturas de Curso en sus respectivos centros escolares, el 74,19% informó que sí cumple esta función, en tanto un 25,80% de los encuestados no la ejerce.

Esta información se hace relevante por cuanto la labor del profesor Jefe de Curso permitiría conocer mejor la realidad familiar de los estudiantes, pues supone un mayor contacto con los padres y apoderados de ellos, así como acceso a información personal del alumno. Esto nos hace presumir que la información proporcionada por la mayoría de los maestros en las encuestas y entrevistas, estaría entonces, cimentada en un conocimiento más directo de la realidad de los estudiantes, de sus familias y del lugar que habitan.

¹⁸ El antropólogo chileno Carlos Calvo, profesor titular e investigador de la Universidad de La Serena, definió a los profesores contratados por horas como “profesores taxi”

4.2.6 Número de alumnos atendidos por los Profesores

Se consultó a los profesores acerca del número de alumnos atendidos por ellos, es decir, a cuantos alumnos les dicta clases, principalmente para estimar el número aproximado de cursos atendidos y el promedio de horas de docencia directa que el maestro realiza en una jornada laboral.

La información obtenida se presenta en la siguiente Tabla:

Tabla 11: Número de alumnos atendidos

Nº de profesores	Total de alumnos atendidos	Nº de cursos atendidos	Nº de horas semanales por curso	Nº de alumnos por curso
2	15-16	1	36	15
6	34-45	1	36	39
3	60-80	2	18	35
4	100-120	3	4	36
3	140-165	4	4	38
7	200-255	5	4	42
1	270	6	5	45
2	300-320	7	5	44
1	400	9	4	44
2	500	11	3	45

Como se puede observar, los profesores encuestados ocupan la mayor parte del tiempo en dictar clases, es decir, están alrededor de 36 horas por semana (de las 44 contratadas) frente a un curso que se conforma por 35 y hasta 45 alumnos. La excepción la constituyen dos profesores que atienden entre 15 y 16 alumnos que conforman grupos de Educación Diferencial (que son niños con problemas de

aprendizaje: dislexia, dislalia, afasia, disfunción cerebral mínima, etc.) que aún estando ‘integrados’ a los grupos regulares reciben, además, una educación especial dentro de esas escuelas, lo que se ha llamado Proyectos de Integración.

4.2.7 Actividades Extraprogramáticas

Las Actividades Extraprogramáticas son un conjunto de actividades de diversa índole en áreas como: deporte, arte, ciencia, tecnología, etc. Organizadas en el interior de los Centros Escolares como una oferta electiva de formación para los estudiantes y que no corresponde a las asignaturas consignadas en Planes y Programas de estudio regulares.

El desarrollo de estas actividades depende en gran medida del interés, participación y compromiso que asuman, tanto los directivos del colegio como los propios maestros, asimismo, de los recursos disponibles en instalaciones, infraestructura y equipamiento de las escuelas y liceos.

Esta importante actividad escolar –no siempre considerada así– tiene una doble significación; por un lado, permite desarrollar aspectos importantes de la formación integral de los niños y jóvenes, que en muchos casos pueden orientar o incluso definir la elección vocacional para el desempeño futuro de éstos y por otro, puede ayudar a definir el

sello institucional a partir del cultivo de alguna de las actividades ya mencionadas.

Se consultó a los profesores acerca de esta actividad con el objeto de estimar la cuantía, tipo y tendencia desarrollada al interior de los centros escolares en estudio. Los datos indican que diez maestros (35,25%) no realizan algún tipo de actividad fuera de sus clases; veintiún maestros de los treinta y un encuestados (67,74%) desarrollan estas actividades. Dichas actividades se indican en la Tabla 12:

Tabla 12: Actividades Extraprogramáticas

Tipos de actividades	f	%
Deportes	1	4.76
Taller de baile	1	4.76
Taller de guitarra	1	4.76
Taller de informática	8	38,09
Taller literario	1	4.76
Taller de pintura	1	4.76
T. de ciencia y tecnología.	1	4.76
T. de folclore y coro	1	4.76
Taller de ortografía	1	4.76
Taller de teatro	1	4.76
Educación en salud	1	4.76
Mediación escolar	1	4.76
Bases del tránsito	2	9,52
TOTAL	21	99,97

Como se puede observar, los profesores en general, imparten una gran variedad de actividades extraprogramáticas. Se destacan los talleres de ‘Informática’ con un 38,09%, seguido de ‘Bases de

tránsito' con un 9,52%, los datos consignados permiten estimar con claridad la tendencia en el desarrollo de las actividades extraprogramáticas de los maestros y maestras.

4.2.8 Perfeccionamiento de los Docentes

Se consultó a los profesores acerca de aspectos del perfeccionamiento académico realizado a lo largo de su trayectoria profesional, como el tipo de perfeccionamiento y número de horas dedicadas a él.

El propósito de esta indagación era constatar (sólo a través del número de horas empleadas en perfeccionamiento), el interés de los maestros por capacitarse, como también estimar el nivel académico de los mismos, a partir del tipo de perfeccionamiento desarrollado: diplomados, licenciaturas, postítulos, magistraturas o doctorados, en vistas a inferir el nivel de competencia de los profesores en el aula y, consecuentemente, la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas y liceos que conforman la muestra de esta investigación.

Los datos proporcionados por los profesores encuestados se muestran a continuación:

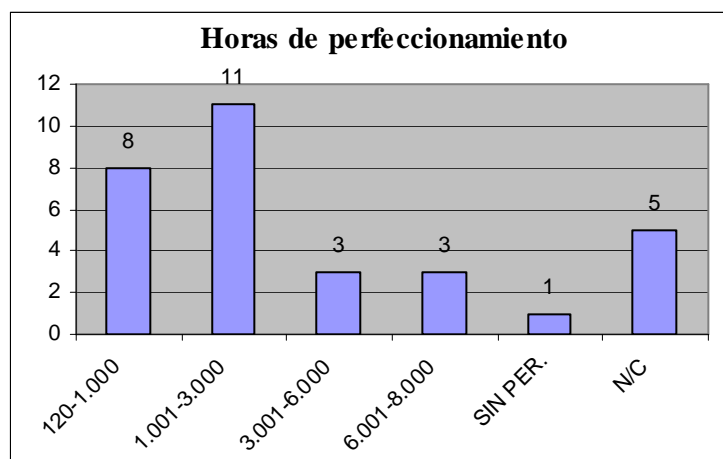
Tabla 13: Horas de Perfeccionamiento docente

Número de horas	f	%
120-1.000	8	25,80
1.001-3.000	11	35,48
3.001-6.000	3	9,67
6.001-8.000	3	9,67
S/PERFEC.	1	3,22
N/C	5	16,12
TOTAL	31	99,96

Los datos expresados en la Tabla 13, consideramos, son altamente reveladores; el 96,16% de los profesores encuestados que respondieron la consulta ha realizado perfeccionamiento en alguna proporción de horas que va desde 120 como mínimo a 8.000 como máximo; y sólo el 3,84% (excluyendo a quienes no contestan) no ha realizado ningún tipo de perfeccionamiento. Resulta altamente significativo que 19,34% de los maestros cuente con un perfeccionamiento que va entre 3.001 horas y 8.000. Por su parte, 35,48% de los profesores ha realizado perfeccionamiento con un considerable número de horas que fluctúa entre 1.001 y 3.000 horas; no menos importante resulta el 25,80% de maestros que se ha perfeccionado entre 120 y 1.000 horas.

El siguiente gráfico de barras muestra claramente las distribuciones porcentuales consignadas en la Tabla anterior.

Gráfico 3



El cálculo de la media de horas de perfeccionamiento realizado por los profesores encuestados (excluyendo los que no contestaron la pregunta) es $\bar{X} = 2.638$ horas, el porcentaje bajo la media es 68% en tanto, el porcentaje sobre la media es 32%.

La información obtenida en relación con el tipo de perfeccionamiento desarrollado por los profesores que constituye el segundo aspecto de este mismo ítem, se muestra a continuación en la siguiente Tabla:

Tabla 14: Tipo de Perfeccionamiento

Tipo	f	%
Cursos	28	90,32
Diplomado	2	6,45
Licenciatura	7	22,58
Postítulos	15	48,38
Magistratura	3	9,67
Doctorado	0	0
Ningún tipo	1	3,22

Como se puede observar en la Tabla 14, la gran mayoría de los maestros (90,32%) ha realizado cursos de perfeccionamiento (dato que será desagregado y analizado más adelante); un 6,45% ha obtenido un Diplomado; 22,58% de los maestros está en posesión del grado de Licenciado; un significativo 48,38% de los profesores es postulado en alguna especialidad y un 9,67% de ellos, ostenta el grado de Magíster.

El número de profesores encuestados que respondieron este ítem es 31, sin embargo, la gran mayoría de los maestros señaló tener más de un tipo de perfeccionamiento (en algunos casos marcaron hasta cuatro de las categorías consultadas). A continuación, la información será desagregada para ver los datos precisos a este respecto.

Tabla 15: Tipo de Perfeccionamiento realizado

Tipos de perfeccionamiento	f	%
Sin cursos	3	9,67
Sólo cursos	13	41,93
Diplomado	1	3,22
Diplomado-postítulo	1	3,22
Postítulo	6	19,35
Postítulo-licenciado	5	16,13
Postítulo-licenciado-magister	2	6,45
TOTAL	31	99,97

Como se puede apreciar en la Tabla 15, con datos desagregados, sólo el 9,67% no ha realizado cursos, no obstante el 6,45% de los mismos ha desarrollado uno o más de uno de los tipos de

perfeccionamiento que no son cursos; un significativo 48,37% de los maestros ha realizado programas de mediana y larga duración; destacable resulta el 6,45% de los profesores que han realizado tres programas de perfeccionamiento sistemático que por lo general –al menos en Chile- suelen ser de dos ó tres años; muy importante a su vez es que el 16,13% de docentes ha realizado dos programas de perfeccionamiento de dos años aproximadamente.

Respecto de la sub-categoría ‘Cursos realizados’, se ha establecido la siguiente Tabla:

Tabla 16: Cursos Realizados

Nº de cursos	f	%
1 – 2	12	38,70
3 – 4	13	41,93
5 – 6	2	6,45
7 – 8	1	3,22
Sin cursos	3	9,67
TOTAL	31	99,97

Los datos de la Tabla 16 muestran que un 41,93% de los maestros han realizado entre tres y cuatro cursos de perfeccionamiento a lo largo de su carrera profesional; un 6,45% han realizado entre cinco y seis cursos y sólo un 3,22% entre siete y ocho cursos; un 38,70% sólo han realizado entre uno y dos cursos, probablemente por llevar pocos años ejerciendo o por haber realizado algún tipo de programa de mayor duración conducente a título o grado académico; y

un 9,67% de los maestros no ha realizado cursos de perfeccionamiento.

4.2.9 Investigación

Es indudable que para un profesional de la docencia la investigación constituye una herramienta fundamental de su actividad ya sea para indagar acerca de su propia práctica a fin de comprender las situaciones de interacción en el aula, para su mejora o para reflexionar sobre la cultura institucional con vistas a su transformación. En cualquier caso la investigación en el ámbito educacional, como en cualquier otra área, permite la autonomía y el posesionamiento de sí mismo, la posibilidad de dar cuenta de la realidad y construir conocimiento.

Al respecto se consultó a los profesores si habían realizado investigación a lo largo de su desempeño profesional; el dato obtenido resulta revelador, un 90,32% de los informantes no ha realizado ningún tipo de investigación, y un 9,67% de los mismos, ha realizado trabajos de investigación en el contexto de los programas de perfeccionamiento cursados.

¿Por qué el profesorado no investiga? Este tema, que excede los alcances de esta investigación, debiera ser abordado en otros trabajos investigativos, por la relevancia que éste tiene en relación con la mejora de la práctica educativa.

4.3 RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS APLICADAS A LAS FAMILIAS

4.3.1 Tiempo de residencia en el Barrio

Se consultó a las familias de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas investigadas acerca del tiempo que residían en el barrio a fin de estimar si se trataba de familias asentadas recientemente o eran antiguas. Los datos proporcionados por las familias informantes se consignan en la siguiente Tabla:

Tabla 17: Residencia en el barrio

Años	f	%
4 – 5	7	12,50
6 – 10	14	25,00
11 – 15	13	23,21
16 – 20	5	8,93
21 –25	2	3,57
26 - 30	6	10,71
31 – 35	4	7,14
36 – 40	2	3,57
41 – 45	2	3,57
46 – 50	1	1,78
TOTAL	56	99,98

Los datos muestran porcentajes significativos en los tramos de seis a diez años y de once a quince, que en conjunto representan un importante 48,21% de familias; entre 26 y 30 años se destaca un 10,71%; las familias que residen entre cero y cinco años representan un 12,50%.

El cálculo de la media de años de residencia es de $\bar{X} = 17,16$ concentrándose un 62,5% bajo la misma y un 37,5% sobre ella.

Los datos permiten estimar que se trata de familias asentadas en el barrio, si se considera que un 87,48% de las mismas tiene entre seis y cincuenta años de residencia en el barrio.

4.3.2 Residencia anterior a la llegada al Barrio

Se consultó a las familias acerca de su residencia antes de llegar al barrio; este dato es de especial relevancia en el contexto general de esta investigación, por cuanto tiene relación con los procesos de urbanización en los asentamientos urbano-populares o urbano-marginales en las ciudades y áreas metropolitanas de los países en desarrollo. Es sabido que el vertiginoso crecimiento de las ciudades en América Latina por ejemplo, no tiene precedentes en la historia y que su espectacular expansión se produce precisamente en las áreas periféricas de éstas¹⁹.

Determinadas especialmente por el desarrollo desigual y otros factores ligados a la nueva división internacional del trabajo en la actual economía, miles o millones de personas se ven obligadas a vivir en condiciones materiales y sociales lamentables; luego, las preguntas

¹⁹ Ver de Manuel Castells “La ciudad y las masas: sociología de los movimientos urbanos”

son: ¿de dónde vienen?, ¿del campo?, ¿de la misma ciudad?, ¿de otros barrios?, ¿de otras ciudades?.

Los datos obtenidos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 18: Residencia anterior

Residían antes de llegar al barrio	f	%
En otra ciudad	7	12,50
En otro barrio	33	58,93
En el campo	7	12,50
N/C	9	16,07
TOTAL	56	100

Como se puede apreciar en la Tabla 18, un significativo 58,93% de las familias residían en otros barrios de la misma ciudad antes de llegar al barrio en el que actualmente viven; un 12,5% vivían en otras ciudades y el mismo porcentaje residían anteriormente en el campo. Este dato permite estimar que la mayor movilidad en los procesos de urbanización se produce dentro de la misma ciudad y no está determinado significativamente por procesos migratorios de la población desde otras ciudades o desde el campo.

La media de residencia en el barrio de estas es $\bar{X} = 17,16$ años²⁰ y el 62,5% de las mismas tiene un tiempo de residencia inferior a la media, lo que significa que la mayor movilidad de este grupo se produjo en los últimos 18 años.

²⁰ Dato consignado en el apartado 4.3.1 de este mismo capítulo.

4.3.3 Composición del Grupo Familiar

Se consultó acerca del número de personas que conformaban el grupo familiar, este dato es de vital importancia para determinar si efectivamente se trata de familias numerosas o no, teniendo en cuenta que en el discurso social se estima que las familias residentes en sectores urbano-marginales, a causa de vivir en estos espacios urbanos, adquieren casi automáticamente una serie de rasgos sociales que los hacen proclives a un aumento demográfico exponencial causado por el caos organizacional y la promiscuidad que allí reina.

En la Tabla 19 se consignan los datos proporcionados por los informantes:

Tabla 19: Total de personas que conforman el grupo familiar

Número	f	%
3	6	10,71
4	17	30,35
5	20	35,71
6	6	10,71
7	2	3,57
8	2	3,57
9	1	1,78
10	0	0,00
11	0	0,00
12	1	1,78
13	0	0,00
14	1	1,78
TOTAL	56	99,96

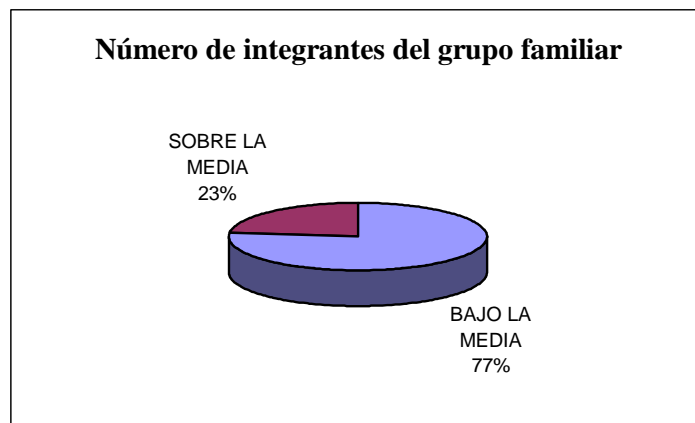
Como se puede observar, un significativo 35,71% de los encuestados conforman un grupo familiar de cinco personas, no menos significativo resulta el 30,35% de familias con cuatro

integrantes, y aún, el 10,71% cuyo grupo familiar es sólo de tres personas; un 10,71% de las familias conforman un grupo familiar de seis personas que puede ser considerada como familia numerosa; entre siete y catorce integrantes, se concentra un 12,48% que respecto del total no resulta significativo, pues por lo general las familias que informan grupos por sobre diez integrantes suelen ser dos o más familias que ocupan una misma vivienda, en régimen de allegados por la imposibilidad de acceso a una vivienda y, consecuentemente, viven en condiciones de hacinamiento.

El cálculo de la media de integrantes por cada grupo familiar es $\bar{X} = 5,10$ lo que permite estimar que se trata de familias de tres hijos en promedio, que en general se considera lo normal en los estratos medios y altos de la sociedad chilena. Por su parte, un significativo 76,77% de las familias se encuentran bajo la media y sólo un 23,23% sobre la misma.

Estos datos se representan en el siguiente gráfico:

Gráfico 4



4.3.4 Situación Escolar de los hijos de las familias encuestadas

4.3.4.1 Número de hijos que asisten a la escuela y Nivel escolar

Se consultó a las familias acerca del número de hijos que asisten a la escuela y el nivel escolar que cursan, el propósito de esta consulta era construir un dato que sirviera de parámetro para estructurar una visión más amplia de la situación escolar de los niños y jóvenes pertenecientes a estos grupos familiares a partir del cruce de información con datos consignados en ítemes afines.

Los datos obtenidos se muestran en la siguiente Tabla:

Tabla 20: número de hijos que asiste a la escuela y nivel escolar

	Nivel escolar				TOTAL
	Ed. básica	Ed. media	C.F.T.	Ed. Sup.	
Nº de Hijos	82	16	7	0,00	105
%	78,09	15,23	6,66	0,00	99,98

Como se puede observar en la Tabla 20, 105 niños y jóvenes asisten a centros escolares y centros de formación técnica; un significativo 78,09% de ellos asisten a escuelas de educación básica; el 15,23% asiste a colegios de enseñanza media o liceos científico-humanistas, sólo un 6,66% asiste a centros de formación técnica y ninguno de ellos a la universidad.

4.3.4.2 Número de hijos que no asiste a la escuela y sus causas

Se consultó por el número de niños y jóvenes que no asisten a la escuela y las causas de ello, con el propósito de estimar las diferencias entre el porcentaje de los que asisten y no asisten y el eventual número de desertores del Sistema Escolar.

Los datos se muestran en la siguiente Tabla:

Tabla 21: Número de hijos que no asiste a la escuela y causas

No Asisten a la Escuela			
	Niños Menores de 5 Años	Retirados	Total
Nº	13	19	32
%	40,62	59,37	99,99

Se aprecia en la Tabla 21 que de los 32 niños y jóvenes que no asisten a la escuela, trece de ellos, es decir, el 40,62% son niños menores de cinco años que aún no se han incorporado a la escuela y 19 de los mismos, o sea un 59,37% se ha retirado del sistema escolar y son potenciales desertores.

4.3.4.3 Número de niños y jóvenes retirados y la actividad que realizan

Se desagregó del ítem “Número de hijos que no asisten a la escuela” la subcategoría “Retirados” con el objeto de saber el tipo de actividad que realizaban.

Los datos proporcionados se consignan en la Tabla siguiente:

Tabla 22: Número de niños y jóvenes retirados y Actividad

Retirados				
	Trabajan	Cesantes	Otro	TOTAL
Nº	11	4	4	19
%	57,89	21,05	21,05	99,99

La Tabla 22 muestra que de los 19 niños o jóvenes retirados del Sistema Escolar, once de los mismos, es decir, el 57,89% trabaja, cuatro de ellos, que representan un 21,05% están cesantes y un porcentaje equivalente indica “otro” sin aludir a una actividad específica.

Los datos proporcionados por las familias informantes, en los tres ítemes analizados precedentemente permiten, a través del cruce de información, tener una visión más amplia acerca de la situación escolar de los hijos de éstas.

A modo de resumen, se puede decir que las 56 familias encuestadas conforman un grupo total de 286 personas, de las cuales

149 son adultos o mayores y 137, es decir, el 47,90% son niños o jóvenes; de este grupo, 105, que representa el 76,64% están incorporados al Sistema Educativo en alguno de sus niveles (ver pág. 189) excluyendo a los trece niños menores de cinco años; son 124 los niños y jóvenes en edad escolar; de los cuales el 84,67% asisten a la escuela, mientras, un significativo 15,33% es desertor del Sistema Escolar y que su abandono se produjo entre los 14 y 17 años de edad, es decir, una vez terminada la educación primaria o en algún grado de la enseñanza media. Del grupo de jóvenes desertores del Sistema Educativo, un 57,89% realiza algún trabajo, mientras un significativo 42,11% está desocupado.

4.3.5 Características Socioeconómicas y Culturales de las Familias Encuestadas

Se consultó a las familias acerca del nivel de escolaridad del padre y la madre; la profesión u oficio del jefe del hogar; el número de personas que trabajan del grupo familiar, su ocupación y los ingresos del mismo.

El propósito de estas consultas era tener una visión general de las características socioeconómicas y culturales de las familias encuestadas a través del cruce de datos de las distintas categorías y subcategorías analizadas.

4.3.5.1 Nivel de Escolaridad del padre y la madre

Se consideró importante incorporar información respecto del nivel de estudio alcanzados por los padres y las madres de las familias encuestadas para estimar el nivel cultural de estas familias.

La información obtenida se recoge en las Tablas 23 y 24, presentadas a continuación:

Tabla 23: Escolaridad del Padre

Nivel de escolaridad	Nº	%
Sin escolaridad	2	3,57
Educ. básica incompleta	14	25,00
Educación básica completa	7	12,50
Educ. media incompleta	12	21,42
Educ. media completa	13	23,21
Educ. media técnico-profesional incompleta	1	1,78
Educ. media técnico-profesional completa	5	8,93
Educ. superior	0	0,00
No contesta	2	3,57
TOTAL	56	99,98

La información recogida muestra que solo un 3,57% de los padres no tiene escolaridad, lo que hace suponer que son analfabetos; un significativo 25% de los mismos no ha completado los ocho años de escolaridad básica, un importante 21,42% tiene educación media incompleta; un 23,21% ha completado la educación media y sólo un 8,93% ha completado la enseñanza media técnico-profesional accediendo a un título técnico de nivel medio; finalmente ninguno de los padres entrevistados ha realizado estudios de nivel superior.

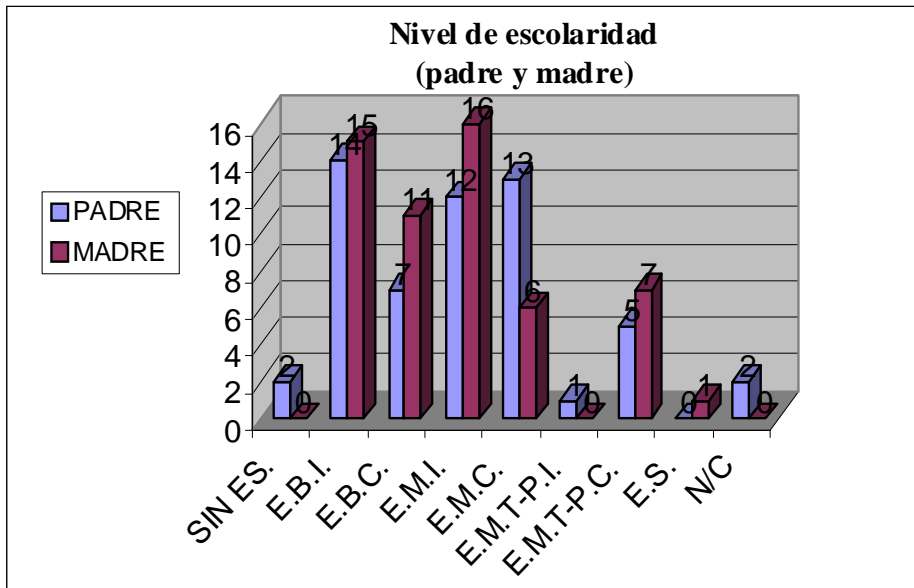
Tabla 24: Escolaridad de la Madre

Nivel de escolaridad	Nº	%
Educ. básica incompleta	15	26,78
Educ. básica completa	11	19,64
Educ. media incompleta	16	28,57
Educ. media completa	6	10,71
Educ. media técnico-profesional completa	7	12,50
Educ. superior completa	1	1,78
TOTAL	56	99,98

La Tabla 24 muestra que un significativo 26,78% de las madres no ha completado los ocho años de escolaridad básica; sólo un 19,64% de las mismas tiene educación básica completa, lo que asociado al dato anterior representa un sorprendente 46,42% casi la mitad del grupo estudiado que no ha superado la educación primaria; destacable, sin embargo, es el 12,50% de las mismas que ha completado la educación media técnico-profesional, logrando un título técnico de nivel medio, junto al 1,78% que logró completar la educación del nivel superior. Por otra parte, un importante 28,57% no ha completado la enseñanza media y sólo un 10,71% ha logrado completarla.

La diferencia entre la escolaridad de los padres y las madres de las familias encuestadas se puede observar en el siguiente gráfico comparativo:

Gráfico 5



4.3.5.2 Profesión, Oficio u Ocupación del Jefe de Hogar

Se consultó a las familias acerca de la profesión u oficio del Jefe de hogar, con el propósito de establecer la existencia de relación o no entre el nivel de escolaridad, la profesión u oficio y, posteriormente, la renta del grupo familiar.

Los datos se muestran en la Tabla 25 de la página siguiente:

Tabla 25: Profesión, Oficio u Ocupación del Jefe de Hogar

Profesión u oficio	F	%
Profesor	1	1,78
Secretaria	2	3,57
Operario-técnico	1	1,78
Mecánico-automotriz	2	3,57
Electricista-automotriz	2	3,57
Maestro carpintero	3	5,36
Maestro en estructuras metálicas	1	1,78
Maestro pintor	1	1,78
Chofer	3	5,36
Empleado	2	3,57
Guarda de seguridad	1	1,78
Ama de casa	7	12,50
Lavandera	1	1,78
Guardadora	1	1,78
Asesora de hogar	1	1,78
Carnicero	1	1,78
Comerciante	5	8,92
Vendedor ambulante	5	8,92
Obrero (construcción)	9	16,07
Temporero (recolección)	2	3,57
Peoneta (cargador)	2	3,57
Jubilado	3	5,36
TOTAL	56	99,94

Como se puede observar en la Tabla, la estructura ocupacional del grupo de las familias encuestadas, corresponde, en su gran mayoría, a lo que podría denominarse el sector servicios de la economía, de bajo nivel productivo; buena parte de ellos insertos en el sector informal de la economía; 33,92% son trabajadores por cuenta propia. La gama de éstos es amplia: abarca el vendedor ambulante, el pequeño comerciante, el artesano tradicional (carpintero mueblista) el microempresario popular (fabricante de estructuras metálicas), el propietario de un pequeño taller mecánico, todas actividades que no demandan mucho capital ni cualificación; el 14,28% trabaja empleado

con muy bajos salarios pero con relativa estabilidad (chóferes, empleados, guardias de seguridad, asesoras del hogar, guardadoras en jardines infantiles), el 17,85% son amas de casa y jubilados que viven de una pensión asistencial; el 5,36% tiene una ocupación ligada a su título técnico (secretaria y operario técnico), con rentas superiores a los oficios descritos anteriormente y solo el 1,78% tiene un título profesional de nivel superior y ejerce como profesor con una renta significativamente superior a todas las analizadas.

En su gran mayoría se trata de personas que producen algún bien de bajo valor agregado, prestan algún servicio o comercializan a pequeña escala y se apegan a su oficio porque carecen de calificación para entrar al empleo formal. En este sentido, es importante consignar que quienes figuran en oficios como mecánicos, electricistas, maestros en estructuras metálicas, carpinteros, no tienen formación sistemática en estas especialidades técnicas, sino, que son oficios de autoaprendizaje o están vinculados a oficios aprendidos en el contexto familiar, al estilo de las generaciones de artesanos.

A pesar de todo, en estos sectores de pobreza se observa que las personas están integradas al sistema económico, aunque realizan los trabajos peor remunerados, más inestables y de menor cualificación.

El dato Jefe de hogar ha sido desagregado del ítem anterior y se consigna en la Tabla siguiente:

Tabla 26: Jefe de hogar

	Nº	%
Padre	37	66,07
Madre	12	21,42
Otro	7	12,50
TOTAL	56	99,99

Se puede apreciar en la Tabla 26 que en un significativo 66,07% de las familias encuestadas el padre es el jefe del hogar, en el 21,42% de los casos es la madre y sólo en un 12,50% de los casos el jefe de hogar es otra persona (por lo general, el abuelo).

4.3.5.3 Número de personas que trabajan del grupo familiar

Este dato era muy importante para determinar con posterioridad el ingreso per cápita del número de personas que aportan al ingreso familiar, desagregando esta subcategoría.

La información se muestra en la Tabla presentada a continuación:

Tabla 27: Número de personas que trabajan del grupo familiar

N° de personas	f	%
1	31	55,35
2	19	33,93
3	2	3,57
4	1	1,78
No trabaja	3	5,35
TOTAL	56	99,98

Como se puede observar, la Tabla muestra que un significativo 55,35% de las familias objeto de la investigación viven con la renta generada por un solo miembro del grupo familiar; un 33,93% vive con el aporte de dos personas del grupo familiar; el 3,57% con el aporte de tres y sólo el 1,78% vive con la aportación de cuatro personas; un 5,35%, es decir, en tres familias no tienen aportes de ningún miembro, de éstos, dos no tienen trabajo (están cesantes o en paro) y en la familia restante la jefe del hogar es ama de casa y recibe una pensión asistencial.

4.3.5.4 Ingresos del grupo familiar

Se consultó acerca del total de ingresos que percibía el grupo familiar, este dato resultó de vital importancia para estimar el nivel económico del grupo encuestado y a la vez constituye un parámetro fundamental, que al ser cruzado con categorías como; escolaridad de los padres, número de personas que aportan al ingreso familiar y número de personas que conforman el grupo, permiten configurar un

perfil estimativo de las características socioeconómicas y culturales del grupo en cuestión.

La información proporcionada por las familias se presenta a continuación en la Tabla siguiente:

Tabla 28: Ingresos del grupo familiar

Ingresos	f	%
Sin ingresos	2	3,57
30.000 – 50.000	4	7,14
51.000 – 100.000	10	17,86
101.000 – 150.000	24	42,85
151.000 – 200.000	10	17,86
201.000 – 250.000	0	0,00
251.000 – 300.000	2	3,57
301.000 – 350.000	0	0,00
351.000 – 400.000	1	1,78
NO RESPONDE	3	5,35
TOTAL	56	99,98

La Tabla 28 muestra que un significativo 28,57% de las familias viven con ingresos entre cero y 100.000 pesos²¹ cuya equivalencia en euros corresponde a un tramo entre cero y 142,86, esta cifra está muy por debajo de lo que se estima como umbral de pobreza; podríamos decir que corresponde a pobreza extrema; un determinante 42,85% vive con ingresos entre 101.000 y 150.000 pesos lo que corresponde a un tramo que en su extremo inferior no alcanza a un sueldo mínimo, fijado en Chile en 108.300 pesos, y en su extremo superior lo sobrepasa moderadamente; un discreto 17,86% tiene un

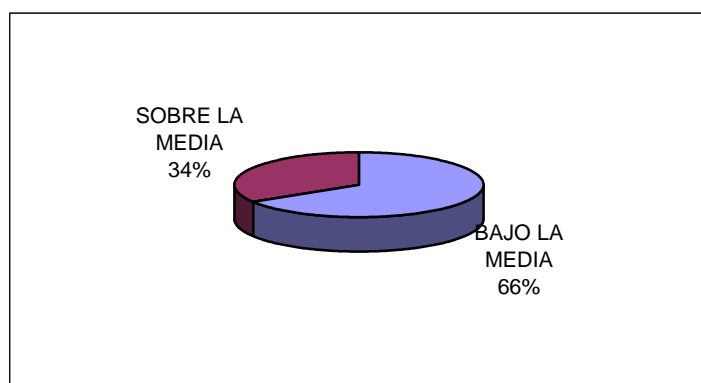
²¹ En pesos chilenos, la equivalencia actual corresponde en euros a (1€ = 700 pesos)

ingreso claramente superior a un sueldo mínimo; un insignificante 3,57% tiene un ingreso entre 251.000 y 300.000 pesos y solo el 1,78% de las familias encuestadas tiene un ingreso significativamente superior a los tramos analizados anteriormente y que en la jerarquía socioeconómica correspondería a un nivel medio.

La media de ingresos del grupo familiar es $\bar{X} = 127.830$ pesos (182,6 €) mensuales, excluyendo las tres familias que no responden a este ítem; este dato permite establecer que un significativo 66,04% de las familias obtiene un ingreso inferior a la media y sólo un 33,96% por sobre la misma.

Esta información se representa en el siguiente gráfico:

Gráfico 6: Promedio de ingresos del grupo familiar



Si tomamos como referencia el dato proporcionado por la Fundación Terram (Chile) que establece el umbral de pobreza en

125.000 pesos mensuales (€ 178,57) por persona, significa que el 100% de las familias encuestadas estarían por debajo de la línea de pobreza y el 66,04% expresado en el gráfico, correspondería a un grupo de extrema pobreza y aún de indigencia.

El dato oficial que maneja el gobierno de Chile es el proporcionado por la encuesta Casen²² que cifra la línea de pobreza en 171.360 pesos (€ 244,8) para una familia de cinco miembros. El método utilizado para medir la pobreza es el denominado método indirecto que se mide a partir del cálculo de un ingreso mínimo per cápita para cubrir el costo de una Canasta básica de consumo que está compuesta por una canasta alimentaria y otra de bienes y servicios. Los hogares que sólo logran satisfacer la Canasta alimentaria son clasificados de pobreza extrema, y la sumatoria de costos de ambas canastas (alimentaria y bienes y servicios) determina el umbral de pobreza o línea de pobreza.

Así, el gobierno de Chile fijó el costo de la Canasta de alimentos en 17.136 pesos (€ 24,48) por persona, de tal manera, que una familia de cinco miembros requiere un ingreso de 85.680 pesos mensuales (€ 122,4) para satisfacer adecuadamente sus necesidades alimentarias y para satisfacción del conjunto de necesidades básicas requiere de un presupuesto mensual de 171.360 pesos (€ 244,8), siendo el costo per cápita o línea de pobreza de 34.272 pesos (€ 48,96).

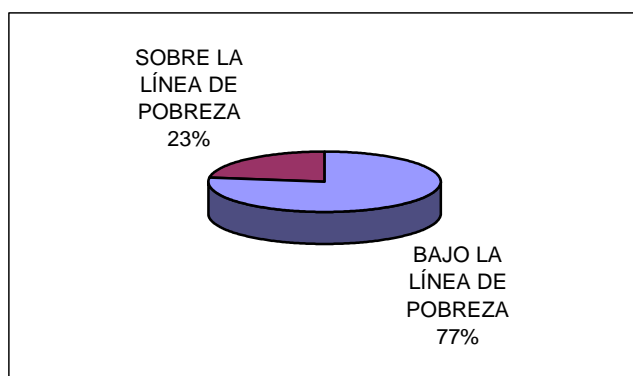
²² Ver página web: www.mideplan.cl/casen/textos/metodo.html

Como se puede ver, el cálculo de estimación de la línea de pobreza entre la Fundación Terram y el oficial del Gobierno de Chile difieren sustantivamente.

Si se considera el dato oficial como parámetro para el análisis, la situación es la siguiente: la media de integrantes del grupo familiar en estudio es $\bar{X} = 5,11$ en consecuencia el umbral de pobreza establecido es 175.129 pesos (€ 250,18) esto significa que un 77,36% se encontraría por debajo de la línea de pobreza y sólo un 22,64% por sobre la misma.

Esta información se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 7: Umbral de pobreza



Cruzando el dato media de *ingresos del grupo familiar* que es $\bar{X} = 127.830$ pesos (€ 182,6) con el dato de la categoría *integrantes del grupo familiar*, la renta per cápita mensual resultante es de 25.015 pesos (€ 35,73) y de 833 pesos (€ 1,19) diarios, que comparada con los 34.272 pesos (€ 48,96) que constituye la línea de la pobreza, según

el dato oficial del gobierno de Chile, está muy por debajo, correspondiendo en consecuencia a familias de pobreza extrema en un 77,36% del total. Más aún, desagregando de ese 77,36% de pobreza extrema, un significativo 39,02% de los mismos tiene una renta per cápita mensual de 12.903 pesos (€ 18,43) muy por debajo de los 17.136 pesos (€ 24,48) que el gobierno estima como costo de la Canasta básica de alimento, en consecuencia este importante porcentaje corresponde a la categoría de indigencia.

4.3.5.5 Estado Civil de las familias

Se consultó a las familias acerca del tipo de relación de los padres, con el propósito de saber si se trataba de familias nucleares, monoparentales o de otro tipo, pues se estima, a nivel del discurso social, que en sectores urbanos marginales las familias bien constituidas no existen,

“Aún el análisis superficial muestra que esos grupos (marginales) carecen en si mismos de cohesión lo que llega a afectar hasta el núcleo familiar. Tampoco se ve en ellos solidaridad según demuestra su atomización y progresiva alienación”. (Vekemans, 1970:70)

Por otra parte, una nota en las tapas de la revista ‘Time’ se refería a la clase marginada como

“un amplio sector de la población, más intratable, más marginado de la sociedad y mucho más hostil de lo que cualquiera hubiera podido imaginar. Son intocables:[...] delincuentes juveniles, desertores escolares[...] madres dependientes de la asistencia social[...] madres solteras, rufianes, traficantes de drogas, pordioseros; nombres que definen todos los explícitos temores de la gente decente y todas las cargas que se ocultan en el fondo de su conciencia”. (Revista Time, New York, agosto, 1977).

La información obtenida se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 29: Estructura del grupo familiar

Relación de los padres	f	%
Casados	37	66,07
Convivientes	7	12,50
Separados	6	10,71
Viudos	3	5,36
Solteros	3	5,36
TOTAL	56	100

Se aprecia en la Tabla 29 que en un significativo 66,07% de las familias los padres están casados; un 12,5% son convivientes, sólo un 5,36% son solteros y un moderado 10,71% de los mismos están separados; este panorama no resulta, en ningún sentido distinto al que se podría observar en clases sociales medias, medias altas y altas.

Este dato de alguna manera desmitifica, al menos en lo que respecta al grupo estudiado, aquella idea de que pobreza o marginalidad geográfica, es sinónimo de desintegración familiar,

anomia, promiscuidad, monoparentalismo y en última instancia caos familiar.

4.3.6 Vivienda, número de habitaciones y lugar de permanencia de los niños en su tiempo libre

4.3.6.1 Vivienda familiar

Se consultó a las familias si la casa que habitaban era de su propiedad, arrendada o vivían en condición de allegados, al mismo tiempo se preguntó por el número de habitaciones que tenía la vivienda y el lugar donde permanecían los niños en su tiempo libre. El propósito de estas consultas era complementar el análisis sociográfico presentado en los apartados anteriores, especificando la relación en la casa, determinando si se daban o no condiciones de hacinamiento e identificando las actividades de los niños en el tiempo en que no están en la escuela.

Los datos de la categoría ‘Vivienda’ se presentan a continuación:

Tabla 30: Propiedad de la vivienda

Vivienda	f	%
Propia	37	66,07
Arrendada	7	12,50
Allegados	8	14,28
Otro	4	7,14
TOTAL	56	99,99

Como se puede observar en la Tabla anterior, un 66,07% de las familias cuenta con casa propia; este dato resulta revelador, si se toma en cuenta, la condición económica de las mismas, apunta de alguna manera a desmitificar, nuevamente, aquella idea de que las personas que viven en sectores periféricos o de marginalidad urbana adquieren un estilo de vida contrario a las formas normales de la sociedad global. Al respecto,

“lo que empuja a las gentes decentes y ‘normales’ a integrar un frente unido contra los desertores escolares, los criminales y los parásitos de la asistencia social, es la horrible incoherencia que perciben en todos ellos: los marginados ofenden los más preciados valores de la mayoría al mismo tiempo que se aferran a ellos, y pretenden disfrutar los mismos placeres de que gozan quienes se lo ganaron trabajando”. (Mead, cit. por Bauman, 1999)

Simplemente, los pobres desean trabajar y también tienen aspiraciones, sólo que en el contexto de una sociedad de consumo, sus aspiraciones generalmente son frustradas.

Un 12,5% de las familias arrienda la vivienda, un importante 14,28% vive en la condición de allegado y un 7,14% de los mismos indica otro, que por lo general, se refiere a que viven en casas heredadas compartiendo con otros herederos.

4.3.6.2 Número de habitaciones de la vivienda

El propósito de obtener este dato era determinar la existencia o no de condiciones de hacinamiento en las familias encuestadas. La información se consigna en la Tabla siguiente:

Tabla 31: Número de habitaciones de la vivienda

Habitaciones	f	%
1	2	3,57
2	18	32,14
3	7	12,50
4	9	16,07
5	9	16,07
6	8	14,28
7	3	5,35
TOTAL	56	99,98

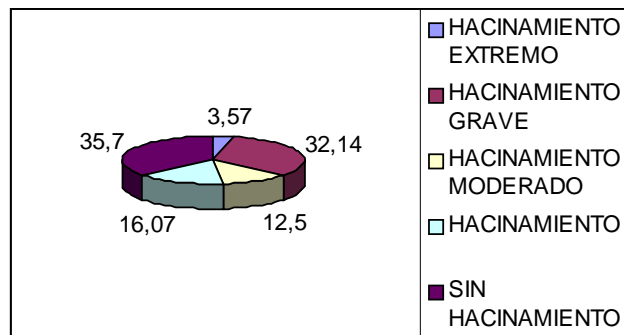
El cálculo de la media de habitaciones obtenido es $\bar{X} = 3,7\%$, al cruzar este dato con la media del grupo familiar que es $\bar{X} = 5,11$ se puede estimar que 5,11 personas viven en 3,7 habitaciones, en términos generales este dato podría indicar que aun existiendo cierto nivel de hacinamiento este, no resulta grave. Sin embargo, al desagregar la información la información contenida en el cuadro, la situación cambia drásticamente en un porcentaje significativo de familias.

El 3,57% consignado en la Tabla 31, representa un caso de hacinamiento extremo pues, 8,5 personas en promedio comparten una sola habitación, no siendo significativo el porcentaje respecto del total, por su parte, el 32,14% de las familias presenta un nivel de

hacinamiento menor, si se compara con el anterior. Si tenemos en cuenta que un promedio de 4,77 personas comparten dos habitaciones²³, el porcentaje, sin embargo, resulta relevante; un 12,50% presenta una condición de hacinamiento menor, un promedio de $\bar{X} = 5,1$ personas comparten 3 habitaciones; un 16,07 se aproxima a lo normal, un promedio de $\bar{X} = 4,77$ personas comparten cuatro habitaciones. Las familias que viven en casas cuyo número de habitaciones es cinco, seis o siete, no presentan condiciones de hacinamiento pues en su mayoría los grupos familiares están compuestos por un número de personas que es igual o inferior al número de habitaciones disponibles, este grupo de familias representa un 35,7% del total.

La distribución porcentual de los niveles de hacinamiento se representa en el gráfico 8 de la página siguiente:

Gráfico 8: Niveles de hacinamiento



²³ Es importante aclarar que esas dos habitaciones corresponden a casas muy pequeñas construidas por el gobierno como parte del proceso de erradicación de campamentos de autoconstrucción, a las que los pobladores pueden postular luego de ahorrar en una libreta para la vivienda que el estado subsidia.

4.3.6.3 Lugar donde permanecen los niños en su tiempo libre

Era importante saber donde permanecen los niños cuando no están en la escuela o en su tiempo libre, a fin de determinar si efectivamente estos niños iban a la calle donde se suele pensar que permanecen. Los datos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 32: Lugar de permanencia de los niños

Lugar	f	%
Casa	52	92,85
Calle	0	0
Otro	4	7,14
TOTAL	56	99,99

Los niños en su gran mayoría permanecen en sus casas (92,85%) durante el tiempo libre, sólo un 7,14% de los mismos van a otros lugares, por lo general a casa de sus abuelos o tíos.

Este dato es importante por cuanto es un indicador de las características de los barrios o poblaciones donde habitan estas familias que en su gran mayoría carecen de espacios de recreación: plazas o infraestructura para el desarrollo de actividades deportivas; de centros culturales: bibliotecas, salas de exposición u otros.

La oferta cultural y recreativa se encuentra en el centro de la ciudad a la que no acceden los niños y jóvenes de estos barrios, estos espacios están vetados para estos grupos. Vivir, por tanto, en espacios urbano-marginales implica, de alguna manera, vivir la experiencia de la segregación económica social y cultural.

CAPÍTULO V
**ANÁLISIS HERMENÉUTICO DEL
DISCURSO DE LOS ACTORES**

Estructura Categorical resultante de las entrevistas a los Docentes

Actor	Eje Temático	Categorías	Subcategorías	
Docentes	Reforma educacional	Valoración Positiva	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de aprovisionamiento tecnológico • Oportunidad de perfeccionamiento • Aumento de la permanencia de los niños en la escuela (JEC) • Cambios en las prácticas pedagógicas 	
		Valoración Negativa	<ul style="list-style-type: none"> • Problema de recursos materiales • Ausencia de cambio en la mentalidad de los maestros • La Reforma como suceso externo • La Reforma como proceso de adaptación • La Reforma como imposición 	
	Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad como riesgo • Escuela como núcleo del sistema comunitario • La escuela como agente socializador, valórico y asistencial 		
	Familias	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura familiar • Situación socioeconómica y cultural • Falta de apoyo y compromiso de las familias 		
	Alumnos	Estigmatización social		<ul style="list-style-type: none"> • Niños carentes de afecto • Niños buenos, sumisos, respetuosos
		Insertarlos en la sociedad		<ul style="list-style-type: none"> • Transformarlos en hombres útiles a la sociedad. • Hacerlos tomar conciencia de lo que ellos son.
		Educación adaptada a la inferioridad social y cultural del niño		<ul style="list-style-type: none"> • Bajar el nivel educativo • Asistirlos económica y socialmente
		El fracaso escolar está fuera de la escuela		<ul style="list-style-type: none"> • En la comunidad donde viven • En la familia • En los propios alumnos

5.1 ANÁLISIS HERMENÉUTICO DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES

Se consultó a los maestros acerca del impacto de la Reforma Educacional en el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación, en las prácticas pedagógicas, en las nuevas metodologías en uso y en los recursos tanto de infraestructura como de material didáctico. En sus respuestas aparecen diversas apreciaciones sobre el tema: por un lado, profesores que hacen una valoración positiva de la Reforma, esta valoración se ha estructurado como una categoría de análisis de la que se derivan cuatro subcategorías, que son: la Reforma como sistema de aprovisionamiento tecnológico; como oportunidad de perfeccionamiento; como aumento de permanencia de los niños en la escuela; y como cambio en las prácticas pedagógicas. Por otro lado, profesores que valoran negativamente la Reforma, esta valoración se ha constituido en una segunda categoría de análisis de la que se derivan cinco subcategorías, que son: problemas de recursos materiales, ausencia de cambio en la mentalidad de los maestros, la Reforma como suceso externo, la Reforma como proceso de adaptación y la Reforma como imposición.

5.1.1 Representaciones de los docentes respecto de la Reforma Educacional

La Reforma Educacional corresponde al primer Eje Temático de las entrevistas a los profesores, del cual emergen dos categorías que son: Valoración Positiva de la Reforma y Valoración Negativa de la Reforma Educacional.

5.1.1.1 Valoración Positiva de la Reforma Educacional

Corresponde a la primera categoría de las representaciones de los docentes, que se divide en cuatro subcategorías que son: Sistema de aprovisionamiento tecnológico; oportunidad de perfeccionamiento; aumento de la permanencia de los niños en la escuela; y, cambios en las prácticas pedagógicas.

5.1.1.1.1 La Reforma como sistema de aprovisionamiento tecnológico

Los testimonios de los maestros destacan como muy valioso el aporte material que ha implicado la Reforma, proyectando la incorporación de elementos tecnológicos, como factor de mejoramiento de la calidad educativa, *“soy un convencido que la reforma sí aporta a mejorar la calidad en la educación..., por ejemplo, yo hago computación, la incorporación de la computación, aquí se trabaja*

como taller,... esto le da la posibilidad a estos alumnos con escasos recursos económicos y nivel cultural bajo que tenemos acá, poder..., a través, de la herramienta computacional, igualar lo que puede dar un colegio caro, costoso, ... porque aquí el alumno puede investigar, la biblioteca que no tiene en casa, puede tenerla aquí,... o sea, en alguna medida, ahí hay como una especie de igualdad,...” (P. 4, código (p.es.(3) a)²⁴.

Las opiniones de los maestros, conducen a pensar que la concepción de Reforma y cambio metodológico está asociada a una acción centrada en la obtención de bienes o mejoras en la infraestructura, equipamiento, material didáctico, textos de estudio, etc. que en el fondo obedece a políticas educacionales predominantemente materiales, que si bien, son condiciones necesarias para superar situaciones críticas en ámbitos educacionales de pobreza, no son suficientes y no necesariamente equivale a progreso. La posibilidad de igualar, en algún sentido, requiere la complementación de políticas sociales y educacionales no materiales que sean coherentes con acciones que apunten a generar un cambio en las personas, organizaciones, instituciones y comunidades que les permita asumir activamente su destino.

En relación con la incorporación de nuevas metodologías en sus prácticas pedagógicas, a partir de la Reforma, los maestros dicen: *“En cuanto a metodologías nuevas, tenemos la herramienta tecnológica, que son los computadores”* (P. 31, cód. (p.es. (4). *“...la utilización de los nuevos implementos que han llegado, materiales y lo que es el Proyecto de*

²⁴ La codificación de las entrevistas se explica en Anexo n° 7.

mejoramiento educativo (P.M.E.), nosotros tenemos una radio... acá en la escuela” (P. 1, cód. (p. es. (4) a). “Los niños trabajan con más fotocopias, también tienen un taller de computación, investigan más, hacen trabajos en grupo, piensan, razonan, yo creo que esas serían las nuevas metodologías que hemos empleado.” (P.21, cód. (p. es. (4)a).

Esta visión de la Reforma entendida como sistema de aprovisionamiento tecnológico y material, al parecer, ha llevado a los maestros a confundir las herramientas y medios con las metodologías de enseñanza que deben implementarse a partir de la incorporación de estos nuevos recursos. Es evidente, que la mera adición de mayores recursos, no resolverá el problema de calidad y equidad de la educación, así lo demuestra el estancamiento de los puntajes SIMCE, en general, y la brecha en puntaje entre escuelas, a veinte años de la puesta en marcha de la Reforma. En el nivel de las prácticas de la enseñanza y aprendizaje, como se ha podido constatar, los cambios se reducen a la incorporación de herramientas tecnológicas como: computadores, más fotocopias y materiales, que como es lógico, no han logrado acercar la brecha por nivel económico y sociocultural de los alumnos. Este cambio, requiere modificar las prácticas aprendidas, la cultura escolar, los hábitos adquiridos, si se quiere mejorar la calidad de los resultados educativos, especialmente y con urgencia en estas escuelas que atienden a sectores que viven en condiciones de pobreza y exclusión.

5.1.1.1.2 Oportunidad de Perfeccionamiento

Los maestros valoran como muy positiva la oportunidad de perfeccionamiento que les ha brindado la Reforma educacional y en especial los programas complementarios de la misma, como el Programa de las 900 escuelas (P-900) *“Hay una cosa que yo valoro mucho... es el perfeccionamiento, las fechas que hemos tenido los profesores para el perfeccionamiento, cosa que yo personalmente estuve como veinte años sin tener acceso a perfeccionamiento, ahora sí lo hay, existen convenios, becas también, las mismas pasantías, que desgraciadamente no he ganado ninguna, pero es buena...”* (P. 3, cód. (p.es. (3) a). *“Todo lo que enseñó el P-900 fue muy bueno.”* (P.1, cód. (p.es. (4) a).

La media de perfeccionamiento recibido por los profesores, objeto de este estudio es de **2.638 horas** desde que se inició la Reforma Educacional y se implementaron los programas compensatorios (P-900 o MECE). Sin embargo, el discurso de los maestros en la valoración del perfeccionamiento recibido, contrasta fuertemente con los logros de esas horas esperado por los planificadores de dichos programas, los resultados obtenidos en las pruebas nacionales del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) aplicadas por el Ministerio de Educación de Chile en las doce escuelas investigadas, desde el año 2000 al 2009, indican que los progresos en estas escuelas, en algunos casos han sido mínimos y en la gran mayoría incluso regresivos²⁵.

²⁵ Ver Anexo nº 8.

Es evidente que el perfeccionamiento de los maestros, no ha traído consigo los esperados mejores resultados de aprendizaje de los alumnos. Al parecer, la capacitación en servicio está más al alcance y rinde más que la inversión en Formación Inicial, aconsejándose en particular las modalidades a distancia; invertir en textos escolares y en la capacitación de los maestros en su manejo es más seguro, barato y fácil que intentar la compleja vía de la Reforma curricular o la revisión global de las políticas de selección, formación y apoyo docente. Las grandes políticas y estrategias educacionales diseñadas y puestas en marcha en los países en desarrollo son políticas y estrategias que portan un determinado proyecto de sociedad, de educación, de alumno y de maestro, que es preciso desentrañar y discutir. Políticas y estrategias que hablan de protagonismo, profesionalización, autonomía docente, pero que continúan de hecho profundizando el perfil subordinado y subvalorado del oficio docente, condenando a los maestros a la enajenación y a la mediocridad, a ser ciudadanos de segunda, implementadores de currículos y textos escolares, facilitadores de aprendizaje en cuya definición y orientación no participan ni tienen control.

5.1.1.1.3 Aumento de la Permanencia de los niños en la Escuela (JEC)

Los maestros consideran que la instauración de la Jornada Escolar completa en las escuelas y liceos constituye otro de los aspectos positivos de la Reforma Educacional, al respecto dicen: “..

los niños permanecen más tiempo en las escuelas, eso es como la fortaleza, porque los niños están fuera de las amenazas que ellos tienen,... la droga, el alcohol,” (P.12, cód.(p.es.(3)).

El discurso de los maestros expresa una valoración positiva hacia la implantación de la Jornada Escolar Completa (J.E.C) pero, no como condición para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos o para el enriquecimiento de sus experiencias escolares. Sino más bien, como una buena alternativa para evitar que los alumnos puedan caer en cualquiera de los múltiples males sociales que se encuentran en los extramuros de la escuela, es decir, la consideran como un mecanismo para retener a los alumnos minimizando, de esta manera, problemas como la vagancia, las drogas, el alcohol, etc. que se supone, están presentes en sectores de pobreza o urbano-marginales que constituyen el entorno de la escuela. “... que los niños estén en jornada escolar completa,... ha servido, para trabajar acá, tienen talleres y permanecen más tiempo en la escuela, lo que les da menos tiempo para estar en la calle, que es uno de los factores que más, juega en contra de nosotros, que empiezan con la vagancia, que se yo, con el consumo de drogas, todos ese tipo de cosas que hay, como se complica, el hecho de que están más (tiempo) aquí en la escuela, les ha servido en cuanto a que participan en los talleres, hay (muchas) actividades extraprogramáticas,...” (P. 15, cód., (p.es. (3)).

Esta visión de la JEC, no obstante, es valorada positivamente por los maestros, contrasta fuertemente con la concepción que los planificadores tienen de ella; se considera la Jornada Escolar Completa como un desafío de la Reforma Educacional. El tiempo de

estudio puede darse en un espacio diverso y de mayor equidad, permitiendo a los estudiantes enfrentar mejor el mundo del futuro. Se dice que el nuevo currículum requiere más tiempo y mejor uso del tiempo. Por tanto, la JEC es una condición para el éxito de las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje al aumentar significativamente los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular. Así, el mejor uso del tiempo, la inversión en infraestructura, la manera de organizar los almuerzos y el recreo, entre otros factores, son parte del anhelo, por aprender más y mejor. La enorme cantidad de dinero invertido y las transformaciones legales se justificarían al convertir las escuelas y liceos en lugares significativos en el crecimiento intelectual y en el desarrollo humano de los estudiantes.

Sin embargo, estos propósitos mirados en una perspectiva temporal, no han logrado disminuir la brecha entre establecimientos municipales y particulares pagados; los niños de las familias más pobres siguen teniendo los peores rendimientos, así lo demuestra los resultados del SIMCE 2009 publicados a principios del 2010 por el Ministerio de Educación.

5.1.1.1.4 Cambios en las Prácticas Pedagógicas

Según los maestros la Reforma Educacional ha implicado un cambio significativo en sus prácticas pedagógicas y especialmente en el empleo de nuevas metodologías.

La generalidad de los maestros dice utilizar metodologías que denominan ‘activo-participativas’ a partir de las cuales enfatizan aspectos asociados unos con el trabajo en grupo, otros con el aprender haciendo y otros con el rol de guías del proceso de aprendizaje.

Los maestros declaran: *“Bueno, hoy día la interacción, la participación (la metodología) es más activa e interactiva, también el trabajo en grupo...”* *“...lo llevamos aquí muchos años, son muy pocas las asignaturas en que se trabaja con los niños en fila, digamos entonces, así, trabajo en grupo.”* *“... trabajo en equipo y... debates.”* *“Metodologías activo-participativas.”* (P. 4-3-5-16-32, cód. (p.es. (4)a).

Otros maestros dicen: *“Más participativa, donde sea el alumno quien... practique lo que va aprendiendo, donde pueda manipular o tocar, o sea, ahora se aprende haciendo, no solo dictando una charla y una clase...”* *“Se trata de hacer trabajo de actividad grupal con los niños, de investigación... que ellos sean como partícipes de sus propios aprendizajes.”* *“... aprender jugando, realizando cosas, que los niños deduzcan de ello, por lo menos la parte mía...ciencias.”* (P. 8-11-30, cód. (p.es. (4)a).

Los testimonios de los maestros revelan un radical cambio en sus prácticas pedagógicas indudablemente gatillado por la Reforma Educacional, cuya concepción traslada la importancia que tradicionalmente se le había dado a la 'enseñanza' hacia el 'aprendizaje y sus procesos', esta especie de inversión copernicana implica un cambio cualitativo en la educación que requiere, sin duda, un nuevo tipo de proceso de transformación para hacer efectivo el propósito, que en última instancia, es que el alumno aprenda.

Sin entrar a juzgar la importancia estratégica del diseño de la reforma, parece oportuno preguntar ¿Cómo ha operado el proceso de transformación de la educación y el de sus actores? Lamentablemente, a través de un proceso de transformación impositivo y sin la participación de sus principales actores, los maestros.

5.1.1.2 Valoración negativa hacia la Reforma Educacional

Corresponde a la segunda categoría de las representaciones de los docentes, que se divide en cinco subcategorías que son: Problema de recursos materiales; ausencia de cambio en la mentalidad de los maestros; la Reforma como suceso externo; la reforma como proceso de adaptación y, la reforma como imposición.

5.1.1.2.1 Problema de recursos materiales

Antes de analizar el discurso de los maestros se hace necesario contextualizar acerca del sistema de financiamiento de la educación chilena con el propósito de hacer más comprensiva la visión que los profesores tienen acerca de la problemática de los recursos para el desempeño de su función docente.

La Reforma Educacional realizada en la década de los ochenta introdujo profundas modificaciones en el sistema de financiamiento de la educación; se pasó de un sistema público de régimen funcionario a otro básicamente de mercado. Después de un intento no totalmente logrado de privatizar la educación y de implementar una radical descentralización se ha llegado a una especie de equilibrio caracterizado por: un control conductor y responsable del Estado, que evita la administración directa de los establecimientos de enseñanza y prefiere concentrarse en funciones normativas, de supervisión, apoyo técnico y asignación redistributiva de recursos. La presencia activa del sector privado, en el que cabe distinguir entre un subsector histórico en el que predomina la Iglesia Católica y un nuevo sector, de motivación eminentemente lucrativa. Una descentralización de la educación pública que entrega su administración a las municipalidades, ahora democráticas, pero que avanza hacia la autonomía de los centros educativos de base.

En relación con las competencias administrativas, los establecimientos privados de todo nivel son administrados por sus

sostenedores conforme al principio de la libertad de gestión que la ley reconoce a los particulares. Las escuelas y liceos públicos son administrados por las municipalidades del país. El personal docente de los establecimientos básicos y medios se rige por el Estatuto de los Profesionales de la educación aprobado en julio de 1991. Según esta ley, el personal bajo administración municipal recuperó su condición de servidores públicos y goza de la carrera profesional allí estatuida, en tanto que el personal de los centros privados se rige por un tipo de contrato específico, regulado por el Estado y subsidiariamente por el Código del Trabajo. El Ministerio de Educación solo administra su propio personal técnico y administrativo, conforme a las reglas generales de la función pública.

Lo relativo a edificios escolares, es responsabilidad de los órganos municipales de administración educacional o de los “sostenedores” de la educación privada, según sea el caso. Las municipalidades pueden obtener financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Regional para este respecto.

En relación con el financiamiento, el Estado financia a los establecimientos escolares municipales y privados que sirven gratuitamente a los alumnos. El subsidio estatal a las escuelas básicas y medias gratuitas y semi gratuitas, se entrega en forma de una suma de dinero por alumno que asiste a la escuela y se calcula y se paga trimestralmente, tanto a las administraciones municipales como a las entidades privadas que poseen escuelas.

Como es lógico, el subsidio por alumnos asistentes ha dado origen a formas de competencia entre establecimientos por atraer más matrículas, en cuanto a la subvención se hace relativamente suficiente solo en la medida que se acerque al máximo nivel, que es de 45 alumnos por aula o grado. Es evidente, que en esta competencia, las escuelas municipales han ido perdiendo alumnado, a favor de las escuelas particulares subvencionadas, que han mostrado más capacidad para atraer a las familias y a los niños. Adicionalmente, las administraciones municipales, en forma voluntaria, asignan algunos fondos (las municipalidades de comunas grandes y de sectores ricos) a los sistemas escolares locales que de ella dependen. Es importante consignar que las municipalidades de comunas pobres, aunque tengan la voluntad de aportar fondos a las escuelas y liceos de su dependencia, generalmente no lo pueden hacer acuciados por una infinidad de otras demandas de su comunidad, generándose de esta manera, una brecha entre escuelas y liceos del mismo sistema público de enseñanza según dependan de municipalidades ricas o pobres.

Las declaraciones de los maestros en relación con el tema de los recursos para el desarrollo de su labor docente, puede clasificarse en dos tipos: uno referido a ausencia o insuficiencia de materiales didácticos y otro, referido a problemas de infraestructura. En relación con los materiales didácticos, los profesores señalan: *“Desgraciadamente hay recursos pero son pocos, siempre los recursos en materiales didácticos son pocos, especialmente en el segundo ciclo, nosotros siempre hemos soñado con tener salas profesionales, salas de lenguaje, con todo ahí: diccionarios, textos de comunicación, todo para una asignatura,*

desgraciadamente siempre nos estamos quedando ahí...” (P.3, cód. (p.es.(5)a). “... falta mucho...en el caso mío,... no tengo un laboratorio con el cual ...pueda trabajar, sólo se trabaja con cosas que puedan traer los alumnos o lo que uno adecua para esto, entonces no tienes el material suficiente...” (P. 30, cód. (p.es.(5)a). “...faltan algunas cosas más, por ejemplo, yo hago historia y en al primera unidad vienen contenidos... actualizados, entonces... los atlas que nosotros tenemos, son los que tienen la división política... antes del 91 y 92, ... eso significa... que están obsoletos, ... hay países que no aparecen en los atlas, porque son muy antiguos, ... yo creo que nos falta ... más... material de apoyo, ... que sea... más moderno, más actualizado.” (P.14, cód. (p.es.(5)a). “... falta infraestructura, este colegio ha sido reconstruido nuevo, pero, falta biblioteca, un microcentro... falta que los chicos tengan los espacios necesarios, todo eso va en infraestructura...” (P.13, cód. p.es(5)a). “...los baños, tenemos un problema con los baños de las niñas, no están en condiciones... para la cantidad de alumnos...” (P.20, cód. p. es(5)a).

Las valoraciones hechas por los maestros en torno al problema de los recursos, permite sostener, pese al discurso oficial, que el deterioro de las condiciones materiales de trabajo, de alguna manera, altera el proceso pedagógico tanto por el efecto directo que ellas tienen sobre el aprendizaje como por el efecto que ejercen sobre las actitudes de los docentes hacia la enseñanza. En este sentido, los relatos muestran que si bien algunos edificios han sido construidos recientemente, algunos de sus rasgos crean condiciones poco apropiadas para el trabajo pedagógico. Junto con los problemas de infraestructura, es preciso consignar que las escuelas carecen de los materiales mínimos de trabajo. Todo el instrumental didáctico, al

menos en algunas de las escuelas en estudio, se reduce a pizarra y plumón, unas cuantas láminas y atlas bastante deteriorados por el uso. No existe prácticamente ningún tipo de material que permita trabajo de tipo científico, de experimentación, ni siquiera de observación.

Estas carencias también son expuestas por los maestros como una de las causas del fracaso de la acción pedagógica.

5.1.1.2.2 Ausencia de cambio en la mentalidad de los profesores

Algunos maestro atribuyen a otros maestros la responsabilidad de que la reforma educacional no tenga el impacto positivo que de ella se esperaba en relación con mejoramiento de la calidad de la educación, también los alumnos estarían involucrados, pero de un modo dependiente. Una maestra dice: *“falta (mucho), porque ... cuesta que los mismos alumnos vayan cambiando, a pesar de que ya deberían estar todos habituados a esto, pero, también falta que parte del profesorado cambie, ... primero tiene que empezar el profesorado por cambiar... a mi me ha tocado... recibir a los niños de 5^{to} año y resulta... que ellos no saben trabajar como debe trabajarse con la nueva reforma, en grupos, participar en forma activa, ellos (sólo esperan) que la profesora (escriba en la pizarra para que ellos puedan copiar), entonces no piensan, no razonan ni aplican **lo que uno les dice**, no ha impactado (la reforma) porque yo pienso que los profesores no se han entregado en forma a esto... **yo no**, a mi me encanta la reforma, **yo la aplico totalmente**, ... los niños hacen la clase, falta que cambien, que la actitud de todos cambie”* (P.30, cód. (p.es. (3)a).

La estrategia discursiva de los maestros atribuye a miembros del propio grupo, la responsabilidad en el fracaso de la Reforma, a la vez, la auto referencia es positiva y de exculpación, curiosamente desaparece 'el nosotros' en la atribución causal, es decir, el sentido colectivo del discurso, para dar paso a una autoafirmación del yo, "yo no", "a mí me encanta la reforma, yo la aplico totalmente...". "Por su parte, los alumnos ya deberían estar habituados al cambio, pero, mis colegas aun no han cambiado aún."

Otro maestro plantea como causa del problema la falta de preparación de los profesores para enfrentar los cambios que implica la Reforma, además del tema generacional. "yo creo que fue poca la preparación **que se les hizo... a los profesores** (la) preparación anterior, ...fue mínima,... hace falta,... que los profesores más antiguos puedan jubilar a una edad más temprana, porque el profesor más antiguo no toma la reforma como algo propio, no le interesa mayormente tampoco, quienes toman en serio y trabajan la reforma, se interesan y se preocupan, (es la gente menor de 55 años) el resto quiere jubilar y '**no está ni ahí**'... con los cambios,... además que fueron educados de una forma tan diferente,... que les cuesta mucho cambiar, y si lo hacen, lo hacen en forma mínima,... porque están educados de otra forma,... les cuesta... asumir el cambio,..." (P. 8, cód. (p.es. (3)).

En este discurso se enfatiza la idea de una brecha generacional y a la vez formativa; se dice que los profesores más antiguos tienen una formación diferente, que no están dispuestos a cambiar ya que les cuesta asumir los cambios, por otra parte, "la preparación que se les hizo a los profesores fue mínima" afirmación que refleja la

externalidad del discurso, la exculpación y al mismo tiempo, la ausencia de una visión colectiva del problema. En este sentido, al profesorado le ha faltado una dimensión colectiva, pero no en sentido corporativo, sino en la perspectiva de la colegialidad docente, le ha faltado la instauración de culturas y rutinas profesionales que integren esta dimensión. La literatura que trata sobre los profesores, ha ido generando conceptos que proponen esta idea (participación, cooperación, equipos de trabajo, enseñanza en equipo, desarrollo profesional, investigación-acción cooperativa, regulación colectiva de las prácticas, evaluación entre iguales, co-formación y tantos otros), pero es todavía largo el camino por recorrer en el plano del pensamiento científico y en la acción concreta de las escuelas.

Por esto, resulta paradójico que algunos maestros (especialmente los más jóvenes) culpen a los maestros más antiguos de su falta de interés por la reforma y los cambios que ella implica. Precisamente su formación más reciente, los coloca en una condición que no debe dejarse de lado: la formación pedagógica de los últimos tiempos, con todo el discurso ya conocido, se caracteriza por haber abandonado el énfasis en la didáctica y la metodología tradicionales para otorgar, en su reemplazo, una formación teórica acerca de las metodologías activo-participativas que, en realidad, no va más allá de la enunciación de los principios que deberían guiar la metodología didáctica. Este instrumental teórico es notoriamente escaso para enfrentar la realidad cotidiana del aula y, aún más de un aula poblada con alumnos que tienen una dotación relativamente baja del capital exigido para el desempeño escolar, escasos estímulos y apoyos

externos. Enfrentado a esta situación el docente realiza un verdadero aprendizaje didáctico en el mismo proceso laboral y los agentes educadores probablemente son, los docentes más antiguos y con más experiencia. Estos docentes, por supuesto, son los que se ajuntan -por formación profesional y por el largo condicionamiento institucional que han vivido- a las pautas más tradicionales. Por esto, no es extraño comprobar que la gama de actitudes observadas esté estrechamente relacionada con la edad: los maestros más ‘anómicos’ metodológicamente suelen ser los jóvenes, mientras que los que siguen una pauta metodológica definida, aunque de corte tradicional, son los más antiguos. El papel educativo de los docentes antiguos frente a los jóvenes se refuerza, además, por el éxito que las formas tradicionales de enseñanza tienen frente a la falta total de metodología.

Por último, en relación con las actitudes de los docentes más antiguos, es preciso tener en cuenta un factor sobre el cual, al parecer, no se conoce demasiado. Resulta habitual suponer que la mayor antigüedad está asociada con un mayor tradicionalismo, definido generalmente por sus rasgos negativos (más autoritarismo, mayor nivel de prejuicio, más burocratización, etc.) Sin embargo, las observaciones efectuadas en estas escuelas plantean la necesidad de matizar un tanto esta imagen. Es evidente que en muchos casos la realidad se comporta de esa forma, pero pareciera también, que una permanencia larga en contacto con los niños de estratos socioeconómicos bajos brinda un conocimiento mayor de esas realidades culturales y una posibilidad más alta de comprensión de

ciertas dinámicas y situaciones propias de esos contextos, como asimismo, un mejor manejo de elementos que posibilitan mejores resultados en el aprendizaje.

5.1.1.2.3 La Reforma como suceso externo

Algunos maestros visualizan la reforma como un suceso externo, que se ha venido a instalar al aula, como una especie de artefacto o artilugio que ofrece novedades metodológicas o nuevas formas de hacer las clases que tal vez mejore la equidad y la calidad de la educación, pero que no parece afectarles directamente, menos aún implicarlos en sus prácticas pedagógicas, es como un sistema que debiera por sí mismo, resolver las diversas problemáticas de la educación.

Los maestros dicen: “...la reforma “*viene*” más participativa...” “...parte de la reforma nos motiva a cambiar un poco las metodologías, “*buscan*” formas entretenidas de hacer clases, ...” (P. 13-14, cód. (p. es. (3) a). En relación con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, otros maestros dicen: “se supone que va dirigida a eso, lo que está logrando medianamente no más...” “Aún no me consta. Debería traer más equidad” (P. 30 - 5, cód. (p.es. (3) a). La reforma, “...a mi no me ha afectado para nada”. “Yo no trabajo con reforma. Trabajo con niños de diferentes cursos, estos tienen retardo mental, están insertos en la escuela común, ...” (P. 10-15, cód. (p.es. (4) a).

5.1.1.2.4 La Reforma como proceso de adaptación

La Reforma Educacional es vista como algunos maestros como un simple proceso de adaptación, se trataría, en efecto, de acomodar el nuevo paradigma educativo, cuyo foco centra su atención en el aprendizaje y sus procesos, al paradigma tradicional, centrado fundamentalmente en la enseñanza, generando una especie de hibridismo paradigmático, al menos desde el punto de vista metodológico, pues la reforma en su conjunto afecta en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y de aprender; los contenidos de la educación; la gestión de los servicios educativos; los insumos, tanto de materiales educativos como de infraestructura escolar; el financiamiento del sector; etc.

Los maestros dicen: *“Más que nada hay que ir adaptándose no más a lo que es la reforma educacional, mayores dificultades no he tenido...”* *“...el docente debe echar mano a su experiencia, luego se tiene que ir acomodando a las innovaciones y adaptando a la malla curricular en el nivel de clase ...”* *“...en este caso, como yo tengo treinta años de servicio, en el fondo se crean muchas reformas... innovaciones, ...pero todas apuntan a lo mismo...mejorar la calidad de la educación, entonces, como metodología, uno siempre está tratando de buscar lo que mejor le llegue al alumno.”* *“Uno ha tenido que adaptarse a nuevos planes y formas de trabajo, la misma manera de trabajar de los niños es diferente, en el fondo hemos tenido que participar totalmente de los nuevos planes, adaptarnos al nuevo sistema.”* (P. 23-6-24-29, cód.(p.es. (4)a).

5.1.1.2.5 La Reforma como Imposición

Algunos maestros ven la reforma como un sistema impuesto que de alguna manera los implica, los subordina y, a la vez, los margina del proceso educativo. Esta visión de la reforma como aceptación resignada tal vez tenga su explicación en la ausencia de participación de los maestros tanto en el diagnóstico de la realidad educativa como en la génesis de los proyectos de reforma del país que como siempre tienen su origen en un proceso imitativo que instala modelos **de fuera hacia adentro** y que luego impone **de arriba hacia abajo** para operar profundos cambios en la educación, pero sin los actores principales del cambio, por lo general descontextualizados de la realidad local en términos culturales, sociales y económicos.

Los maestros dicen: *“De hecho, nos han obligado a trabajar con nuevas metodologías, especialmente en los cursos chicos, donde utilizamos material para que el alumno vaya conceptualizando.”* *“Bucha, yo hago matemáticas, entonces, tengo que andar investigando, viendo libros, y material didáctico nuevo.”* (P. 27-28, cód. (p.es. (4)a).

5.1.2 REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA COMUNIDAD

Como se ha dicho, las escuelas en estudio se encuentran ubicadas en sectores periféricos de la ciudad, son sectores poblacionales que conforman comunidades o barrios pobres, denominados urbano-marginales; estas poblaciones, en muchos casos, surgieron a partir de tomas ilegales de terreno y de procesos de autoconstrucción que los propios pobladores llevaron a cabo, dichas instalaciones, inicialmente campamentos de chabolas (poblaciones callampas en Chile) después de cierto tiempo iniciaban todo un complejo proceso de negociación entre pobladores y representantes del Estado, tendientes al logro de reconocimiento del espacio conquistado y a su eventual regularización que daba lugar, finalmente, a la obtención de algunos servicios básicos como luz eléctrica, agua potable, etc. y mejoras como el trazado de calles, vías de interconexión y servicios educativos, a través de la instalación de una escuela.

De esta manera, estas comunidades o barrios quedaban integradas a la ciudad, pero, a la ciudad periférica. La escuela, por tanto, resulta ser una especie de enclave de la educación formal en la marginalidad urbana.

Interesa por ello, conocer la dimensión cualitativa en torno a esa relación, que está referida al papel cultural que desempeña la escuela en ámbitos definidos por rasgos que podrían englobarse en lo

que ha sido denominado ‘cultura de la pobreza’. En este sentido, la educación formal, tal vez, constituya una de las formas de acción cultural sistemática e institucionalizada de mayor significación en sectores urbano-marginales. ¿Cómo se expresan estas relaciones?

Iniciamos esta tarea, a través del análisis de las Representaciones de los Maestros sobre las Comunidades en las cuales se encuentran insertas las escuelas.

Las categorías que emergieron del discurso de los maestros en torno a la comunidad son tres: la comunidad como riesgo; la escuela como núcleo del sistema comunitario; y la escuela como agente socializador, valórico y asistencial.

5.1.2.1 La comunidad como riesgo

Los testimonios de los maestros destacan una desvalorización marcada hacia la comunidad, a la que se le asignan males que parecieran endógenos, portados genéticamente, en muy pocos casos se vincula la problemática de estas comunidades al orden social y económico. Este discurso está marcado subjetivamente, a través de adjetivos desvalorizadores. Implícitamente, el mensaje llevaría a señalar que estas comunidades están así porque se lo merecen “...*La definiría como una **comunidad conformista...** no es una comunidad que quiera salir de donde está, que quiera avanzar.*” (P.5, cód. (p.co. (1)). “...*conflictiva, por no ser tolerante bajo ningún punto de vista, que aceptan*

*su realidad, que no tienen ninguna gana de salir de ella.” (P. 9, cód. (p.co. (1)). “Una comunidad con un nivel educacional bajo, muchas personas sin trabajo, por lo tanto, hay **mucha vagancia...** la gran mayoría está **acostumbrada a que se lo den todo...**” (P. 13, cód. (p.co.(1)).*

En realidad, la dimensión más visible de lo que se ha dado en llamar marginalidad urbana, es su localización geográfica. Las primeras investigaciones realizadas a partir de la expansión de conglomerados habitacionales precarios en la periferia de las grandes ciudades, (particularmente en América Latina en la década de los años ‘60) dieron origen a las teorías de la marginalidad que en esencia sostenían que los marginados eran grupos que a causa de vivir en determinados espacios urbanos adquirirían casi automáticamente un estilo de vida que incluía rasgos desestructurados desde el punto de vista político, social, económico y cultural. Posteriormente, el desarrollo del conocimiento sobre este tema, ha permitido verificar que la variable ecológica no permite dar cuenta de este fenómeno.

Sin embargo, aunque la población de estas comunidades o barrios es heterogénea, la percepción social externa tiende a unificarse sobre la base de las características de marginalidad, que aquellas teorías asignaban a los barrios periféricos y no a las del sector integrado.

De esta manera, podemos observar, que el discurso de los maestros tiende a generalizar los rasgos que la sociedad en su conjunto atribuye a la marginalidad: violencia, desocupación,

conformismo, delincuencia, promiscuidad, desorganización familiar, drogadicción, prostitución, etc. Los maestros declaran: “*De alto riesgo, una comunidad muy difícil, tu ves de todo, ...familias acomodadas, ...familias que les falta todo, ... hogares mal constituidos, delincuencia, promiscuidad... lo que menos se da es lo óptimo, los hogares bien constituidos ... un mal ejemplo para los niños.*” (P. 11, cód. (p.cod.(1)). “*Aquí los niños son víctimas de la comunidad donde viven, porque la comunidad es muy hostil, es terrible para los niños.*” (P.8, cód. (p.co.(1)). “*De un nivel sociocultural bajo, de alto riesgo para el alumno, porque dentro de la comunidad... se implantan muchos antivalores, ... también hay gente amable y honrada.*” (P. 14, cód. (p.co.(1)).

Es evidente que la percepción social no es independiente de la manera como la institución escolar y sus actores se comportan frente al fenómeno. De allí que una de las consecuencias de la visibilidad de la marginación geográfica consiste en que, aunque estos sectores o comunidades estén integrados desde un punto de vista estructural, sean considerados (y tratados) como marginales desde el punto de vista del servicio educativo y de otros servicios sociales.

En consecuencia, los maestros asignan al conjunto de la comunidad las características que los estereotipos y prejuicios sociales asignan a los sectores marginales. “*...sabemos que la comunidad experimenta, vive y sufre sus problemas que son completamente contrapuestos a lo que ocurre en el colegio, donde la drogadicción, prostitución y “n” cosas que debieran ser ajenas a la comunidad, existen y co-existen con el colegio, sin embargo, nos respetan y valoran...*” (P.23, cód. (p.co.(1)).

Sin duda, que con este enfoque muy poco le queda por hacer a la escuela y a los maestros, más que explicar todos los fracasos de los niños de estas comunidades expulsando los motivos en los extramuros de la escuela.

5.1.2.2 La escuela como núcleo del sistema comunitario

La vinculación escuela-comunidad, en la representación de los maestros, se expresa en un discurso de aparente apertura que instala a la escuela como un centro social, ‘abierto a la comunidad’, que invita a la participación, (especialmente de padres y apoderados), en las diferentes actividades programadas por la escuela.

Los maestros dicen: “... *la escuela está abierta a la comunidad, es un centro social... creo que cada vez va tomando más peso esto que el apoderado...participe más en la educación de sus hijos,... no son todos, ...el nivel de educación de los apoderados ... les impide, hay una pequeña barrera*”. (P.3, cód. (p.co. (6)).

Este discurso, de alguna manera, preanuncia que la deseada participación de los apoderados en la educación de sus hijos plantea una ‘pequeña barrera’ que no radica en la escuela, que está abierta a la comunidad, sino en el nivel educacional de los apoderados que impediría una vinculación más concreta y efectiva, al parecer, el discurso desliza la idea de una sutil distancia entre el mundo escolar y el comunitario.

Otro maestro expresa: “*La comunidad participa en las actividades del colegio, **colabora con adelantos** que se están haciendo, ellos están conscientes que el colegio va progresando, van aumentando las posibilidades (de que sus hijos) estén bien y tengan una **mejor calidad como alumnos** ... también en la reuniones de apoderados, ellos **expresan su sentir** ... así que **ahí participan.**” (P.26, cód.(p.co.(6)).*

Este relato perfila alguna de las características que adopta la participación de la comunidad en su vinculación con la escuela: a través de la colaboración con los adelantos del colegio y la posibilidad de expresar el sentir de los apoderados en las reuniones de curso.

Es evidente que la visión estereotipada y prejuiciosa que los maestros tienen de la comunidad –consignada en el apartado anterior– no es independiente de la forma como la escuela se vincula con la comunidad. Ésta determina, de alguna manera, unas relaciones que no se establecen en base a una igualdad y reciprocidad entre ambas, caracterizándose, en cambio, por su asimetría. “...*nosotros siempre estamos abiertos a la comunidad **cuando nos necesitan** ... **piden el colegio**, entonces vienen acá ...**hacen su celebración** y nosotros, a la vez **cuando los necesitamos**, encontramos las puertas abiertas, así que es **recíproco.**” (P.7, cód. (p.co. (6)). Otra maestra dice: “*Bueno, a través de la celebración del día de la mamá, entonces **invitamos a las mamás** de la comunidad, se les **hace un lindo acto**, los directivos siempre están en **comunicación** con **nuestra** comunidad, entonces... esa es la **fortaleza que tenemos...**” (P.13, cód. (p.co.(6)).**

La asimetría de la relación entre escuela y comunidad instalada a partir del prejuicio introyectado de los maestros que reproduce el discurso social dominante, niega la posibilidad de un vínculo recíproco que permita una participación real de la comunidad que considere su derecho a intervenir en la construcción del proyecto educativo institucional desde su específica cultura y exigir una educación adecuada y de calidad para sus hijos, en lugar de una participación direccionada y determinada desde la escuela, que, como hemos visto, sólo se expresa en peticiones de ayuda financiera a la comunidad para introducir mejoras en la infraestructura de la escuela, en el asistencialismo a través de la cesión de sus instalaciones para eventos comunitarios, en invitación a las familias y comunidad a participar en celebraciones que organiza la escuela (el día de la madre), citaciones a los centros de padres y apoderados, normalmente para informar acerca del rendimiento escolar de sus hijos, o para reprochar comportamientos desajustados de los mismos o para solicitar cooperación en la realización de actividades tendientes a la obtención de fondos con distintas finalidades: ayudas asistenciales, paseos escolares, reparaciones específicas de aulas, etc.; y, en última instancia el ofrecimiento de alfabetización a los padres con el específico propósito instrumental de que contribuyan al apoyo de sus hijos en las tareas escolares. Así lo demuestra el siguiente relato: *“Bueno, primero que nada este año se comenzó con la educación de adultos, por necesidad, viendo el alto índice de analfabetismo que existía, ... pensamos que los niños podían recibir apoyo de parte de las familias...”* (P.15, cód. (p.co.(6)). Otro maestro dice que la vinculación con la comunidad se produce: *“A través de las diferentes actividades que abre la*

escuela hacia la comunidad, actividades recreativas y culturales... la comunidad también viene a nosotros.” (P.2, cód. (p.co.(6)).

Estos discursos de apertura a la comunidad contrastan fuertemente con la opinión que los propios agentes de la comunidad como los dirigentes vecinales, tienen respecto de su vinculación con la escuela.

Los dirigentes vecinales dicen: *“Dentro de la población no, no hay relación con ellos (la escuela).”* *“Muy poco, hay poca coordinación entre todos... hay poca comunicación se podría decir.”* *“Aquí no... el colegio de acá (de esta población) no participa en nada, con nosotros no”.* (P. 1-2-5, cód. (co.es. (5)). *“Es poca la participación que tiene con la comunidad, no hay un acercamiento entre dirigente y el director del colegio, quizá los apoderados con sus pupilos en la escuela logren un acercamiento con ellos, pero con la comunidad misma, que nosotros representamos, no, no participamos,...”* (P. 1, cód. (co.es. (6)). *“... prestan el colegio porque el alcalde dijo que la escuela era abierta a la comunidad, entonces en ese sentido las personas que están en el colegio le hacen caso al alcalde y lo prestan para eventos o cualquier cosa”.* (P. 4, cód. (co.es. (5)).

Estos relatos dejan de manifiesto que la escuela no constituye un núcleo determinante del sistema comunitario y que la vinculación escuela-comunidad está direccionada desde la escuela en una relación generada por la introyección, por parte de los maestros y la institución escolar, de los estereotipos de la sociedad global, que determina una noción del ‘otro’ (comunidad) como ‘otro inferior’ que impide la apertura a una participación real de la comunidad en la construcción

de un proyecto educativo-social inclusivo que abra las puertas al desarrollo de estas comunidades excluidas de la ciudad por su localización geográfica.

5.1.2.3 La escuela como agente socializador, valórico y asistencial

Todos los maestros entrevistados coinciden en sostener que la escuela desempeña un papel educativo, social y cultural importante en estas comunidades y que, de alguna manera, contribuyen con su acción institucionalizada, al mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores de estos barrios periféricos.

Se pueden distinguir en el discurso tres planos de acción: uno socializador, otro de promoción valórica y otro, de tipo asistencial.

5.1.2.3.1 Socialización

En el ámbito de la socialización los maestros han asumido la idea de que las características desestructuradas del comportamiento social de estos grupos poblacionales exigen alguna forma de intervención reguladora que no solo involucra la educación de los niños sino también la educación de los padres. La visión negativa de los maestros hacia estas comunidades, gatillada por los estereotipos y prejuicios que la sociedad en general tiene de ellas, ha llevado a los maestros a la convicción de que el mundo escolar, que ellos representan, y el mundo poblacional periférico corresponden a mundos radicalmente diferentes, especialmente desde el punto de vista de los valores, los hábitos, las costumbres. De ahí que, los maestros se hayan propuesto como tarea esencial socializar a estos grupos, a pesar de las dificultades, que desde su perspectiva, ello implica. Los mecanismos fundamentales para dicha acción son una educación integral para los niños, educar a los padres y el ejemplo de comportamiento de los maestros como modelo a seguir.

Los maestros dicen: *“Por supuesto, (que la escuela contribuye), sin duda, si no existiera la escuela aquí, (en este barrio) esto sería terrible, más de lo que es. Educando a sus hijos y educando a sus padres.”* (P.10, cód.(p.co.(9)). *“...aquí se hace lo fundamental y ...lo que los niños aprenden en relación a valores, hábitos y costumbres, está basado (en lo que enseña) la escuela, ...en la reuniones del centro de padres... se tratan temas que sean de interés para los apoderados y por último con el ejemplo, que es la mejor manera.”* *“...estamos continuamente ...con los niños haciendo hincapié en reforzar aquellos hábitos que no ...tienen o que traen*

a medias, ...para poder (lograr) que ellos ...sean la nueva generación que cambie, porque acá la gente que está, ...(es) imposible que la hagamos cambiar, pero ellos sí, para que lleven otra vida que no sea la misma de ellos.” (P.11-30, cód. (p.co. (9)). “*Nosotros hacemos escuela para padres..., es decir, ...tenemos como meta ayudar a formar a los papás, porque hay papás que tienen muy bajo nivel cultural, entonces hay que ayudarles ...para que ellos colaboren en el aprendizaje de los niños, ...la escuela lo vio como una necesidad.”* (P.17, cód. (p.co.(9)). También se contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, “*mejorando a sus hijos. Haciéndoles charlas sobre drogadicción, alcoholismo, entonces hay una forma de mejorarlos.”* (P.28, cód. (p.co.(9)).

Estos relatos dejan de manifiesto que para los maestros la acción socializadora de la escuela representa ‘el deber ser’, frente a estas comunidades socialmente desviadas, solo explicable por una especie de herencia genética que, al parecer, germina solo en territorios excluidos.

5.1.2.3.2 Promoción valórica

Al parecer la promoción valórica constituye para los maestros una misión relevante que lleva a cabo la escuela en estos sectores periféricos de la ciudad, a pesar de que en los relatos no se explicita a qué tipo de valores se refieren, se deduce del discurso que estos tendrían una influencia decisiva en la formación de los niños y

consecuentemente, aunque de forma paulatina, en la calidad de vida de la comunidad.

Si el discurso de los maestros le asigna una importancia vital a la promoción de valores, es lícito inferir que ello ocurre porque en estas comunidades, los niños y su gente carece de valores, o al menos, no tienen los deseados por la escuela. ¿Podrá una comunidad carecer de valores?

Los maestros dicen: “... *esta escuela tiene una misión realmente importante, porque es difícil, (el sector) ... la escuela ...los apoya mucho en la parte social, en todo sentido, no sólo en la educación, no sólo en la parte pedagógica, sino ... **en lo valórico**, la escuela influye mucho en la formación de los niños. ... teniendo mejor educación se supone que la calidad de vida tendría que ir mejorando en forma paulatina*” (P.8, cód. (p.co.(9)). “...*creo que podríamos contribuir más todavía, ...pienso que falta preparar a los chicos para la vida, que salgan con herramientas de cuarto medio, porque muchos de ellos terminan. y se quedan dando vueltas, entonces creo que eso nos falta. Bueno, **los chicos salen ricos en valores**, de eso nos preocupamos mucho, ... el colegio en la parte valórica y ética es sobresaliente...*” (P.13, cód.(p.co.(9)). “Nosotros tratamos de la mejor forma posible de **crear valores en los niños**, haciéndoles ver que **deben ocupar su tiempo en cosas que les traigan beneficios**, pero lamentablemente nosotros llegamos hasta las puertas del colegio, porque cuando el niño... *sale del colegio ...el recibimiento que ...tiene ...en su casa, no es el mismo que tiene acá...*” (P.29, cód. (p.co.(9)).

5.1.2.3.3 Asistencialidad

La asistencialidad es otro de los planos de acción, a través del cual, según los maestros, la escuela contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de estas comunidades.

Es evidente que en contextos de pobreza como el de las comunidades en estudio, cualquier ayuda, provenga de la escuela o de cualquier lugar, constituye un apoyo, que siempre será bienvenido por estos grupos, para ir sorteando el día a día, pero, el mejoramiento de la calidad de vida, sin duda, tiene otro sentido.

Los maestros dicen: “...*el nivel de la comunidad es tan bajo que es difícil...lograr algunas cosas, nosotros tratamos de que la **socialización** de los alumnos sea mejor, pero ... más no podemos tampoco ... **la alimentación que se reparte en el colegio, es una forma de mejorar la calidad de vida de la comunidad**, yo creo que eso es... lo más importante... y lo otro, es el trabajo personal, individual que uno hace con cada familia...*” (P. 14, cód. (p.co. (9)). “Yo pienso que (la comunidad) siente un apoyo, ...esta escuela está para todas las personas, ...siempre está abierta para (atender) dudas, si necesitan vender algo, ... (porque) **andan juntando dinero para (ayudar a una) persona (de esta misma) comunidad**, la escuela está abierta, **deja vender lo que ellos quieran.**” “Siempre la escuela está abierta para la comunidad y entonces si ellos **piden para dar una película**, la escuela les presta el gimnasio...” (P. 15- 21, cód. (p.co. (9)). Finalmente, “... *la comunidad está ansiosa... quiere más. Porque no encuentran en otra parte donde, aquí (en esta comunidad) no existe un centro deportivo (o un centro) que tenga vida cultural, entonces,*

seguramente están esperando que la escuela (se) los proporcione, pero una vida cultural ... que esté al alcance de todos ellos, al alcance de su entendimiento, ... nosotros no podríamos mostrarles aquí una obra de teatro de envergadura, (porque) tiene que ser algo más simple, para que ellos lo pueden comprender.” (P. 1, cód. (p.co. (4)).

Al parecer, los maestros han asumido la difícil tarea de tratar de humanizar al pueblo bárbaro e inculto, desprovisto de valores, de una visión de mundo y de toda forma de humanidad “*si no existiera la escuela aquí, esto sería terrible, más de lo que es.*” (P.10, cód.(p.co.(9)). Desde esta perspectiva, no queda más remedio, que enderezar la torcida realidad, socializando comportamientos, inculcando valores, promoviendo o apoyando la asistencialidad, más allá, por cierto, de la específica tarea de enseñar lo que los niños debieran aprender. Todo con el único propósito de integrar a estos “marginales” a la sociedad verdadera de la que no han tenido el privilegio de participar y disfrutar.

Esta concepción ingenua de la acción educativa, diseñada para la acomodación a este presente normalizado, y construida a partir de una visión unilateral de mundo, no permite el descubrimiento de ningún interlocutor válido. Por su parte, el desconocimiento de la existencia de otro código cultural, (el específico de estos sectores de pobreza) transforma la acción educativa, en un proceso de **imposición cultural**, que deviene en **exclusión cultural**.

Tal vez no esté demás decir, que este tipo de acción carente de reflexión, se ajusta al deber ser, es decir, al código cultural dominante, sólo que, en estas realidades, la acción reproductora no tiene vigencia más allá de la escuela, convirtiéndose, en consecuencia, en mera acción exclusora.

Así, la escuela, constituida como un enclave de la sociedad global en el contexto de las comunidades urbano-marginales, despliega toda una acción institucionalizada tendiente a la integración y adaptación de estos grupos, olvidando problematizar acerca de las causas que determinan la situación concreta, existencial, presente de estos hombres y mujeres. Este tipo de acción educativa, como ha dicho Paulo Freire (1997) se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizás con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin de la que no se puede esperar, a menos que sea ingenuamente, resultados positivos.

En síntesis, esta proyección supuestamente integradora del Estado, que pretende dar ciudadanía a quienes han sido históricamente excluidos de ella, puesta en la línea de lo que hemos planteado, se transforma, como diría Sartre, refiriéndose a la existencia, en una **pasión inútil.**

5.1.3 REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LAS FAMILIAS

La visión que los maestros tienen acerca de las familias de los niños que asisten a estas escuelas, no es diferente de la visión que tienen de las comunidades en general, a pesar del contacto permanente, aunque inducido, que mantienen con ellas a través de reuniones a las que son citadas las familias u otras actividades a las que éstas son convocadas.

Hay tres áreas de problematización marcadas en las referencias hechas por los maestros en torno a las familias: problemas a nivel de la estructura familiar, problemas a nivel de la situación socio-económica y cultural y problemas a nivel de relaciones y dinámica escuela-familia.

5.1.3.1 Estructura familiar

Es interesante observar, a través del discurso, la importancia que los maestros atribuyen a la estructura y constitución de los hogares como indicador relevante del proceso educativo, da la impresión, de que ellos estuvieran al margen o no fueran parte de las transformaciones sociales que ha experimentado la familia en los últimos tiempos.

Los maestros dicen: “*Hay apoderados muy interesados, muy cooperadores, como padres o madres, pero no como familia, existe, no la familia ideal, sino que usualmente una madre como jefa de hogar, muchos hogares mal constituidos, hay madres solteras, entonces no hay un núcleo familiar bien formado, estable.*” (P. 1, cód. (p. Fa.(1)).

Me ha parecido oportuno, en este punto, cruzar la información de los maestros con datos sobre las familias obtenidos a través de la aplicación de una encuesta donde se da cuenta de la estructura y composición familiar.

La información recogida sobre las familias, no concuerda en ningún aspecto con la visión que los maestros tienen de ellas, y por cierto, tampoco con la divulgada socialmente. Más bien, responde en términos generales a la imagen y al modelo de familia de los sectores integrados de la sociedad, tanto en la composición como en la estructura organizacional. Esta diferencia de percepción es en sí misma, un objeto de análisis muy relevante, ya que se vincula en forma directa con la acción de la escuela en cuanto a la difusión de modelos y valores y a los prejuicios y estereotipos desde los cuales los maestros enfrentan su tarea.

De acuerdo con la información brindada por las propias familias, de los niños que asisten a las escuelas en estudio, se puede decir, en relación al tamaño de las familias, que solo un 23,2% supera las 5 personas, en tanto, el 76,8% restante conforma grupos de entre tres y cinco personas. Estos datos permiten sostener que las

presunciones corrientes acerca de la composición familiar en sectores urbano-marginales simplemente no se cumple y que, por tanto, el modelo de familia y ciertos rasgos internos en estos sectores no son distintos, en este sentido, a las pautas de las familias urbanas integradas.

Así, por ejemplo, en casi el 80% de los casos (56 familias) las familias cuentan con ambas figuras paternas, un 10% de los mismos son familias de padres separados, y solo en el 5% de los casos, las madres aparecen como figura única, el porcentaje restante corresponden a casos de viudez; este panorama no resulta, en ningún sentido, distinto al que se podría observar en las familias de los estratos medios y altos de la sociedad.

En su conjunto, este panorama aparece como la versión opuesta a la brindada por los maestros, ellos perciben a las familias de los alumnos como hogares mal constituidos y tienden a asignarles rasgos de desorganización muy altos, tanto desde el punto de vista de la estructura como en lo actitudinal. Esto queda plasmado en expresiones como: “Bueno, **la mayoría** viene de un **sector marginal** en el que hay **mucha delincuencia, hay de todo**. Tengo los casos más increíbles... pero, **por lo general mal constituidas...** hay padres separados o solteras que han tenido a sus hijos, que viven solas o con sus padres, o ... independientes, es bien variada.” (P. 7, cód. (p. Fa.(1)). “Que es **una familia muy permisiva**, hay muchas **familias uniparentales** y lo que a ellos les interesa es más el dinero, nosotros tenemos familias que mandan a los niños a pedir, entonces **son familias... que les interesa más lo material**, no están comprometidos con el aprendizaje de sus hijos.” (P. 6, cód. (p. Fa.(1)).

Las afirmaciones de los maestros, revelan, sin embargo, un grado bastante alto de desinformación respecto de la situación concreta de las familias. La tendencia a generalizar aparece como la contrapartida del desconocimiento de datos precisos sobre ellas. Esta falta de información pone de relieve un aspecto más general que reviste notoria importancia para el análisis del rol de la educación en estas realidades, que es, el aislamiento de los docentes con respecto a la comunidad en la que trabajan. Como ya hemos dicho en apartados anteriores, el aislamiento se expresa a través de la falta de vínculos, lo que genera en los actores un grado muy alto de desconfianza mutua, y como es lógico, relaciones de esta naturaleza desvirtúan el verdadero sentido de la acción educativa.

5.1.3.2 Situación socioeconómica y cultural

Los maestros consideran que las familias de sus alumnos no solo son de nivel económico bajo, sino además social y culturalmente pobres. El discurso de los maestros sugiere una lectura cuyo análisis, en principio, va más allá del mero prejuicio que, en general, estos han introyectado en relación a estas comunidades o barrios urbano-marginales.

Los maestros dicen: *“yo diría que un grupo bien significativo de familias es de **miseria**, de **pobreza material**, te lleva a lo **espiritual**.”*, *“**Son muy ignorantes**.”*, *“**Son familias de escasos recursos, de nivel cultural bajo, tienen interés por la educación de sus hijos, pero no los apoyan en el***

hogar.” , “Familias de muy escasos recursos, la gran mayoría... con problemas socioculturales también.”, “La familia tiene un bajo nivel socioeconómico, tiene un bajo nivel cultural, son analfabetos.” (P. 4,27,3,23,26, cód. (p. Fa.(1)).

Estas expresiones y muchas otras que no han sido consignadas, reflejan, sin duda, la férrea convicción, de que más allá del universo cultural dominante conocido por ellos, no existe ningún otro.

Es evidente que muchas de estas familias estudiaron en estas escuelas y tal vez, muchos de ellos, fueron alumnos de estos mismos maestros, sin embargo, desertaron tempranamente del sistema y siguieron siendo ‘incultos, ignorantes y analfabetos’. ¿Por qué?

Porque, como dicen los maestros, ¿Sus padres vivían en una comunidad hostil, conflictiva, delictual y caótica?, ¿Sus padres tenían hogares mal constituidos?, ¿Sus padres no apoyaban en las tareas escolares?, ¿Sus padres no estaban comprometidos y no les interesaba la educación de sus hijos? O ¿Sus padres eran también pobres, incultos y analfabetos? Por cierto no. Este proceso que se reproduce, siempre a favor de la exclusión cultural de estos grupos, nunca en pos de la inclusión, tal vez tenga su explicación en la existencia de dos códigos culturales diferentes: uno correspondiente al discurso oficial de la cultura dominante, representado por la escuela y el discurso de los maestros; el otro, perteneciente a estas comunidades populares que podríamos englobar bajo el concepto de ‘cultura de los excluidos’.

El primero, define la cultura como: ‘el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio las facultades intelectuales del hombre.’ Y la ignorancia como ‘falta de ciencia, de letras y noticias...’

El segundo, en cambio, corresponde a formas específicas de ‘ser’ y ‘hacer’, de vivir, producir y reproducir en comunidad las condiciones de su existencia desarrollando como cultura los logros de sus propios esfuerzos por sobrevivir en un contexto de exclusión social que los separa de las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales, a la que otros si tienen acceso y disfrutan.

La existencia de ambos códigos culturales, sin embargo, no tienen un punto específico de encuentro en que uno se verifique en el otro. Así, la acción educativa de la escuela no reconoce la existencia de esta ‘otra’ cultura, en razón del carácter invisible que adopta a consecuencia de carecer de un canal que permita la expresión de su discurso, pasando, de esta manera, desapercibida por el maestro, por cuanto ésta solo se expresa en su propio medio a través de la acción vital. En esta forma cultural la memoria social es exclusiva y predominantemente oral, transmite modos de ‘ser’ y ‘hacer’ de una generación a otra, es como diría Paulo Freire “la cultura del silencio”, a la vez, cultura silenciada por la acción impositiva del ‘arbitrario cultural dominante’.

De esta manera, se hace comprensible, aunque no aceptable, el discurso de los maestros, que al valorar al ‘otro’ desde esta visión

intelectualista de la cultura, no lo descubra como un ‘otro’ valioso y aportante, sino solo como inculto, analfabeto e ignorante.

5.1.3.3 Falta de apoyo y compromiso de las familias

El entramado discursivo de los maestros tiende a diseñar un escenario prácticamente inhabilitante para el desempeño de una labor educativa y pedagógica de éxito.

Los maestros atribuyen el fracaso de la acción pedagógica de la escuela, en estas comunidades, a la falta de apoyo y compromiso de la mayoría de las familias para con la educación de sus hijos. “*Se comprometen. Muy pocos. Porque se vería reflejado, los alumnos tendrían mucho mejor rendimiento.*” (P. 30, cód. (p. Fa.(6)). “*...tienen un compromiso más social con la escuela, los envían (a los niños) porque... está la alimentación, porque tienen que venir... pero, en lo que es educación en sí, no se comprometen mucho*”. (P. 15, cód. (p. Fa.(6)). “*Los mandan (a los niños a la escuela) pero no se preocupan si su rendimiento es bueno, ...los mandan y quieren que el profesor lo haga todo y en la casa los dejan hacer lo que quieran, o van a la calle.*” (P. 7, cód. (p. Fa.(6)).

Otros maestros hacen una curiosa distinción entre un grupo de familias que, según ellos, están comprometidas y apoyan a sus hijos y a la escuela (que son las menos) y otro grupo, que es negativo y no se compromete. Al parecer, el concepto de compromiso está asociado por una parte, a aspectos formales que tienen relación con las

justificaciones por inasistencia a reuniones, y por otra, con la cooperación que puedan brindar los apoderados realizando trabajos para la escuela que los maestros solicitan.

Los maestros dicen: *“Es que se nota, vienen a las reuniones a justificar, lo que no todos hacen, cuando (los) niños faltan varios apoderados han venido a conversar conmigo, que (el niño) está enfermo, que no les vaya a poner una mala nota, ahí se nota (inmediatamente) la preocupación del padre.”* (P. 28, cód. (p. Fa.(6)). *“Comprometidos, pocos. Porque no vienen a reuniones, se les puede mandar a buscar por ‘x’ motivo y no dan señas, ni siquiera vienen a disculparse cuando no asisten.”* (P. 12, cód. (p. Fa.(6)). *“Bueno, hay padres super comprometidos con la labor educativa de sus hijos... si uno los necesita, vienen cooperan lo que más pueden... como ...hay padres que uno por mucho que lo llame, o los cite, no vienen...”* (P. 14, cód. (p. Fa.(1)). *“Las familias... especialmente en el primer ciclo, dan mucho por sus hijos, vienen a reuniones, están preocupados, ... pero, pasa el quinto año y ya empiezan a despreocuparse... sus hijos empiezan a proporcionar recursos por ellos mismos, pueden salir a vender o a robar, entre otras cosas.”* (P. 11, cód. (p. Fa.(1)).

Para los maestros, trabajar en un contexto comunitario, en condiciones tan desfavorables, con familias ‘despreocupadas del trabajo educacional de sus hijos’, ‘que envían a sus hijos solo porque tienen que venir a la escuela o por la alimentación’, ‘que quieren que el profesor lo haga todo’, ‘que en su casa dejan a los niños hacer lo que quieren’, ‘que no apoyan’, pero, sobretodo, ‘que no asistan a reuniones’ y ‘que ni siquiera se disculpan cuando faltan’, constituye la

causa principal que impide que la escuela desempeñe eficazmente su tarea educativa.

Con este discurso, los maestros, expulsan de la escuela la responsabilidad del fracaso de la acción educativa para ubicarlo en factores externos, entre ellos, la familia, convirtiéndolo, al mismo tiempo, en un mecanismo de exculpación.

En síntesis, la valoración que los maestros hacen de la situación familiar de los niños y de sus consecuencias cumple la función de justificar el fracaso de la acción pedagógica y la actitud pesimista que ellos adoptan frente a las posibilidades que tiene la escuela de brindar una educación de calidad, en un medio tan negativo como el que los rodea. Es evidente que los maestros necesitan crearse, ante sí mismos y ante interlocutores socialmente valorizados, una justificación de su actitud que vaya más allá del prejuicio social.

5.1.4 REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LOS ALUMNOS

Se consultó a los profesores acerca de la opinión que ellos tenían sobre sus alumnos, la generalidad de las respuestas intenta caracterizar a un tipo de niño(a) con problemas estructurales derivados fundamentalmente de su condición socio-económica y su pertenencia a sectores urbano-marginales, que desde su perspectiva, constituiría la fuente de la estigmatización social de la que serían víctimas estos niño(a)s y que no podrían superar.

A partir del discurso de los maestros, han emergido cuatro categorías. De la primera de ellas, que denomino Estigmatización social, han derivado dos subcategorías: Niños carentes de afecto y Niños buenos, sumisos y respetuosos. De la segunda categoría, Insertarlos en la sociedad, se derivan dos subcategorías: Transformarlos en hombres útiles a la sociedad y Hacerlos tomar conciencia de lo que ellos son.

5.1.4.1 Estigmatización Social

Los maestros dicen: *“Son niños como el resto pero lamentablemente les tocó vivir en la Avenida “La Castilla” para acá, y que el entorno social los marca, definitivamente no pueden sacarse el logo que tienen en la frente... Población Vicente Pérez Rosales.”* (P.11, cód. (p.Al.(7)).

Este discurso -hasta cierto punto lapidario- intenta caracterizar genéricamente a los niño(a)s de la escuela como niño(a)s iguales o similares al resto de los niños de la sociedad, pero con una lamentable -o estructural- diferencia; serían niño(a)s que a causa de haber nacido en una población periférica o urbano-marginal, son portadores de un estigma social que los marca para siempre. De alguna manera, esta visión, exculpa por anticipado a los maestros y a la escuela frente a las exigencias y logros de aprendizaje que debieran alcanzar sus alumnos -especialmente en las pruebas estandarizadas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que actualmente se ha convertido en una especie de barómetro sagrado que permite tipificar a las escuelas y alertar a los padres, al igual que un semáforo²⁶, sobre el rendimiento escolar de los niños- pues, el problema del rendimiento escolar, no estaría radicado en la escuela sino, en los propios niños y su entorno.

Es probable que la sociedad en general estigmatice a estos grupos poblacionales por su procedencia periférica-marginal, pero me parece lamentable, que los maestros que laboran en estos sectores hayan internalizado esa estigmatización y proyecten sus prejuicios respecto de sus propios alumnos. Al parecer, los maestros desconocen que las diferencias entre la existencia como ricos y la existencia como pobres, crean o generan necesariamente en los unos y en los otros, diferentes maneras de estar siendo, diferentes gustos y sueños, formas de pensar, de actuar, de valorar, de hablar, en suma, culturas

²⁶ Ver anexo n°9 para visualizar la clasificación de los colegios utilizada por el Ministerio de Educación desde el año 2010, al igual que un semáforo.

diferentes, y que todo eso tiene que ver más con la diferencia que con la igualdad o similitud entre estos niños y otros niños.

Ciertamente, estos niños y niñas no son como el resto, sino que son singulares, creo que esta consideración debiera constituir el punto de partida para dar inicio a un proceso formador **pertinente** que desmitifique aquella idea de *igualdad* educativa para todos.

5.1.4.1.1 Niños carentes de afecto

La mayoría de los profesores entrevistados coincide en sostener que sus alumnos son niños y niñas carentes de afecto y aceptación, especialmente por parte de sus padres, pero también por la mayor parte de la gente.

Los maestros dicen: *“yo pienso que los niños de esta escuela, tienen una carencia tan grande de afecto y aceptación, porque (si) uno les da (una) responsabilidad... lo hacen sin mayores problemas, pero... en el fondo ellos buscan llamar la atención, más que nada, por esa carencia de afecto... muchos de ellos son criados así, entonces es lógico, son desordenados, rebeldes, agresivos en muchos casos,... es su forma de llamar la atención, por ejemplo, cuando me los traen porque se han portado mal o han hecho algún desorden, empiezan a veces conmigo en forma muy agresiva y altanera, de a poco terminan contándome sus problemas... bueno, hay que tener claro cómo llegaron ellos... a veces nos cuesta bastante, porque son difíciles... ellos sienten que no son queridos por la mayor parte de la gente, se sienten mal, postergados, rechazados,*

entonces actúan en forma agresiva, a la defensiva, pero una vez que van conociendo, se van dando cuenta que realmente, uno se preocupa por ellos, que no es la intención perjudicarlos y cuando se empiezan a sentir más queridos... cambian su actitud.” (P.8, cód. (p.A1.(7)).

El discurso de los maestros pretende dar cuenta de una compleja realidad que deben enfrentar en el proceso formador de sus alumnos; deben lidiar con niños ‘carentes de afecto’, esta característica o condición estaría asociada a la actitud y explicaría una serie de conductas indeseables en los niños como: el desorden, la rebeldía, la agresividad, la altanería y el actuar permanentemente a la defensiva. A su vez, la expresión de estas conductas serían la forma que los niños tienen que llamar la atención al sentir que no son queridos, que son postergados y rechazados por la mayor parte de la gente. En definitiva, de acuerdo a la visión de los maestros, son niños y niñas difíciles; a pesar de esto, cuando los niños se dan cuenta que los maestros se preocupan por ellos, y empiezan a sentirse más queridos, éstos cambiarían su actitud.

Otro maestro dice: *“son niños afectivos, con falta de afecto por parte de sus padres, creo que la labor del profesor... es ternura y firmeza de mano.” (P.5, cód. (p.A1.(7)).*

Este discurso, a diferencia del anterior, agrega un interesante elemento de análisis ‘son niños afectivos’ no indica que sean rebeldes o agresivos, pero se vuelve a insistir en la falta de afecto por parte de sus padres, la labor del maestro es la misma, entregar ‘ternura’, pero a

la vez, ‘firmeza de mano’. Me pregunto ¿Se podrá ser afectivo sin haber experimentado la afectividad en el seno del hogar? Luego, ¿Por qué firmeza de mano?

Otras maestras dicen: *“Yo los quiero tanto, hacen rabiar... pero yo los conozco, son alumnos que en su mayoría tienen muchos problemas familiares y sociales, ...uno siente mucho cariño por ellos y les entrega más cariño del que reciben en su casa...pero hay una carencia de afecto tan grande, ...lo que sí me duele, cuando hay algunos muy violentos, felizmente son pocos, he tenido pocas experiencias de este tipo, en general son sumisos conmigo... ya me conocen, si les llamo la atención, es porque los quiero, si no, no me preocuparía... quiero que sean lo mejor, los más educaditos y lindos, y siempre les digo también... ustedes tienen que demostrar cariño y afecto.”* (P.3, cód. (p.Al.(7)). *“Son alumnos cariñosos, con muchas ganas de afecto, pero a la vez tímidos les cuesta un poco entrar en confianza... ansiosos de cariño, de los juegos, les cuesta tener los hábitos de estudio, la gran mayoría es de un status social bajo, ...el nivel de los padres es bajísimo.”* (P.15, cód. (p.Al.(7)).

Estos dos últimos discursos reiteran esa ‘carencia de afecto’ de la que serían víctimas estos niños y hacen referencia, además, a otros factores como los problemas familiares y sociales, el bajísimo status social de sus padres, la ausencia de hábitos de estudio, la violencia de algunos, la timidez de otros. En general, la visión que tienen los maestros de sus alumnos contrasta significativamente con la visión que los propios estudiantes tienen de sus familias, pues, los niños dicen llevarse bien con ella -contrariamente a lo que plantean los maestros- y se sienten apoyados y queridos por sus familias, también

la definen como cariñosa, amable y buena. Los niños y niñas se expresan así: *“Mi familia es cariñosa, todos me quieren, me ayudan en mis estudios, quieren que yo sea alguien en la vida y yo también los quiero, ellos me quieren y yo siempre quiero que estén conmigo”* (H. de V. Al. (52)). *“Mi familia es cariñosa, es amable conmigo, me hacen el gusto en todo, no sé, como soy hija única, fui la primera nieta, todos me quieren, siempre soy yo no más.”* (H. de V. Al. (50)).

La totalidad de los niños entrevistados emiten opiniones como estas y muchos de los mismos se refieren expresamente a la unión familiar.

Los niños dicen al respecto: *“... mi familia es buena, me quieren y somos unidos.”* (H. de V. Al. (45)). *“Mi familia siempre está unida en todas las cosas, a mi mamá yo le cuento todas las cosas”* (H. de V. Al. (9)). *“...mi papá se vino del campo... no estudió, trabajó (inmediatamente) no más, en un taller mecánico, ahí aprendió todo lo que sabe ahora, se conocieron, se casaron y... vivieron con mi abuelita durante largo tiempo,... después tocamos casa, que da el (Estado) y allá nos cambiamos y allá llevamos una vida yo creo que normal, con altos y bajos, pero unida.”* (H. de V. Al. (10)).

He cruzado el discurso de los maestros con el discurso de los niños, que como se puede observar, corresponden a visiones absolutamente contrapuestas. ¿Qué visión es verdadera? ¿Debemos optar por alguna de ellas? Creo que ambas visiones corresponden simplemente a mundos diferentes, quiero decir, a contextos culturales distintos, por ello no es necesario optar por alguna.

En este sentido, la posición ocupada en el espacio social, es decir, en la estructura que distribuye tanto el capital cultural como el económico, es tan distante entre ambos grupos, que las representaciones de la realidad, determinadas por ese espacio social pueden llegar a ser estructuralmente contrapuestas. El mundo social me engloba, como dice Pascal, “me engulle como un punto”. Pero, este punto es un punto de vista, el principio de una visión perspectiva, de una comprensión, de una representación del mundo. Esta vez, una visión estereotipada, prejuiciosa por parte de los maestros hacia el mundo social de los excluidos.

5.1.4.1.2 Niños Buenos, sumisos y respetuosos

La tríada de cualidades -buenos, sumisos y respetuosos- con que los maestros caracterizan a sus alumnos, me parece, en algún sentido está asociada a cierta tipología conductual deseable por ellos y que operaría en el contexto de la estructura disciplinaria de la escuela.

Una maestra dice: “*Son niños **buenos**, no tengo problemas de disciplina con ellos, no es necesario estar gritándoles o reprendiéndolos*” (P. 17, cód. (p.Al.(7))). Otro maestro plantea que “*...Son muy **buenos**, se ofrecen mucho para trabajos, por ejemplo, profesor yo le barro, le limpio, esa parta como que **la tienen bien lograda, muy bien a florada.***” (P.4, cód. (p.Al.(7))).

En el primer caso, la expresión ‘buenos’ hace referencia a niños tranquilos, ordenados, silenciosos e inmóviles, con los cuales se puede ‘trabajar’ sin realizar esfuerzos adicionales como gritar o reprender. En el segundo caso, ‘buenos’ significa claramente ‘serviles’ y, al parecer, esta característica es altamente valorada por los maestros, por sobre otras, como inquieto intelectualmente.

Otros maestros dicen que son niños “*Nobles, **sumisos**, cariñosos, **buenos.***” (P.25, cód. (p.Al.(7))). “*...lo que si me duele, cuando hay algunos muy violentos, felizmente son pocos, he tenido pocas experiencias de ese tipo, en general son sumisos conmigo... ya me conocen, si les llamo la atención, es porque los quiero...*” (P.3, cód., (P.Al.(7))). “*En general son alumnos disciplinados, respetuosos, solidarios y con espíritu de superación.*” (P.32, cód. (p.Al.(7))).

Sin duda, estas caracterizaciones o discursos reflejan la estructura autoritaria de los maestros. Autoritarismo frente al cual podemos esperar de los alumnos posiciones a veces rebeldes, refractarias a cualquier límite como disciplina o autoridad, pero a veces también apatía, obediencia exagerada, anuencia sin crítica o resistencia al discurso autoritario, renuncia a sí mismo, miedo a la libertad.

5.1.4.2 Insertarlos en la sociedad

Se consultó a los profesores acerca de la misión de la Escuela en la formación de los alumnos, derivado de los discursos de los maestros he utilizado una expresión literal como categoría de análisis: Insertarlos en la sociedad y derivada de ésta, dos subcategorías: transformarlos en hombres útiles a la sociedad y hacerlos tomar conciencia de lo que ellos son.

5.1.4.2.1 Transformarlos en hombres útiles a la sociedad

La Escuela entendida como un enclave del establishment en contextos poblacionales excluidos históricamente se constituye en el eje motor de la esperanza de miles de familias que acogen la oportunidad –no sin haber luchado por ella- como la única alternativa de educar a sus hijos, cambiar sus vidas y alcanzar la movilidad social postergada desde siempre, esto, que podríamos entender como una consecuencia del progreso y el desarrollo de los pueblos en vista a la inclusión de las grandes mayorías abandonadas, tiene, a mi modo de ver, un sentido muy diferente, en especial en la visión de los maestros y maestras que desempeñan funciones educativas en contextos poblacionales urbano-marginales. En efecto, del discurso de los maestros se infiere la idea de que los niños que pertenecen a estos grupos no solo están al margen geográfico de la ciudad, sino que además, están al margen de la sociedad, por tanto, la misión de la escuela consistiría, en socializar a estos niños y prepararlos para

ingresar en ella transformándolos, de ésta manera, en hombres útiles a la sociedad, pues, mientras estén al margen, solo podrán experimentar el caos de esa realidad.

Como plantean los maestros *“La misión de la escuela consiste en lograr la transformación de estos niños en hombres integrales, que sean útiles a la sociedad.”* (P.5, cód. (p.Al.(12))). *“No sólo instruirlos, enseñarles y socializarlos.”* (P.7, cód. (p.Al.(12))). *“... prepararlos para enfrentar una sociedad que no es la que ellos viven normalmente... el mundo que ellos viven es distinto al “Chillán” que ellos dicen...”* (P.11, cód. (p.Al.(12))). *“Crear hábitos”; “Enseñarles y que aprendan”; “Hacer niños optimistas y con ganas de ser alguien en la vida”; “Formar alumnos integrales que se puedan desenvolver en la sociedad que los va a acoger”* (P.9-23-25-30, cód. (p.Al.(12))). *“... formar personas y tratar de corregir a los alumnos que no van enfocados por ese lado.”* (P.14, cód. (p.Al.(12))). *“En estos momentos nuestra misión es tratar de evitar que ellos vayan a desertar del colegio, tratar de mantenerlos lo más que podamos, fuera de las fronteras de nuestro colegio hay un mundo que les ofrece... una vida agradable a corto plazo, quieren vivir en un día y así no van a llegar a ninguna parte.”* (P.29, cód. (p.Al.(12))).

El discurso de los maestros intenta mostrar la existencia de dos mundos, al estilo de la alegoría de la caverna de Platón. El mundo de estos niños marginales que desde siempre han experimentado las sombras y el caos, en un contexto de violencia, criminalidad y anomia y el mundo de la sociedad real, luminosa y verdadera que representa la escuela cuya misión consiste en preparar a estos niños para que se puedan desenvolver en la sociedad que supuestamente los va a acoger.

5.1.4.2.2 Hacerlos tomar conciencia de lo que ellos son

Parte importante de la misión de la escuela y de los maestros consiste en hacer conciencia en los niños y niñas acerca de su condición de clase para que no se hagan falsas expectativas respecto de su futuro tratando de evitar con ello la frustración ante el fracaso escolar, a cambio se ofrece un proceso de formación educativo-valórico tendiente al reconocimiento y aceptación resignada de su realidad, proceso que culmina, desde esta perspectiva, ubicando a cada quien en el lugar que le corresponde.

Los maestros dicen: *“Hacerlos ser y tomar conciencia de lo que ellos son, personas que por circunstancias de la vida se ven sometidos a diferencias de tipo social y económico y ellos están conscientes, nosotros se lo hacemos ver que hay cosas que no elegimos, no elegimos como llamarnos, ni la familia donde queríamos nacer, ser pobre o rico, negro o blanco... eso no está en nosotros, ni estuvo en ellos, pero lo que está es qué quieren hacer de sus vidas, personas frustradas o personas contentas con lo que son, atender sus expectativas, a lo mejor uno va a ser maestro mueblista ...para nosotros puede ser poco, pero no para ellos... pueden estar contentos y formar una familia, un hogar sólido, en la clase de valores que se les está entregando... en ese sentido estamos dándole en el clavo, estamos formando niños para una sociedad de mañana, no todos van a ser médicos o abogados...”* (P.31, cód. (p.Al.(12)).

5.1.4.3 Educación adaptada a la inferioridad de clase de los niños

Se consultó a los profesores acerca de cuáles eran los procedimientos pedagógicos que ellos utilizaban para integrar las características identitarias y culturales de sus alumnos en el proceso enseñanza y aprendizaje. Ninguna de las respuestas devela, ni siquiera tangencialmente, la existencia o reconocimiento de alguna identidad cultural propia de estos grupos urbano-marginales, más bien, se da cuenta de una condición que a esos niños les ha tocado vivir por un designio del destino, pero sin problematizar acerca de lo que esta condición permanente genera en términos de formas de pensar, actuar o valorar.

A partir de los discursos de los maestros se construyó una categoría de análisis que he llamado: Educación adaptada a la inferioridad de clase de los niños y derivada de ésta surgen dos subcategorías: Bajar el nivel Educativo y Asistirlos Económica y socialmente.

He seleccionado un protocolo discursivo que representa fielmente el título de la categoría: “Tú tienes esta condición y al chico hay que orientarlo para que no se haga falsas expectativas” (P.6, cód. (p.Al.(8)). Sin duda, esta sorprendente afirmación pone de manifiesto que la condición de clase vetaría la posibilidad de que estos niños pudieran alcanzar en plenitud sus sueños o los fines de la educación,

quizá tentados –los maestros- por la hipótesis de que los niños pobres, son naturalmente incapaces.

Curiosamente, los niños y niñas entrevistados, en este mismo estudio, tienen grandes sueños y expectativas respecto de su futuro, ellos dicen: *“Mi sueño es ser alguien en la vida, ... ser reconocido por lo que soy no más, pero alguien importante, o sea, no como alguien que se (gana la lotería) y es reconocido porque se la ganó, ... cuando grande quiero ser un gran doctor, un cirujano, si le hago empeño si, estudiando y poniendo lo máximo de mi.”* (H. de V. Al. (26)). *“Mi sueño es ser psicóloga, es lo que más he querido, creo que voy a lograrlo, querer es poder, el que quiere lo puede.”* (H. de V. Al. (31)).

¿Debemos concluir, de acuerdo al discurso de los maestros, que estos niños y niñas se han fabricado falsos sueños y expectativas y que es preciso orientarlos para que asuman el principio de realidad que en función de su clase les corresponde?

Creo, que tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben, más difícil aún captar y valorar los elementos culturales e identitarios para incorporarlos como contenido y método del proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.1.4.3.1 Bajar el nivel educativo

Lejos de reconocer, valorar y respetar las características identitarias de los niños y niñas, los maestros proponen bajar el nivel educativo adaptando su enseñanza a la supuesta incapacidad que la inferioridad de clase les genera. Esto, queda claramente reflejado en discursos como los siguientes: “...yo no puedo pensar **ni fijarme metas demasiado altas, que sé que no voy a lograr con ellos, tengo que aterrizar (en) su realidad, tratando... por supuesto, de subir con ellos, mejorar, lograr más cosas, teniendo presente su realidad. **Teniendo más paciencia, dedicándoles más tiempo, procurando darles algunas responsabilidades, por ejemplo, el trabajo de la cancha, yo podría haber contratado a alguien, pero le doy a ellos la responsabilidad... se sienten importantes,... los chicos responden bien ...pienso que de esta forma estoy integrándolos...****” (P.8, cód. (p.Al.(8)). “Las unidades que vienen preparadas en el libro, que nos dan los objetivos del Ministerio de Educación, uno tiene que adaptarlos a la realidad en que viven los alumnos... hablándoles de los trabajos de temporada, cada tema acercándolos a su realidad, **si ven que es de otro nivel, no lo van a entender,... o sea tienes que adecuarte y hacerles de acuerdo al entorno en el que estás.**” (P.13, cód. (p.Al.(8)). “...mi manera de pasar los contenidos, ... tratándolos de acuerdo a la realidad **de lo que ellos pueden captar... no me pongo en un lugar muy alto ni muy bajo... le hago que vean la realidad... y si algo no lo entienden, no importa, se lo repito por segunda, tercera o cuarta vez, hasta que lo entiendan, a mi no me importa, para mí, es que el (niño) tenga buenos hábitos y valores, ... total la materia de alguna manera la podemos recuperar, ahora no me importa la cantidad... sí la calidad, poco, pero buena.**” (P.29, cód. (p.Al.(8)).

El discurso de los maestros revela muy bajas expectativas respecto de las posibilidades de que estos niños y niñas puedan alcanzar metas de aprendizaje significativas, parten del supuesto –a la vez prejuicio- de que la realidad de clase a la que pertenecen es el factor determinante –causal- que les impide ‘entender los contenidos’ establecidos por el Ministerio de Educación y alcanzar sus objetivos en plenitud, luego, las alternativas pedagógicas que los maestros prefiguran frente a esta situación consisten concretamente en: dedicar más tiempo y paciencia al trabajo escolar; asignar responsabilidades a los niños y niñas en ámbitos extraescolares como mecanismos de integración; formar buenos hábitos y valores en los niños; adecuar los contenidos a su ‘realidad’ –entiendo bajar el nivel de exigencia- y si aún no aprenden, repetir y volver a repetir, como dice esta maestra: *“Adecuando los contenidos, buscando la forma de que ellos aprendan... si no hay maneras, repetir y volver a repetir... uno no puede llegar y pasar un contenido... estos alumnos necesitan más repetición...”* (P.16, cód. (p. Al. (8)).

Esta constatación, conduce a plantear una cuestión más de fondo, que está asociada, a mi modo de ver, con el ‘derecho a aprender’ expresado en la “Declaración Mundial de Educación Para Todos” (1990), elaborada en la Conferencia Mundial celebrada en Jomtiem que en extracto señala: *“Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje [...] como los contenidos básicos del*

aprendizaje”. Es decir, el problema de la educación ya no es solo un tema de cobertura de los sistemas educativos, sino de calidad de la educación. Al parecer, esto sigue siendo, después de 20 años, una tarea pendiente en las sociedades latinoamericanas y en Chile en particular, especialmente por el hecho de que los sectores pobres y excluidos no han podido obtener una educación de calidad cercanamente equivalente a la de los sectores privilegiados. En consecuencia, la capacidad igualadora de la educación se reduce a certificados formalmente iguales, pero, socialmente estratificados como sus dueños.

En definitiva, creo, que la oferta educativa de las escuelas en estudio, corresponde al modelo tradicional de educación que incluye la alfabetización fundamental en lecto-escritura y matemática, la adquisición de símbolos rudimentarios de ciudadanía y el desarrollo de hábitos básicos de disciplina personal. Todas cuestiones importantes, pero, insuficientes para enfrentar las demandas de una sociedad como la actual, que sin duda espera más de la educación y de las políticas de Estado tendientes a superar las escandalosas brechas de inequidad existentes entre los distintos segmentos sociales.

En síntesis, una educación dirigida a satisfacer las necesidades de los grupos más desfavorecidos de la sociedad que no apunta a ampliar las oportunidades de aprendizaje de los niños, que no desarrolla las capacidades para seguir aprendiendo, o no les proporciona herramientas para ser ciudadanos informados, responsables y capaces de plasmar y desarrollar sus propios proyectos

de vida; solo está contribuyendo a reproducir las condiciones de pobreza y a concretar la exclusión de los mismos.

5.1.4.3.2 Asistirlos económica y socialmente

El asistencialismo económico y social, sería una de las tareas importantes que los maestros realizan al interior de la escuela para ayudar a estos niños vulnerables, una tarea que intenta compensar un conjunto de déficit propio de la realidad económica y social que experimentan estos niños. Los maestros dicen : *“En el aspecto socioeconómico, sí me preocupo de ellos, hay chicos que su padres están cesantes... que vayan al desayuno, almuercen en el colegio, si a un alumno le falta un pantalón, me he conseguido ropa para ayudarles a que tengan algo más, que vengan protegidos del frío y no se resfríen.”* (P.2, cód. (p.Al.(8)). *“Soy orientadora y como profesora, es necesario dar solución a los problemas de los pobladores.”* (P.5, cód. (p.Al.(8)).

5.1.4.4 El fracaso escolar está fuera de la escuela

Se consultó a los profesores acerca de las causas del fracaso escolar de sus alumnos. Todos los maestros entrevistados consideran que las causas del fracaso están fuera de la escuela, la responsabilidad recaería en otros agentes: la comunidad, la familia y los propios alumnos.

A partir de los discursos de los maestros se construyó una categoría denominada El fracaso escolar está fuera de la escuela y derivada de ésta surgieron tres subcategorías: El fracaso está la comunidad donde viven, en el hogar y en los propios alumnos.

5.1.4.4.1 El fracaso escolar está en la comunidad donde viven

No se puede desconocer el impacto de las variables sociales externas a la escuela en el fracaso escolar de los niños, pero esto no exime de responsabilidades a la escuela en tanto se defina el fracaso como una alteración del desempeño escolar respecto a estándares de excelencia que actúan como normas y que pueden expresarse en desigualdades reales de capital cultural. Estas ‘divergencias entre el desempeño escolar y lo esperado’ es, lo que en última instancia, determina que los niños traigan comunicaciones de la escuela llamándoles la atención; rindan exámenes; repitan curso; hasta que finalmente, deserten del sistema.

Los maestros dicen: *“Bueno la falta de apoyo de los padres es uno de los factores del fracaso escolar y porque también **no tienen modelo para seguir, ... son contados dentro de su ambiente... los que se salvan de este medio, por eso les cuesta ... para ellos salir de la escuela, es quedar libre para andar vagando en la calle no más... e infectarse en ese mundo de delincuencia... Aquí los niños son víctimas de la comunidad donde viven, porque la comunidad es muy hostil, es terrible para los niños.**”* (P.8, cód. (p.A1.(10)).

Este discurso expulsa radicalmente, fuera de la escuela, la responsabilidad en el fracaso escolar de los niños y niñas, sería la falta de apoyo de los padres un factor, pero, el determinante, en esta visión, lo conformaría la comunidad donde viven estos alumnos, comunidad que definen como ‘infectada de delincuencia, muy hostil y terrible’. De ahí se seguiría, que son contados los niños que se salvarían de este medio. Desde esta perspectiva, es muy poco lo que le queda por hacer a la escuela y a los maestros para salvar del fracaso escolar a estos niños. En esencia, los profesores se eximen de la responsabilidad que les cabe en el fracaso de sus alumnos.

5.1.4.4.2 El fracaso está en el hogar

Otros maestros centran su discurso en la responsabilidad familiar. Señalan: *“Hay tantas cosas, una de las razones que siempre he encontrado, falta de motivación, primero de los padres, hay muchos... que ‘no están ni ahí’ (no les interesa)... lo que el niño pueda hacer, no los motivan, a lo mejor el mismo medio que tienen, la realidad familiar que viven, pienso yo que ellos dirán, esta es mi vida, tendré que vivir así, ... no tienen deseos de seguir,...”* (P.3, cód. (p.Al.(10))). *“A la desatención del hogar, cuando los niños crecen, los padres ya se desentienden de ellos, esperan generalmente que vayan a la vida laboral para que les ayuden económicamente, entonces les interesa poco la escuela y es mejor que vayan por ahí de temporeros y que hagan algo.”* (P.1, cód. (p.Al.(10))).

Estos discursos responsabilizan a las familias del fracaso escolar de los niños y niñas. Creo que hacen referencia, además, a un momento particular en el que se está fraguando el proceso hacia el fracaso, la reflexión de los maestros *“pienso yo que ellos dirán, esta es mi vida, tendré que vivir así, ...”* expresión paralizante, de inmovilidad hacia el futuro, explicaría *“...no tienen deseos de seguir, ...”*.

Mirado desde otra perspectiva, creo que si el estudiante logra transitar felizmente por los distintos niveles de la educación sistematizada, puede lograr lo que se llama éxito, que significaría crecer, proveerse de lo necesario para su vida, ser considerado, respetado, ‘ser alguien’. El fracaso escolar prefigura, por el contrario, el renunciamiento al placer, lo cual debe llenar de angustia al niño y a su entorno familiar. Por otra parte, complementaria a ésta, tenemos lo

que podría denominarse el 'éxito del maestro', que sería que todos sus alumnos aprendan uniformemente los contenidos de un rígido programa. No es difícil imaginar que, cuando un niño aprende a otro ritmo o tiene otro tipo de necesidades en relación a los contenidos de una materia, sume al maestro en la angustia, la agresión o en la indiferencia.

La amenaza de exclusión social o el dolor íntimo ante la imposibilidad de ser reconocido por el 'Otro', genera sufrimiento ante la aparición de fantasmas que rodean su subjetividad: ser devorado, castigado, humillado. Generalmente el sufrimiento no es reconocido por los adultos que rodean al niño: es entonces más fácil tildarlo de haragán, burro, imágenes que rápidamente introyecta.

Asimismo, es importante destacar la emergencia de una angustia paralizante en algunos niños que anticipan la posibilidad de su anulación como sujeto en relación a la total sumisión a un 'Otro' omnipotente, incapaz de reconocer su deseo.

Es probable que en otros niños menos pasivos se pueda constatar el surgimiento de agresión hacia los demás, en un intento de ocupar un lugar y evitar, de esa manera, la aniquilación subjetiva. Es obvio que, casi siempre, esto genera más rechazo y exclusión.

5.1.4.4.3 El fracaso está en los propios alumnos

Las explicaciones sobre el fracaso, que podemos observar en los testimonios de los maestros centran su atención, en casi todos los casos, en señalar su génesis en la carencia de capacidades individuales. Una vez que el fracaso se certifica a partir de la evaluación escolar, la escuela lo avala a través del Informe de Notas. Así, el alumno repite de curso o se lleva materias para rendir, o simplemente se va de la escuela. En esta explicación del fracaso, los individuos son responsables de ese destino, no por su voluntad, sino por su falta de interés o de capacidad.

Las responsabilidades del fracaso se expulsan así al exterior de la escuela, son problemas individuales o familiares, pero no escolares. Los maestros señalan: *“Yo diría (que se debe) a que son lentos de aprendizaje y también el factor económico,...”* (P.14, cód. (p.Al.(10)). *“yo creo que ellos... pueden tener conocimiento pero no han asimilado sus aprendizajes, no han podido retenerlos o no lo sienten útil a su vida cotidiana, en su vida diaria, ellos no ven que su papá o que su tío haya necesitado ir a la escuela para vivir.”* (P.11, cód. (p.Al.(10)). *“(se debe) a las responsabilidades que ellos tienen siendo niños... flaquezas y también a desinterés y flojera.”* (P.20, cód. (p.Al.(10)). *“Vienen al colegio, son fracasados o ...repiten muchas veces de curso y las notas, las inasistencias y después... le pierden el interés a la escuela.”* (P.15, cód. (p.Al.(10)).

El discurso de los maestros, más allá de situar la responsabilidad del fracaso en los extramuros de la escuela y en la propia incapacidad de sus alumnos, revela subrepticamente un

aspecto del proceso de enseñanza que señala alguna de sus propias prácticas educativas, la expresión “...pueden tener conocimiento, pero no han asimilado sus aprendizajes, no han podido retenerlos...” corresponde, sin lugar a dudas, a la estructura del racionalismo académico, o para decirlo en palabras de Paulo Freire a la educación bancaria, donde el estudiante es una especie de receptáculo de contenidos que debe retener, descontextualizado de la realidad y del mundo. “...son lentos de aprendizaje...” es otra expresión que encaja en la misma estructura. Luego, “...desinterés y flojera...” se constituyen en consecuencias lógicas del mismo proceso, particularmente, en niños pertenecientes a sectores pobre y excluidos de la ciudad, que conducidos a la frustración y el fracaso “... le pierden interés a la escuela”, como dicen los maestros.

Estructura Categorical resultante de las entrevistas a los Alumnos

Actor	Eje Temático	Categorías	Subcategorías
Alumnos	Familia	Familia unida	<ul style="list-style-type: none"> • Me quieren • Me apoyan
	Asistir a la escuela	Escuela mágica	
	El gusto por ir a la escuela	Escuela living	<ul style="list-style-type: none"> • En la casa me aburro
	Sueños y expectativas	Ser reconocido	
Ser profesional			

La categoría Familia unida junto a las subcategorías: Me quieren y Me apoyan, no aparecen literalmente incorporadas en el desarrollo de este apartado, así también ocurre con las categorías Ser reconocido y Ser profesional, pues esa información, en ambos casos, está cruzada en las entrevistas realizadas a las familias.

5.2 ANÁLISIS HERMENÉUTICO DEL DISCURSO DE LOS ALUMNOS

5.2.1 Escuela Mágica

En este apartado he construido una categoría de análisis que denomino Escuela Mágica como síntesis de un conjunto de expresiones derivadas tanto del discurso de los niños(as) y jóvenes entrevistados como de sus familias, he cruzado la información de ambos actores, pues considero que la fuente de dicho discurso tiene un origen común, que está por sobre las opiniones particulares, que ha traspasado generaciones y se ha instalado e internalizado en el inconciente colectivo como verdad indiscutida, especialmente, en los sectores más empobrecidos y vulnerables de la sociedad.

Se les consultó a los alumnos si a sus familias les gustaba que asistieran a la escuela. De los 67 alumnos entrevistados –en las 10 escuelas y 2 liceos investigados- el cien por ciento afirma que a sus padres les gusta que ellos asistan a la escuela. Los alumnos dicen: *“Sí, porque ellos quieren que yo estudie y sea alguien en la vida, es lo que ellos piensan, porque ellos han llegado hasta básica y quieren que yo sea alguien, una persona que estudie, que tenga una carrera.”* (P.54, cód. (Al.Fa. (2))). *“Ella dice que tengo que aprender para ser veterinaria, si no nunca voy a llegar a la Universidad.”* (P.51, cód. (Al.Fa. (2))).

Sin duda, estas expresiones –que los entrevistados reiteran en todos los casos- han sido internalizadas por ellos, a través del discurso de sus familias, que a su vez, han introyectado la creencia, políticamente instalada, de que la Educación constituye el bien más valioso que ofrece la sociedad y que su tenencia es la que establece la consideración colectiva, como asimismo, la posibilidad irrefutable de movilidad social ascendente para todos los grupos sociales. Un alumno dice: “...ellos se han esforzado toda la vida para que nosotros salgamos adelante, para que vengamos al liceo y tengamos buenas notas, para que ellos (puedan) asegurarse ‘el futuro’.” (P.10, cód. (Al. Fa. (2))).

Esto, que puede ser muy cierto en las sociedades modernas y desarrolladas del primer mundo, tiene, sin embargo, un sentido muy distinto en las sociedades latinoamericanas

En realidad, en América Latina, el desarrollo del sistema educativo proviene más que de proyectos teóricos e ideológicos de Estado, de un conjunto de demandas originadas en distintos grupos sociales con diferentes grados de participación que, como es lógico, no solo tienen objetivos diferentes, sino hasta contradictorios. En este sentido, uno de los aspectos más importantes de considerar, es que en América Latina la expansión educativa fue, por sobre todo, un proceso eminentemente político. De esta manera, la población ha actuado como demandante de un bien muy apreciado pero, careciendo de una imagen sobre la complejidad del proceso de aprendizaje, la relación educativa era y es concebida casi bajo una forma mágica, lo que ha

implicado un afán por llegar al recinto educativo como si el solo acceso fuera suficiente para la transformación de las personas.

Al preguntar a los alumnos: ¿Creen que la escuela puede ayudarlos a lograr lo que quieren ser cuando grande? Todos los entrevistados piensan que la escuela los va a ayudar. Los niño(a)s y jóvenes dicen: “*En parte si. Ya que me han entregado valores y creo que eso podría abrir muchas puertas en la vida.*” (P. 59, cód. (Al.es. (11)). “*Yo creo que si. Porque nos están entregando herramientas que nos van a hacer un poco más fácil el camino que queremos seguir.*” (P. 62, cód. (Al. es. (11)). Otro alumno dice: “*Si. Porque ellos te enseñan las cosas, para que tú después te vayas solamente a la Universidad, después cumples tus sueños.*” (P. 15, cód. (Al. es. (11)).

Este discurso expresa dolorosamente esa arraigada creencia que atribuye a la escuela el poder casi mágico de transformar a las personas en pos de la realización de los sueños; salir de la pobreza, lograr poder, status social, ser feliz.

Las familias de estos alumnos dicen: “*Me gusta la escuela, es que todos estudiamos ahí, por eso.*” (P. 42, cód. (Fa. es. (4)). “*Buena escuela, yo estudié ahí y ahora le tocó a mi hijo, super bueno el colegio.*” (P. 25, cód. (Fa. es. (4)).

Lamentablemente, no pudieron cumplir sus sueños ¿Por qué?

Las familias entrevistadas creen que ellos son los únicos responsables por no haber estudiado, y no haber podido alcanzar una profesión. “... *por ejemplo, nosotros no estudiamos, nos dieron la oportunidad y no lo hicimos...*” (P. 12, cód. (Fa. Al. (9))).

Al ser consultados acerca de la posibilidad de que sus hijos lleguen a ser profesionales, todas las familias tienen cifradas sus esperanzas en ello y consideran que dicha posibilidad va a depender fundamentalmente del empeño que pongan sus hijos y del esfuerzo de ellos. La escuela queda exculpada de esta responsabilidad.

Las familias dicen: “*Si porque andan bien, en la escuela se preocupan, hay (much) enseñanza, a los flojos no los ayudan, ellos se farrean (pierden) el tiempo... a los profesores no hay que echarles la culpa, les dan oportunidades, no se puede decir que el profesor es malo, si son ellos los que no le ponen empeño.*” (P. 5, cód., (Fa. Al. (9))). “*Es la gran esperanza y gran sueño que tenemos. Porque mis hijos son de 6,9 y 7,0, tengo la esperanza de que mi hija sea más de lo que yo fui... el papá dice que aunque tenga que quedar en la calle, a la Universidad quiere que vaya... entonces, mi deseo es que sea más que nosotros y ojalá Dios quiera lo logre.*” (P. 29, cód., (Fa. Al. (9))).

La respuesta al fracaso histórico de estos grupos excluidos está asociada a ese discurso propio y original de las sociedades latinoamericanas, en donde la igualdad constituye la norma y el status de los individuos depende de sus méritos y virtudes. Esto, y a pesar de que la terca realidad indicara lo contrario, ha sido reiterado como

fundamento de la legitimidad del sistema político y fue asimilado por la sociedad que lo creyó, y lo sigue creyendo válido; en consecuencia, la Educación ha sido considerada como el medio de hacer realidad dicho discurso. Este razonamiento explica, a su vez, que los escasos logros sociales de las grandes mayorías se hagan depender de la responsabilidad individual, y que las personas expliquen su reducido éxito, por su propia culpa; por no haber aprovechado adecuadamente la oferta del sistema.

5.2.2 La escuela living

En este apartado surge la categoría La escuela living, de la que resulta una subcategoría denominada En la casa me aburro.

La escuela representa para los niños esa gran ‘sala de estar’ que tal vez quisieran tener en sus casas, constituyéndose en ese espacio particular donde los niños se entretienen, se divierten, juegan y especialmente, se comunican y comparten.

Al ser consultados acerca de si les gusta venir a la escuela, los niños dicen:

*“Sí. Porque me gusta **el ámbito familiar** que hay en la escuela, como somos pocos alumnos, los profesores se acercan más y somos como una familia.”* (P.36, cód.(Al.es.(1)).

“A mí, mi escuela me gusta mucho, tiene algo para mí, pero no sé qué, la quiero mucho.” (H. de V. Al.(46)). *“Yo me siento bien, tengo*

*amigos y gracias a Dios nos dan nuestra comida, y que me vaya bien en la escuela y que tenga (muchas) cosas para poder jugar y **conversar.***” (H. de V. Al.(43)).

Al parecer, la escuela es un espacio de socialización donde los niños van a compartir y establecer relaciones de comunicación entre sus iguales, haciendo uso, sin restricciones, de sus propios códigos culturales. “Sí, (me gusta) *mucho* (venir a la escuela) ... *para **compartir con los compañeros cosas diferentes, cosas nuevas, compartir más, comunicarse con los compañeros.***” (P.20, cód.(Al.es.(1))).

5.2.2.1 En la casa me aburro

Todos los niños entrevistados sostienen que les gusta ir a la escuela y son básicamente cuatro las razones que manifiestan: ‘porque en la casa me aburro’; ‘porque es entretenido venir a la escuela’, ‘porque en la escuela aprendo’ y ‘por compartir y comunicarme’.

Estos niños pertenecen a barrios pobres, situados en la periferia de la ciudad, al margen geográfico de la cuadrícula ciudadana y que por tanto, son llamados “marginales urbanos”, niños de “vulnerabilidad máxima” –así definidos por la JUNAEB a través del índice IVE-. En realidad, son niños cuyas familias de esfuerzo y trabajo, viven en la pobreza y han estado históricamente excluidos de la participación económica, social y cultural, de la que otros segmentos de la sociedad participan y disfrutan.

En muchos casos, estas familias han sido excluidas “de la ciudadanía del consumo”, como diría Moulian. “En una sociedad de consumo, la ‘vida normal’ es la de los consumidores, siempre preocupados por elegir entre la gran variedad de oportunidades, sensaciones placenteras y ricas experiencias que el mundo les ofrece... los pobres de la sociedad de consumo no tienen acceso a una vida normal; menos aún, a una existencia feliz”(Bauman, 2000: 64).

Los niños dicen: “Sí, me gusta (venir) *Porque... en la casa me aburro, aquí al menos me entretengo y estudio.* (P.54, cód.(Al.es.(1)). “*Porque en casa me aburro, no hallo qué hacer, tengo que hacer aquí todo eso.*” (P.26, cód.(Al.es.(1)).

Es evidente que para estos niños la escuela constituye una alternativa incomparable para superar el aburrimiento que experimentan en sus casas y los problemas relacionados con el tiempo; es decir, no tener ‘nada que hacer’.

En una sociedad de consumo, para paliar el aburrimiento hace falta dinero; mucho dinero, si se quiere alejar el fantasma del aburrimiento de una vez para siempre y alcanzar el ‘estado de felicidad’. Pero, para las familias de estos niños, hundidas en la pobreza, las posibilidades de escapar al aburrimiento –o, al menos mitigarlo- son ínfimas. Y cualquier alternativa inusual, irregular o innovadora, será sin duda clasificada como ilegítima y atraerá sobre quienes la adopten la fuerza punitiva del orden y la ley. Aun cuando,

es posible que, para los pobres, tentar al destino, desafiando el orden y la ley, se transforme en el sustituto preferido de razonables aventuras contra el aburrimiento.

En cualquier caso, es muy poco lo que puede hacerse contra el estigma y la vergüenza de ser hijo de un consumidor inepto; ni siquiera dentro del grupo compartido con sus iguales. De nada sirve estar a la altura de los que lo rodean a uno; pues, el estándar es otro, y se eleva continuamente, lejos del barrio, a través de los diarios y la lujosa publicidad televisiva, que durante las veinticuatro horas del día promociona las bendiciones del consumo.

Al parecer, para los niños –mientras sean niños- la escuela se constituye en el único sustituto para detener esa competencia y calmar el dolor de la inferioridad evidente.

Estructura Categorical resultante de las entrevistas a las Familias

Actor	Eje Temático	Categorías	Subcategorías
Familias	La comunidad	Comunidad familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Barrio tranquilo • Barrio unido y solidario
	La escuela	La escuela es buena	
		La importancia de la participación	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar a los hijos • Colaborar con el mejoramiento del colegio
	Expectativas para sus hijos	Que los hijos sean alguien en la vida	
	La sociedad	Sociedad injusta	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad discriminatoria • Sociedad inequitativa

La cuarta categoría de este apartado Que los hijos sean alguien en la vida, no está incorporada en este subcapítulo pues ha sido cruzada en otro apartado del análisis hermenéutico.

5.3 ANÁLISIS HERMENÉUTICO DEL DISCURSO DE LAS FAMILIAS

Se consultó a las familias y a dirigentes vecinales su visión acerca de sus propias comunidades o barrios. A partir de los relatos de los informantes, se estructuró una categoría denominada ‘Comunidad familiar’, de la cual se derivan dos subcategorías: Barrio tranquilo y Barrio unido y solidario.

5.3.1.1 Barrio tranquilo

Contrariamente a la visión que tienen los profesores acerca de estas comunidades, quienes las consideran de alto riesgo, hostiles y conflictivas, entre otros apelativos, todas las familias y dirigentes vecinales entrevistados valoran positivamente sus barrios y opinan que son tranquilos y que sienten un especial apego por ellos.

Las familias dicen: *“Sí. (me gusta) Porque encuentro que es un lugar tranquilo, lo comparo con la ciudad, con otros lugares ... hay una mayor seguridad, aunque en la noche se pone un poco insegura, pero son cosas.”* (P. 10, Cód. (Fa. Co. (15)). *“Sí. (me gusta) Porque siempre he vivido en él, me he acostumbrado, siempre hemos vivido en este sector, todos nos conocemos.”* (P. 41, Cód. (Fa. Co. (15)). *“La comunidad es buena porque acá es muy tranquilo, no hay grandes problemas y por lo menos toda la vecindad es de muchos años y nos conocemos todos.”* (P.10, Cód. (Co. co. (3)). *“Me gusta y lo quiero, porque toda una vida aquí.”* (P.

17, Cód. (Fa. Co. (15)). “*Sí, me encanta. O sea, yo he vivido toda mi vida aquí y uno ya conoce a su gente, conoce hasta los hoyitos que hay en cada uno de los rincones y todo eso, ... además de ser super tranquilo, nadie molesta a nadie, todos viven su vida normal...*” (P. 14, Cód. (Fa. Co. (15))).

Más allá del discurso de las familias entrevistadas, quienes realizamos el trabajo de campo en estos barrios pudimos comprobar in situ algunas características del comportamiento de sus habitantes que nos sorprendieron gratamente. Son gentes muy abiertas y afables, nos abrieron las puertas de sus modestas casas y en todo momento estuvieron dispuestas y disponibles para colaborar con nuestro trabajo, nos entregaron información fundamental para ubicar a personas claves de la comunidad, facilitando de este modo nuestra tarea. En efecto, son barrios donde todos sus integrantes se conocen y están interconectados en virtud de que el emprendimiento de actividades, de cualquier tipo, son comunitarias, jamás individuales. Son, como ellos mismos dicen, una ‘comunidad familiar’. “*Ya llevo tantos años aquí y somos todos como familia, el pasaje sí, más atrás no sé decir, cualquier cosa que pase, nos comunicamos, cuando hay problemas se solucionan.*” (P. 26, Cód. (Fa. Co. (15))).

5.3.1.2 Barrio unido y solidario

Los relatos de las familias de las comunidades destacan la unión y solidaridad de los vecinos como una característica única y propia de sus barrios, tal vez, condicionados por la pobreza y el abandono, sobre todo en los primeros tiempos, debieron aunar sus fuerzas para luchar contra la adversidad convirtiendo la unión y la solidaridad en valores permanentes de la comunidad.

Las familias dicen: *“Amorosa, super unidos, cuando uno necesita algo, algún apoyo de ellos, están ahí, dispuestos, al menos yo hablo del sector... la unión es lo más lindo que aquí existe, yo creo que no existe en ninguna parte, es escasa encontrarla.”* (P.5, Cód. (Co. co. (3))). *“Positiva, muy generosa, nadie vive en su metro cuadrado sino que tenemos que ayudar, nos ayudamos unos a otros, lo único malo es que no se cuida lo que se obtiene, y lo otro que no es muy cooperador en el sentido de asistir a reuniones, pero si a alguien le pasa cualquier cosa, ellos están atentos y cooperan.”* (P.12, Cód. (Co. co. (3))).

No cabe duda, que la unión y la solidaridad de estos grupos constituyen la base del principio de identidad existente, ambos constructos valóricos han sido asumidos por la comunidad, razón por la cual, sus actores se identifican con ella y la valoran positivamente. Sin embargo, la escuela, entendida como una enclave del *stablishment*, no reconoce, menos aún considera, estos valores comunitarios, inculcando, por el contrario, valores como el de la competencia y el del individualismo, por ejemplo.

5.3.2 La escuela es buena

Se consultó a las familias acerca de la visión que tenían respecto de las escuelas donde estudian sus hijos. Todas las familias entrevistadas hacen una valoración positiva de las escuelas y opinan que la escuela es buena porque constituye una oportunidad para los niños, es tranquila en comparación a otras, los profesores están capacitados, a mejorado en educación e infraestructura, se ha incorporado la computación, existe jornada escolar completa lo que sirve a las madres que trabajan, conocen a los niños y los cuidan.

Las familias dicen: *“Es algo importante, los niños debieran aprovechar la oportunidad que se les está dando.”* (P. 1, Cód. (Fa. es. (4)). *“A mí me gusta la escuela, por eso tengo a mi hija ahí, los profesores son excelentes...en general se ve **una escuela buena**, tranquila, en comparación a otras.”* (P. 24, Cód. (Fa. es. (4)). *“Aquí es buena, y ahora más, antes no era así, ha mejorado en educación, preocupación, estructura, están haciendo más salas, preocupándose de la sala de Computación.”* (P. 37, Cód. (Fa. es. (4)). *“Es **buena**, aunque siendo pobre es buena, hay otras con más recursos, los niños tienen hasta computadores para trabajar.”* (P. 39, Cód. (Fa. es. (4)). *“El colegio es **bueno**, me gusta el director porque es recto, siempre pone las cosas en su lugar, no viene con cosas raras, si a algún niño le va mal o se porta mal, se habla con los padres o sino lo suspenden... es lo que más me gusta, los profesores se preocupan...”* (P. 35, Cód. (Fa. es. (4)). *“Me gusta, **la encuentro buena**, me gusta la jornada completa, hay varias mamás que trabajamos y nos sirve.”* (P. 42, Cód. (Fa. es. (4)). *“**Buena**, porque es como una familia donde todos se conocen y **a los niños los cuidan.**”* (P. 7, Cód. (Fa. es. (4)).

La valoración positiva que las familias hacen de la escuela, como se puede observar en los relatos, no está asociada, en ninguno de los casos, con la calidad de la educación recibida por sus hijos o la significación de los aprendizajes alcanzados, sobretodo, si se tiene en consideración que en las escuelas investigadas, los logros de aprendizaje medidos durante diez años, a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) han sido deficientes y aún en muchos casos regresivos.

Es importante señalar, que en contextos de pobreza, la educación es considerada una donación del Estado, una valiosa oportunidad que es preciso aprovechar y no un derecho inalienable de todo ciudadano que como tal pueda exigir una educación de calidad. Por esto, el fracaso escolar y la deserción temprana, en la visión de la familia, no es atribuible a la escuela, sino a la propia incapacidad de los niños que no supieron aprovechar dicha oportunidad.

5.3.3 Importancia de la Participación

Se consultó a las familias si consideraban importante participar en la organización de la escuela y asistir a las reuniones de los microcentros escolares.

Respecto del primer tema, prácticamente la totalidad de las familias entrevistadas considera necesario e importante participar en la organización de la escuela, unos para apoyar a sus hijos (primera

subcategoría) y otros para colaborar con el mejoramiento del colegio (segunda subcategoría).

En relación con la segunda pregunta, todas las familias dicen asistir a las reuniones que son citados o cuando los profesores los mandan a buscar.

5.3.3.1 Apoyar a los hijos

Las familias dicen: *“Yo participo por el bien de los hijos, porque parece que uno los motiva más, ... como (que) el niño tiene más interés en estudiar, porque ve que uno está luchando por el colegio, no sé, al menos yo lo he mirado así, ...”* (P. 30, Cód. (Fa. es. (13))). *“Porque yo creo que si uno participa, como que le valoran más a los niños... cuando uno es preocupada no solamente los valorizan sino que los niños encuentran que uno tiene más interés sobre las cosas de ellos.”* (P. 35, Cód. (Fa. es. (13))). *“Porque participando uno está demostrando que tiene interés de ayudar a los hijos y uno se preocupa también participando codo a codo con el profesor y así uno demuestra interés.”* (P. 39, Cód. (Fa. es. (13))).

En estos relatos, queda de manifiesto que las familias participan especialmente haciéndose presentes en el colegio y asistiendo a las reuniones, pues consideran que su presencia constituye un factor motivacional importante para que sus hijos se interesen por estudiar y a la vez sean más valorados por los profesores. En este sentido, el concepto de participación es entendido como ‘presencia’ y la presencia es considerada como una demostración de interés por parte de las familias, que al parecer, es altamente valorado por los

maestros y consecuentemente por los niños. En realidad, las familias no participan de la organización escolar, en sentido estricto, el discurso de éstas es discurso aprendido e internalizado a partir de la promoción que realiza la escuela, la que confiere a la participación familiar un valor fundamental en el desempeño escolar de los niños, tal vez, en un sentido diferente.

5.3.3.2 Colaborar con el mejoramiento del colegio

Otras familias consideran importante participar en la organización de la escuela con el propósito de ayudar a mejorar las condiciones de infraestructura del colegio.

Las familias dicen: *“... yo creo que los apoderados sí deben participar en la organización. Porque hay muchas cosas que a veces faltan, que son necesarias, ... tienen que estar los apoderados ahí, para apoyar, para que eso salga. En la organización de las clases no, porque aquí todo está bien,...”* (P. 33, Cód. (Fa. es. (13))). *“Porque faltan muchas cosas por hacer, una gimnasio techado, ... una mejor cancha, más implementación para los niños, las mismas salas que estén abrigaditas, ... este año queremos que los pizarrones ya no sean con tiza, sino ... con plumones y hay que pintar el zinc (techo) para cuidarlo.”* (P. 24, Cód. (Fa. es. (13))). *“Nosotros aquí siempre estamos participando, yo no voy pero cuando me piden ayuda, y si está al alcance de mi mano, yo la doy, siempre estoy apoyando al colegio en alguna u otra(forma) porque así es la única manera que se financien también ellos, no hay otra entrada.”* (P. 36, Cód. (Fa. es. (13))). *“Porque sin el apoyo de uno también la escuela no es nada, igual*

tenemos que trabajar, no podemos dejar el “carrito” solo, si no lo tiramos estamos mal así.” (P. 5, Cód. (Fa. es. (13)).

No cabe duda, que para las familias la escuela representa uno de los espacios más importantes y determinantes al interior de la comunidad en tanto se constituye en la única alternativa para dar una vuelco en sus vidas a través de la proyección de un mejor futuro para sus hijos, por esto, no resulta extraño el gran interés que muestran por participar en la escuela, especialmente colaborando para mejorar las condiciones de la infraestructura en la que se desarrolla la educación de sus hijos.

Es evidente que las formas de participación a las que se ha condicionado a las familias no permiten la integración de las estructuras culturales propias de estas comunidades que debieran ser parte constitutiva fundamental del currículo y de un proceso educativo con sentido para los niños, a cambio, de la enseñanza de modelos culturales estandarizados, ajenos a sus códigos y contexto socio-cultural.

En otras palabras, el tipo de educación y las formas de participación en la organización escolar que ofrece la escuela se convierten en una velada forma de exclusión cultural para estas comunidades, que en virtud de los escasos logros de aprendizajes alcanzados, se contraponen, al mismo tiempo, a la visión elitista y competitiva (semaforizada) que ha pretendido asumir la concepción globalizante de la educación chilena.

5.3.4 Sociedad Injusta

Se consultó a las familias acerca su visión de la sociedad. La totalidad de las respuestas hacen referencia a una sociedad injusta, unas la consideran discriminadora (primera subcategoría) y otras, inequitativa (segunda subcategoría).

5.3.4.1 Sociedad discriminadora

Una de las características más evidentes en la sociedad chilena es su marcada división en clases sociales, tan marcada que cada una de ellas estructura sus propios constructos identitarios en función de sus contextos culturales, sociales, económicos y geográficos, así, por ejemplo, la ciudad está constituida por un conjunto de fragmentos donde cada espacio es habitado por cada clase sin continuidad comunicativa como si muros invisibles separasen un fragmento de otro, cada clase en su espacio desarrolla su vida de acuerdo a su condición social.

Estas familias sumidas en la pobreza e históricamente excluidas de toda forma de participación ciudadana, consideran que la sociedad chilena es injusta y discriminadora, ellas dicen: “*No. (es justa) Porque hay mucha discriminación en todos los sentidos todavía, sobre todo para los que somos pobres.*” (P.4, Cód. (Fa. So. (19)). “*Hay mucha discriminación porque a uno la ven más pobre, en cualquier lado, uno va y la miran en menos.*” (P.39, Cód. (Fa. So. (19)). “*No, por supuesto que no*

(es justa). Por todo lo que se ve, hay clasismo, racismo, no es una sociedad democrática,...” (P.13, Cód. (Fa. So. (19)).

Estos relatos dejan de manifiesto que la pobreza es en la sociedad chilena, un factor de discriminación social no solo por parte de personas de otra condición, sino además, por instituciones de servicio público, como lo muestra el siguiente relato: *“No. Porque hay mucha injusticia y nos pasan a llevar por ser más pobres, más humildes y nunca nos... escuchan, las mismas atenciones en el policlínico nos miran en menos...” (P.26, Cód. (Fa. So. (19)).*

5.3.4.2 Sociedad inequitativa

Por su parte, otras familias opinan, que además, esta sociedad no es equitativa, lo que se refleja en la falta de oportunidades de trabajo, educación e incluso de acceso a lugares importantes de la ciudad.

Las familias dicen: *“... no es equitativa para todos, o sea el que tiene puede acceder a lugares más importantes, el que no, no.” (P.16, Cód. (Fa. So. (19)). “No. Porque debiéramos tener las mismas posibilidades, pero eso es utopía, por ejemplo, en el acceso a la educación, siempre los que tienen (dinero) van a tener a sus hijos en los colegios de más prestigio en los que se supone que tienen un mejor rendimiento, que tienen (un SIMCE) con más puntaje, en fin, ... son los colegios particulares, entonces creo que el dinero, en ese sentido, ayuda a los hijos de quienes tienen más, los que tenemos menos, tenemos que conformarnos con un colegio como en este*

caso que... satisface mis necesidades, pero que podría ser mejor para los niños.” (P.11, Cód. (Fa. So. (19))). “No. Porque la gente que tiene más (dinero) tiene más oportunidades que uno que es obrero.” (P.10, Cód. (Fa. So. (19))). “No, para nada, por ejemplo, la salud, hay gente que merece la salud y por alguna u otra cosa no se da y se va tramitando, ahora si tú tienes dinero se te abren muchas puertas (inmediatamente) entonces yo pienso que no, ...” (P.44, Cód. (Fa. So. (19))).

Esta sociedad mirada desde la perspectiva de los informantes no es, en efecto, justa. Tampoco es democrática, si muy racista y demasiado clasista, estos conceptos con los que se caracteriza a la sociedad chilena, a diferencia del análisis teórico –sociológico o de otro tipo- corresponde a una visión construida desde la realidad experimentada en la vida de los propios actores, es por tanto, un discurso cuya identidad le confiere un doble valor.

**Estructura Categorical resultante de las
entrevistas a los Agentes de la Comunidad**

Actor	Eje Temático	Categorías	Subcategorías
Comunidad	Problemas de la comunidad	Consolidar la comunidad como barrio urbano	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de mejoramiento urbano. • Falta de trabajo. • Falta de vigilancia policial.
	Organizaciones dentro de la comunidad	Juntas de vecinos.	
	Logros de las organizaciones	Básicos y mínimos.	
	Vinculación comunidad-escuela	No hay relación.	
	Futuro de los jóvenes de la comunidad	No hay futuro para los jóvenes.	

5.4 ANÁLISIS HERMENÉUTICO DEL DISCURSO DE LOS AGENTES DE LA COMUNIDAD

Es importante reiterar que cuando se hace referencia a las comunidades en las cuales están insertas las escuelas, objeto central de este estudio, nos referimos a sectores periféricos de la ciudad, denominados barrios urbano-marginales a causa de su surgimiento espontáneo fuera de la planificación orgánica institucional del crecimiento de las ciudades. Estas poblaciones, en la mayoría de los casos, surgieron a partir de tomas ilegales de terreno y de procesos de autoconstrucción, que los propios pobladores llevaron a cabo con materiales ligeros. Dichas instalaciones, inicialmente campamentos de chabolas (poblaciones callampas en Chile), después de cierto tiempo, iniciaban todo un complejo proceso de negociación, entre pobladores y representantes del Estado, tendientes al logro de reconocimiento del espacio conquistado y a su eventual regularización, que daba lugar finalmente, después de arduas luchas, a la obtención de algunos servicios básicos como luz eléctrica, agua potable, etc. Y entre una elección política y otra, algunas mejoras como el trazado de calles, vías de interconexión y servicios educativos a través de la instalación de una escuela en cada comunidad.

De esta manera, estas comunidades o barrios, quedaban ‘integradas a la ciudad’, pero, a la ciudad periférica urbano-marginal, con toda la connotación que ello implica.

5.4.1 Consolidar la comunidad como barrio urbano

Se consultó a dirigentes vecinales acerca de los principales problemas que aquejaban a la comunidad. De los relatos se desprende que la necesidad mayor está asociada a la consolidación del proceso de urbanización de estos barrios, proceso permanentemente postergado a favor de las ‘grandes obras’ de la ciudad, generalmente determinadas por las clases dominantes y dominadoras de la sociedad.

De esta primera categoría denominada Consolidar la comunidad como barrio urbano se desprenden tres subcategorías: Falta de mejoramiento urbano, Falta de trabajo y Falta de vigilancia policial.

5.4.1.1 Falta de mejoramiento urbano

Los relatos de los agentes de la comunidad expresan una gran desesperanza tras su incesante lucha por conquistar un espacio vital digno para desarrollar sus vidas y las de sus hijos, permanentemente enfrentados a la indiferencia de la autoridad y al rechazo discriminatorio de la sociedad. *“La comunidad al principio, cuando era una especie de campamento... existía muy poco adelanto básico, alcantarillado, agua potable, cuando se logró eso vinieron las etapas difíciles, pavimentación, mejoramiento urbano, y la gente empezó a cansarse, aquí hay cuatro Juntas (de vecinos) con los dineros... sin embargo no pasa nada, entonces eso ha permitido que a la gente (le)*

viniera un bajón, antes se hacían reuniones y se llegaba a 300 ó 400 personas.” (P.8, Cód. (Co. co. (3)).

Hay un aspecto sorprendente en este relato que es preciso comentar. En esta comunidad existen cuatro Juntas de Vecinos que reúnen a un significativo número de pobladores, quienes se propusieron pavimentar las calles de su barrio y solicitaron a la Municipalidad los trámites para hacer efectiva dicha petición. La Municipalidad les exigió financiar el 30% de los costos de la obra de acuerdo a una norma denominada ‘financiamiento compartido’. No obstante, luego que los vecinos lograron conseguir el dinero para co-financiar las obras de pavimentación a través de múltiples actividades colaborativas, aún esperan que la autoridad se decida a realizarlas. Es evidente que la autoridad administrativa siempre ha privilegiado las ‘grandes obras’ en las zonas felices de la ciudad donde se encuentran las grandes avenidas, los jardines, túneles y viaductos que hermean los espacios de las clases dominantes, jamás se ha tenido una actitud democrática para jerarquizar el gasto público a favor de las reales y gigantescas necesidades, muchas de ellas dramáticas, de las poblaciones excluidas. Los agentes de la comunidad dicen: *“Problemas de **mejoramiento urbano**, es lo principal, Ud. sale de las casas y lo único que va a ver pavimentado son las veredas, que es lo que hemos logrado en 30 años, no hay calles pavimentadas, las otras poblaciones tienen un 80% de las calles pavimentadas y esta población nada, como dirigente he visto que se mira con indiferencia... por el hecho de que esta población es una toma de terreno...”* (P. 8, Cód. (Co. co. (9)).

Estos pobladores son ciudadanos de este país, pero han sido históricamente discriminados y tratados peor que inmigrantes ilegales, como ciudadanos de segunda o marginales, por su condición de clase, pobre y excluida.

5.4.1.2 Falta de trabajo

Otro de los problemas urgentes de las comunidades investigadas, según los relatos de los agentes vecinales, es la falta de trabajo, a pesar de que esto constituye desde su origen, un mal endémico de las poblaciones periféricas de la ciudad, en razón de la existencia no deseada por la autoridad de estos grupos improvisados de pobladores que se asientan por la vía de la toma ilegal en espacios públicos o privados en busca de una oportunidad para desarrollar sus vidas. Es evidente que el problema laboral tenderá a agudizarse cada vez más en estas comunidades, las nuevas generaciones nacidas en estos espacios desertan tempranamente del sistema escolar porque la educación brindada no responde a las necesidades, intereses y características culturales de estos grupos, generando, de esta manera, una sobre población de desocupados a la espera de encontrar un cupo de trabajo en el menguado espacio laboral de la economía informal única y propia de estas poblaciones.

Los dirigentes vecinales dicen: *“De partida la **falta de trabajo**, el tema laboral está malo aquí... la gente anda dando vueltas y otros problemas que hay que arreglarlos, por ejemplo, la falta de un*

colegio... pero no un colegio cualquiera... necesitamos un colegio técnico o politécnico, ... si no es dentro de la población, que sea cerca, por los alrededores, se dice que se está instalando un colegio privado y nosotros necesitamos uno (público)” (P. 1, Cód. (Co. co. (9)).

Este relato muestra la dramática realidad de estos grupos poblacionales atrapados en la circularidad reproductiva del único sistema de economía informal que pudieron instalar con el escaso capital cultural disponible y sin la generación de oportunidades por parte del Estado. En este sentido, es importante consignar que en su gran mayoría estos pobladores producen algún bien de bajo valor agregado, prestan algún servicio o comercializan a pequeña escala y se apegan a su oficio, especialmente los mayores, porque carecen de calificación para entrar al empleo formal. Así, quienes realizan oficios como: mecánicos, electricistas, maestros en estructuras metálicas, carpinteros, no tienen formación sistemática en estas especialidades técnicas, sino, que son oficios de autoaprendizaje. Por esto, la segunda parte del mismo relato tiene bastante sentido “...necesitamos un colegio técnico o politécnico...” pues constituye parte importante de la solución al problema laboral a estos grupos, la certificación de una formación técnica que pueda dar a los jóvenes la oportunidad de ingresar al empleo formal de la economía y salir del reducido espacio laboral de la comunidad. Otro aspecto fundamental de este relato es que la comunidad necesita un colegio técnico que sea ‘público’, la instalación de uno privado, excluye automáticamente las posibilidades

de acceso dadas las condiciones de pobreza que estas comunidades enfrentan.

Otros dirigentes vecinales reiteran la problemática laboral en estas poblaciones e indican las consecuencias que ello implica: *“Para empezar, (la falta de trabajo) estoy segura que aquí en la población el (90%) está “cesante”, el otro punto es la delincuencia, si no hay trabajo hay que entender las necesidades, en todo, se supone que si uno tiene trabajo, esto lo sustenta todo, la calidad de vida, si no hay trabajo se echa a perder todo... Cosas para distraerlos y mantenerlos ocupados en otra cosa, que ocupen su tiempo en algo más, en algunos cursos eso es lo que necesitamos.”* (P. 7, Cód. (Co. co. (9)).

Es importante aclarar que la expresión ‘cesante’, emitida en este relato, no es equivalente a estar en el ‘paro’, los cesantes en Chile, es decir, quienes han cesado de trabajar no son subvencionados por el Estado ni poseen seguros de desempleo, particularmente en estas poblaciones donde el precario empleo corresponde al sector informal de la economía.

Es indudable que porcentajes tan altos de desocupación conducen inevitablemente a prácticas delictuales que reproducen una y otra vez la desesperanza de estas comunidades frente a la total indiferencia de la autoridad.

Otros agentes de la comunidad reclaman contra la inexistencia de espacios que permitan el desarrollo de actividades en común, la

participación y la integración en plenitud de la comunidad, aparte de los problemas laborales, ellos dicen: “*Vagancia, ... los (jóvenes) andan drogándose, (bebiendo)... no tienen otra cosa que hacer y como **no tienen trabajo** gastan su tiempo en eso. “**Cesantía, falta de espacio, donde la comunidad pueda hacer actividades en común.**” (P. 6 - 3, Cód. (Co. co. (9)).*

Estos dos últimos relatos establecen una clara relación entre la desocupación de los jóvenes y el problema de la drogadicción y el alcoholismo asociado a la falta de espacios de convivencia comunitaria donde la juventud pueda realizar actividades deportivas, recreativas y culturales para mitigar, en parte, la problemática laboral.

5.4.1.3 Falta de vigilancia policial

No es casual que los dirigentes de las Juntas de Vecinos planteen como problema estructural de estas comunidades la falta de vigilancia policial, en realidad, este problema es, junto a otros ya mencionados, clara expresión de la indiferencia y abandono institucional al que han estado expuestos estos grupos poblacionales, lo que pase o deje de pasar en estos espacios parece no ser problema de la autoridad, la ciudad tiene sus límites y la periferia ‘invadida’ puede operar bajo el imperio de la ley de la selva.

Los agentes de la comunidad dicen: “*La delincuencia, que viene de otros lados... los niños de la población no, vienen de otro*

lado a hacer cosas. *Si tuviéramos más vigilancia de Carabineros, yo creo que se solucionaría un poco, hay varias casas que venden vino a escondidas y los jóvenes van ahí.*” (P. 11, Cód. (Co. co. (9))).

Este relato revela un aspecto importante que vale la pena comentar, en realidad forma parte del código de convivencia de estos grupos poblacionales el que los jóvenes no realicen actos delictuales dentro de la comunidad de pertenencia, lo que no quiere decir que no se desplacen hacia otras poblaciones para cometer ilícitos, así lo demuestra el siguiente relato: *“Yo diría falta de vigilancia policial, se juntan en las esquinas, hay niños de (otra) población que vienen para acá y niños de acá que van para allá...”* (P. 2, Cód. (Co. co. (9))).

A pesar de la falta de vigilancia policial y el estigma social que cargan estos grupos en estas comunidades no reina el caos como se pudiera pensar, pues -a diferencia de lo que ocurre en los sectores felices y protegidos de la ciudad- la vigilancia y el control lo ejercen los propios pobladores, hombres y mujeres de mayor edad que han sido protagonistas en la conquista y construcción de su espacio comunitario. Por esta razón, la queja de los agentes de la comunidad va dirigida principalmente a las nuevas generaciones de jóvenes -que no han sido actores en la lucha por conseguir identidad ciudadana- y contra aquellos allegados recientes que con actividades clandestinas inducen a la juventud a su perdición, en este sentido, otro agente vecinal dice: *“Más vigilancia policial, más educación a los jóvenes primero que nada, eso es mal visto por la comunidad, de mal aspecto y no trae nada bueno.”* (P.12, Cód. (Co. co. (9))).

5.4.2 Juntas de Vecinos

Se consultó a los actores comunitarios acerca de las formas de organización en sus comunidades o barrios. Las respuestas de los entrevistados dan cuenta de varias formas de organización, algunas de las cuales tienen rango institucional y por tanto, cierta consideración a nivel de la autoridad edilicia o municipal, entre ellas, la Unión Comunal de Juntas de Vecinos que, desde el punto de vista formal, sería la más importante, sin embargo, desde el punto de vista estructural resulta prácticamente inoperante dada la cantidad de Juntas de Vecinos existentes en la ciudad que tienen necesidades e intereses diferentes y aún lógicas de funcionamiento diferentes.

La otra forma de organización institucionalizada es la Junta de Vecinos propiamente tal, las comunidades, para intentar resolver sus problemas recurren a las Juntas de Vecinos y los representantes de éstas llevan las demandas a la Municipalidad. Los agentes de la comunidad dicen: *“Del sector, primero a la Junta de Vecinos especialmente a la presidenta... ella se encarga de llevar el problema a la Municipalidad...”* (P.2, Cód. (Co. co. (7)). *“...acá hay un encargado de la junta de vecinos, se recurre directamente a ellos... (no) con el alcalde, porque pedirle hora es más difícil que sacar una hora al médico...”* (P.5, Cód. (Co. co. (7)). *“Como autoridades, nosotros siempre vamos a la municipalidad, pero eso depende del tipo de ayuda que nosotros queramos, si es un caso social vamos donde la asistente, arreglos de calles o veredas, vamos al Departamento de Serplac. (Servicio de planificación comunitaria) porque las*

municipalidades tienen varias dependencias y cada una tiene una dirección.” (P.9, Cód. (Co. co. (7)). Finalmente, un vecino resignado dice que ya no recurre “A nadie, porque el problema está ahí no más, ya no se resuelve.” (P.3, Cód. (Co. co. (7)).

En otras palabras, la única forma de organización reconocida por la autoridad es la Junta de Vecinos, no obstante, los entrevistados dicen tener una serie de organizaciones al interior de cada comunidad o barrio, se mencionan entre otros, clubes de rehabilitados alcohólicos, clubes deportivos, clubes de ancianos, centros juveniles, comités de pavimentación y de allegados, etc. Todas estas formas de organización existen en función de las características y necesidades de cada barrio o comunidad. Al respecto, los agentes de la comunidad dicen: “Sí. Existen para el mejoramiento de la misma comunidad, ... por ejemplo, los clubes deportivos son para los jóvenes y adultos, para que tengan donde participar... organizaciones para adultos mayores, religiosas: católicas y evangélicas... soy la presidenta de la junta de vecinos.” (P.12, Cód. (Co. co. (1)). “Aquí sí. Para unir más gente, para defendernos, hablar con los demás, ... yo represento eso. Aquí hay **Junta de Vecinos** no más y se está proyectando una clase de aeróbica, esas cosas recreativas...” (P.5, Cód. (Co. co. (1)).

Todas las comunidades consultadas cuentan con una Junta de Vecinos y muchas de ellas con otras formas de organización adicionales, ya mencionadas. Sin duda, las Juntas de Vecinos representan para estos grupos de pobladores excluidos, el único mecanismo de vinculación mediado con la autoridad, a través de los

presidentes de dicha organización para dar a conocer y canalizar sus ingentes necesidades y demandas históricas reiteradamente insatisfechas por el Estado. Esta forma de organización, fragmentaria y antidemocrática, es uno de los tantos enclaves autoritarios vigentes del continuismo dictatorial de la mal llamada democracia chilena actual.

5.4.3 Logros Básicos y mínimos

Se consultó a dirigentes de las Juntas vecinales acerca de los logros alcanzados por las organizaciones existentes en la comunidad y al mismo tiempo si la Municipalidad ayuda en la resolución de sus problemas teniendo en consideración que ésta es la única instancia a la que las Juntas de Vecinos pueden recurrir. De los relatos se desprende que los logros han sido muy básicos y que la ayuda municipal ha sido mínima. A partir de las opiniones expresadas por los agentes de la comunidad se han establecido dos categorías de análisis: Logros básicos y Ayuda mínima.

No resulta extraño suponer que los logros de la organizaciones comunitarias, constituidas por los pobladores en pro de alcanzar estatuto ciudadano, sean extremadamente básicos, en razón de su fragmentaria estructura diseñada por el Estado para ejercer absoluto control sobre estos grupos considerados marginales y, por tanto, eventualmente peligrosos como fuerza potencial de levantamientos contra la autoridad.

Los dirigentes de las Juntas de Vecinos dicen: *“Lo máximo que hemos logrado han sido señalizaciones más que nada, plantar árboles, arreglado de calles, muy poco, estamos esperando una plaza desde el año pasado y no pasa nada, estamos bien desanimados, porque si nosotros no aportamos, la municipalidad no ayuda.”* (P.9, Cód. (Co. co. (2))). *“Considero que se ha logrado bastante poco, yo llevo seis años viviendo en esta comunidad, y, por ejemplo, la pavimentación participativa todavía no se logra.”* (P.3, Cód. (Co. co. (2))). *“Bueno, la comunidad ... dirigida por... la unidad vecinal, ha logrado bastantes cosas, por ejemplo, mantener un alumbrado (de las calles) que frecuentemente lo echan a perder los niños, ... esa es una de las cosas que nosotros mantenemos continuamente y así varias otras cosas que a simple vista no se ven, ha habido logros pero no los que nosotros queremos... queremos la pavimentación participativa... están trabajando para lograr eso.”* (P.1, Cód. (Co. co. (2))).

Es evidente que los logros alcanzados tras décadas de peticiones ante la autoridad municipal no han permitido ni permitirán en el futuro el desarrollo de estas comunidades en vistas a alcanzar su inserción ciudadana y poder disfrutar de las oportunidades -en todo sentido- al que todo ciudadano debe aspirar, en tanto persista el histórico esquema peticionista al que el Estado chileno ha acostumbrado, especialmente, a los grupos excluidos y pobres de la sociedad, frente a su incapacidad de ofrecer viviendas dignas, trabajos y servicios de calidad a todos los habitantes de la ciudad.

Los posibles logros de estas comunidades están directamente relacionados con la posible ayuda que las municipalidades les puedan brindar. Frente a la pregunta ¿La Municipalidad ayuda a la resolución de los problemas y necesidades de la comunidad? Los agentes vecinales dicen: *“Muy poco. No es mucha la ayuda que da la municipalidad, ahora mismo **la sede** (de la junta de vecinos) hay que construirla y no han dado nada, dos plazas que se iban a hacer, las dejaron a medias y no pasó nada.”* (P.11, Cód. (Co. co. (10))). *“Es feo decirlo, pero si nosotros no aportamos, la municipalidad es muy poco lo que resuelve, lo que es señalización de tránsito ... ningún problema, pero en las áreas verdes, cuando hablamos de un club deportivo, de pavimentación, si nosotros no tenemos, vamos a morir así, porque la municipalidad no coopera si nosotros no aportamos el 30% en ese cuento.”* (P.9, Cód. (Co. co. (10))).

Resulta difícil entender que mientras los sectores ricos y acomodados de la ciudad pueden disfrutar, sin costo alguno, de las grandes obras públicas que hermocean con parques, plazas, museos, malls, los espacios públicos de la ciudad; los sectores periféricos pobres y excluidos deban financiar el 30% de los costos para tener veredas, un par de calles pavimentadas o juegos infantiles y aún a cambio de años y años de espera.

En época de elecciones municipales o de otro tipo aparecen por las comunidades, concejales u operadores políticos intentando interiorizarse de las problemáticas de los pobladores ofreciendo soluciones en la eventualidad de que sean elegidos, así queda reflejado

en los siguientes relatos: *“No sé, porque no he visto muchos concejales aquí metidos, sino que andan más por las propagandas políticas... ahora no ha venido nadie.”* (P.6, Cód. (Co. co. (10))). *“... no sé qué contestar, ellos a veces llegan, pero después se desaparecen... así es que por momentos vienen a distraer la mente. Estamos en el pavimento participativo y ojalá salga para este año...”* (P.4, Cód. (Co. co. (10))).

Este último relato expresa con claridad la visión que los pobladores tienen respecto de la acción de los agentes políticos frente a los problemas y necesidades de la comunidad, en efecto, la expresión *“...así es que por momentos vienen a distraer la mente...”* indica que la ilusión de las promesas solo dura lo que dura la visita de los actores políticos.

También se consultó a los dirigentes vecinales acerca de la vinculación comunidad-escuela. Las opiniones vertidas en el tema fueron ampliamente analizadas al triangular dicha información con las opiniones que los profesores tenían sobre el mismo tema.

5.4.4 No hay futuro para los jóvenes

Finalmente, se consultó a los dirigentes vecinales acerca de su visión respecto del futuro de los jóvenes de las comunidades que ellos representan. A partir de las respuestas emitidas por dichos dirigentes, se estructuró una categoría de análisis que he denominado “no hay futuro para los jóvenes”

Los relatos de los dirigentes vecinales son desesperanzadores respecto del futuro de los jóvenes. Da la sensación -dramática, por cierto- que la existencia de estos pobladores comienza y termina en su estrecho margen espacial como reclusos tras poderosos muros invisibles donde no se vislumbra horizonte alguno y transcurre lenta la circularidad de sus vidas. La desesperanza está asociada, en los relatos, a varios factores, fundamentalmente a la problemática educativa, a la falta de oportunidades laborales, a la ausencia de espacios de convivencia y en última instancia a la propia experiencia de vidas frustradas de las generaciones adultas de cada comunidad.

Los agentes de la comunidad dicen: *“Como está la situación hoy, **no lo veo muy alegre para ellos**, si ... a los niños no se les ayuda, en formación técnica y que salga... con una profesión, **nosotros estamos perdiendo a esos niños**, ... si las autoridades ... no se preocupan de crear institutos o colegios en donde el niño salga capacitado o semi-capacitado para laborar... **no veo un buen futuro para ellos.**”* (P.1, Cód. (Co. Al. (12)).

Este relato, está dirigido al corazón del problema, en la perspectiva de los informantes, en efecto, da cuenta de un servicio educativo impertinente que no responde a las necesidades, intereses y expectativas de la comunidad en tanto reproduce el discurso de las clases dominantes -destinado a la formación de estudiantes para la Universidad- en un contexto socio-cultural donde esa posibilidad está excluida en razón de la deficitaria educación recibida por la desconexión comunicacional existente entre el código escolar y el de los niños de las comunidades en estudio, consecuentemente, el escaso capital cultural de base alcanzado por los jóvenes para iniciar carreras profesionales y los inexistentes recursos económicos para financiar una carrera universitaria. En este sentido, los dirigentes vecinales estiman que la única alternativa viable, para no perder irremediamente a esos niños, es entregarles una educación técnica donde puedan salir capacitados para la vida del trabajo y trascender las estrechas fronteras de su entorno comunitario.

Otro dirigente vecinal dice: *“Lo veo mal, por el hecho de que no hay oportunidad de trabajo, aquí salen los jóvenes egresados de Enseñanza Media y tienen que salir a pararse a la esquina.”* (P.8, Cód. (Co. Al. (12))).

Este relato muestra descarnadamente la dramática realidad que experimentan los jóvenes de estos ghettos poblacionales, quienes después de realizar doce años de estudio sistemático en el sistema escolar se licencian de la Enseñanza Media Científico-Humanista para *“salir a pararse a la esquina”*.

Es evidente que en sociedades neoliberales a ultranza, como la chilena, la creación de oportunidades laborales no depende del Estado, menos aún de un Estado jibarizado que ha cedido todo el poder a unas cuantas empresas multinacionales que manejan y controlan, a su antojo, el mercado laboral del país. Por esto, resulta irrisorio el majadero discurso de los gobiernos de turno que consideran que la educación es la llave maestra del progreso y desarrollo de los pueblos y que la formación de capital humano constituye la alternativa básica y fundamental para atraer capital extranjero y generar más desarrollo y progreso.

La verdad, es que en comunidades pobres, da exactamente lo mismo tener ocho o doce años de escolaridad o aún ser analfabeto, la oferta laboral por parte del Estado no existe, a no ser la reducida oferta de sus pares, en estratos sociales medios y altos comienza a operar el principio de la discriminación social.

Otros agentes de la comunidad dicen: *“Los niños acá ... están desorientados, ... les falta entretención, acá no tenemos nada, ... entonces que pasa con esos niños, salen a vagar, pararse en las esquinas, ... meterse en drogas y después no los ataja nadie y la comunidad por ese lado no hace nada...”* (P.9, Cód. (Co. Al. (12)). *“...son niños que no les veo futuro, ... desde que me inicié como presidente lo que les he podido ofrecer a lo niños, es organizar un centro juvenil, les compré libros, hicimos varias tentativas ... no hemos logrado formar un grupo.”* (P.13, Cód. (Co. Al. (12)). *“No sé, me gustaría pensar que va a ser mejor que el que estamos viviendo*

ahora nosotros, por lo menos espero que mis hijos puedan tener un mejor futuro que yo.” (P.6, Cód. (Co. Al. (12)).

Seligman, citado por Del Solar (2010) llama ‘Síndrome de desesperanza adquirida’ a la sensación de que la propia vida no depende de lo que uno pueda hacer, sino más bien, de lo que otras personas resuelvan para mí. Las circunstancias son vistas así, como realidades que vienen desde fuera, generando una cierta actitud de resignación y sobre todo de desvalorización de las propias potencialidades de las personas y de las comunidades para revertir procesos adversos. En realidad, para el caso de estas comunidades excluidas yo le llamaría ‘Síndrome de desesperanza creada’ creada por el Estado, por su incapacidad para otorgar a todos los ciudadanos el derecho básico a un trabajo digno, vivienda, urbanización, servicios de salud y educación de calidad, en lugar de mantener históricamente a grandes masas de pobres cautivos en el peticionismo, haciéndolas depender de la vulnerable voluntad política de los gobierno de turno, y de paso, negando la libertad de ser, lo que las personas quieran o decidan ser.

CONCLUSIONES

Deseo retomar lo señalado en la Introducción del Marco Teórico Contextual antes de ir a las conclusiones más específicas del trabajo de campo y hacer notar que desde los inicios de la Independencia vastos sectores de la sociedad chilena fueron excluidos de participar en la construcción del proyecto de Estado que quedó reservado a las élites criollas poseedoras del poder social, cultural, político y económico. Pero la exclusión de la participación ciudadana no solo se remite al proceso de construcción del Estado sino que a la incorporación política regular de los sectores populares que a través de la historia ha sido débil, limitada e inexistente, constituyéndose, en el mejor de los casos, en una participación formal antes que real. Por su parte, la participación en la cultura y la educación estuvo reservada a un sector minoritario de la sociedad, por lo menos, hasta mediados del siglo XX. En tanto, la incorporación de los sectores populares fue tardía y no se produjo a partir de un proyecto teórico e ideológico de Estado, sino como consecuencia de un conjunto de demandas originadas en distintos grupos sociales con diferentes grados de participación, por tanto, la ampliación de la oferta educativa por parte del Estado aspiró a satisfacer esas demandas y con ello, lograr su propia legitimación. Pero dicha expansión no guarda ninguna relación con las oportunidades que el orden social ofrece en materia de acceso a ingresos y participación en el poder. Asimismo, en la perspectiva de la implantación cultural y educacional de un modelo único-nacional, la educación se ha caracterizado históricamente por haber transmitido un esquema de significaciones y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura de los grupos dominantes de la sociedad. De esta forma, como ha dicho Magendzo (2005;114) “*se ha desconocido el*

carácter diverso que conforma nuestra sociedad. Este desconocimiento ha estado cargado, en forma notoria, por la descalificación y desvalorización de toda manifestación cultural que se aleja del núcleo homogeneizante, en el cual se han engendrado todo tipo de prejuicios que han derivado en discriminaciones instaladas profundamente en el ser nacional.”

Se trata, entonces, de un país tremendamente centralizado donde las buenas intenciones democráticas todavía no se transforman en prácticas reales porque se sigue mirando a la sociedad desde los gabinetes ministeriales, sin saber de lo que somos capaces de pensar, sentir y hacer sobre Chile los actores reales. Esto, en el caso de la educación es un drama inimaginable donde, por ejemplo, la reforma curricular sigue siendo una tarea de ‘expertos’ y no de los educadores que están cotidianamente con los estudiantes reales y no con los juicios teóricos que se tienen presentes en los diseños ministeriales (Pinto, 2005)

Esta apretada síntesis de contexto permitirá comprender con mayor claridad las principales conclusiones a las que se ha llegado, luego de largas indagaciones en un segmento social acotado de la ciudad de Chillán-Chile, que corresponde a diez escuelas y dos liceos ubicados en la periferia de la urbe y clasificadas como de alta vulnerabilidad escolar por organismos institucionales competentes. Se entrevistó a los actores que conforman las doce comunidades escolares: docentes, alumnos, familias y agentes de la comunidad. Del análisis hermenéutico del discurso de los actores se derivan las siguientes conclusiones:

La visión estereotipada de los docentes respecto de las comunidades, las familias y sus propios alumnos, configura una acción educativa que deviene en exclusión.

En efecto, los docentes visualizan a estos grupos en su conjunto, no solo como un 'Otro' distinto, diferente, sino como un 'Otro' inferior. Distinto no porque la diferencia constituya un factor de la diversidad que, en cierto sentido, define a nuestra sociedad y que pudiera enriquecer el diálogo pedagógico, sino distinto por pertenecer a un rango social bajo, e inferior porque según los docentes estas comunidades son de alto riesgo, donde se incuba la violencia, la delincuencia, la desocupación, la desorganización familiar, la drogadicción, la prostitución, etc. Los estereotipos y prejuicios sociales respecto de estas comunidades han sido introyectados irracionalmente por los docentes quienes, a partir de ellos, desarrollan su acción educativa.

Así, la acción institucionalizada de la escuela inserta en estos barrios, ha asumido la misión de 'humanizar al pueblo bárbaro e inculto, desprovisto de valores, de una visión de mundo y de toda forma de humanidad', socializando comportamientos, inculcando valores, promoviendo o apoyando la asistencialidad, con el propósito de integrar a estos grupos marginales a la sociedad 'verdadera' de la que no han tenido el privilegio de participar y disfrutar. Es evidente que esta concepción ingenua de la acción educativa construida a partir del prejuicio y de una visión unilateral de mundo, no permite el descubrimiento de ningún 'Otro' como interlocutor válido.

La importancia que los maestros atribuyen a la estructura y constitución de los hogares como indicador relevante del proceso educativo está fundado tanto en prejuicios como en el desconocimiento de la realidad familiar de sus alumnos.

Los docentes perciben a las familias como hogares mal constituidos y tienden a asignarles rasgos de desorganización muy altos, tanto del punto de vista de la estructura como en lo actitudinal. Sin embargo, la información recogida sobre las familias, no concuerda en ningún aspecto con la visión que los docentes tienen de ellas y por cierto, tampoco con la divulgada socialmente. Más bien, responde al modelo de familia de los sectores 'integrados' de la sociedad. Esta constatación demuestra un alto grado de desinformación concreta de las familias y la tendencia a generalizar aparece como contrapartida del desconocimiento de datos precisos sobre ellas. Esta falta de información pone de manifiesto un aspecto que reviste notoria importancia para el análisis del rol de la educación para estas realidades, que está vinculado con el aislamiento de los docentes con respecto a la comunidad en cual trabajan, aislamiento que se expresa a través de la falta de vínculos reales, lo que genera en los actores un grado muy alto de desconfianza mutua, y como es lógico, relaciones de esta naturaleza desvirtúan el verdadero sentido de la acción educativa.

El desconocimiento de la existencia de otros códigos culturales determina que la acción educativa de la escuela no pueda establecer procesos de comunicación con las familias, que permita su inclusión para construir una verdadera comunidad escolar.

Los docentes consideran que las familias de sus alumnos no solo son de nivel económico bajo, sino además, social y culturalmente pobres, analfabetos, de miseria material y espiritual. Esta valoración extremadamente negativa refleja la convicción de que más allá del 'arbitrario cultural dominante' conocido por los maestros, no existe ningún otro. En este valorar a la familia desde una visión intelectualista de la cultura, el maestro no la descubre como un 'Otro' valioso y aportante, sino solo como inculta, analfabeta e ignorante. El desconocimiento de los docentes, de la existencia de otro código cultural (el específico de estos sectores de pobreza), transforma su acción educativa en un proceso de imposición cultural que deviene en exclusión cultural.

Desde la perspectiva de los docentes, las características propias de las familias constituyen una de las causas principales que impide que la escuela desempeñe eficazmente su tarea educativa; las familias, por su condición, no apoyan, no se comprometen ni se preocupan del trabajo educacional de sus hijos, lo que explicaría – desde la visión de los maestros- el fracaso de la acción pedagógica y el pesimismo frente a las posibilidades que tendría la escuela de brindar una educación de calidad. Este discurso exculpa a la escuela y

a los maestros no solo de la responsabilidad en los logros de aprendizaje de los niños, sino además, de la imposibilidad de constituir, en sentido estricto, una comunidad escolar.

Niños y jóvenes atribuyen a la escuela el poder casi mágico de transformar a las personas para alcanzar la realización de sus sueños; salir de la pobreza, lograr poder, status social y ser feliz, por el mero hecho de asistir a ella.

En realidad, las familias han internalizado la creencia políticamente instalada -y a través de ellas, sus hijos- de que la educación constituye el bien más valioso que ofrece la sociedad y que su tenencia es la que establece la consideración colectiva, como asimismo, la posibilidad irrefutable de movilidad social ascendente para todos los grupos sociales.

Esto, que puede ser cierto, especialmente, para las clases medias y altas de la sociedad, tiene, sin embargo, un sentido muy distinto en los sectores pobres y excluidos de la misma.

En Chile, el desarrollo del sistema educativo proviene más que de proyectos teóricos e ideológicos de Estado, de un conjunto de demandas originadas en distintos grupos sociales con diferentes grados de participación que, como es lógico, no solo tienen objetivos diferentes, sino hasta contradictorios. En este sentido, uno de los aspectos más importantes de considerar, es que, tanto en Chile como

en América Latina, la expansión educativa fue, por sobre todo, un proceso eminentemente político. De esta manera, la población ha actuado como demandante de un bien muy preciado, pero careciendo de una imagen sobre la complejidad del proceso de aprendizaje, la relación educativa era y es concebida casi bajo una forma mágica, lo que ha implicado un afán por llegar al recinto educativo como si el solo acceso fuera suficiente para la transformación de las personas.

La respuesta al fracaso histórico de estos grupos excluidos está asociada a ese discurso propio y original de la sociedad chilena, en donde la igualdad constituye la norma y el status de los individuos depende de sus méritos y virtudes. Esto, y a pesar de que la terca realidad indicara lo contrario ha sido reiterado como fundamento de la legitimidad del sistema político y fue asimilado por la sociedad -en especial por los grupos de pobreza- que lo creyó, y sigue creyendo válido; en consecuencia, la educación ha sido considerada como el medio de hacer realidad dicho discurso.

Este razonamiento explica, a su vez, que los escasos logros sociales de los grupos más vulnerables se hagan depender de la responsabilidad individual y que las personas expliquen su reducido éxito, por su propia culpa; por no haber aprovechado adecuadamente la oferta del sistema, exculpando de paso a la escuela de esta responsabilidad.

Los alumnos no van a la escuela a aprender, sino simplemente a estar

En esta realidad la escuela se transforma en un espacio de socialización donde los niños van a compartir, establecer vínculos afectivos y relaciones de comunicación entre sus iguales, haciendo uso, sin restricciones, de sus propios códigos culturales, invisibles e invisibilizados por sus maestros. Por otra parte, la escuela constituye una alternativa incomparable para superar el aburrimiento que experimentan cotidianamente en sus hogares y resolver los problemas relacionados con el tiempo; es decir, no tener 'nada que hacer'. Pues, en una sociedad de consumo, para paliar el aburrimiento, hace falta dinero; mucho dinero, si se quiere alejar el fantasma del aburrimiento de una vez para siempre y alcanzar el 'estado de felicidad'. Pero, para las familias de estos niños, hundidas en la pobreza, las posibilidades de escapar al aburrimiento -o al menos mitigarlo- son ínfimas. Solo la escuela representa esa oportunidad.

Las comunidades investigadas constituyen ‘comunidades familiares’, son barrios tranquilos, solidarios y con identidad

Contrariamente a la visión estereotipada que los maestros -y la sociedad en general- tienen respecto de estos barrios urbano-marginales, quienes los consideran de alto riesgo, hostiles y conflictivos -entre otros apelativos- todas las familias y dirigentes vecinales entrevistados valoran positivamente sus barrios y opinan que son tranquilos y que sienten un especial apego por ellos.

En efecto, son barrios donde todos sus integrantes se conocen y están interconectados por cuanto, toda actividad o emprendimiento es comunitaria, jamás individual. Todos los relatos destacan la unión y solidaridad de los vecinos como una característica única y propia de sus barrios y al mismo tiempo como la base del principio de identidad existente, ambos constructos valóricos han sido asumidos por la comunidad, razón por la cual, sus actores se identifican con ella y la valoran positivamente.

El tipo de educación y la forma de participación que ofrece la escuela a las familias en la organización escolar, se convierten en una velada forma de exclusión cultural para estas comunidades

No cabe duda, que para las familias la escuela representa uno de los espacios más importantes y determinantes al interior de la comunidad, en tanto se constituye en la única alternativa para dar un vuelco en sus vidas a través de la proyección de un mejor futuro para sus hijos, por esto, no resulta extraño el gran interés que muestran por participar en la escuela: colaborando, asistiendo a reuniones, acompañando a sus hijos. Sin embargo, el concepto de participación es entendido como 'presencia' y la presencia es considerada como una demostración de interés, altamente valorada por los maestros, pero, en sentido estricto, las familias no participan de la organización escolar, más bien, las formas de participación a las que se ha condicionado a las familias, no permiten la inclusión de las estructuras culturales propias de estas comunidades que debieran ser parte constitutiva fundamental del currículo y de un proceso educativo con sentido para los niños, en lugar de la enseñanza de modelos culturales estandarizados, ajenos a sus códigos y contexto socio-cultural.

RECOMENDACIONES

1. Respecto de la Formación Inicial Docente, es importante la formación de profesionales de la Educación con espíritu crítico, democrático, autónomo y atentos a la incorporación de la diversidad como una alternativa para establecer una comunicación dialógica destinada al desarrollo personal y crecimiento intelectual de los niños y jóvenes de la sociedad y capaces de investigar la realidad para que a partir de esas constataciones puedan proyectar su tarea educativa.
2. Descentralización educativa: que permita la participación real en la construcción de un proyecto educativo que representa los intereses, necesidades y aspiraciones de los actores de la comunidad, partiendo y reconociendo la identidad local -para desde allí- acercarse a las otras identidades y conocimiento universales.
3. Promoción y fortalecimiento de una escuela pública que permita incorporar la diversidad multirracial, multiétnica y multiclase para enriquecer el débil capital social que exhibe la sociedad chilena.
4. Convertir al profesorado en actor relevante de los cambios que son necesarios para transformar la educación en una real alternativa de cambio social con equidad y justicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, España: Editorial Marcombo.

Aldunate, C. y Otros (1999). *Nueva Historia de Chile*. Santiago de Chile: ZIG-ZAG

Alemparte, J. (1966). *El Cabildo en Chile Colonial*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.

Amin, S. (1998). *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona, España: Paidós.

Andrade, C. (1991). *Reforma de la Constitución Política de la República de Chile de 1980*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal.

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós.

Apple, M. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Morata.

Apple, M. (1996). *Política, Cultura y Educación*. Madrid, España: Ed. Morata.

Arráez, M., Calles, J. & Moreno, nn. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Revista Sapiens* 7 (2). Caracas.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1997). *Informe del Progreso Económico y Social de América Latina*. Washington D.C. Estados Unidos.

Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Chile: Edic. Universidad de Concepción.

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, España: Gedisa.

Bauman, Z. (2002). *La Hermenéutica y las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?*. Barcelona, España: Paidós.

Bengoa, J. (2000). Desigualdad y seguridad ciudadana. *Revista Mensaje* n° 493, Santiago de Chile.

Berger, P. & Luckman, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Berger, P. & Luckman, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona, España: Paidós.

Berman, M. (1991). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.

Bernstein, B. (1987). *Clases, códigos y control*. Madrid, España: Akal Universitaria.

Bernstein, B., Flecha, R., Pérez, A. & Otros. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid, España: Editorial Popular.

Bitar, S. (1970). La Inversión Privada Extranjera en la Industria Chilena. *Panorama Económico* N° 257. Santiago de Chile.

Boeninger, E. (1998). *Democracia en Chile: Lecciones para la Gobernabilidad*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Bonte, P., Izard, M. & Otros (1996). *Diccionario de Etnología y Antropología*. Madrid, España: Ediciones AKAL.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.

Bourdieu, P. (1993). *La distinción*. Madrid, España: Taurus.

Brezis, E. (2010). Globalization and the emergence of a transnational Oligarchy. Working Paper No. 2010/05. *UNU-WIDER*, Santa Bárbara, USA.

Brunner, J.J. (1992). *América Latina: Cultura y Modernidad*. México: Ed. Grijalbo.

Brunner, J.J. (1985). La Educación y el Futuro de la Democracia. Documento de Trabajo, N° 73, Santiago de Chile: FLACSO.

Calderón, F. & Otros (1996). *Esa Esquiva Modernidad: Desarrollo, Ciudadanía y Cultura en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: Ed. Nueva Sociedad.

Cassirer, E. (1983). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Madrid, España: F.C.E

Castells, M. (1999). Globalización, Identidad y Estado en América Latina. Ponencia Presentada en el Palacio de la Moneda, Santiago de Chile.

Castells, M. (1986). *La Ciudad y las Masas: Sociología de los Movimientos Urbanos*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Castells, M. (1998). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. III. Madrid, España: Alianza Editorial.

Castells, M. (1999). Megápolis: Oportunidades de la Gran Ciudad en la Era Informática. *Boletín CELAM*, Julio.

Castells, M. (1998). Entender nuestro mundo. *Revista de Occidente* n° 205, mayo.

Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giruoux, H., Macedo, D. & Willis, P. (1997), *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, España: Paidós.

Cavieres, E. (1993). *La Serena en el Siglo XVIII. Las Dimensiones del Poder Local en una Sociedad Regional*. Valparaíso.

CEPAL (1997). *La Brecha de la Equidad*. Santiago de Chile.

CEPAL, (2010). Una evaluación preliminar de las políticas implementadas por los Gobiernos de América Latina y el Caribe frente a la crisis. Tercera reunión de Ministros de Hacienda de América y el Caribe. Lima 27 y 28 de mayo de 2010

Chomsky, N. & Dieterich, H. (1997). *La Sociedad Global: Educación, Mercado, Democracia*. Barcelona, España: Editorial Voz de los sin Voz.

Chomsky, N. & Dieterich, H. (1996). *Los vencedores: los imperialismos del siglo XX*. Madrid, España: Editorial Voz de los sin Voz.

Chomsky, N. (1999). *Libertad y justicia*. Madrid, España: Editorial Voz de los sin Voz.

Coraggio, J.L. & Torres, R. (1999). *La Educación según el Banco Mundial*. Madrid, España: Miño y Dávila.

Corcuff, P. (1998). *Las nuevas sociologías*. Madrid, España: Alianza.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana-UNESCO.

Del Solar, S. (2010). *Emprendedores en el aula*. Santiago de Chile: FUNDAR.

Edwards, A. (1928). *La Fronda Aristocrática en Chile*. Santiago de Chile: Ed. Imprenta Nacional.

Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX, encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, número extraordinario.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona, España: Paidós.

Fazio, H. (1997). *Mapa Actual de la Extrema Riqueza en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.

Ferraris, M. (2002). *Historia de la hermenéutica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.

Freire, P. Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Paidós/M.E.C.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Paidós.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, España: Siglo XXI.

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Edic. Paz y Tierra.

Freire, P. (2004). *Cartas para quien quiere educar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (1981). *La gubernamentalidad*. Madrid, España: Ediciones de La Piqueta

Gadamer, H.G (2001). *Verdad y Método*. Vol. 1. Salamanca, España: Ed. Sígueme.

Gadamer, H.G (2002). *Verdad y Método*. Vol. 2. Salamanca, España: Ed. Sígueme.

García-Huidobro, J.E. & Otros (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid, España: Editorial Popular.

García-Huidobro, J.E., Zúñiga, L. (1990). *¿Qué pueden esperar los pobres de la educación?* Santiago de Chile: CIDE.

García, J. & Otros (1991). *Pedagogía de la marginación*. Madrid, España: Editorial Popular.

García, J. (1998). *Exclusión social y contracultura de la solidaridad*. Madrid, España: Ediciones HOAC.

García, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa: hermenéutica y filosofía de la educación*. Madrid, España: Dykinson.

Giddens, A. (1998). *Sociología*. Madrid, España: Alianza.

Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, España: Alianza.

Giroux, H. & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, España: El Roure Editorial.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica en la época moderna*. Madrid, España: Siglo XXI.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid, España: Siglo XXI.

Giner, S. & Otros (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid, España: Alianza.

Goetz & Le Compte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Gómez, J. C. (2001). Veinte años Soportando una Constitución Ilegítima. *Revista Punto Final*, N° 496, Santiago, Mayo.

Grossi, M. (1971). Burguesía Industrial e Ideología del Desarrollo en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, 33:4.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Hanson, M. (1997). *La descentralización educacional: problemas y desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.

Imbernón, F. (coordinador), Bartolomé L., Flecha R., Gimeno Sacristán J., Giroux, H., Macedo, D., McLaren, P., Popkewitz, T. S., Rigal, L., Subirats, M. & Tortajada, I. (1999). *La Educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Izquierdo, G. (1990). *Historia de Chile*. Tomos II y III. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Jocelyn-Holt, A. (1999). *El Peso de la Noche: Nuestra Frágil Fortaleza Histórica*. Santiago de Chile: Editorial Planeta.

Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E

Larraín, J. (1996). *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Lavín, J. (1987). *Chile: Revolución Silenciosa*. Santiago de Chile: Editorial ZIG- ZAG.

Lewis, O. (1990). *Antropología de la Pobreza: Cinco Familias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lewis, O. (1972). “La Cultura de la Pobreza”, Anagrama, Barcelona.

Londoño, J. (14 de junio de 1995). Conferencia del Banco Mundial.

López, G. (1999). *Condición Marginal y Conflicto Social*. Madrid, España: TALASA Ediciones.

Luhmann, N. (1997). *Observaciones de la modernidad: racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Barcelona, España: Paidós.

Martinez, A. (2004). *Tendencias de la educación en América Latina a finales del milenio: de la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Madrid, España: Anthropos

Martinez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en Educación: manual teórico-práctico*. México, D.F: Editorial Trillas.

Merino, C. (1995). *Metodología cualitativa de la investigación psicosocial*. España: UNAM-CISE.

Mejía, J. M. (1998). *Reconstruyendo la transformación social*. La Paz, Bolivia: Ediciones CEBIAE.

Mejía, J. M. (1998). *Educación y escuela en el fin de siglo*. La Paz, Bolivia: Ediciones CEBIAE.

MINEDUC (1998). *Marco curricular de la Educación Media: objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media*. República de Chile, Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Monarca, H. (2009). *Los fines en Educación: sobre la necesidad de revisar y recuperar el debate teleológico*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Monreal, P. (1996). *Antropología y Pobreza Urbana*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.

Morales, D. (1990). ¿Qué hay detrás de la educación para todos?. *El Canelo*, nº 19, Santiago de Chile.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.

Moulian, T. (1998). *Chile Actual: Anatomía de un Mito*. Ediciones LOM, Santiago de Chile.

Muñoz, J.C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Neruda, P. (1999). *Confieso que he Vivido* Madrid, España: Unidad Editorial.

Nóvoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores: exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 286 diciembre, Barcelona, España.

Núñez, I. (1993). “La descentralización del sistema escolar: el caso de Chile”, La Paz: ETÁRE.

Núñez, I. (1990). La descentralización y las reformas educacionales: 1940-1973. *Serie Histórica*, N° 2, PIIE, Santiago de Chile.

Ortega, L. (1981). *Acercas de los Orígenes de la Industrialización Chilena*. *Revista Nueva Historia* 1:2, Santiago de Chile.

Perez Gomez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Popkewitz, T.S. (1998). "La conquista del alma infantil", Ediciones Pomares, Barcelona.

Popkewitz, T.S. (1997). Sociología política de las reformas educativas. Editorial Morata, Madrid.

Pruzzo de Di Pego, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Puryear, J. (1997). *La educación en América Latina: problemas y desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.

Raczynski, D.& Echenique, P. (1997). *Construcción de línea base para comunas o localidades intervenidas por el programa de desarrollo local IMPULSA*. Santiago de Chile: Ozul Consultores.

Rama, G. W. (1985). Educación, participación y estilos de desarrollo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluz.

Rama, G. W. (1983). La Educación Latinoamericana. Exclusión o Participación. *Revista de la CEPAL* N° 21, Diciembre.

Ratinoff, L. (1994). La Crisis de la Educación: El Papel de las Retóricas y el Papel de las Reformas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIV, 3^{er} Trimestre, México, D.F.

Rivero, J. (2000). Reforma y Desigualdad Educativa en América Latina. Documento de trabajo ¿Equidad en la Educación?, mayo-agosto.

Rivero, J. (1999). Educación y exclusión en América Latina. Madrid, España: Miño y Dávila

Robinson, W. (2010). Global Capitalism Theory and the Emergence of Transnational Elites. Working Paper No. 2010/02; *UNU-WIDER*, Santa Bárbara, USA.

Salazar, G. y Pinto, J. (1999). Historia Contemporánea de Chile: Estado, Legitimidad y Ciudadanía. Vol. I. Santiago de Chile: LOM.

Salazar, G. y Pinto, J. (1999). Historia Contemporánea de Chile: Actores, Identidad y Movimiento. Vol. II. Santiago de Chile: LOM.

Salazar, G. (1994). Dialéctica de la Modernización Mercantil: Intercambio Desigual, Coacción, Claudicación (Chile como West Coast, 1817-1843). *Cuadernos de Historia*, N° 14.

Salazar, G. (1982). El Movimiento Teórico Sobre Desarrollo y Dependencia en Chile. 1950-1975. *Revista Nueva Historia* 1:4.

Salazar, G. (1987). Los Dilemas Históricos de la Auto-Educación Popular en Chile. ¿Integración o Autonomía Relativa?. Seminario-

Taller de Historia y Educación Popular. *Proposiciones* N° 15, Sur Ediciones, Santiago de Chile.

Sautu, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del Marco Teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Soto, V., Steigler, H., Rodriguez, M. Vega, P. (1990). *Juventud urbana y exclusión social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanitas-Folico.

Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo: Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid, España: ANAYA.

Tedesco, J. C. (1999). *La Educación, Clave para la Igualdad de Oportunidades y Cohesión Social*. Ponencia, Congreso Proyecto Educativo de Ciudad. Buenos Aires, Argentina.

Tedesco, J. C. (1997). *Razones para la reforma educativa. Perspectivas*. Volumen XXVII, n° 104, UNESCO, Santiago de Chile.

Tedesco, J. C. (1998). *Desafíos de las reformas educativas en América Latina*. *Revista Paraguaya de Sociología*, año 35, n° 2.

Todorov, T. (2003). *La Conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Touraine, A. (1978). *Un Deseo de Historia: Autobiografía Intelectual*. Madrid, España: Editorial ZERO.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? : Iguales y diferentes.* Madrid, España: P.P.C.

Touraine, A. (1999). *¿Cómo salir del liberalismo?.* Barcelona, España: Editorial Paidós.

Trigueros, I. (1995). *Manual de Prácticas de Trabajo Social en el Campo de la Marginación.* Madrid, España: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios.* Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Varela, J.P. (1964). *Obras Pedagógicas. La Educación del Pueblo.* Tomo I, Montevideo, Uruguay: Biblioteca Artigas.

Vekemans, Roger (1970). *Marginalidad, Promoción Popular e Integración Latinoamericana.* Santiago de Chile: DESAL.

Vicuña, C. (2002). *La Tiranía en Chile.* Santiago de Chile: LOM Editorial.

V.V. A.A. (1998-1999). *El conocimiento al servicio del desarrollo.* Resumen informe del Banco Mundial. Washington D.C.

V.V. A.A. (1998). Educación, lenguas, culturas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 17, mayo-agosto, O.E.A., Madrid.

V.V.A.A. (1999). *La globalización y sus excluidos*. Foro 'Ignacio Ellacuría' Pamplona, España: Editorial Verbo Divino.

Weinberg, G. (1981). Modelos Educativos en el Desarrollo Histórico de América Latina. UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", *DEALC 5*, Rev. I. Febrero, Buenos Aires, Argentina.

ANEXOS

Anexo n° 1

CUADRO CRONOLÓGICO DE LA HISTORIA DE CHILE

CUADRO CRONOLÓGICO DEL SIGLO XIX

1808	<ul style="list-style-type: none"> • Francisco García Carrasco asume como Gobernador de Chile (febrero). • Fernando VII abdica al trono de España. • Napoleón nombra a su hermano José como nuevo Rey de España. • El pueblo español forma Juntas de Gobierno.
1810	<ul style="list-style-type: none"> • Renuncia el Gobernador García Carrasco. En su reemplazo asume Mateo de Toro y Zambrano (10 de julio). • Formación de la Primera Junta de Gobierno (18 de Septiembre).
1811	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece la libertad de comercio (25 de febrero). • Se constituye el Primer Congreso Nacional (14 de Julio). • Se decreta la Libertad de Vientre. • Primer Golpe Militar liderado por José Miguel Carrera (4 de Septiembre): • El Movimiento Independentista se radicaliza. • Nueva Junta de Gobierno. • Nuevo Golpe Militar de Carrera (15 de Noviembre). • Se disuelve el Congreso Nacional. • Creación del Tribunal Supremo de Justicia en reemplazo de la Real Audiencia.
1811- 1812	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno Personal de José Miguel Carrera: • Política orientada a consolidar el Movimiento Independentista. • Creación de emblemas nacionales. • Se establecen relaciones diplomáticas con Estados Unidos. • Publicación de la Aurora de Chile (Camilo Henríquez)

	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento Constitucional de 1812. • Fundación del Instituto y la Biblioteca Nacional.
1813- 1814	<ul style="list-style-type: none"> • Reacción Militar del Virrey Abascal: • Expedición de Antonio Pareja. • Expedición de Gabino Gaínza. Firma del tratado de Lircay. • Expedición de Mariano Osorio. • José Miguel Carrera designado General en Jefe del Ejército.
1814	<ul style="list-style-type: none"> • Rivalidades entre Carrera y O'Higgins. • Desastre de Rancagua (1 y 2 de Octubre). • Patriotas huyen a Mendoza. • Mariano Osorio entra en Santiago (5 de Octubre). Fin de la Patria Vieja. • Fernando VII reasume el Gobierno en España. Reacción monárquica.
1814- 1817	<ul style="list-style-type: none"> • Reconquista o Restauración Colonial.
1814- 1815	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Mariano Osorio: • Patriotas deportados a Juan Fernández. • Represión de los Talaveras de la Reina (Vicente San Bruno). • Confiscación de bienes.
1815- 1817	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Casimiro Marcó del Pont: • Se intensifica la represión contra los patriotas. • Crece entre los criollos la idea de independizarse. • Acción guerrillera de Manuel Rodríguez y Miguel Neira. • Se organiza el Ejército Libertador de Los Andes (José de San Martín). • Batalla de Chacabuco (12 de febrero de 1817). Fin de la Reconquista. • Cabildo Abierto designa a Bernardo O'Higgins como Director Supremo (16 de febrero).
1817-	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Bernardo O'Higgins: • Fuertemente autoritario.

1823	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de la Independencia. • Espíritu Americanista. • Obras de adelanto material: • Cementerio General. • Mercado de Abastos de Santiago. • Paseo Público de La Cañada (actual Alameda).
1817	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de la Escuela Militar. • Abolición de los Títulos y Escudos de Nobleza.
1818	<ul style="list-style-type: none"> • Firma de la Declaración de Independencia (12 de febrero). • Batalla de Maipú (5 de Abril). • Formación de la Primera Escuadra Nacional. • Constitución de 1818.
1820	<ul style="list-style-type: none"> • Lord Cochrane toma la ciudad de Valdivia. • Expedición Libertadora al Perú.
1820- 1822	<ul style="list-style-type: none"> • Campañas de la Guerra a Muerte (Vicente Benavides).
1821	<ul style="list-style-type: none"> • Fusilamiento de José Miguel Carrera.
1822	<ul style="list-style-type: none"> • Estados Unidos reconoce a Chile como Estado independiente. • Constitución de 1822 (Rodríguez Aldea). • Irisarri contrata el Primer Empréstito en Londres. • Crece el descontento con el Gobierno. • Freire se subleva en Concepción.
1823	<ul style="list-style-type: none"> • Abdicación de Bernardo O'Higgins (28 de Enero). • Fin de la Patria Nueva.
1823- 1830	<ul style="list-style-type: none"> • Período de inestabilidad política.
1823- 1826	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Ramón Freire.

1823	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Moralista de Juan Egaña. • Abolición de la Esclavitud.
1824	<ul style="list-style-type: none"> • El estanco del Tabaco es entregado a la Firma Portales, Cea y Cía.
1826	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de Chiloé. Tratado de Tantauco.
1826- 1827	<ul style="list-style-type: none"> • El Federalismo.
1826	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno Provisional de Blanco Encalada. • Dictación de las Leyes Federales (Infante).
1827	<ul style="list-style-type: none"> • Anarquía Política por fracaso del federalismo.
1827- 1829	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Francisco Antonio Pinto.
1828	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Liberal de 1828 (J.J. de Mora).
1829- 1830	<ul style="list-style-type: none"> • Revolución de 1829. • Grupos Políticos: • Pipiolos y Liberales • Estanqueros, Pelucones y O'Higginistas.
1830	<ul style="list-style-type: none"> • Batalla de Lircay (17 de Abril).
1830- 1831	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno Interino de José Tomás Ovalle. • Diego Portales nombrado Ministro del Interior y Relaciones Exteriores, y de Guerra y Marina.
1831- 1861	<ul style="list-style-type: none"> • La República Autoritaria. • Ideal Portaliano de Gobierno. • Fuerte autoritarismo presidencial. • Notorio progreso cultural y económico.
1831- 1841	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Joaquín Prieto: • Joaquín Tocornal, Ministro del Interior. • Manuel Rengifo, Ministro de Hacienda.

1832	<ul style="list-style-type: none"> • Se descubre el Mineral de Plata de Chañarillo.
1833	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de 1833 (Mariano Egaña).
1835	<ul style="list-style-type: none"> • Portales retoma cargos ministeriales.
1837- 1839	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra contra la Confederación Perú-Boliviana.
1837	<ul style="list-style-type: none"> • Asesinato de Portales.
1839	<ul style="list-style-type: none"> • Batalla de Yungay:- Se disuelve la Confederación. • Sentimiento Nacionalista.
1841- 1851	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Manuel Bulnes: • Fomento de las Obras Públicas. • Desarrollo educacional y cultural: importante labor de extranjeros (Bello, Gay, Domeyko).
1842	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad Literaria de 1842 (J.V. Lastarria). • Creación de la Universidad de Chile (A. Bello). • Creación de la Escuela Normal de Preceptores.
1843	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de la Oficina de Estadística. • Ocupación de Magallanes. Fundación del Fuerte Bulnes.
1844	<ul style="list-style-type: none"> • Bilbao publica <i>Sociabilidad Chilena</i>.
1845	<ul style="list-style-type: none"> • Manuel Montt ocupa el Ministerio del Interior. • Se dicta la Ley de Colonización (Philippi y Pérez Rosales).
1847	<ul style="list-style-type: none"> • Comienzan los problemas limítrofes con Argentina y Bolivia.
1848	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza el auge agrícola por la apertura del Mercado Californiano.
1849	<ul style="list-style-type: none"> • Fundación del Partido Liberal. Se comienza a organizar la oposición al Gobierno Conservador.
1850	<ul style="list-style-type: none"> • Francisco Bilbao funda la Sociedad de la Igualdad.
1851	<ul style="list-style-type: none"> • Se inaugura el Ferrocarril Copiapó – Caldera (Wheelwright). • Candidaturas presidenciales de Manuel Montt y José María de la

	<p>Cruz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motín de Urriola.
1851-1861	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Manuel Montt: • Fuerte autoritarismo. • Importantes avances materiales y educacionales.
1852	<ul style="list-style-type: none"> • Abolición de los Mayorazgos.
1852	<ul style="list-style-type: none"> • Entra en vigencia el Código Civil (A. Bello).
1856	<ul style="list-style-type: none"> • La Cuestión del Sacristán: • División del Grupo Conservador: Nacionales o Monttvaristas y Conservadores o Ultramontanos.
1859	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de la Fusión Liberal – Conservadora. • Revolución de 1859 (Pedro León Gallo).
1860	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Instrucción Primaria.
1861-1891	<ul style="list-style-type: none"> • República Liberal: • Expansión Territorial. • Desarrollo Económico: Minería, Comercio y Agricultura. • Progresivo triunfo de las Ideas Liberales en desmedro del Ejecutivo.
1861-1871	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de José Joaquín Pérez.
1862	<ul style="list-style-type: none"> • Fundación del Partido Radical (Matta y León Gallo). • Plan de Cornelio Saavedra para conquistar la Araucanía.
1864	<ul style="list-style-type: none"> • La fusión Liberal-Conservadora logra mayoría en el Congreso.
1865	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Interpretativa del Artículo 5º permite la Libertad de Culto (ejercicio privado).
1865-1866	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra con España: • Bombardeo de Valparaíso (31 de marzo de 1866).
1866	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado de Límites con Bolivia. • Las tierras de los Mapuches son declaradas propiedad estatal.

1867	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza a regir el Código de Comercio.
1868	<ul style="list-style-type: none"> • Sublevación Indígena en la Araucanía.
1871	<ul style="list-style-type: none"> • Primera Reforma a la Constitución: Prohíbe la reelección inmediata del Presidente de la República.
1871- 1876	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Federico Errázuriz Zañartu: • Proceso Reformista. • Disputas religiosas y políticas. • Problemas limítrofes.
1873	<ul style="list-style-type: none"> • Ruptura de la fusión Liberal – Conservadora.
1874	<ul style="list-style-type: none"> • Reformas Constitucionales: • Libertad de Asociación y Reunión. • Se simplifica el Trámite de Acusación a los Ministros. • Reforma Electoral. • Se reducen las Facultades Presidenciales. • Incompatibilidades Parlamentarias. • Quórum de las Cámaras.
1875	<ul style="list-style-type: none"> • Se constituye la Alianza Liberal.
1876- 1881	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Aníbal Pinto: • Postergación de los problemas políticos. • Imperan los asuntos territoriales.
1879- 1833	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra del Pacífico: • Ocupación de Antofagasta (1879). • Campaña Marítima (1879). • Campaña de Tarapacá (1879). • Campaña de Tacna y Arica (1880). • Campaña de Lima (1881). • Las Tropas Chilenas entran a Lima (17-1-1881).
1881	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado de Límites con Argentina. Chile cede la Patagonia.

1881- 1882	<ul style="list-style-type: none"> • Conquista de La Araucanía (Gregorio Urrutia).
1881- 1886	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Domingo Santa María: • Término de la Guerra del Pacífico. • Reanudación de las Contiendas Político-Religiosas (Leyes Laicas).
1881- 1883	<ul style="list-style-type: none"> • Última Fase de la Guerra del Pacífico. • Ocupación del Perú (Patricio Lynch). • Campaña de la Sierra.
1883	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado de Ancón (Perú). • Creación de la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA). • Ley de Cementerios Laicos.
1884	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Matrimonio Civil. • Ley de Registro Civil. • Tratado de Tregua con Bolivia.
1885	<ul style="list-style-type: none"> • Comienzo de la Influencia Alemana en la Educación y el Ejército.
1886- 1891	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de José Manuel Balmaceda: • Fuerte impulso de las Obras Públicas. • Importante aumento de las entradas fiscales (salitre). • Pugnas entre el Congreso y el Ejecutivo llegan a un nivel crítico.
1888	<ul style="list-style-type: none"> • Fundación de la Universidad Católica.
1889	<ul style="list-style-type: none"> • Fundación del Instituto Pedagógico.
1891	<ul style="list-style-type: none"> • Revolución de 1891: • Balmaceda aprueba el Presupuesto del año anterior (5 de enero). • Sublevación de la Escuadra (Jorge Montt). • Formación de una Junta de Gobierno en Iquique apoyada por el Congreso. • Batalla de Concón (21 de agosto). • Batalla de Placilla (28 de agosto). • Balmaceda se asila en la Embajada Argentina.

	<ul style="list-style-type: none"> • Suicidio de Balmaceda (19 de Septiembre de 1891).
--	---

CUADRO CRONOLÓGICO DEL SIGLO XX

1891- 1896	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Jorge Montt.
1891	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Comuna Autónoma: ⌘ Control de las Elecciones para los partidos políticos. ⌘ Prusianización del Ejército: Emil Körner.
1892	⌘ Conflicto Limítrofe con Argentina.
1893	⌘ Renace el Balmacedismo al crearse el Partido Liberal Democrático (Leyes de Amnistía).
1894	⌘ Elecciones Legislativas Pluralistas.
1895	⌘ Censo de población: 2.700.000 habitantes.
1896- 1901	⌘ Gobierno de Federico Errázuriz Echaurren.
1896	⌘ Problema Limítrofe con Argentina. Cuestión de la Puna de Atacama.
1898	⌘ José Toribio Medina comienza a publicar su "Biblioteca Hispanoamericana".
1899	⌘ Concluye problema con Argentina. "Abrazo del Estrecho".
1900	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Ley de Servicio Militar Obligatorio. ⌘ Se inaugura la Estación Central.
1901- 1906	⌘ Gobierno de Germán Riesco.

1902	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Pactos de Mayo. ✕ Fallo del Rey de Inglaterra pone fin a los problemas limítrofes con Argentina. ✕ Se aprueba el Código de Procedimiento Civil.
1903	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Inicio de la Cuestión Social. Huelga de los portuarios y lancheros de Valparaíso.
1904	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Tratado de Paz con Bolivia: cesión definitiva de Antofagasta. ✕ Baldomero Lillo publica "Sub Terra".
1905	<ul style="list-style-type: none"> ✕ En Santiago se produce la "Huelga de la Carne". ✕ Barros Arana publica "Un Decenio de la Historia de Chile".
1906	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Se aprueba el Código de Procedimiento Penal. ✕ Se promulga la Ley de Habitaciones Obreras. ✕ Con capitales norteamericanos se inicia la explotación del mineral de cobre de El Teniente. ✕ Se inicia la construcción del Ferrocarril Arica – La Paz. ✕ Terremoto en Valparaíso (16 de agosto). ✕ Se funda la Federación de Estudiantes de Chile, FECH.
1906-1910	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Gobierno de Pedro Montt.
1907	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Huelga y masacre de la Escuela Santa María de Iquique. ✕ Se construye la Estación Mapocho. ✕ Ley de Descanso Dominical.
1908	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Luis Orrego Luco publica "Casa Grande".
1909	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Se funda la Federación Obrera de Chile, FOCH. ✕ Alberto Blest Gana publica "El Loco Estero".
1910	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Se inaugura el Ferrocarril Transandino entre Los Andes y Mendoza. ✕ El Presidente Montt muere antes de terminar su mandato. ✕ Vicepresidencia de Emiliano Figueroa. ✕ Se celebra el Centenario de la Independencia.

1910-1915	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Gobierno de Ramón Barros Luco.
1912	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Luis Emilio Recabarren funda el Partido Obrero Socialista. ☒ Con capitales norteamericanos se inicia la explotación del Mineral de Chuquicamata. ☒ Se funda el Grupo “De los Diez”.
1914	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Chile se mantiene neutral ante el estallido de la Primera Guerra Mundial. ☒ Durante los Juegos Florales se leen los “Sonetos de la Muerte” de Gabriela Mistral.
1915	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Eduardo Barrios publica “El Niño que enloqueció de Amor”. ☒ Se promulga la Ley de la Silla. ☒ La industria salitrera entra en un período de crisis.
1915-1920	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Gobierno de Juan Luis Sanfuentes.
1916	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Ley de Accidentes del Trabajo.
1917	<ul style="list-style-type: none"> ☒ En Alemania se inventa el salitre sintético. ☒ Se promulgan las leyes sociales de Descanso Dominical y de Servicio de Cunas en las fábricas.
1919	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Chile se integra a la Liga de las Naciones. ☒ Se funda la Universidad de Concepción. ☒ Decadencia de Valparaíso como consecuencia del Canal de Panamá.
1920	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. ☒ Una vez terminada la Primera Guerra Mundial, la Industria Salitrera entra en una nueva etapa de crisis. ☒ Inédita campaña electoral entre los candidatos Alessandri y Barros Borgoño. ☒ Joaquín Edwards Bello publica “El Roto”. ☒ Censo de población: 3.750.000 habitantes.

1920-1924	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Gobierno de Arturo Alessandri Palma. ☒ Se inicia el predominio político de la clase media.
1921	<ul style="list-style-type: none"> ☒ La oposición parlamentaria impide la aprobación de las Leyes Sociales. ☒ Cesantía obrera. ☒ Sucesos de la oficina San Gregorio. ☒ El Partido Obrero Socialista se transforma en el Partido Comunista, el que se adhiere a la III Internacional. ☒ Protocolos de Washington. Arbitro para Plebiscito de Tacna y Arica.
1922	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Gabriela Mistral publica "Desolación".
1923	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Alessandri toma contacto con los Militares. ☒ Se aprueba el Impuesto a la Renta. ☒ Pablo Neruda publica "Crepusculario".
1924	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Se aprueba la Dieta Parlamentaria. Ruido de Sables. ☒ Pronunciamiento Militar (5 de Septiembre). ☒ Ministerio Altamirano. El Congreso aprueba las Leyes Sociales de Contrato de Trabajo, Seguro Obrero, Accidentes del Trabajo, Organización Sindical, Caja de Empleados Particulares, etc. ☒ Crisis Presidencial. Se forma una Junta de Gobierno integrada por Altamirano, Bennett y Nef (11 de Septiembre). ☒ Las Fuerzas Armadas exigen la disolución del Congreso. ☒ Renuncia del Presidente Alessandri. ☒ Pablo Neruda publica "Veinte Poemas de Amor..."
1925	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Golpe Militar. Nueva Junta de Gobierno integrada por Bello Codesido, Dartnell y Ward (23 de Enero). ☒ Alessandri reasume (20 de marzo).
1925	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Mediante un Plebiscito se aprueba la Constitución de 1925. ☒ Chile retorna al Sistema Presidencialista. ☒ Separación de la Iglesia y El Estado. ☒ Se inicia el proceso que transforma el Estado en eje y gestor de

	<p>la economía chilena.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☒ Ley de Elecciones. Voto proporcional con cifra repartidora. ☒ Misión Kemmerer llega a Chile. ☒ Se crean el Banco Central, la Superintendencia de Bancos y la Caja de Empleados Públicos. ☒ Creación del Ministerio de Obras Públicas.
1925- 1927	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Gobierno de Emiliano Figueroa Larraín. ☒ El Coronel Ibáñez encabeza el Ministerio.
1927	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Se crea la Contraloría General de la República. ☒ Ibáñez entra en conflicto con el Poder Judicial. ☒ Renuncia del Presidente Figueroa (abril).
1927- 1931	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Gobierno de Carlos Ibáñez del Campo.
1927	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Se crea el Cuerpo de Carabineros de Chile. ☒ Tuición de la Enseñanza Secundaria pasa al Ministerio de Educación. La Educación Primaria se extiende a 6 años.
1928	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Se construyen importantes obras públicas: Ferrocarriles, puertos, agua potable, alcantarillado. ☒ Alberto Edwards publica "La Fronda Aristocrática".
1929	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Tratado de Lima. Chile entrega la ciudad de Tacna a Perú y mantiene la soberanía sobre Arica. ☒ Se inicia la Gran Depresión Económica Mundial (Octubre). ☒ Se crea la Corporación de Salitre de Chile, COSACH. ☒ Vicente Huidobro publica "Mío Cid Campeador". ☒ Nace la Línea Aérea Nacional.
1930	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Congreso Termal. ☒ Se funda la Fuerza Aérea Nacional. Posteriormente FACH. ☒ Producto de la crisis económica disminuyen las exportaciones de salitre, cobre y hierro. Crece la cesantía. ☒ Censo de población: 4.466.000 habitantes.

1931	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Crisis Política y agitación popular (Julio). ✕ El Presidente Ibáñez renuncia (26 de Julio). ✕ Vicepresidencia de Juan Esteban Montero. ✕ Vicepresidencia de Manuel Trucco. ✕ Sublevación de la Escuadra. ✕ Elección Presidencial de Juan Esteban Montero. ✕ Se suspende pago de la deuda externa. ✕ Vicente Huidobro publica “Altazor”.
1931- 1932	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Gobierno de Juan Esteban Montero.
1932	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Nace el Movimiento Nacional Socialista o Nacista. ✕ Anarquía: Junta de Gobierno integrada por Carlos Dávila, Eugenio Matte y Arturo Puga (4 de Junio). ✕ Se instaura la “República Socialista”. ✕ Disolución del Congreso Termal. ✕ Dávila derriba la Junta de Gobierno. ✕ Se conforma una nueva Junta presidida por Dávila. (17 de Junio – 8 de Julio).
	<ul style="list-style-type: none"> ✕ “Cien Días” de Dávila como Presidente Provisional. ✕ Dávila es derribado. Presidencia Provisional de Bartolomé Blanche. ✕ Las Guarniciones de Antofagasta y Concepción se sublevan. ✕ Blanche entrega el mando al Presidente de la Corte Suprema, Abraham Oyanedel. ✕ Elección Presidencial: Nuevo triunfo de Arturo Alessandri (30 de Octubre). ✕ Elección Parlamentaria: Mayoría Derechista-Radical.
1932- 1938	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Segundo Gobierno de Arturo Alessandri Palma.
1933	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Alessandri obtiene facultades extraordinarias para restablecer el

	<p>orden.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☒ Se crea la Milicia Republicana. ☒ Nace el Partido Socialista. ☒ Gustavo Ross asume el Ministerio de Hacienda. ☒ Chile comienza a salir de la crisis económica.
1934	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Se otorga el Derecho a Voto a las Mujeres para las elecciones municipales. ☒ Se crea la Corporación de Ventas de Salitre y Yodo.
1935	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Pablo Neruda publica "Residencia en la Tierra". (I y II).
1936	<ul style="list-style-type: none"> ☒ El Radicalismo pasa a la oposición. ☒ Se promulgan las Leyes de Medicina Preventiva y de Sueldo Mínimo y Vital.
1937	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Ley de Seguridad Interior del Estado. ☒ Los Partidos Radical, Socialista y Comunista forman el "Frente Popular". ☒ Impulso a las Obras Públicas: se construyen el Barrio Cívico, el Estadio Nacional, caminos, puentes y ferrocarriles. ☒ Se intensifica la migración campo-ciudad.
1938	<ul style="list-style-type: none"> ☒ María Luisa Bombal publica "La Amortajada". ☒ Nace la Falange Nacional como partido político. ☒ Matanza del 5 de Septiembre. Ibáñez retira su candidatura presidencial.
1938- 1941	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Gobierno de Pedro Aguirre Cerda. Inicio de los Gobiernos Radicales. ☒ "Gobernar es Educar". ☒ Importante fomento a la Educación Técnico-Industrial. ☒ Se crean más de mil escuelas primarias.
1939	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Terremoto de Chillán. ☒ Llegan a Chile exiliados republicanos españoles. ☒ Estalla la Segunda Guerra Mundial. ☒ Se crea la Corporación de Fomento de la Producción, CORFO.

1940	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Se extienden en Santiago las primeras “Poblaciones Callampas”. ☒ Censo de población: 5.000.000 habitantes.
1941	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Elecciones Parlamentarias (marzo): La Izquierda obtiene mayoría. ☒ Quiebre del Frente Popular. ☒ Estados Unidos interviene el precio internacional del Cobre, lo que perjudica fuertemente a Chile. Precio de mercado: 37 centavos de dólar. Estados Unidos lo compra a 12 centavos. ☒ El Presidente Aguirre Cerda fallece antes de concluir su mandato (Noviembre). ☒ Francisco Coloane publica “El Último Grumete de la Baquedano” y “Cabo de Hornos”.
1942-1946	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Gobierno de Juan Antonio Ríos.
1942	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Chile rompe relaciones diplomáticas con Alemania, Japón e Italia. (Enero). ☒ Augusto D’Halmar recibe el Premio Nacional de Literatura.
1943	<ul style="list-style-type: none"> ☒ La CORFO inicia prospección petrolera. ☒ Plan de Fomento Agrícola. ☒ Joaquín Edwards Bello recibe el Premio Nacional de Literatura.
1944	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Mariano Latorre recibe el Premio Nacional de Literatura. ☒ Se crea la Empresa Nacional de Electricidad, ENDESA.
1945	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Elecciones Parlamentarias: Fortalecimiento de la Derecha. ☒ Se descubre Petróleo en Manantiales (Magallanes). ☒ Gabriela Mistral recibe el Premio Nobel de Literatura. ☒ Pablo Neruda recibe el Premio Nacional de Literatura.
1946	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Juan Antonio Ríos muere antes de terminar su período presidencial. ☒ Eduardo Barrios recibe el Premio Nacional de Literatura.
1946-	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Gobierno de Gabriel González Videla.

1952	
1947	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Chile reivindica soberanía de 200 millas marinas. ⌘ Ruptura entre Estados Unidos y la U.R.S.S. Estados Unidos presiona al gobierno a tomar partido. ⌘ Agitación interna comunista culmina con la ruptura entre el Presidente y el Partido Comunista, el que promueve huelgas en zonas mineras. ⌘ Se promulga la Ley de Defensa de la Democracia. ⌘ División de los Partidos Socialista y Conservador. ⌘ Se inicia la construcción de la Planta Siderúrgica de Huachipato (Concepción). ⌘ Se funda la Universidad Técnica del Estado.
1948	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Gabinete de Concentración Nacional involucra a radicales, conservadores tradicionalistas y después a los socialistas. ⌘ Se establece la Asignación Familiar.
1949	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Se aprueba el Voto Femenino en elecciones políticas. ⌘ Pedro Prado recibe el Premio Nacional de Literatura.
1950	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Gabinete de "Sensibilidad Social" (Marzo): ⌘ Radicales, Conservadores, Socialcristianos y Falangistas. ⌘ José S. González Vera recibe el Premio Nacional de Literatura.
1951	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Desprestigio de los Partidos Políticos: ⌘ Acusaciones de corrupción. ⌘ Gabriela Mistral recibe el Premio Nacional de Literatura. ⌘ Manuel Rojas publica "Hijo de Ladrón". ⌘ Mario Góngora publica "El Estado en el Derecho Indiano".
1952	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Fernando Santiván, recibe el Premio Nacional de Literatura. ⌘ Elecciones presidenciales: ⌘ Carlos Ibáñez recibe apoyo de agrario laboristas e independientes. ⌘ Primera Candidatura de Salvador Allende. ⌘ La mujer vota por primera vez en las elecciones presidenciales.

	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Censo de población: 5.933.000 habitantes. ⌘ El analfabetismo desciende a un 20%.
1952-1958	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Segundo Gobierno de Carlos Ibáñez del Campo.
1953	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Se funda la Central Única de Trabajadores (CUT). ⌘ Se crea el Banco del Estado.
1954	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ El Gobierno pierde popularidad. ⌘ Víctor Domingo Silva recibe el Premio Nacional de Literatura.
1955	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Claudio Arrau es considerado uno de los mejores pianistas del mundo. ⌘ Ibáñez busca apoyo entre los militares: ⌘ “Línea Recta” fracasa.
1956	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ El Presidente busca el apoyo de la Derecha. ⌘ Socialistas y Comunistas (en la clandestinidad) forman el Frente de Acción Popular Unitario (FRAP).
1957	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Se funda el Partido Demócrata Cristiano al fusionarse la falange y el Partido Conservador Social Cristiano. ⌘ Manuel Rojas es galardonado con el Premio Nacional de Literatura. ⌘ José Donoso publica “Coronación”.
1958	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Ibáñez se distancia de la Derecha. ⌘ Abolición de la Ley de Defensa de la Democracia. ⌘ Reforma Electoral: Cédula única.
1958-1964	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Gobierno de Jorge Alessandri Rodríguez: ⌘ - Apoyado por liberales y conservadores.
1959	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Triunfo de la Revolución Cubana, el que tendrá grandes repercusiones en Chile.
1961	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Elecciones Parlamentarias: ⌘ Derrota de la Derecha. ⌘ El Gobierno llama a los Radicales.

	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Importante crecimiento de la Democracia Cristiana.
1962	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Primera Ley de Reforma Agraria (Limitada). ☒ Devaluación del Dólar: ☒ Fin de la Revolución de los Gerentes. ☒ Se organiza en Chile el Campeonato Mundial de Fútbol. ☒ Politización de la Cultura Nacional.
1963	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Se forma el "Frente Nacional Antimarxista", oficialista de Derecha, Conservadores, Liberales y Radicales. ☒ Candidaturas Presidenciales: ☒ Julio Durán apoyado por la Alianza de Derecha. ☒ Salvador Allende, por el FRAP. ☒ Eduardo Frei por la Democracia Cristiana.
1964	<ul style="list-style-type: none"> ☒ El "Naranjazo", elecciones en Curicó. ☒ Liberales y Conservadores retiran su apoyo a Durán y se lo otorgan a Frei.
1964- 1970	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Gobierno de Eduardo Frei Montalva. ☒ Chilenización del cobre. ☒ Promoción popular. ☒ Reforma Agraria comienza a cambiar el mundo campesino.
1965	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Elecciones Parlamentarias otorgan un gran apoyo a la Democracia Cristiana. ☒ Reforma Educacional. ☒ Pablo de Rokha recibe el Premio Nacional de Literatura.
1966	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Chile, cofundador del Pacto Andino. ☒ Chilenización del cobre: El Teniente.
1967	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Fraccionamiento del PDC: ☒ Oficialistas, Terceristas y Rebeldes. ☒ El Partido Socialista proclama la legitimidad de la violencia para obtener el poder (Congreso de Chillán). ☒ En Concepción nace el Movimiento de Izquierda Revolucionario, MIR.

	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Reforma Universitaria en la Universidad Católica. ✕ Huelga y toma de la Universidad Católica de Chile. ✕ Ley de Reforma Agraria.
1968	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Se promulga la Ley de Juntas de Vecinos.
1969	<ul style="list-style-type: none"> ✕ El Movimiento de Acción Popular Unitario (MAPU) se escinde de la DC. ✕ Fraccionamiento definitivo del mundo político chileno en tres tercios excluyentes. ✕ Nacionalización pactada de Chuquicamata, El Salvador y Potrerillos. ✕ Reforma en la Universidad de Chile. ✕ Nicanor Parra recibe el Premio Nacional de Literatura.
1970	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Campaña Electoral produce una profunda división entre los chilenos. ✕ Elección presidencial: triunfo de Salvador Allende, apoyado por la Izquierda Socialista (Unidad Popular, UP): ✕ Júbilo popular. ✕ Pánico en la oligarquía y parte de la clase media por el triunfo de la UP. ✕ Asesinato del Comandante en Jefe del Ejército, René Schneider. ✕ Se firma el "Pacto de Garantías Constitucionales". ✕ Nace "Patria y Libertad". ✕ Censo de población: 8.880.000 habitantes.
1970-1973	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Gobierno de Salvador Allende Gossens.
1971	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Nueva división en la Democracia Cristiana: ✕ Nace la Izquierda Cristiana, IC. ✕ En las elecciones municipales, la UP alcanza el 50% de los votos. ✕ Plan Vuskovic busca el control estatal de la economía y la sociedad.

	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Se acelera el proceso de Reforma Agraria. ⌘ Se inician programas de mejoramiento en salud, vivienda y alimentación infantil. ⌘ Asesinato de Edmundo Pérez Zujovic. ⌘ Se consolida la oposición al Gobierno. ⌘ Pablo Neruda recibe el Premio Nobel de Literatura. ⌘ Auge de la Cultura Popular. ⌘ Enrique Lafourcade escribe “Palomita Blanca”.
1972	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Nace la CODE (Derecha y Democratacristianos). ⌘ La economía se estanca, la inflación se dispara. ⌘ Movilización de los Gremios de Oposición. ⌘ Paro de Octubre. ⌘ Allende llama a los Militares al Gobierno.

1973	<ul style="list-style-type: none"> ̄ Elecciones Parlamentarias. ̄ Triunfo relativo de la CODE. ̄ El Gobierno mantiene el “Tercio” en el Senado. ̄ Huelga de los Mineros de El Teniente. ̄ Gobierno intenta implantar la Educación Nacional Unificada (ENU). ̄ El “Tancazo”. ̄ La Cámara de Diputados declara que la legalidad ha sido sobrepasada. ̄ General Prats deja la Comandancia del Ejército. Es reemplazado por el General Augusto Pinochet Ugarte. ̄ Desorden social y económico. ̄ Golpe Militar depone al Gobierno de la Unidad Popular (11 de Septiembre) ̄ Allende se suicida. ̄ Junta Militar asume el Gobierno del país (Pinochet, Merino, Leigh y Mendoza). ̄ Se cierra el Parlamento. ̄ Estado de Sitio. ̄ Fin temporal de la Democracia Chilena.
1980	<ul style="list-style-type: none"> ̄ Promulgación de la Constitución de 1980
1988	<ul style="list-style-type: none"> ̄ Plebiscito, en que gana la opción del No liderada por la oposición al Gobierno Militar.
1989	<ul style="list-style-type: none"> ̄ Reforma constitucional, julio de 1989. ̄ Elecciones presidencial y parlamentaria, diciembre de 1989.
1990	<ul style="list-style-type: none"> ̄ Asume el primer Presidente elegido democráticamente después del gobierno militar, don Patricio Aylwin Azócar representante de la Concertación de Partidos por la Democracia.
1993	<ul style="list-style-type: none"> ̄ Elecciones presidencial y parlamentarias, diciembre de 1993.

Esta Cronología se ha construido a partir de los textos '*Nueva Historia de Chile*' de Carlos Aldunate e '*Historia de Chile*' de Gonzalo Izquierdo

Anexo n° 2

Índice de Vulnerabilidad Escolar o del Establecimiento

El IVE (Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento) es un indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento. Hasta el año 2006, este indicador era calculado exclusivamente en base a la información levantada en las encuestas anuales que aplica JUNAEB, en los cursos de pre-kinder, kinder, 1° básico y 1° medio, desde el 2007 y hasta la fecha, este indicador se modifica creándose el IVE-SINAE, el cual es calculado en base a la medición individual de vulnerabilidad que realiza el Departamento de Planificación y Estudios a través de la metodología del SINAE. Si bien ambos indicadores se presentan en forma de porcentaje de vulnerabilidad del establecimiento, dan cuenta de poblaciones vulnerables distintas, mientras el IVE refleja una vulnerabilidad asociada fundamentalmente a “pobreza”, el IVE-SINAE refleja la condición de riesgo asociada a los estudiantes de cada establecimiento. Por lo anterior, para que un establecimiento sea medido en su nivel de vulnerabilidad, además de contestar las encuestas mencionadas, debe también preocuparse de mantener actualizada su información de matrícula en el sistema SIGE de Mineduc y sugerir a las familias la aplicación de la Ficha de Protección Social.

Alumnos que asisten a establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados del país, en los niveles de educación prebásica, básica y media. Gracias al Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), JUNAEB identifica al niño, niña o joven, que por su condición de vulnerabilidad requiera el Programa de Alimentación Escolar.

El Programa de Alimentación tiene como finalidad entregar diariamente alimentación complementaria y diferenciada, según las necesidades de los alumnos y alumnas de Establecimientos Educacionales Municipales y Particulares Subvencionados del país durante el año lectivo, a estudiantes en condición de vulnerabilidad de los niveles de Educación Parvularia (Pre-Kinder y Kinder), Básica, Media y Universitaria, con el objeto de mejorar su asistencia a clases y evitar la deserción escolar.

Cubre tanto actividades curriculares como extra curriculares, durante el año lectivo y en vacaciones de invierno y verano.

Consiste en la entrega de una ración diaria de alimentación complementaria y diferenciada: desayuno u once, y almuerzo, dependiendo de las necesidades de los escolares. Cubre alrededor de un tercio de las necesidades nutricionales del día de los escolares de enseñanza básica y media y entre un 45 y un 50 % de los requerimientos de los preescolares.

Acceden los estudiantes seleccionados por JUNAEB de acuerdo a su condición de vulnerabilidad. Para ello, el Servicio procesa y analiza toda la información que tiene el Estado de los cerca de 3 millones de estudiantes del Sistema público, identificando con nombre y curso los listados de quienes tienen más necesidad de atención. Estos listados los obtiene el establecimiento directamente en el sitio www.junaeb.cl, en el acceso señalado como SINA (focalización).

Fuente: www.junaeb.cl

Anexo n° 3

Encuestas aplicada a Profesores y Familias

Encuesta a Profesores:

I. Encuesta

• Datos personales

N°		
1	Años de servicio <input type="text"/>	En la escuela <input type="text"/>
2	Institución donde realizó sus estudios	
	<input type="text"/> U. Estatal	<input type="text"/> U. Privada
	<input type="text"/> Esc. Normal	<input type="text"/> Regularización
	<input type="text"/> Otra	
3	Jornada en la escuela	
	<input type="text"/> Completa	<input type="text"/> ½ jornada
	<input type="text"/> Por horas	<input type="text"/> N°
4	Realiza horas fuera de la escuela	
	<input type="text"/> Sí	<input type="text"/> N° <input type="text"/>
	<input type="text"/> No	
5	Tiene jefatura de curso	
	<input type="text"/> Sí	<input type="text"/> No
6	¿Cuántos alumnos atiende en esta escuela?	
	<input type="text"/> N°	
7	Realiza actividades extraprogramáticas en esta escuela	
	<input type="text"/> No	<input type="text"/> Sí
	¿Cuántas? <input type="text"/>	
8	¿Ha realizado perfeccionamiento?	
	<input type="text"/> Sí	<input type="text"/> N° de hrs <input type="text"/>
	<input type="text"/> No	
9	Tipo de perfeccionamiento:	
	<input type="text"/> Diplomado en	<input type="text"/> Magister en
	<input type="text"/> Licenciatura en	<input type="text"/> Cursos de
	<input type="text"/> Postítulo en	
10	Realiza Investigación	
	<input type="text"/> Sí	<input type="text"/> ¿De qué tipo? <input type="text"/>
	<input type="text"/> No	

- Datos de la escuela

N°	
1	¿La escuela tiene jornada escolar completa? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
2	La escuela otorga becas de alimentación a sus alumnos <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A todos <input type="checkbox"/> A unos pocos <input type="checkbox"/> % <input type="checkbox"/> No
3	¿Cuál es la infraestructura que la escuela cuenta para el desarrollo de las áreas : Tecnológicas <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Deporte <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
4	El nivel de repitencia en esta escuela es <input type="checkbox"/> Alto ¿En qué nivel? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bajo ¿En qué nivel? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Medio ¿En qué nivel? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mínimo ¿En qué nivel? <input type="checkbox"/>
5	¿Cuál es el % de deserción de la escuela aproximadamente? <input type="text"/> %
6	Causas de la deserción <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
7	Esta escuela atiende niños de nivel socioeconómico y cultural: <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Marginal
8	Desde el punto de vista del rendimiento, esta escuela puede ser clasificada como de vulnerabilidad: <input type="checkbox"/> Mínima <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alta <input type="checkbox"/> N/S <input type="checkbox"/> N/R
9	Desde el punto de vista del riesgo laboral, esta escuela puede ser calificada como de: <input type="checkbox"/> Alto riesgo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Mínimo <input type="checkbox"/> N/S <input type="checkbox"/> N/R

10	¿Cuál de los siguientes problemas están presentes dentro en la escuela?			
	Grave	Preocupante	Leve	Inexistente
	Delincuencia			
	Drogadicción			
	Alcoholismo			
	Tráfico			
	Prostitución			
11	¿Cuál de los siguientes problemas están presentes fuera en la escuela?			
	Grave	Preocupante	Leve	Inexistente
	Delincuencia			
	Drogadicción			
	Alcoholismo			
	Tráfico			
	Prostitución			

Encuesta a Familias:

I. Encuesta

1	Tiempo que vive en este barrio	Meses	Nº	Años	Nº	
2	¿Dónde vivía antes de llegar aquí?	En otro barrio	En otra ciudad	En el campo	¿Dónde?	
3	Nº de personas que componen su grupo familiar					
4	Nº de hijos que asisten a la escuela	Basica:	E.M.:	C.F.T.:	U:	I.P.:
5	Nº de hijos que no asisten a la escuela:					
	Edad a la que se retiraron					
	Nº de Hijos menores de 5 años					
6	¿Qué hacen los hijos que no asisten a la escuela?	Están Cesante	Trabajan	¿En que?	Otra:	
7	¿Quién es el jefe de hogar?					
	Oficio, profesión u ocupación					
8	¿Cuántas personas trabajan en su grupo familiar?					
	¿En qué trabajan?					
9	¿Cuánto es el ingreso familiar aproximadamente? *					

10	Nivel de escolaridad del padre *	E.B.I	E.B.C	E.M.I	E.M.C		
		UI	UC	E.T.P.I	E.T.P.C	EMTI	EMTC
11	Nivel de escolaridad de la madre *	E.B.I	E.B.C	E.M.I	E.M.C		
		UI	UC	E.T.P.I	E.T.P.C	EMTI	EMTC
12	Relación de los padres:	Casados	Separados	Convivientes			
		Soltero /a	Viudo /a				
13	Vivienda	Propia	Arrendada	Allegados	Otro		
14	Nº de habitaciones del hogar						
15	En su tiempo libre (el o los niños)	Permanecen en la casa	Otro				
		Asiste a un hogar	¿Cuál?				

Anexo n° 4

Entrevistas

N°	Preguntas a Profesores sobre la escuela y la reforma
1	¿Esta escuela trabaja con planes y programas propios o los que proporciona el Ministerio de Educación?
2	<p>¿Tiene la escuela su propio Proyecto Educativo Institucional?</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>2.1 ¿Participó usted en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa</p> <p>2.1.1 ¿Cómo participó?</p> <p>Si la respuesta es negativa:</p> <p>2.1.2 ¿Por qué no participó?</p> <p>2.2 ¿Participó la comunidad y las familias en la elaboración de dicho Proyecto?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>2.2.1 ¿Cómo participaron?</p> <p>Si la respuesta es negativa:</p> <p>2.2.2 ¿Por qué no participaron?</p>
3	<p>¿Cree usted que la reforma educacional ha impactado positivamente en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>3.1 ¿En qué aspectos se refleja?</p> <p>Si la respuesta es negativa:</p> <p>3.2 ¿Por qué cree usted que NO ha impactado positivamente?</p>
4	¿La Reforma Educacional ha implicado un cambio en sus prácticas pedagógicas?

	<p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>4.1 ¿Qué metodologías nuevas emplea?</p> <p>Si la respuesta es negativa :</p> <p>4.2 ¿Por qué cree usted que no ha implicado un cambio en sus prácticas pedagógicas?</p>
5	<p>5.1 ¿Considera usted que los recursos con que cuenta la escuela son suficientes y adecuadas para el desarrollo de su labor docente?</p> <p>Sí No</p> <p>5.2 ¿Por qué?</p>
6	<p>En su opinión, ¿existe una vinculación estrecha entre escuela y comunidad cercana a ella?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>6.1 ¿Cómo se vinculan?</p> <p>Si la respuesta es negativa:</p> <p>6.2 ¿Por qué no? ¿Cuáles han sido los obstáculos para ello?</p>
8	<p>¿Participa la comunidad en actividades organizadas por la escuela?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>8.1 ¿Cuáles?</p>
9	<p>¿Cree usted que la escuela contribuye de alguna manera al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>9.1 ¿De qué manera contribuye?</p> <p>Si la respuesta es negativa:</p> <p>9.2 ¿Por qué no contribuye?</p>
10	<p>¿Considera que esta escuela constituye un factor de integración y de movilidad social para los alumnos o egresados?</p> <p>Sí No</p> <p>10.1 ¿Por qué?</p>

11	<p>¿Considera usted que la comunidad en la que está inserta la escuela constituye un riesgo para el adecuado desempeño de su labor docente?</p> <p>Sí No</p> <p>11.1 ¿Por qué?</p>
12	<p>En su opinión, ¿la escuela actúa como un centro de la vida comunitaria?</p> <p>Sí No</p> <p>12.1 ¿Por qué?</p>
13	<p>¿Cree usted que sus alumnos se identifican con la escuela?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>13.1 ¿En que se aprecia esa identificación?</p> <p>Si la respuesta es negativa:</p> <p>13.2 ¿Por qué cree que los alumnos no se identifican con la escuela?</p>
14	¿Qué opina usted del Centro General de Padres?
15	¿Cuál es su opinión del clima laboral de la escuela?

Nº	Preguntas a profesores sobre los Estudiantes
1	<p>¿Se ha planteado usted expectativas respecto del futuro de sus alumnos?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>1.1 ¿Cuáles?</p> <p>Si la respuesta es negativa:</p> <p>1.2 ¿Por qué?</p>
2	<p>2.1 ¿Cree usted que estos niños podrán llegar a la Universidad? Sí</p> <p>No</p> <p>2.2 ¿Por qué?</p>
3	En su opinión, ¿qué alternativa educativa sería la mejor para estos niños?
4	¿Cree usted que los niños logran los aprendizajes propuestos por la escuela?
5	¿Cuáles son las mayores dificultades que usted enfrenta en su labor educativa?

6	<p>¿Tienen sus alumnos dificultades de aprendizaje? Sí</p> <p style="text-align: center;">No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p style="padding-left: 40px;">6.1 ¿Cuáles son esas dificultades y a qué las atribuye?</p> <p style="padding-left: 40px;">6.2 ¿Cómo enfrenta esas dificultades?</p>
7	¿Cómo definiría a sus alumnos?
8	<p>¿Integra usted, en su actividad docente la realidad de sus alumnos? Sí</p> <p style="text-align: center;">No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p style="padding-left: 40px;">8.1 ¿Cómo?</p> <p>Si la respuesta es negativa:</p> <p style="padding-left: 40px;">8.2 ¿Por qué?</p>
9	¿Cuál cree usted que es la mayor dificultad para la integración de los niños a la escuela?
10	¿A qué causas atribuye usted el fracaso escolar de los niños?
11	<p>11.1 ¿Cree que lo que la escuela enseña es lo que los niños necesitan?</p> <p style="padding-left: 40px;">Sí No</p> <p>11.2 ¿Por qué?</p>
12	¿Cuál cree usted que es la misión de la escuela para con estos niños?
13	<p>13.1 ¿Cree usted que la escuela mejora las posibilidades de inserción laboral de los alumnos y egresados?</p> <p style="padding-left: 40px;">Sí No</p> <p>13.2 ¿Por qué?</p>

N°	Pregunta a profesores sobre las Familias
1	¿Cuál es la opinión que usted tiene de las familias de los alumnos que asisten a esta escuela?
2	¿Cree usted que la realidad económica, social y cultural de las familias de los alumnos que asisten a esta escuela es más o menos la misma?
3	¿Considera importante la participación de los padres en la educación de sus hijos?

	<p>Si No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>3.1 ¿Cuál debiera ser la participación de los padres en el hogar?</p> <p>3.2 ¿Cuál debiera ser la participación de los padres en la escuela?</p> <p>Si la respuesta es negativa:</p> <p>3.3 ¿Por qué?</p>
4	En términos reales ¿Cómo participa la familia en la educación de sus hijos?
5	<p>¿Conoce la realidad socio – económica y cultural de las familias de sus alumnos?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>5.1 ¿Qué procedimientos ha utilizado para obtener la información sobre las familias?</p>
6	<p>6.1 ¿Cree usted que los padres están comprometidos con la educación de sus hijos?</p> <p>Si No</p> <p>6.2 ¿Porqué?</p>

Nº	Preguntas a profesores sobre la Comunidad
1	<p>1.1 ¿Qué opinión le merece la comunidad en la cual está inserta la escuela?</p> <p>¿Cómo la definiría?</p>
2	<p>¿Cree usted que esta comunidad podría constituir un aporte en el mejoramiento de la escuela?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>2.1 ¿De qué manera?</p> <p>Si la respuesta es negativa:</p> <p>2.2 ¿Por qué?</p>
3	¿Cree usted que la comunidad, en la que esta inserta la escuela, es peligrosa tanto para los profesores como para la institución escolar?
4	¿Cree que la escuela cumple con las expectativas que la comunidad tiene de ella?

	Sí No 4.1 ¿Por qué?
5	¿Cree usted que esta escuela es valorada positivamente por la comunidad? Sí No 5.1 ¿Por qué?
6	¿Cree usted que en esta comunidad, el esfuerzo de los profesores y de la institución escolar tiene algún sentido? Sí No 6.1 ¿Por qué?
7	¿Cree usted que la comunidad valora positivamente la educación? Sí No 7.1 ¿Por qué?
<ul style="list-style-type: none"> • Cuéntenos acerca de sus inquietudes personales, expectativas sociales y laborales. 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo ve su futuro profesional en esta escuela? 	

Nº	Preguntas a la Familia
1	¿Participa de las organizaciones de esta comunidad? Sí No 1.1 ¿Por qué? Si la respuesta es afirmativa: 1.2 ¿Cuáles?
2	¿Qué opinión tiene de su comunidad?
3	¿Qué opina de la seguridad en esta comunidad?
4	¿Qué opinión tiene de la escuela?
5	¿Participa de las actividades de la escuela?

	<p>Sí No</p> <p>5.1 ¿Por qué?</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>5.2 ¿Cuáles?</p>
6	¿Qué opinión tiene usted de los profesores que enseñan en la escuela?
7	<p>¿Han visitado los profesores su casa alguna vez? Sí</p> <p>No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>7.1 ¿Para qué? *</p>
8	<p>¿Cree que los profesores están comprometidos con la educación de sus hijos?</p> <p>Si No</p> <p>8.1 ¿Por qué?</p>
9	<p>¿Cree usted que sus hijos podrán llegar a ser profesionales o mejorar sus posibilidades de trabajos futuros? Sí</p> <p>No</p> <p>9.1 ¿Por qué?</p>
10	¿Qué profesión u oficio le gustaría que logaran sus hijos?
11	<p>¿Ha repetido curso alguno de sus hijos? Sí</p> <p>No</p> <p>11.1 ¿Por qué?</p>
12	<p>¿Se ha retirado alguno de sus hijos de la escuela?</p> <p>Sí No</p> <p>¿Por qué?</p>
13	¿Cree usted necesario o importante participar en la organización de la escuela?

	<p>Sí No</p> <p>13.1 ¿Por qué?</p>
14	¿En que ocasiones va usted a su escuela?
15	<p>¿Le gusta a usted su barrio?</p> <p>15.1 ¿Por qué?</p>
16	<p>16.1 ¿Si tuviera la oportunidad se cambiaría de barrio?</p> <p>Sí No</p> <p>16.2 ¿Por qué?</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>16.3 ¿A que lugar?</p>
17	<p>¿Se siente parte de la ciudad en cuanto acceso a servicios u otros?</p> <p>Sí No</p> <p>17.1 ¿Por qué?</p>
18	¿Qué lugar de la ciudad visita frecuentemente?
19	<p>¿Cree usted que la sociedad en que vivimos es una sociedad justa?</p> <p>Sí No</p> <p>19.1 ¿Por qué?</p>
20	<p>¿Cree usted que vivimos en una sociedad democrática?</p> <p>Sí No</p> <p>20.1 ¿Por qué?</p>
21	<p>¿Considera usted que su participación es importante para la sociedad?</p> <p>Sí No</p> <p>21.1 ¿Por qué?</p>
22	¿Siente usted que la sociedad la posterga?

	Sí No
	22.1 ¿Por qué?

Nº	Preguntas a los Dirigentes vecinales
1	<p>¿Existen organizaciones comunales?</p> <p>Sí No</p> <p>1.1 ¿Por qué?</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>1.2 ¿Cuáles?</p>
2	<p>¿Qué han logrado a través de las organizaciones?</p> <p>2.1 ¿Han logrado lo que esperaban?</p>
3	¿Cuál es su opinión de la comunidad?
4	<p>¿Participan los vecinos en las actividades programadas por las organizaciones comunales?</p> <p>Sí No</p> <p>4.1 ¿Por qué?</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>4.2 ¿Cómo participan?</p>
5	<p>¿Participa la escuela de las actividades que programa la comunidad?</p> <p>Sí No</p> <p>5.1 ¿Por qué?</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>5.2 ¿Cómo participa la escuela?</p>
6	¿Cuál es su opinión acerca de la escuela?

7	<p>¿Cree usted que la escuela ha ayudado a mejorar la situación de la comunidad?</p> <p>Sí No</p> <p>7.1 ¿Por qué?</p>
8	<p>¿Definiría a esta comunidad como una comunidad pobre?</p> <p>Sí No</p> <p>8.1 ¿Por qué?</p>
9	<p>¿Cuáles son los mayores problemas que usted observa en la comunidad?</p> <p>9.1 ¿Cree usted que tienen solución?</p> <p>9.2 En su opinión, ¿Cómo se podrían resolver?</p>
10	<p>¿La municipalidad ayuda a la resolución de los problemas comunitarios?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>10.1 ¿Cómo?</p>
11	<p>¿En las campañas políticas qué les han prometido los políticos para resolver sus problemas?</p>
12	<p>¿Cómo ve el futuro de los niños y jóvenes que pertenecen a esta comunidad?</p>
13	<p>¿Cree que la escuela prepara a los niños y jóvenes para mejorar su calidad de vida?</p> <p>Sí No</p> <p>13.1 ¿Por qué?</p>
14	<p>¿Existe el fracaso escolar de los niños en la escuela?</p> <p>Si No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p>

	14.1 ¿A qué causas atribuye usted el fracaso de los niños en la escuela?
15	¿Son muchos los niños de esta comunidad que se retiran de la escuela? Sí No Si la respuesta es afirmativa: 15.1 ¿Por qué?
16	¿Existe información adecuada de los beneficios que ofrece la municipalidad a las comunidades?
17	¿A qué personas o autoridades recurren cuando necesitan resolver sus problema?
18	¿Qué opina usted de las autoridades?
19	¿Qué opinión tiene de la seguridad y del resguardo policial en su comunidad?
20	¿Qué opina de los profesores de la escuela?
21	¿Cómo ve la relación de los profesores de la escuela con los alumnos?
22	¿Cree que los profesores de la escuela están comprometidos con esta comunidad? Sí No 22.1 ¿Por qué?

Nº	Preguntas a los Niños sobre la Escuela
1	¿Te gusta venir a la escuela? Sí No 1.1 ¿Por qué?
2	¿Qué te gusta de la escuela y que no te gusta de la escuela?
3	¿Qué cosas te gustaría aprender que no te enseñan en la escuela?

4	¿Qué cosas te enseñan en la escuela que crees que no te sirven para nada?
5	¿Cómo te tratan en la escuela?
6	¿Te sientes querido por tus profesores? Sí No 6.1 ¿Por qué?
7	¿Le cuentas los problemas a tus profesores? Sí No 7.1 ¿Por qué?
8	¿Tienes un grupo de amigos en la escuela? Sí No 8.1 ¿Por qué?
9	¿Te cambiarías de escuela? Sí No 9.1 ¿Por qué? Si la respuesta es afirmativa: 9.2 ¿Dónde?
10	¿Qué te gustaría ser cuando grande?
11	¿Crees que la escuela te va a ayudar a lograr lo que quieres ser cuando grande? Sí No 11.1 ¿Por qué?
12	¿Has repetido curso alguna vez? Sí No Si la respuesta es afirmativa:

	12.1 ¿Por qué crees que repetiste?
13	¿Te cuesta aprender? Sí No Si la respuesta es afirmativa: 13.1 ¿Por qué?
14	¿Consideras difícil las cosas que te enseñan? Sí No
15	¿Te gusta estar en clases? Sí No 15.1 ¿Por qué?
16	¿Te gusta leer? Sí No 16.1 ¿Por qué? Si la respuesta es afirmativa: 16.3 ¿Qué te gusta leer?
17	¿Tienes acceso a libros en la escuela? Sí No 17.1 ¿Por qué?

Nº	Preguntas a los Niños sobre sus Familias
1	¿Con quién vives?
2	¿A tus * _____ les gusta que tu vengas a la escuela? Si No 2.1 ¿Por qué?

3	¿Tus* _____ te preguntan permanentemente qué haces en la escuela?
4	<p>¿Te ayudan tus* _____ a hacer las tareas?</p> <p>Sí No</p> <p>4.1 ¿Por qué?</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>4.2 ¿Quién te ayuda?</p>
5	<p>¿Estudias cuando no tienes tareas?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>5.1 ¿Quién te ayuda?</p>
6	¿Tienes libros para estudiar en tu casa?
7	¿En qué lugar de la casa haces las tareas o estudias?
8	<p>¿En las horas que no estas en la escuela, qué haces?</p> <p>8.1 ¿trabajas?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>8.2 ¿En qué trabajas?</p>
9	¿En qué te entretienes en tu casa?
10	¿Con quiénes juegas?
11	<p>¿Pasas mucho tiempo solo sin la compañía de adultos en tu casa?</p> <p>Sí No</p> <p>Si la respuesta es afirmativa:</p> <p>11.1 ¿Por qué?</p>
12	¿Te gusta estar en tu casa?

	Sí No 12.1 ¿Por qué?
13	¿Dónde almuerzas?
14	¿Quiénes en tu familia trabajan fuera de la casa?
15	¿Te castigan en tu casa? Sí No Si la respuesta es afirmativa: 15.1 ¿Cómo y por qué?
16	¿Tienes hermanos? Si No Si la respuesta es afirmativa: 16.1 ¿Cuántos? 16.2 ¿Cómo es tu relación con ellos?

Nº	Preguntas a los niños, sobre el barrio
1	¿Te gusta tu barrio? Sí No 1.1 ¿Por qué?
2	¿Tienes un grupo de amigos en el barrio? Sí No 2.1 ¿Por qué?
4	¿Participas de alguna organización juvenil? Sí No 4.1 ¿Por qué?

	Si la respuesta es afirmativa: 4.2 ¿Cuáles?
5	¿Es bueno tu barrio? Sí No 5.1 ¿Por qué?
6	¿Cómo te gustaría que fuera tu barrio?
7	¿Cuándo sales del barrio, a que lugares de la ciudad te gusta ir? 7.1 ¿Qué haces en esos lugares?
8	¿Qué significa para ti ser pobre?
9	¿Qué significa para ti ser rico?

1.	Cuéntanos acerca de tu familia
2.	Cuéntanos acerca de tu barrio y tus amigos
3.	Cuéntanos acerca de la escuela
4.	Cuéntanos acerca de tu vida y tus sueños

Anexo n° 5

Desgrabaciones de las entrevistas por temas

Entrevista a Profesores en relación con la Escuela:

Categori- zación		4. ¿La reforma educacional ha implicado cambios en sus prácticas pedagógicas? ¿Qué metodologías nuevas emplea?
	1 2 3	Prof. N°1: Sí, podríamos decir que sí, por lo mismo, por la utilización de los nuevos implementos que han llegado, materiales y lo que es el P.M.E., nosotros tenemos una radio escolar acá en la escuela. Sí, todo lo que enseñó, el plan 900... fue muy bueno.
	4 5 6	Prof. N°2: Cambios pienso que hay... pero hasta cierto punto. Faltaría mejorar, yo pienso que en esta reforma pueden haber proyectos bonitos, pero tenemos que saber nosotros aplicarlo, cómo trabajar y resolver todos estos problemas junto a los alumnos.
	7	Prof. N°3: Claro, sí. Lo que estaba diciendo, hartó trabajo en grupo, trabajo en equipo y los debates.
	8 9 10 11 12 13 14 15	Prof. N°4: Claro que sí. Bueno, hoy día la interacción, la participación... es más activa e interactiva también, el trabajo en grupo por ejemplo...se le asigna mayor función al trabajo grupal, que el alumno decida, no solo, sino que con otra persona, ya sea con la pareja o con el grupo, tomar decisiones, asumir roles y eso significa en alguna medida también lazos de responsabilidad y eso es lógico, porque cuando tú te insertas después en la sociedad, cuando eres adulto, obviamente que nunca tomas decisiones solo, siempre estás rodeado de gente... a tu lado, compañeros de trabajo, que a lo mejor te van a ayudar a tomar una decisión, yo pienso que es mejor, más cabezas piensan mejor que una.
	16	Prof. N°5: Aún no, porque no llega la jornada escolar completa, pero debemos involucrar cambios en metodología. Activo participativas.
	17 18 19 20	Prof. N°6: Sí. O sea, el docente debe echar mano primero a su experiencia, luego se tiene que ir acomodando a las innovaciones y adaptando a la malla curricular en el nivel de clase, para que se vaya enriqueciendo.
	21 22 23 24 25	Prof. N°7: Sí. En que ahora hay más, por ejemplo, esta misma sala de Enlaces que tenemos... se trabaja con metodologías más innovadoras, yo soy una profesora de grupo diferencial, entonces a nosotros nos llegan dineros y todos los años se están comprando materiales, contamos por ejemplo... sólo para el grupo diferencial, con un computador, entonces claro, un software y materiales más innovadores, no los antiguos... a los que estábamos acostumbrados.
	26 27 28 29 30 31 32 33 34	Prof. N°8: Sí... de todas maneras. Más participativa, donde sea el alumno quien...practique lo que va aprendiendo, donde pueda manipular o tocar, o sea, ahora se aprende haciendo, no sólo dictando una charla o una clase y el problema más grave es que la Universidad no cambie, los profesores que están saliendo en este momento son malos, pésimos y a mí me consta, porque en varias oportunidades me ha tocado trabajar con gente joven y he visto la labor que realizan, de mala calidad, mal preparados, continúa saliendo el mismo profesor que expone, que hace trabajar poco al alumno, porque la Universidad no está preparando

	35	realmente a la gente como debe de ser, no están practicando ellos
	36	mismos las reformas y eso lo digo porque me consta, pero en
	37	innumerables casos me ha tocado trabajar con gente joven, recién
		saliendo de la Universidad y que uno espera que apoyen mucho más al
		resto de los colegas en este sentido y en gran parte de las ocasiones,
		hemos tenido que ser nosotros los que apoyemos a los jóvenes, claro que
		el que tiene interés... rápidamente puede ponerse al día, pero en los
		casos que me ha tocado ver...han sido lo contrario.
	38	Prof. N°9: Sí. Adecuaciones curriculares.
	39	Prof. N°10: No...aparte de la jornada incompleta. Porque la práctica
	40	pedagógica, la sigue implementando igual y no en algunos casos, a mí no
		me ha afectado para nada.
	41	Prof. N°11: Sí. Se trata de hacer trabajo de actividad grupal con los
	42	niños, de investigación...que ellos sean como partícipe de sus propios
		aprendizajes.
	43	Prof. N°12: Sí. Metodología... depende, porque uno se rige por los
	44	planes y programas del Ministerio...uno tiene que aplicar varios tipos de
	45	métodos, porque trabajo con un gran número de niños heterogéneos... que todos comprendan lo que se les está entregando.
	46	Prof. N°13: Sí, de todas maneras. Es que la reforma viene más
	47	participativa, incluso... la coevaluación y autoevaluación, antes
	48	nosotros éramos los evaluadores...dictábamos cátedra, ahora los
	49	chiquillos tienen que participar...hacen sus clases, de repente ellos
	50	evalúan, entonces uno se transforma en un guía y en eso me ha cambiado el 100%...antes hablaba y los chicos me escuchaban, tomaban nota de lo que yo decía, ahora ellos pueden opinar, discrepar... en ese sentido ha cambiado.
	51	Prof. N°14: Sí.
	52	Prof. N°15: Yo no trabajo con reforma. Trabajo con niños de diferentes
	53	cursos, éstos tienen retardo mental, están insertos en la escuela común,
	54	pero trabajamos, si bien es cierto, se toma un nivel del curso, eso se tiene
	55	que bajar al nivel que está en niño, por ejemplo, un alumno de 1ero.
	56	básico, como objetivo tiene la lectura, entonces qué hago yo, si este niño
	57	no sabe las vocales, los colores, no puedo evaluar, se hacen unas decuaciones curriculares y esa se adecua al nivel que está el niño...por lo que él sabe y ahí se hacen pequeños objetivos.
Categori- zación		
	1	Prof. N°16: Sí. Activo participativas.
	2	Prof. N°17: sí, por supuesto, un cambio total. Es con un método activo
	3	participativo, donde nosotros trabajamos, a los niños les ponemos las
	4	situaciones problemáticas y ellos las resuelven, buscan sus propias metodologías, nosotros solamente le guiamos, para que ellos lleguen a una solución correcta.
	5	Prof. N°18: Sí. Trabajo grupal y evaluación.
	6	Prof. N°19: Sí. Trabajo grupal, describir por sí solo y pautas de trabajo.
	7	Prof. N°20: Sí. Más didácticas y participativas.
	8	Prof. N°21: Sí. Los niños trabajan con más fotocopias, también tienen
	9	un taller de computación, investigan más, hacen trabajos en grupo,
	10	piensan, razonan, yo creo que eso serían las nuevas metodología que hemos empleado.
	11	Prof. N°22: Sí. El mismo trabajo grupal, investigaciones y desarrollo de guías de trabajo.

12	Prof. N°23: No, porque soy nuevita, o sea, más que nada hay que ir adaptándose no más a lo que es la reforma educacional, mayores dificultades no he tenido...estoy recién empezando. Trabajos en grupo, de investigación, guías de desarrollo que se trabaja con los chicos, preguntas y respuestas, haciéndolos pensar, más que preguntas directas...buscándoles, me voy a la situación, el porqué de las cosas.
16	Prof. N°24: Sí. Aquí en este caso, como yo tengo 30 años de servicio, en el fondo se crean muchas reformas...innovaciones, en el tiempo que yo he ido trabajando, pero todas apuntan a lo mismo...mejorar la calidad de la educación, entonces, como metodología, uno siempre está tratando de buscar lo que mejor le llega al alumno.
20	Prof. N°25: Sí. Trabajo grupal, el alumno es capaz de inferir y utilizar recursos informativos.
21	Prof. N°26: Sí. Naturalmente, el niño tiene la oportunidad de mejorar sus aprendizajes a través de una metodología más activa y participativa.
23	Prof. N°27: Sí. De hecho, nos han obligado a trabajar con nuevas metodologías, especialmente en los cursos chicos, donde utilizamos material para que el alumno vaya conceptualizando.
25	Prof. N°28: Sí. Bucha, yo hago matemáticas, entonces, tengo que andar investigando, viendo libros y material didáctico nuevo.
27	Prof. N°29: Indudablemente sí. Uno ha tenido que adaptarse a nuevos planes y formas de trabajo, la misma manera de trabajar de los niños es diferente, en el fondo hemos tenido que participar totalmente de los nuevos planes, adaptarnos al nuevo sistema.
30	Prof. N°30: Sí. Mucho trabajo en grupo... aprender jugando, realizando cosas, que los niños deduzcan de ello, por lo menos la parte mía...ciencia.
32	Prof. N°31: Sí. Más que metodologías nuevas, es repensar nuestra función y buscar cualquier estrategia que permita el objetivo que tenemos. En cuanto a metodologías nuevas... tenemos la herramienta tecnológica... que son los computadores.
35	Prof. N°32: Sí. Metodologías activo – participantes.

Entrevista a profesores en relación con los alumnos:

Categori- zación	7. ¿Cómo definiría a sus alumnos?
1	Prof. N°1: Cariñosos, con muchos deseos de dar y de recibir el cariño, muy inquietos, agresivos y muy avanzados en lo que es la vida hoy en día, ellos no son niñitos o niñitas, ellos son ya más maduros, ideológicamente podríamos decir, porque ellos han visto cosas en su casa...situaciones, ven mucha agresividad en el hogar, eso es lo que los hace madurar a temprana edad y lo otro es la promiscuidad, entonces los niños, como dicen los viejitos, nacen sabiendo hoy día, no hay mucha inocencia.
6	Prof. N°2: En general...amables, caballeros, atentos, a veces les gusta hacer bromas para hacer reír al curso, pero yo todo lo acepto, porque veo que es la edad propia del estudiante.
8	Prof. N°3: Yo los quiero tanto, hacen rabiar...pero yo los conozco, son alumnos que en su mayoría tienen muchos problemas familiares y sociales, entonces aunque sean grandes y hagan rabiar, uno siente mucho

11 12 13 14 15 16 17 18 19	cariño por ellos y les entrega más cariño del que reciben en su casa, yo se los he dicho a los apoderados muchas veces, los niños reciben más amor, afecto y cariño en la escuela que en la casa, hay muchos apoderados que no saben entregar afecto, sienten vergüenza, lo digo porque los conozco, converso con ellos, con los alumnos, los atiendo al 100% a los apoderados, mucha atención personalizada en mi calidad de orientadora...pero hay una carencia de afecto tan grande, en general yo los quiero mucho, aunque a veces hagan rabiar, lo que sí me duele, cuando hay algunos muy violentos, felizmente son pocos, he tenido pocas experiencias de este tipo, en lo general son sumisos conmigo...ya me conocen, si les llamo la atención, es porque los quiero, sino, no me preocuparía...quiero que sean lo mejor, los más educaditos y lindos...y siempre les digo también, en relación al resto de los cursos, ustedes tienen que demostrar cariño y afecto.
20 21 22 23	Prof. N°4: Aquí los alumnos son risueños, les gusta mucho la parte de escuchar historias, cuentos, yo mismo utilizo eso para motivarlos en la clase, son artísticos...son muy buenos se ofrecen mucho para trabajos, por ejemplo, profesor, yo le barro, le limpio, esa parte como que la tienen bien lograda, muy bien aflorada.
24 25	Prof. N°5: Niños afectivos, con falta de afecto por parte de sus padres, creo que la labor del profesor jefe es ternura y firmeza de la mano.
26 27	Prof. N°6: Que están preocupados de estudiar, algo inquietos, pero cuando tienen que actuar responsablemente, lo hacen.
28	Prof. N°7: Cariñosos...cariñosos.
29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40	Prof. N°8: Yo pienso que los niños de esta escuela, tienen una carencia tan grande de afecto y aceptación, porque uno les da la responsabilidad si quiera a los chicos...lo hacen sin mayores problemas, pero para mí que en el fondo ellos buscan llamar la atención más que nada, por esa carencia de afecto...de todo de repente, atención...muchos de ellos son criados así, entonces lógico, son desordenados, rebeldes, agresivos en muchos casos, que es su forma de llamar la atención, por ejemplo, cuando me los traen porque se han portado mal o han hecho algún desorden, empiezan a veces conmigo en forma muy agresiva y altanera, de a poco terminan contándome sus problemas más íntimos, de una forma increíble, totalmente distinto y bueno, hay que tener claro cómo llegaron ellos...a veces nos cuesta bastante, porque son difíciles...ellos sienten que no son queridos por la mayor parte de la gente, se sienten mal, postergados, rechazados, entonces actúan en forma agresiva, a la defensiva, pero una vez que van conociendo, se van dando cuenta que realmente uno se preocupa por ellos, que no es la intención perjudicarlos y cuando se empiezan a sentir un poco más queridos...cambian su actitud.
41	Prof. N°9: Demasiado inquietos.
42 43	Prof. N°10: Chiquititos, amorosos...me cansan, termino terriblemente agotada, pero feliz, porque son realmente geniales.
44 45 46	Prof. N°11: Son niños como el resto, pero que lamentablemente los tocó vivir en la Avenida La Castilla para acá y que el entorno social los marca, definitivamente no pueden sacarse el logo que tienen en la frente...Vicente Pérez Rosales.

	47	Prof. N°12: Niños con mucha falta de afecto.
	48 49	Prof. N°13: Son chicos muy amorosos y tiernos, pero cuando se convierten en adolescentes, es un cambio total, parece que no fueran los mismos.
	50 51 52	Prof. N°14: Mi curso es como atípico dentro de este colegio, no el 100%, hay muchos alumnos que le dan el nivel y sube un poco más... alumnos inteligentes, rápidos, amorosos, cariñosos y respetuosos...un curso bien atípico, porque en general los alumnos de aquí, son lentos de aprendizaje.
	53 54 55 56	Prof. N°15: Son alumnos cariñosos, con muchas ganas de afecto, pero a la vez tímidos, les cuesta un poco entrar en confianza...ansiosos de cariño, de los juegos, les cuesta tener los hábitos de estudio, la gran mayoría es de un status social bajo, cuesta la participación de los padres, el nivel de los padres es bajísimo.
Categori- zación		
	1 2 3	Prof. N°16: De todas maneras los quiero mucho...no podría darle una definición mala, los chicos son afectivos, respetuosos, cariñosos, con falta de cariño, algunos muy buenos, pero no en la generalidad, tengo alumnos excelentes...el entorno los perjudica bastante.
	4 5	Prof. N°17: Bien, no tengo problemas de disciplina con ellos, no es necesario estar gritándoles o reprendiéndolos.
	6	Prof. N°18: Buenos, con grandes dificultades y solos.
	7	Prof. N°19: Son muy heterogéneos.
	8	Prof. N°20: Buenos niños, cariñosos y de buen corazón.
	9 10	Prof. N°21: Son unos niños muy cariñosos...demasiado, andan apegado a uno como si fuera yo su mamá.
	11	Prof. N°22: Los definiría como niños con mucha falta de cariño y de preocupación por ellos en el hogar.
	12	Prof. N°23: Niños que tienen ganas de crecer, aprender y muy maldadosos.
	13	Prof. N°24: Los defino inquietos, cariñosos y algunos un poco desordenados en general.
	14	Prof. N°25: Nobles, sumisos, cariñosos y buenos.
	15 16	Prof. N°26: Un grupo de niños con variados caracteres, diferentes sistemas de vida y con grandes diferencias individuales.
	17 18	Prof. N°27: Alumnos normales, inteligentes, capaces, siempre motivados por aprender, les gusta y la asistencia es buena.
	19	Prof. N°28: Buenos, siempre hay uno que otro, pero la mayoría son buenos chicos.
	20 21 22 23 24 25 26	Prof. N°29: Yo he estado en varios colegios antes de llegar acá, hace 20 y tantos años, pero uno se llega a encariñar con los cabros, yo debo ser tonto o fanático con los muchachos...vivo con ellos, los encuentro excelentes, para mí no hay niños malos, los malos somos la sociedad que rodea al colegio, nuestro entorno...ahí están los malos, pero en un colegio no puede haber maldad...no hay niños malos, lo que pasa es que a veces tienen tantos problemas en sus casas, no encuentran una mano para ayudarlos a salir adelante, entonces llegan al colegio y se encariñan con uno, a mí a veces me toman el brazo...es la situación y los chicos,

		nosotros lo poco que le podemos dar, de algo les va a servir.
	27 28	Prof. N°30: Inquietos, pero respetuosos, dinámicos, que les gustan las actividades...pero no la apacibilidad.
	29 30	Prof. N°31: Mis alumnos los definiría como ejemplo en muchos casos, que necesitan protección y aunque han visto muchas cosas en sus casas, aún no pierden la inocencia.
	31	Prof. N°32: En general son alumnos disciplinados, respetuosos, solidarios y con espíritu de superación.

Categori- zación		8. ¿Integra usted en su actividad docente la realidad de los alumnos? ¿Cómo?
	1 2 3 4	Prof. N°1: Sí, en cuanto a lo que es la lengua materna, se mantiene por siempre, tratamos de no sacar al niño de ahí, una porque es muy difícil y la otra porque hay que respetar el espacio de donde vienen ellos. El respeto a la lengua materna, les aceptamos los términos que ellos tienen, insertándolos de a poco a la modificación.
	5 6 7	Prof. N°2: En el aspecto sociocultural, sí. Me preocupo de ellos, hay chicos que sus padres están cesantes...que vayan al desayuno, almuercen en el colegio, si a un alumno le falta un pantalón, me he conseguido ropa para ayudarles a que tengan algo más, que vengan protegidos del frío y no se resfríen.
	8	Prof. N°3: Claro. Se trabaja en base a la realidad, no puedes contradecir.
	9 10 11	Prof. N°4: Aquí tratamos de que sea la diferencia individual, uno conoce bien a sus alumnos y cuando se forman los grupos de trabajo, se les asigna un rol o función, se trata de que lo que le corresponda a x alumno, sea algo que él pueda lograr, sentirse bien y demostrar que es capaz.
	12	Prof. N°5: Sí. Soy orientadora y como profesora, es necesario dar solución a los problemas de los pobladores.
	13 14	Prof. N°6: Sí. Tú tienes esta condición y al chico hay que orientarlo para que no se haga falsas expectativas.
	15 16 17	Prof. N°7: Sí, uno tiene que partir de la base de la realidad de ellos. Siempre se tiene que partir de las potencialidades que tienen, si planifico algo, tengo que partir de lo que tienen, con lo que cuentan y no puedo planificar así en el aire.
	18 19 20 21 22 23 24 25 26	Prof. N°8: Por supuesto, yo no puedo pensar ni fijarme metas demasiado altas, que sé que no voy a lograr con ellos, tengo que aterrizarlos a su realidad, tratando siempre por supuesto de subir con ellos, mejorar, lograr más cosas, teniendo presente su realidad. Teniendo más paciencia, dedicándoles más tiempo, procurando darles algunas responsabilidades, por ejemplo el trabajo de la cancha, yo podría haber contratado a alguien, pero le doy a ellos la responsabilidad...se sienten importantes, saben que es algo propio y lo van a cuidar, también tengo un chico que lo dejo de monitor en la sala de informática, lo hago responsable... los chicos responden bien...pienso que de esta forma estoy integrándolos, y como ellos se sienten importantes porque se les dan responsabilidades y se confía en ellos, sienten que se preocupan por ellos... a mí al menos me funciona de esta manera.
	27	Prof. N°9: Sí. Al preparar material adecuado.
	28	Prof. N°10: Sí, por supuesto. Para mí todos son iguales, no hago diferencias.
	29	Prof. N°11: Sí. En todo, básicamente tú tienes que estar consciente del

30	lugar donde estás trabajando como profesora, entender que estás en un
31	lugar distinto, donde el niño es distinto, con familias distintas y tratar
32	que los aprendizajes sean los que ellos necesitan... que los motive,
33	mostrarle mucho afecto, cariño, interés, pero a la vez, disciplina y
	hacerles saber que tú eres el profesora y ellos los alumnos, indiferente de
	tener lazos de afecto, pero también tiene que haber un lazo de respeto.
34	Prof. N°12: Sí. La integro mucho, analizamos nuevos temas, se trabaja
35	mucho sobre la responsabilidad que deben tener, el respeto por sus
	compañeros... trabajamos en grupo.
36	Prof. N°13: Sí, por supuesto. Las unidades que vienen preparadas en el
37	libro, que nos dan los objetivos del Ministerio de Educación, uno tiene
38	que adaptarlos a la realidad en que viven los alumnos...hablándoles de
39	los trabajos de temporada, cada tema acercándolos a su realidad, si ven
40	que es de otro nivel, no lo van a entender, conversándoles de la mora, de
	la época de la mosqueta, de las calicheras, o sea tú tienes que adecuarte
	y hacerle de acuerdo el entorno en el que estás.
41	Prof. N°16: Sí. Adecuando los contenidos, buscando la forma de que
42	ellos aprendan...si no hay maneras, repetir y volver a repetir... uno no
43	puede llegar y pasar el contenido... si estos alumnos necesitan más
	repetición de ejercicios o con alguna otra forma, metodología o técnica.
44	Prof. N°15: Sí. Tiene que estar presente en todo sentido, por ejemplo,
45	el vocabulario de los niños es bastante limitado, por lo tanto, analizar
46	textos o trabajar cosas que se están viendo en su sala, le bajas en
47	nivel...ahí estás viendo la realidad de ellos, tengo alumnos con
48	problemas motores, no les puedes exigir que hagan bien un ejercicio, si
	su problema motor se los impide...niños con bislabio, no se les puede
	exigir que lean con perfectas pronunciaciones...es su problema de
	lenguaje, no es que no lean bien.
49	Prof. N°14: Por supuesto. Trabajando, haciéndoles clase de acuerdo a
50	sus intereses, al nivel social que ellos pertenecen...no les puedo hablar
	del barrio por ejemplo.
51	Prof. N°17: Sí, tengo que hacerlo porque... es cierto que ahora los
52	tengo juntos, uno tras otro para que me pongan atención.
53	Prof. N°18: Sí. Conversación, oportunidades para lograr resultados y
	desafío a lograrlo.
54	Prof. N°19: Sí. Adecuando mi metodología.
55	Prof. N°20: Sí, diariamente en las actividades realizadas, de acuerdo a
	lo que ellos necesiten.
Categori-	
zación	
1	Prof. N°21: Sí. Los niños cuando están en clases y no traen materiales,
2	los demás les prestan, si un alumno no trae colación, los otros son muy
3	solidarios, les convidan su colación, igual los apoderados cuando tienen
4	ropa que les quede chica a sus hijos, me la envían bien presentada y yo
	se las entrego al niño que necesita más.
5	Prof. N°22: Sí. Trabajando con diferentes tipos de material...yo tengo
6	tres niveles, niños normales, con deficiencias y otros con retraso,
7	entonces con cada grupo, yo tengo que tener un material diferente para
	trabajar de diferente forma con ellos.
8	Prof. N°23: Sí. Trabajando con tres niveles en el curso, los que son
9	integración, un niño de integración ya sabe leer, escribir y otras
10	aptitudes, otro chico no sabe ni las vocales, se dedica a pintar, pintamos

	11	con él, con los de diferencial trabajamos un poco más lento y con el resto del grupo... los normales...trabajamos normal.
	12 13	Prof. N°24: Sí. Preocupándome, incluso tratando de conocer que problemas tienen en sus casas, porque a lo mejor se están portando mal...no rinden, buscar la raíz del problema.
	14 15	Prof. N°25: Sí. Olvidándome que tienen su realidad, aplicando las metodologías que se aplican en otras realidades.
	16 17	Prof. N°26: La actividad docente y la realidad de mis alumnos, caminan de la mano. Siempre preocupado de solucionar una enormidad de problemas de diferentes tipos que se viven a diario.
	18 19	Prof. N°27: Sí. Desde lo más mínimo, hasta que aprendan, que tengan buena base, porque los niños no tienen hábitos..
	20 21	Prof. N°28: Sí, hay que pasarse en eso. A veces que ellos traigan leña para la estufa... uno tiene que pedir que colaboren ellos
	22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Prof. N°29: Sí. Al acto, mi manera de pasar los contenidos, cuando estoy tratándolos de acuerdo a la realidad de lo que ellos pueden captar...no me pongo en un lugar muy alto ni muy bajo...les hago que vean la realidad y que trabajen conmigo a la par y si algo no lo entienden, no importa, se lo repito por segunda, tercera o cuarta vez, hasta que lo entiendan, a mí no me interesa, siempre he dicho que los programas a veces son muy extensos... incluso vienen en marcados plazos, semanas para pasar este contenido... yo digo que no, a veces uno mismo se va dando el tiempo, a veces voy a pasar una clase de historia, la colonia en Chile, empiezo, pero de repente me surge un problema que no tiene nada que ver con la materia y dedicarme a ese valor, lo más importante para mí, que el cabro tenga buenos hábitos y valores, si total la materia de alguna manera la podemos recuperar, ahora no me importa la cantidad... sí la calidad, poco, pero buena.
	32 33	Prof. N°30: Sí, tiene que ser, porque o sino como voy a lograr que estudien, si aquél es hiperquinético, acelerado y capta y termina más rápido, hay que darle más actividad y sigue trabajando con el resto.
	34 35 36 37 38 39	Prof. N°31: Sí, lógico. Yo tengo que cumplir por un lado el plan y programa para lograr un producto que tengo que entregar a la sociedad, no puedo olvidarme que el niño vive una realidad distinta a otro, tengo que aprender y tengo el deber de tomar ambas partes, el mundo de los niños es vario y real para ellos, yo no puedo colocar una decisión o tomar y sacarlo de su ambiente, ponerlo donde yo quiera o donde la sociedad me lo exige, tengo que valorar su mundo, insertarlo e ir aprovechando las cosas que ellos quieren aprender, lo que a mí me sirve para ayudar a un niño.
	40 41	Prof. N°32: Sí. Apoyo personalizado a los que tienen dificultades y les cuesta un poco, también motivando a quienes no demuestran mucho interés.

Categori- zación		12. ¿Cuál cree usted que es la misión de la escuela para con estos niños?
	1 2 3 4	Prof. N°1: Para los niños de esta escuela yo creo que sí, es la única instancia de vida que ellos tienen, de poder progresar, no tienen otro medio que los pueda elevar, solamente la escuela, incluso hay muchos padres que no tienen la posibilidad de conversar con otras personas, si no es en una reunión de apoderados, entonces es una instancia muy

	buena.
5 6	Prof. N°2: Yo siempre digo que la escuela es el segundo hogar para los alumnos, pues permanecen la mayor parte del tiempo.
7 8 9 10	Prof. N°3: Tratar de entregarles las herramientas básicas, desarrollarles o enseñarles a descubrir sus capacidades y todo eso basado también en los valores, tratando de que salgan como personas un poco más segura de sí mismas, que tengan confianza del futuro, con sueños, ideales y que pueden decir, esto puedo lograrlo.
11 12 13 14	Prof. N°4: Yo creo que la escuela siempre tiene que ser como una instancia, debe siempre estar innovando, creando las posibilidades, dándole al alumno lo que le falta o motivándolo, esa parte es importante y también entregando afecto, esa parte es fundamental, sobretodo en este tipo de niños, tú logras el afecto del niño y notas el cambio, hay un antes y un después que se percibe allí.
15	Prof. N°5: Lograr la transformación de estos niños en hombres integrales, que sean útiles a la sociedad.
16	Prof. N°6: Sin responder.
17	Prof. N°7: No sólo instituirlos, enseñarles y socializarlos.
18 19	Prof. N°8: Creo que principalmente la parte valórica, se hace indispensable dentro de los medios en donde está inserta la escuela, a parte de entregarle las herramientas para que se defiendan en la vida.
20	Prof. N°9: Crear hábitos.
21	Prof. N°10: Tratar de integrar al máximo los niños de esta escuela para que no haya deserción escolar.
22 23 24 25	Prof. N°11: Yo creo que es prepararlos para enfrentar una sociedad que no es la que ellos viven normalmente... el mundo que ellos viven es distinto al "Chillán" que ellos dicen y eso hablan de los liceos, institutos, universidades, el correo, municipalidades, hospital, de todos eso donde ellos van, son distintos a como ellos son acá.
26 27	Prof. N°12: Bueno, la misión de los niños en la escuela, es crear un alumno comprometido con su aprendizaje y también respetuoso con sus pares.
28	Prof. N°13: Convertirnos en guías.
29 30 31	Prof. N°14: Esta es una pregunta muy amplia en realidad... difíciles de responder, como para mejorar las condiciones educativas, formar personas y tratar de corregir a los alumnos que no van enfocados por ese lado.
32	Prof. N°15: No se hizo la pregunta.
33	Prof. N°16: Es tratar de formar un alumno integral.
34	Prof. N°17: No se hizo la pregunta.
35	Prof. N°18: Apoyarlos.
36	Prof. N°19: Formar personas con una sólida base académica y moral.
37	Prof. N°20: Sin contestar.
38 39	Prof. N°21: Educar para la vida del trabajo... la situación económica no es buena, hay que prepararlos para la vida del trabajo.
40	Prof. N°22: Sin responder.
41	Prof. N°23: Enseñarles y que aprendan.
42	Prof. N°24: Guiarlos siempre...incluso cuando salen de acá.
43	Prof. N°25: Hacer niños optimistas y con ganas de ser alguien en la vida.
44 45	Prof. N°26: Es la que se da, con grandes oportunidades de mejorar y de sentirse agradable en el proceso de aprendizaje.
46	Prof. N°27: Prepararlos para que ellos puedan seguir avanzando en la

		educación, que sigan adelante.
	47	Prof. N°28: Entregar un niño integral, esa es la misión de la escuela.
	48 49 50 51 52	Prof. N°29: En estos momentos nuestra misión es tratar de evitar que ellos vayan a desertar del colegio, tratar de mantenerlos lo más que podamos, fuera de las fronteras de nuestro colegio hay un mundo que le ofrece una gran cantidad de oportunidades a los muchachos, en vez de proporcionarles una vida agradable como la que teníamos nosotros antes...a nuestra juventud le estamos ofreciendo una vida agradable a corto plazo, quieren vivir en un día y así no van a llegar a ninguna parte.
	53 54	Prof. N°30: Formar alumnos integrales que se puedan desenvolver en la sociedad que los va a acoger después.
Categori- zación		
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Prof. N°31: Hacerlos ser y tomar conciencia de lo que ellos son, personas que por circunstancias de la vida se ven sometidos a diferencias de tipo social y económico y ellos están conscientes, nosotros se lo hacemos ver que hay casos que no dejamos, no elegimos como llamarnos, ni la familia donde queríamos nacer, si ser pobre o rico, negro o blanco...eso no está en nosotros, ni estuvo en ellos, pero lo que está es qué quieren hacer de sus vidas, personas frustradas o personas contentas como lo son, atender sus expectativas, a lo mejor uno va a ser maestro mueblista... para nosotros puede ser poco, pero no para ellos...pueden estar contentos y formar una familia, un hogar sólido en la clase de valores que están entregando... en ese sentido estamos dándole en el clavo, estamos formando niños para una sociedad de mañana, no todos van a ser médicos o abogados, si todos lo fueran, nos faltarían bomberos, voluntarios en la defensa civil, monitores de scout y son necesarios.
	11	Prof. N°32: Formar en ellos valores bien definidos y prepararlos para el futuro.

Entrevista a Profesores en relación con la familia:

Categori- zación		6. ¿Cree usted que los padres están comprometidos con la educación de sus hijos? ¿Por qué?
	1 2 3	Prof. N°1: Por ahí. Hay niños que si cuentan, hay gente muy pobre, pero como luchan porque sus hijos sean otras personas y los ayudan a salir adelante, sin embargo, hay gente que tiene un poquito más y dice: hasta aquí no más llegaste hijo y ándate a trabajar.
	4 5	Prof. N°2: Sí. Están preocupados dónde van a ir el próximo año, qué van a ser más tarde, cuál es la profesión que van a seguir.
	6	Prof. N°3: No se hizo la pregunta.
	7 8	Prof. N°4: Más o menos, yo diría que hay una gran cantidad de gente que se preocupa, ahora en qué nivel o grado que se da esa preocupación, varía el asunto.
	9	Prof. N°5: Ya te lo he contestado.
	10	Prof. N°6: No en su totalidad.
	11 12	Prof. N°7: A medias. Lo mandan pero no se preocupan si su rendimiento es bueno, o sea, los mandan y quieren que el profesor lo haga todo y en la casa los dejan hacer lo que quieran o van a la calle.
	13	Prof. N°8: No. Porque tendrían una participación mayor... la que hay

	es buena, pero de una minoría.
14	Prof. N°9: No.
15	Prof. N°10: No, muy poco. Porque se nota la despreocupación.
16	Prof. N°11: Una minoría sí, el resto no. Ellos están resignados a vivir
17	de esta manera, no tienen aspiraciones para ellos, menos para sus hijos.
18	Prof. N°12: Pocos. Porque no vienen a reuniones, se les puede mandar
19	a buscar por x motivo y no dan señas, ni siquiera vienen a disculparse cuando no asisten.
20	Prof. N°13: No. Porque no hay apoyo, se citan a reunión, llega menos
21	de la mitad de los apoderados del curso, bueno, la mayor parte de los
22	apoderados trabajan en el ripio y la arena, otra parte importante, en las
23	empresas de los alrededores, Avícola Chillán Viejo, Andinos, las empresas de aquí cerca y hay cualquier cantidad de desempleados.
24	Prof. N°14: No. Porque no sé, no se sienten y además que los
25	apoderados no están en el nivel educacional, en relación a lo que tienen
26	sus hijos, los apoderados no son muy estudiados, uno ve, o sea diga
27	como lo hago yo, si apenas sé leer, el niño está en 1ero. básico, después
28	en 7mo., si la señora apenas sabe leer, cómo le va a ayudar a sus hijo...el nivel de los apoderados no es muy apto y eso incide mucho en los niños.
29	Prof. N°15: Sí. Están comprometidos, pero no 100%, igual de repente
30	tienen un compromiso más social con la escuela, lo envían porque ya
31	está la alimentación, porque tienen que venir...pero en lo que es educación en sí, no se comprometen mucho.
32	Prof. N°16: No se hizo la pregunta.
33	Prof. N°17: Desde el momento en que les permiten a los niños venir a
34	la escuela y le compran sus cosas, yo creo que sí, dentro de sus medios, se han comprometido.
35	Prof. N°18: No. Falta cooperación y compromiso.
36	Prof. N°19: Sí, mi curso. Asisten a las reuniones y siempre preguntan sobre los resultados logrados.
37	Prof. N°20: Sí, a veces. Porque eso depende de cada familia y en
38	ocasiones no todas se comprometen, ya que es una cuestión de preparación, interés, asimilaciones, etc.
39	Prof. N°21: Sí, en parte. Porque hay varios que se preocupan y otros no.
40	Prof. N°22: Muy pocos. La misma falta de educación de ellos y
41	muchas veces el trabajo, tampoco les permite el tiempo, no hay mucho contacto con ellos.
42	Prof. N°23: No todos. Porque se les nota en sus tareas, materiales,
43	trabajos y en su forma de presentación de los mismos chicos, hay algunos que vienen cochinitos, de poca preocupación.
44	Prof. N°24: Sí. Porque vienen los apoderados.
45	Prof. N°25: No. Porque tienen muy malos hábitos y responden a la defensiva.
46	Prof. N°26: No. Los padres lamentablemente no todos se comprometen con la educación de sus hijos.
47	Prof. N°27: Sí.
48	Prof. N°28: Algunos de esta escuela, pero no la mayoría. Es que se
49	nota, vienen a las reuniones, a justificar, lo que no todos hacen, cuando
50	niño falta, varios apoderados han venido a conversar conmigo, que está enfermo, que no les vaya a poner una mala nota, ahí se nota al tiro la preocupación del padre.

	51	Prof. N°29: Sí. Porque todos los papás que están acá, quieren que por
	52	lo menos sus niños terminen 4to. medio como sea, yo tengo que hacerlos
	53	estudiar, aquí hay muchachos que han llegado con 18 años al 2do. medio
	54	y ellos creen que no van a seguir estudiando, pero los padres los sacan
	55	del colegio diurno y los ponen en uno nocturno, los están haciendo
	56	terminar a pesar de que ya tienen sus años, les dicen mientras tú estés
		viviendo bajo mi techo, vas a tener que terminar de estudiar, trabajarás
		en el día y en la noche estudiarás.
Categori-		
-zación		
	1	Prof. N°30: Muy pocos. Porque se vería reflejado, los alumnos serían
		mucho mejor en rendimiento.
	2	Prof. N°31: Sí. Él que está comprometido, se puede reflejar en que los
	3	niños vienen, si un apoderado no está comprometido y le da lo mismo
	4	que vengan o no vengan a clase, y si falta, vienen y nos dicen el
		porqué...hay preocupación detrás y colaboración y eso es un indicador.
	5	Prof. N°32: Sí. Pero les falta apoyo en el hogar, la mayoría le deja esta
		labor solo a la escuela.

Entrevista a Profesores en relación con la comunidad:

Categori-		3. ¿Cree usted que la comunidad, en la que está inserta la
-zación		escuela, es peligrosa tanto como para profesores como
		para la institución escolar?
	1	Prof. N°1: No es peligrosa.
	2	Prof. N°2: No, en absoluto.
	3	Prof. N°3: No se hizo la pregunta.
	4	Prof. N°4: Aquí ha habido asaltos, el hecho de tratar con apoderados
	5	que son delincuentes, están fichados y todo ese tipo de cosas, en alguna
	6	medida el ambiente, cuando hacemos alguna actividad social, viene el
	7	apoderado, el amigo, el vecino, entonces rompen el llenado de gente,
	8	que no son de los trigos muy limpios, peligrosa, al lado afuera han
	9	asaltado, tengo conocimiento de niños golpeados y lo otro es que
		nosotros educamos para que el alumno ojalá no vaya a copiar ese mismo
		ejemplo de delinquir, que valoren lo que tienen y no que deseen lo que
		no tienen.
	10	Prof. N°5: No, sí hay índices de delincuencia o vandalismo, la escuela
	11	es respetada y tenemos carabineros cerca.
	12	Prof. N°6: No, somos vecinos de una tenencia.
	13	Prof. N°7: Nosotros, nuestros niños no son drogadictos, pero la
	14	comunidad tiene gente drogadicta, harto expendio de alcoholes, entonces
	15	si uno mira por ese lado, es como un peligro, por ejemplo, yo creo que
		nadie de nosotras vendría en la noche a pasearse por la comunidad.
	16	Prof. N°8: Sí, porque más o menos, yo a lo mejor soy menos miedosa,
	17	pero al menos el resto, no creo que en gran extremo, pero no sé si será
	18	solo mi opinión personal, pero hasta el momento gracias a Dios que no,
		todo lo contrario.
	19	Prof. N°9: Sí.
	20	Prof. N°10: No como peligrosa, porque del tiempo que llevo trabajando
	21	no he tenido ningún riesgo, ni tampoco los niños, las riñas, las peleas,
	22	son fuera de la escuela y creo que no participan muchos de nuestros

		alumnos.
	23 24	Prof. N°11: Sí, de hecho esta escuela tiene como asignación económica que se llama desempeño difícil, en caso por acceso difícil, pero en el caso de la escuela es por riesgo social.
	25 26	Prof. N°12: No, ya que nos conocen a todos y nos respetan, somos los segundos padres de sus hijos, están todo el día con nosotros y eso sí lo reconocen.
	27	Prof. N°13: Sí.
	28	Prof. N°14: Sí.
	29 30	Prof. N°15: Sí, desde el punto de vista que ha habido asaltos, o sea muchas veces no respetan a los profesores de sus hijos.
	31	Prof. N°16: Sí, medio diría yo.
	32 33 34	Prof. N°17: No, yo digo que si los escuchas puedes resolver los problemas en conjunto, es cierto que hay personas, como en toda sociedad, conflictivas... según mi manera de pensar, soy una persona pacifista, te voy a decir que a lo mejor escuchándolos le encontramos.
	35	Prof. N°18: Sí.
	36	Prof. N°19: No.
	37	Prof. N°20: Sin responder.
	38	Prof. N°21: No.
	39 40	Prof. N°22: No, porque también depende mucho el actuar de uno mismo como persona, para no tener problemas con la comunidad.
	41 42 43 44 45	Prof. N°23: Sí, porque tenemos el conocimiento que hay gente, en las poblaciones que nos rodean, hay mucho alcoholismo, es peligroso, pero se puede trabajar con ellos, en forma personal no me afecta tanto en la llegada o salida, más allá no sé, bueno en la escuela sí, hay veces en que la dañan mucho, quebran vidrios, entran a hacer sus necesidades, hemos encontrado muchas botellas de licor en los patios y una que otra vez nos han robado.
	46	Prof. N°24: No.
	47	Prof. N°25: No.
	48 49	Prof. N°26: La comunidad donde está inserta la escuela, no es peligrosa, es tranquila y las personas que viven en ella, son con cierta educación, que les permite portarse en forma decente.
	50	Prof. N°27: Hay casos delicados, pero es un lugar de alto riesgo.
	51	Prof. N°28: Ahí no voy a opinar, incluso a un profesor le robaron la bicicleta cuando vino a reemplazar.
	52	Prof. N°29: No es peligrosa.
	53	Prof. N°30: Sí, problemático.
Categori- zación		
	1 2 3 4 5	Prof. N°31: Es una comunidad que tiene dos caras, pero hay que distinguir lo que es una comunidad escolar y una en general, claro que es peligrosa, no podemos estar ciegos a eso, existen muchos problemas, delincuencia, pero a nosotros no nos tocan, nos respetan, no se por qué razón nos valoran y respetan mucho... es una comunidad que vive y deja vivir, en otro lado no es así, los profesores sobrepasados, no los respetan, no hay relación, no tenemos ese problema.
	6	Prof. N°32: No.

Entrevistas a los Agentes de la Comunidad respecto de la comunidad y la Escuela:

Categori- zación		13. ¿Cree que la escuela prepara a los niños y jóvenes para mejorar su calidad de vida? ¿Por qué?
	1 2 3 4 5 6 7	Com. N°1: Debería ser así, prepararlos desde un principio a fin, al entrar el colegio inmediatamente, pero lo que está pasando hoy en día, el profesor dicta una materia, firma el libro y dicté la materia, por ejemplo, cuando yo mismo estudiaba, a nosotros se nos dieron facilidades, en qué sentido, si uno no entendía la materia, la volvían a repetir, ahora no, ahora se dicta la materia y se entendió o entendió, el profesor en estos momentos es bien apático, son pocos los que dicen, yo me voy a dar el trabajo de repetirle la materia al alumno...eso se da en todos los colegios, el que puso atención aprendió y el que no, hasta ahí no más llegó.
	8	Com. N°2: Sin responder.
	9	Com. N°3: Sí. Porque les da herramientas que les permiten defenderse.
	10 11 12 13	Com. N°4: Sí, le incentivan bastante a que ellos cambien. Por ejemplo, hay una niña de 7mo. que se equivocó, se fue por el caminito malo, entonces el colegio está tomándola para hacerla cambiar de alguna manera, aconsejándola para que no vaya por ese camino que no le sirve para nada... la mamá pidió ayuda y la escuela se la está dando.
	14 15 16 17	Com. N°5: Sí. Porque lo incentivan mucho, no les hacen ver las cosas tan negativas, como muchas veces uno en la casa uno se lo hace ver más negativo, que no va a alcanzar, aunque quieras terminar 4to. medio, yo lo he visto en otros hogares, no te va a alcanzar porque no hay plata, allá te incentivan que de alguna manera lo puedes lograr, si trabaja, puedes lograr lo que quieras...el colegio los ayuda, eso va en el niño.
	18 19	Com. N°6: Yo pienso que sí, se supone que la escuela está para eso, para que sean mejores. Les entrega otros conocimientos que a lo mejor uno en su momento no tuvo y ellos ahora sí.
	20 21	Com. N°7: Yo creo que sí. Bueno al menos yo me he dado cuenta en los mismos chicos, tienen problemas de aprendizaje... siempre se están preocupando los profesores de ellos.
	22 23 24 25	Com. N°8: Sí, pero yo me he dado cuenta, mi familia, mis hijos, por ejemplo, debería haber un cambio o profundización en la enseñanza, que los niños vayan preparados para entrar al colegio técnico profesional, yo veo que cuando dan la prueba, es escasísimo el puntaje... van mal preparados, no es sólo en este colegio, aquí tenemos la escuela árabe y también es la misma situación.
	26 27 28 29 30	Com. N°9: Todos los colegios están preparados para mejorar la calidad de vida de los niños en todo sentido. Bueno, yo trabajo en un establecimiento educacional, entonces sé que los profesores se esfuerzan para que el niño pueda esforzarse en su casa, en sus estudios y tratar de sacarlos de los malos caminos... cada profesor quiere que su curso sea el mejor, en cosas malas, creo que la preocupación de ellos es para bien.
	31 32	Com. N°10: Lógico. Cada colegio tiene que hacerlo, por lo menos es el deber, para que la persona sea alguien en el futuro y no esté en las drogas, el alcohol, yo creo que el profesor está preparado para eso.
	33 34	Com. N°11: Sí. Porque les enseñan todo, me he dado cuenta que los tíos se empeñan hartos, para tanto niño que tienen en una sala, más de 40

		y se ha visto el resultado en los niños.
	35 36 37	Com. N°12: Yo pienso que sí. Por algo es un colegio, donde los profesores, en mi opinión, son los segundos padres que existen y ningún papá, menos un profesor, va a querer algo malo para sus hijos, porque si fuera así, que no prepara bien a los niños y les dejara de enseñar, sería un mal profesor.
	38	Com. N°13: Sí.

Entrevista a Alumnos en relación con la familia:

Categori- zación		2. ¿Tus padres te preguntan permanentemente lo que haces en la escuela?, 3. ¿te ayudan tus padres a hacer las tareas?, ¿quién te ayuda?
	1 2	Alum. N°1: Sí, todos los días.- Sí. Porque si llego sin tareas, me sacan mala nota y hasta ahí no más llego.- Me ayuda mi mamá.
	3	Alum. N°2: Sí.- De repente mi abuelito o mis tíos.
	4	Alum. N°3: Sí.- Sí. Porque no sé.- Todos.
	5 6	Alum. N°4: Sí, todos los días.- Sí. Porque necesito a alguien que me vaya ayudando a hacer las tareas para sacar mejores notas.- Todos.
	7	Alum. N°5: Sí.- Sí me ayudan.- Mi mamá.
	8	Alum. N°6: No. Porque yo sé hacer las tareas.
	9 10	Alum. N°7: Sí.- No, yo lo hago sola. Porque ella algunas veces está ocupada, me dice que las haga y después ella me las revisa.- Mi tía.
	11	Alum. N°8: No.- No me ayudan. Porque ella no tiene tiempo.- Nadie me ayuda.
	12 13	Alum. N°9: Algunas veces no más.- No. Porque ellos dicen que tengo que hacerlas sola.- Mi abuela a veces me ayuda.
	14 15 16	Alum. N°10: Generalmente no, nunca me preguntan, se preocupan siempre, pero no tanto como yo creo que debería ser.- No. Porque en general yo siempre las hago solo, nunca me gusta.- Yo solo me encierro a estudiar.
	17 18	Alum. N°11: Le pregunta más a mi hermana que a mí, porque algunas veces yo digo que me porto muy bien y me porto mal.- No. Mi mamá no, es que ella no entiende esas cosas.- Me ayuda mi tío o mi tía.
	19	Alum. N°12: Sí.- Sí me ayudan.- Mi mami y mi papi.
	20	Alum. N°13: A veces.- Sí me ayudan.- Mi mamá y mi papá.
	21	Alum. N°14: Sí.- Sí me ayudan.- Mi mamá lo máximo.
	22	Alum. N°15: Sí.- Sí. Porque para que aprenda más y que me repasen la materia.- Mi abuela.
	23	Alum. N°16: Sí.- No, de repente. A veces, cuando yo no entiendo, me explican.- Mi hermano.
	24 25	Alum. N°17: Sí.- Bueno, cuando tiene tiempo. Porque ella trabaja y no es mucho el tiempo que tiene para nosotros.- Mis tíos a veces me ayudan.
	26 27	Alum. N°18: Sí.- A veces. Es que a veces ellos no tienen tiempo, no están en la casa.- Mi hermana mayor me ayuda más.
	28 29	Alum. N°19: De repente, porque no tienen mucho tiempo.- No. Porque ellos no llegaron al curso donde yo estoy.
	30 31	Alum. N°20: Sí.- Sí. No sé, porque me quieren también y tienen la responsabilidad de ayudarme.- Mi mamá, papá, mis hermanos, todos en

		general.
32		Alum. N°21: Sí, me preguntan cómo me ha ido, si tengo una tarea, que se la diga al tiro para que la señora me ayude.- Sí. Porque quiere que yo sea algo en la vida, que alcance mis sueños.-
33		
34		Alum. N°22: Sí.- Sí. Porque mi papá trabaja todo el día.- Mi mamá.
35		Alum. N°23: A veces, si no, no, me preguntan cómo me va en el colegio, en los trabajos a veces me ayudan, cuando no están ocupados.- A veces. Porque les gusta que me saque buenas notas.
36		
37		Alum. N°24: No.- No. Mi abuela no sabe leer.- Me ayudan mis primos de 20 y 21 años.
38		Alum. N°25: Sí.- Sí me ayudan.- Mi mamá.
39		Alum. N°26: No, es que está continuamente trabajando, haciendo cosas en la casa y no tiene tiempo.- No. Porque yo le pido ayuda a mi apoderado nada más, don Mario, la pareja de mi mamá, de repente en algunas cosas que yo no sé y que él sí.
40		
41		
42		Alum. N°27: Sí, todos los días.- Sí. A veces son muy difíciles.- Mi mamá en todos los ramos y mi papá en matemáticas.
43		
44		Alum. N°28: Sí.- Mi papá poco, rara vez. Porque no sabe, no hay mucha comunicación, trabaja y con mi mamá no, ellas es sordomuda, con mis tíos, sí- Solita no más.
45		
46		Alum. N°29: Sí.- Sí me ayudan.- Mi papá y mamá.
47		Alum. N°30: No, me dicen por las notas, es lo que más me preguntan.- No. Porque me dicen, qué sacan ellos con decirme, no voy a aprender si me lo dicen todo.- Mi hermana que salió de 4to. medio.
48		
49		Alum. N°31: Todos los días.- Sí. Porque se interesa por lo que yo hago.- Mi papá.
50		Alum. N°32: No se hizo la pregunta. A veces me ayuda mi tía, pero me estoy consiguiendo que mi compañero me ayude, a veces no entiendo y algunos aprenden más rápido, ellos me ayudan a veces.
51		
52		Alum. N°33: Sí, mi mamá y mi papá.- Sí. Me ayudan en las tareas difíciles, las maquetas, las tablas.- Mi papá y mi mamá.
53		
	Categori- zación	
1		Alum. N°34: Sí.- Sí. No sé porque me ayudan, para que saque mejor nota yo creo.- Mi mamá, sobre todo mi hermano, el salió de la enseñanza media y está en un pre-universitario, salió de contador... me trae las tareas de la oficina, las baja de Internet.
2		
3		
4		Alum. N°35: Sí, mi mamá.- Algunas veces.- Mi mamá, mi papá trabaja, a veces en las mañanas cuando yo me vengo al colegio o si no después de las 14:30.
5		
6		Alum. N°36: Sí.- Sí. Porque quieren que aprenda y lo que yo no entiendo, ellos me lo enseñan.- Toda mi familia, cuando no está mi papá, van mis tíos.
7		
8		Alum. N°37: Sí.- Sí. Porque algunas veces son medias difíciles.- Mi mamá algunas veces me ayuda.
9		Alum. N°38: Sí.- Sí. Porque o si no me sacaría malas notas y quedaría repitiendo.
10		Alum. N°39: Sí. Porque se preocupa por mí.- Sí. En gran parte sí, cuando le pido ayuda, ella lo hace... quiere que salga adelante.
11		
12		Alum. N°40: No.- Sí. Porque no sé.

	13	Alum. N°41: Sí.- Sí. Porque cuando yo no sé, ellos me ayudan.- Mi hermano de 17 o el otro de 14 años.
	14	Alum. N°42: Sí.- Sí, a veces cuando es muy difícil. Para que tenga una buena calificación
	15	Alum. N°43: Sí.- No, mi hermano sí.- Mi papá, hermano y mis tíos.
	16 17	Alum. N°44: Sí.- Sí. Porque cuando no entiendo algo, él me pregunta lo que no entiendo y me explica mucho mejor.
	18	Alum. N°45: No.- No. Porque yo tengo que hacerlas.- A veces me ayuda mi hermana, mamá y papá.
	19	Alum. N°46: Sí. Sí. Porque quieren que aprenda más.- A veces mi mamá, mi abuelita y mi tío.
	20	Alum. N°47: Sí.- Sí. Porque a mí me cuesta un poco y me ayuda.- A veces mi madrastra.
	21	Alum. N°48: Sí.- Sí. Si yo no sé algo, ellos me lo dicen.- Mi papá, mamá o mis hermanos.
	22 23	Alum. N°49: Sí, todos los días me preguntan.- Sí, porque ellos no fueron a la escuela, estaban en el campo... quieren que yo sea algo en la vida.
	24 25	Alum. N°50: Sí.- Sí. Porque no sé, quieren que yo aprenda, ellos me enseñan más cosas, si yo no entiendo.- Los dos me ayudan.
	26 27	Alum. N°51: Sí.- No mucho. Porque mi mami siempre está en el trabajo y mis primas no me ayudan nada.- Mi prima en algún momento me ayuda.
	28 29	Alum. N°52: Sí, en algunas ocasiones, porque son muy fáciles, si ellos me ayudan, yo les voy a poder dar una buena nota.- Mi mamá.
	30	Alum. N°53: Sí.- Sí, mi papá me ayuda. Porque no sé por qué, le pido ayuda no más.
	31 32	Alum. N°54: No, porque ellos ya saben lo que hago en el liceo, saben qué estudio.- No. Porque ellos no me van a hacer las tareas, las hago solo.
	33 34	Alum. N°55: Sí, de repente yo le digo.- No. Porque mi mamá es corta de vista y le cuesta leer.- A veces mi tío y si no, trabajamos en grupo.
	35 36	Alum. N°56: Sí, me preguntan, pero en la casa.- Sí, cuando yo no sé, me ayuda. Porque sabe más que yo.- Mi mamá me ayuda.
	37	Alum. N°57: Sí. Sí, pero yo les digo que no. Porque me gusta hacer las cosas solo.
	38	Alum. N°58: Sí. Sí. Cuando son a veces tareas difíciles, ahí ellos me ayudan.- Mi mamá.
	39	Alum. N°59: Sí, cómo me va, siempre.- No. Porque siempre hago yo mis cosas solo.
	40	Alum. N°60: Sí, me dicen cómo me fue o si me caí.- No, las hago sola. Para que yo aprenda.
	41 42	Alum. N°61: Me pregunta qué tareas hicimos, cómo me fue, si me pasó algo.- Sí. Cuando es una tarea muy difícil.- Mi mamá.
	43	Alum. N°62: En ocasiones. No. Porque me gusta arreglármelas solo.
	44	Alum. N°63: Sí.- Sí, me ayudan los dos y mi hermano.
	45 46	Alum. N°64: Algunas veces.- Casi nunca. Porque ellos no saben la materia que nos pasan a nosotros, a ellos les pasaban otra.- Mi papá.
	47	Alum. N°65: Mis amigos en el hogar me ayudan cuando tengo muchas tareas.
	48	Alum. N°66: No, a veces.- Cuando hay tiempo de sobra.- Mi mamá.
	49	Alum. N°67: No.- Sí, mi papá más que todos, porque mi mamá tiene

50	que ayudar a mi hermano en matemáticas.
----	---

Entrevista a las Familias en relación con la escuela:

Categori- zación		6. ¿Qué opinión tiene usted de los profesores que enseñan en la escuela?
	1 2	Fam. N°1: Bueno, se supone que ellos tienen que haber tenido un reforzamiento, en cuando ahora, a la reforma, para poder plantearse a los alumnos y que salgan con otra mentalidad.
	3	Fam. N°2: Buenos, porque todos mis hijos han estudiado ahí y nunca he tenido problemas.
	4 5 6	Fam. N°3: La profesora de mi hija es excelente, de 1ero. me gustó como le enseña a los niños, van bien adelantados para los 8 años que tienen, por lo menos a la mía, es poco lo que le reforzamos, porque ella capta todo en la sala, pone atención, solita hace sus tareas, cuando son muy difíciles, uno le enseña.
	7	Fam. N°4: Hay algunos buenos y otros malos, por lo que yo he visto aquí, son pocos los buenos.
	8	Fam. N°5: Todo bien, no tengo quejas de ellos.
	9	Fam. N°6: Los mejores.
	10 11	Fam. N°7: Buenos, igual que el colegio... cuidan a los niños, se conocen, es buena, yo no me quejo, saqué al otro grande de ahí mismo también y le ha ido bien, ha progresado.
	12	Fam. N°8: La profesora de 4to. año, me parece excelente, la de 2do. más o menos.
	13 14	Fam. N°9: De los profesores que conozco, la profesora de mi hijo es excelente, es buena, son buenos... por mí, estoy conforme.
	15	Fam. N°10: Buena, por lo que me han informado mis hijos, que son buenos sus profesores.
	16 17 18 19 20 21	Fam. N°11: Excelente, objetivamente hay colegas que dejan mucho que desear, profesores por ejemplo, que mandan a los alumnos a muy temprana hora al recreo o los despachan antes, en todos lados, como en todas partes, hay buenos y malos, profesores excelentes, pero también otros que tienen que ponerse un poco más la camiseta, son muy preocupados... bastante, siempre se están perfeccionando como un liceo de zona de campo, más que de ciudad, existe una relación más paternista y maternista, por parte de los profesores en relación con los niños.
	22 23 24	Fam. N°12: Hasta el momento los profesores que le han tocado a mi hija, son buenos profesores, se me presentó una experiencia el año pasado, pero no hay que mirar atrás, esa es la única situación que se me ha presentado en todo el tiempo que ha estado estudiando la niña.

25	Fam. N°13: Yo he tenido contacto con los profesores, soy tesorera del centro general de padres y son buenos, yo vengo de un colegio subvencionado y nada que ver el trato, es mejor acá, sobretodo los profesores... son más humanos.
26	
27	
28	Fam. N°14: La profesora que tiene mi hija es muy buena, es un poco antigua, pero tiene sus detalles como todas las personas, es muy gritona y ella sabe que la gente sabe que ella es así, pero en general... ella cuida a los niños, esa es una de sus mejores cosas, es preocupada, no los deja salir, por ejemplo, les da su espacio para que jueguen y lo hacen ahí, si salen más allá y les pasa algo, ya es responsabilidad del niño, ellos ya tienen determinado donde estar, si van al baño, van de a dos, para que se cuide una con la otra, los niños igual, para que no vengan otros más grandes a hacerles daño.
29	
30	
31	
32	
33	
34	Fam. N°15: Son buenos y muy cariñosos por lo que me han contado.
35	Fam. N°16: Los pocos que conozco, son buenos.
36	Fam. N°17: Que están bien, son buenos profesores.
37	Fam. N°18: Creo que los profesores son buenos en la mayoría, buenos para educar, porque en todas partes así como va aprendiendo el niño, uno se basas para dar una opinión, yo creo que mi hijo a estas alturas de la vida, él está aprendiendo, eso quiere decir que los profesores son buenos, por lo menos los profesores que le han tocado a él.
38	
39	
40	
41	Fam. N°19: Más o menos.
42	Fam. N°20: Sí, son super buenos, sobretodo la profesora jefe.
43	Fam. N°21: Buena, porque conozco a la mayoría.
44	Fam. N°22: Yo encuentro, a los que he tratado, amables y le dan buena educación a los niños.
45	Fam. N°23: Bien, ellos nos dicen como los niños deben portarse, deben estudiar, yo a mi hijo le ayudo en todo lo que puedo.
46	
47	Fam. N°24: Buena, tengo bastante buena relación con los profesores y los encuentro bien preocupados, son francos, yo le pregunto algo de mis hijos y me dicen las cosas como son, no andan con rodeos, se preocupan de los chiquillos.
48	

	49	
	50 51 52	Fam. N°25: Son buenos profesores, a mí me ha tocado, una profesora que siempre me gustó, con la que estudió de 1ero. a 4to., era excelente, mi hijo con ella aprendió mucho, son buenos, eso sí son exigentes... no tengo nada que decir.
	53 54 55	Fam. N°26: Depende, yo encuentro que bien, aunque los niños dicen que son jodidos, pero por algún motivo será, porque si se portan mal, el profesor debe llamarle la atención... los profesores se preocupan de los niños, ya que éstos están entrando en una edad difícil... pero yo encuentro que están bien.
Categori- zación		
	1	Fam. N°27: Buena, porque les han hecho clase a mis hijos, eso es lo importante.
	2	Fam. N°28: Los profesores son todos buenos.
	3 4 5	Fam. N°29: Los profesores, los que yo conozco, excelentes, por ejemplo, hay profesores que dejan que desear, porque hasta de las faltas de ortografía los niños se ríen de ellos, pero en cuanto a profesores que le hacen a mis hijas, yo los encuentro excelente.
	6 7	Fam. N°30: Yo digo que son buenos profesores, son los niños los que no le ponen empeño, por el rendimiento para que se vayan a otros colegios, mi hija salió de allá y tuvo buen rendimiento.
	8	Fam. N°31: Buena, por el momento, ningún problema.
	9	Fam. N°32: Algunos buenos y otros malos, les falta más dedicación.
	10 11 12 13	Fam. N°33: De los profesores, yo estoy agradecida, porque enseñan bien, son profesionales en todo sentido, claro que si una persona no estudia, nunca va a subir sus notas o va a surgir, pero si es un niño estudioso, siempre le va a ir bien, porque los profesores trabajan muy bien con lo que les entregan anualmente.
	14 15	Fam. N°34: No he tenido nunca un problema con ningún profesor, por lo contrario, si necesito algo, se preocupan por él.
	16 17	Fam. N°35: Encuentro que hay de todo, en todas partes, pero encuentro que en los cursos donde están mis dos hijos, los profesores son bien preocupados de ellos, si les va mal en matemáticas o en otro ramo, ellos tienen la facilidad de quedarse con un grupo de niños en las tardes, después del horario de clases y

18	preocuparse para que en esa asignatura le vaya mejor.
19	
20	Fam. N°36: Mi nieta tiene una buena profesora, por lo menos yo
21	asisto a las reuniones de ella y veo que siempre está preocupada, de
22	los otros cursos no puedo opinar porque no voy. Cuando asistían
23	mis hijos a ese colegio, siempre trataron de darles buenos valores y
24	educarlos, por eso estudiaron todos ahí y ahora mis nietos, entonces
	de los profesores no puedo decir si están bien o mal, la profesora de
	mi nieta es preocupada.
25	Fam. N°37: Son preocupados de los niños.
26	Fam. N°38: Todos los profesores son muy buenos y cariñosos.
27	Fam. N°39: Son buenos, hasta hoy, no he tenido ningún problema
28	con la enseñanza, claro que le pregunto a la Carola si tienen tarea y
	nunca tiene, parece que es cosa de ella, no de los profesores.
29	Fam. N°40: Son amables, cariñosos y buenos.
30	Fam. N°41: Me han gustado todos, nunca hemos tenido problemas
31	con algún profesor, la profesora de la Paulina siempre se ha
	preocupado, cuando iba muy mal, me hablaba, me conversaba a mí.
32	Fam. N°42: Hay profesores y profesores, los que le han tocado a
33	mi hija, son excelentes, mi hija está en 8vo., los que le han tocado a
34	mi hijo, él no ha tenido tanta suerte en 1ero., en párvulo tuvo una
35	mala experiencia y yo lo planteé, peor por el hecho de ser pobre, a
36	uno no la toman en cuenta y yo les he dicho a mis hijos que deben
37	defenderse cuando les peguen... llegaban con sus caritas
	machacadas, a Sebastián le pegaron una patada en el cuello y lo
	dejaron botado en el pasillo, fui a reclamar y nada, por eso, yo
	pienso que hay discriminación, para varios niños, no solo para uno.
38	Fam. N°43: Sí, algunos son buenos, para qué vamos a decir que
	todos.
39	Fam. N°44: Con la que yo tengo más relación, es con la profesora
40	de Cristián, yo pienso que ella hace todo lo humanamente posible,
41	el curso es demasiado numeroso, entonces por eso a veces no puede
	darles una educación personalizada, se le alarga mucho y al final no
	todos entienden bien la materia.

Categorización	4. ¿Qué opinión tiene de la escuela?	
	1	Fam. N°1: Es algo importante, que debieran los niños aprovechar la oportunidad que se les está dando.
	2	Fam. N°2: Buena.
	3 4 5	Fam. N°3: Para mí es buena, de repente se dan problemas, porque los niños se pelean, los más grandes les pegan a los chicos, pero inconsciente, dicen que cuando están jugando, los pasan a llevar, al menos los míos no me han dado ningún tipo de problema, o sea grave, una vez que lo habían botado.
	6	Fam. N°4: Lo mismo que digo siempre, el colegio es bueno, pero necesita más ayuda.
	7	Fam. N°5: Buena también.
	8	Fam. N°6: Lo mejor, porque yo estudié ahí.
	9	Fam. N°7: Buena, porque es como una familia donde todos se conocen y a los niños los cuidan
	10 11	Fam. N°8: El colegio yo lo encuentro bueno, aunque claro que por ejemplo, hay accidentes, a los niños no los llevan al hospital al tiro, sino que los mandan para las casas o muchas veces los dejan ahí.
	12 13	Fam. N°9: La hallo buena, porque con mi hijo hasta ahora, todo bien, yo estoy conforme, será porque mi hijo tiene una cabeza.
	14 15	Fam. N°10: Buena escuela, los profesores son esforzados y con estudios conforme a lo que la educación requiere.
	16 17 18 19 20	Fam. N°11: Por algo tengo a mis niños en ese colegio, porque como yo trabajo a donde van mis niños, entonces yo sé la labor de mis colegas, por ejemplo, a mi hija le tocó una profesora excelente, tiene hartos años de servicio, pero ahí prima la experiencia, entonces creo que por el momento, mejor que en ninguna otra parte, si les pasa algo, mis colegas me van a avisar al tiro, no gasto locomoción, en el fondo además es un ahorro, práctico y los niños están bien, yo les reviso sus materias y estamos todos ok.
	21	Fam. N°12: El colegio es bueno, preocupado, no le encuentro nada malo.
	22 23	Fam. N°13: Excelente, con los 4 meses que he estado, me ha gustado, los profesores, tenemos buen trato con el rector.
	24 25	Fam. N°14: Me gusta la escuela, pero me gustaba más antes, cuando estábamos nosotros, era mucho más estricto, o sea los niños no se criaban como debían, no se educaban como debían educarse.

26	Fam. N°15: Obvio que es buena, porque hay algunos que realmente forman a las personas.
27 28 29	Fam. N°16: A mí me gusta, porque la Isabel, obtiene todo lo que ella requiere y si necesita ayuda, tiene a la profesora que es buena, excelente, siempre la ha apoyado en todo, o sea es un 100% de entrega hacia sus alumnos, no sólo a la mía, en la misma reunión, a los problemas que ellos tengan, les busca solución.
30	Fam. N°17: Qué está bien que halla colegio, en todas partes tiene que haber.
31 32 33 34	Fam. N°18: En la escuela que está mi hijo, yo estoy contenta, antes estaba en otra y se hizo una aquí al lado del pasaje, lo cambie porque era un poco enfermizo y me quedaba retirado, sobretodo en el invierno, encuentro que acá el colegio, es bien completo, le están haciendo computación que es algo bueno para los niños, para que vayan aprendiendo desde pequeños y no se les haga difícil en el futuro.
35	Fam. N°19: Buena ahora, antes era mala, cuando estaba la otra directora.
36	Fam. N°20: Es super buena.
37	Fam. N°21: es buena, nosotros, mi familia, mis hermanos, estudiamos ahí.
38 39	Fam. N°22: Al colegio lo conozco poco, porque mi hijo hace 3 años que está aquí, pero lo encuentro bueno.
40	Fam. N°23: El colegio ahora está bien, con buena directora y profesora.
41 42 43	Fam. N°24: A mí me gusta la escuela, por eso tengo a mi hija ahí, los profesores son excelentes, me gustaría más incentivo de los apoderados y la directora, más disciplina, pero en general se ve una escuela buena, tranquila, en comparación a las otras.
44	Fam. N°25: Buena escuela, yo estudié ahí y ahora le tocó a mi hijo, super bueno el colegio.
45 46 47	Fam. N°26: Yo encuentro que hasta ahora le ha ido bien, no ha faltado ningún año y el profesor que tiene es bueno, todos, el profesor ahora está con licencia y el que lo está reemplazando es muy estricto, los niños lo respetan.
48 49	Fam. N°27: Yo aquí, en este colegio, estudié y tengo la base de un principio, contacto con los profesores que me han hecho clases y ahora están con mis hijos... es muy buena.

	50	Fam. N°28: Buena.
Categori- zación		
	1 2 3 4 5	Fam. N°29: En cuanto a enseñanza, me fascina, a mi hija le va estupendo, pero hay profesores que realmente no valen la pena, son desorganizados, no me gusta el sistema de horarios que tienen, por ejemplo, dicen a las 6, uno va a las 5:30 y los niños están todos afuera, no avisan, yo por último vivo cerca, pero piense en la pobre gente que vive por allá... deberían tener un aviso... eso es lo único que no me gusta de ellos, lo desorganizados.
	6 7 8	Fam. N°30: Ahora buena, o sea siempre lo ha sido, pero comparando con otros años, está mejor, hay otra directora, antes ellos mismos eran las autoridades, ahora no, si uno iba con algún reclamo, nos escuchaban y después nos dejaban de lado, ahora no, vamos con un problema y lo solucionan.
	9	Fam. N°31: Este año ha estado mejor, el año pasado estaba super bajo.
	10 11	Fam. N°32: Más o menos no más, de los profesores no tengo nada que decir, pero la organización no me gusta.
	12 13 14 15	Fam. N°33: La escuela es excelente, al menos yo no tengo nada que decir, mi hijo va en 7mo. y todos los años ha pasado con el primer lugar, distinguido con diplomas, alumno integral, mi hija va en las mismas condiciones, él asiste a talleres de computación, ajedrez, científico... no tengo nada que decir, yo estudié ahí también, egresé de 8vo. y tengo los mejores recuerdos de esta escuela.
	16 17	Fam. N°34: Que todo está bien, por ejemplo, el profesor los lleva a computación a veces en las tardes, la directora es muy buena, hay buena relación con ella.
	18 19 20 21 22	Fam. N°35: El colegio es bueno, me gusta el director porque es recto, siempre pone las cosas en su lugar, no viene con cosas raras, si algún niño le va mal o se porta mal, se habla con los padres o sino lo suspenden... encuentro que es lo mejor, o nosotros, papás e hijos, nos pondríamos irresponsables en todo... es lo que más me gusta, los profesores se preocupan, que halla una orientadora y que cuando los niños tengan algún problema, siempre está dispuesta a atenderlos.
	23	Fam. N°36: No es difícil, la mayoría de mis hijos estudiaron ahí, años atrás era mucho mejor, pero ahora el colegio se echó abajo,

24	por la misma falta de respeto de los niños, porque cuando mis hijos estudiaban, ese colegio era de otra manera... ahora veo que la
25	disciplina se ha complicado un poco, los niños están atrevidos con
26	los profesores, con la gente, para entrar y salir... mi nieta me
27	conversa y yo quedo admirada... no era de esa manera, no sé si son
28	los niños los culpables o la gente que se ha integrado nuevamente.
29	Fam. N°37: Aquí es buena, y ahora más, antes no era así, ha
30	mejorado en educación, preocupación, estructura, están haciendo
31	Fam. N°38: Para mí la opinión es buena, desde que empecé con mi
32	hijo en kinder hasta 7mo. , participé mucho en el colegio, he sido
33	dos veces del centro general de padres, presidenta del curso de mi
34	hija... lo único que le reclamaba al profesor, era que los alumnos
35	no tienen respeto, yo iba a cambiar a la Fernanda este año, no pude
37	Fam. N°39: Es buena, aunque siendo pobre, es buena, hay otras
38	con más recursos, los niños tienen hasta computadores para
39	Fam. N°40: Buena, enseñan bien.
40	Fam. N°41: Me gusta la escuela, es que todos estudiamos ahí, por
41	eso.
41	Fam. N°42: Me gusta, la encuentro buena, me gusta la jornada
42	completa, hay varias mamás que trabajamos y nos sirve.
43	Fam. N°43: La escuela la hallo super buena, es bien educativa.
44	Fam. N°44: No sé, que le falta un poco más... tenemos toda la
45	condición con este asunto de que el próximo mes es jornada
46	completa, entonces esperamos que integre más al niño y también
	nosotros podamos integrarnos un poco más con él.

Entrevista a la Comunidad sobre la escuela:

Categori- zación	6. ¿Cuál es su opinión acerca de la escuela?
1	Com. N°1: Es poca la participación que tiene con la comunidad, no hay un acercamiento entre dirigente y director del colegio,

2 3 4	quizás los apoderados con sus pupilos en la escuela, logren un acercamiento entre ellos, pero con la comunidad misma, que nosotros representamos, no, no participamos, excepto con el jardín infantil que hay aquí, estamos en contacto con ellos.
5 6 7 8 9 10 11	Com. N°2: Es buena, lo que sí, la disciplina deja que desear, por eso retiré a mi niña más a tiempo, porque le tocó un curso de los más desordenados, la trasladé a Chillán, se lo manifesté al director, que no era porque con los profesores tenga problema, sino que por la disciplina, porque una cosa es que no estaba bien cercado en ese tiempo, entraba cualquiera, salían a cualquier hora, eso era medio riesgoso, se me quedó una bicicleta afuera y al otro día no apareció y había un perro mañoso, no hay indicios... sector camino viejo, ahí es donde llega gente forastera, debajo del puente, llegan a alojar, están un tiempo y los carabineros los desalojan.
12 13	Com. N°3: Que es una escuela que ofrece un servicio a los niño... considero que está muy escondida, no se conoce mucho.
14 15 16	Com. N°4: Hace 8 años que estoy en el colegio, así que mi opinión es buena, ha habido directores, ahora directora y con ella no he tenido problemas... nunca los he tenido, sé escuchar y quedarme callada cuando tengo que hacerlo... todos me tienen buena como se dice.
17	Com. N°5: Sí, estoy conforme, cumple su rol como corresponde.
18 19	Com. N°6: Ahora está un poco mejor, tienen más salas, gimnasio, pueden estar ahí más tiempo, no andar vagando... la educación ha mejorado.
20	Com. N°7: Super buena, si no hubiera escuela.
21 22	Com. N°8: La escuela ha prestado, yo creo que aquí el 80 % de la enseñanza la ha brindado la escuela a los niños de la comunidad... cualquier cantidad.
23 24 25	Com. N°9: El colegio es muy bueno, me refiero a la educación, sobre la matrícula no estoy contento, rechazan muchos niños del sector, no sé cuál es el motivo... siempre tenemos rechazos, eso me molesta, no es un alto porcentaje, pero creo que el colegio del sector, debe dar prioridad a los niños de acá.
26 27	Com. N°10: Mi hijo estudió ahí y ahora es profesor, trabaja en una escuela de la comuna de Quillón... de ahí saltó a la escuela industrial, después a la Universidad, por lo menos hay muchas familias que estudiaron ahí.

	28	
	29 30	Com. N°11: Yo opino que la escuela es un siete, desde el director para abajo, yo tengo niños ahí y han aprendido mucho, si le pudiera poner más nota, se la pondría.
	31 32	Com. N°12: Actualmente es buena, no tiene nada que envidiarle a una del centro, tienen todas sus cosas, sus implementos, desde computación... aquí lo tenemos todo.
	33 34	Com. N°13: Considero que es un buen establecimiento, buena estructura, yo puede conocer al director y a gran parte de los profesores... me dejaron una buena impresión.

Entrevista a la Comunidad en relación con la comunidad y la escuela:

Categori- zación		12. ¿Cómo ve el futuro de los niños y jóvenes que pertenecen a esta comunidad?
	1 2 3 4 5 6 7 8	Com. N°1: Como está la situación hoy, no lo veo muy alegre para ellos, si en estos momentos a los niños no se les ayuda, en la formación técnica y que salga por ejemplo, técnico mecánico, técnico carpintero, con una profesión, nosotros estamos perdiendo a esos niños, hoy en día se está estudiando para futuro y aquí no hay grandes colegios que estén para los pobres especialmente, tenemos el Darío Salas, que no es para muy pobres, tenemos otros colegios, la escuela industrial, es difícil para los niños llegar allá, por la distancia... entonces si las autoridades si realmente no se preocupan de crear institutos o colegios en donde el niño salga capacitado o semi-capacitado para laborar en un campo, no veo un buen futuro para ellos.
	9 10 11 12 13 14 15	Com. N°2: Mejor que antes, hay más educación ahora, las charlas que se les da a los padres, entonces les exigen que estudien más... estudiaban hasta básica y después a trabajar para ayudar en el hogar, tienen que salir a solicitar trabajo a Chillán que es la parte más cercana, algunos trabajan independiente, en el caso cuando estudian en el industrial, mecánica o electricidad... yo le manifesté esa solicitud al alcalde cuando viene a las reuniones, si habría una posibilidad de que este liceo fuera técnico, me decía que en realidad el costo es muy elevado, entonces sí podía ser técnico, entonces el niño saldría con una profesión que pudiera desempeñarse.

16	Com. N°3: Yo creo que podríamos decir con un futuro provisorio.
17 18	Com. N°4: Al menos si se pone en lucha unos cambios que vienen, aunque no sabemos nada, yo creo que va a cambiar bastante, viene algo bueno por ahí.
19 20	Com. N°5: Tan mal no, como lo veo en todas partes, hay chicos que estudian, la mayoría, tienen otras metas, salir de aquí, tratar de surgir y obtener esto y lo otro.
21 22	Com. N°6: No sé, me gustaría pensar que va a ser mejor que el que estamos viviendo ahora nosotros, por lo menos espero que mis hijos puedan tener un mejor futuro que yo.
23 24	Com. N°7: También va en los padres, en la preocupación, yo sí tengo fe en que va a ser mejor, ojalá Dios quiera que así sea, yo creo que todos luchamos.
25 26	Com. N°8: Lo veo mal, por el hecho de que no hay oportunidad de trabajo, aquí salen los jóvenes egresados de 4to. año y tienen que salir a pararse a la esquina.
27 28 29 30 31	Com. N°9: Los niños acá no los puede encerrar a todos en el rollo, un porcentaje de ellos están desorientados, les falta más orientación, entretención, acá no tenemos nada, mesa de ping-pong, tenis... entonces qué pasa con esos niños, salen a vagar, pararse en las esquinas, a juntarse con los mayores, empieza a fumar, meterse en drogas y después no lo ataja nadie y la comunidad por ese lado no hace nada y no voy a hacerlo yo para meterlos en mi casa.
32 33	Com. N°10: Al menos yo lo veo bien, no hay grandes cosas que a ellos les pueda perjudicar, además hay clubes deportivos donde pueden hacer su labor, para un mejor trato en su vida social.
34 35	Com. N°11: Bueno, ellos están estudiando y haciendo un esfuerzo para que sean otra cosa y salir adelante con ellos.
36 37 38	Com. N°12: Ahora que los niños están chiquititos, se ve un futuro mucho mejor, la misma ciencia lo está dando, el mismo colegio ya tiene computación, que es un buen elemento, lo que viene ahora es lo máximo que hay... yo pienso que va mucho más bueno el futuro, van a saber mucho más.
39 40 41	Com. N°13: Aquí lamentablemente con el proyecto que lanzamos de CONACE, pude ver que desgraciadamente tenemos un aumento en el problema de los jóvenes, no contamos con espacios donde puedan entretenerse, sólo hay unos juegos infantiles, para los chicos, ninguna cancha, a parte de la sede... son niños que no les veo futuro, tampoco los podemos llevar a la sede, se dejan solo y hacen todo tira... desde que me inicié como presidente lo que les he

42	podido ofrecer a los niños, es organizar un centro juvenil, les compré libros, hicimos varias tentativas... no hemos logrado formar un grupo.
43	
44	

Entrevista a las Familias en relación con la escuela:

Categorización	17. ¿Se siente parte de la ciudad en cuanto a acceso a servicios? ¿Por qué?
1	Fam. N°1: Sin responder.
2	Fam. N°2: Sí. No tengo problemas.
3	Fam. N°3: No se entiende la pregunta.
4	Fam. N°4: No. Porque por ejemplo, nosotros el hecho de donde vivamos, no tenemos derecho a nada, para el centro, a pedir ayuda, nos dijeron que no, supuestamente yo vivo en una villa, donde vive gente de clase media y no es así, entonces me negaron de partida, cualquier tipo de ayuda en la municipalidad.
5	
6	
7	Fam. N°5: Sí. Porque uno está bien tranquilo aquí.
8	Fam. N°6: Sí, porque han mejorado mucho los servicios.
9	Fam. N°7: Sí, claro, porque estamos bastante cerca del centro y siempre he tenido una buena atención.
10	Fam. N°8: No.
11	Fam. N°9: Sí. Porque no sé, me siento bien...por ser el hospital es de chica.
12	Fam. N°10: Sí, yo creo que sí. Porque las posibilidades que se dan, son las mismas para la gente que somos del campo o para la de ciudad, eso no va a cambiar.
13	
14	Fam. N°11: Sí. Creo que gozamos de las mismas comodidades de la gente del pueblo, es más, tenemos ventajas, podemos tener fruta fresca de nuestro huerto, verduras, podemos respirar aire puro, comer pescados... creo que vivimos en ventaja en relación a la gente de la ciudad y tenemos las comodidades necesarias.
15	
16	
17	
18	Fam. N°12: Más o menos no más. Porque cuando uno hace una consulta, a parte de retarla, después no la atienden más, hay que tratarla con pinza, ellos nos pueden decir lo que quieran, pero uno no puede decirles lo que piensa.
19	

	20	
	21 22	Fam. N°13: Sí. Porque nosotros cada vez que hemos requerido de algo, nos es fácil llegar y conseguir las cosas.
	23 24 25	Fam. N°14: Sí me siento parte, además que fuera de trabajar en el frigorífico, trabajo en un tipo de supermercado y cuando no tengo trabajo allá, me cambio para los abarrotes San Carlos, entonces ahí uno ya tiene más contacto con todo, o sea hasta lo que es comer... se aprende a vender y todo eso.
	26	Fam. N°15: Sí, porque nunca me han discriminado.
	27 28 29	Fam. N°16: Es difícil, por ejemplo, estos días atrás, fuimos a la municipalidad a hacer consultas y cuesta llegar a la persona con la que uno necesita hablar... o sea le tiran la pelota para allá, para acá y al final no se consigue nada, entonces en ese aspecto no.
	30	Fam. N°17: Sí. Porque soy de aquí, soy chillaneja.
	31	Fam. N°18: Sí. A veces cuesta, pero se puede.
	32	Fam. N°19: Sí. Porque estoy central.
	33	Fam. N°20: Sí.
	34 35	Fam. N°21: Por el momento salud, mi esposo es el que nos tiene a nosotros por la tarjeta... no hemos ocupado, pero cuando estaba por la municipalidad, sí tenía derecho a médico.
	36 37	Fam. N°22: Sí. Por ejemplo, en cuanto a lo que más ocupamos, es salud, si él se enferma, tengo consultorio cerca y no tengo mayores problemas... a veces hay problemas, pero muy rara vez.
	38	Fam. N°23: Sí, en lo que sea.
	39 40	Fam. N°24: Sí, porque me queda todo cerca, en la municipalidad nos reciben bien, no me he sentido discriminada.
	41 42	Fam. N°25: Sí, son buenos, me siento parte. Cuando me atienden en el hospital, me atienden super bien o en cualquier parte.
	43	Fam. N°26: Sí. Porque soy chillaneja.
	44	Fam. N°27: Sí, porque si uno va al centro y busca algo, lo encuentra.
	45	Fam. N°28: Sí, ejemplo, cuando voy a la municipalidad.

46 47	Fam. N°29: Sí. Gracias a Dios, donde yo voy me atiende las mil maravillas, consultorio, a donde vaya, tengo suerte.
48	Fam. N°30: Sí. No tengo mayores problemas.
49	Fam. N°31: Sí. Porque en caso de la municipalidad, yo he ido a pedir ayuda y me la han dado.
50 51	Fam. N°32: Sí. Porque cuando tengo que hacer alguna diligencia, me va bien, me atienden bien, me demoro lo normal, pero es buena la atención.
52 53	Fam. N°33: Yo me siento bien, porque aquí está todo cerca, por ejemplo, mi hijo al terminar el 8vo., se iría al comercial, está relativamente cerca, el hospital, consultorio también quedan cerca.
54	Fam. N°34: Sí.
55 56 57	Fam. N°35: Como que para eso no, a uno a veces no lo toman mucho en cuenta, el servicio que más se requiere es el de la salud, el consultorio... uno llama para pedir hora al médico, y es raro cuando hay hora o remedios.
Categori- zación	
1 2	Fam. N°36: A la posta, a los controles y al hospital, cuando tenemos las horas y me derivan del consultorio.
3 4 5	Fam. N°37: Sí. Porque igual aquí en la comunidad tratan de hacer que uno se sienta bien, lo que pasa es que no hay ayuda de afuera, pertenecemos a San Nicolás, queda lejos, así que nunca se ve nada, la posta la hizo San Carlos... estamos perdidos.
6 7	Fam. N°38: Si uno vive en la ciudad, tiene que sentirse parte de ella. Por tantas cosas que uno tiene, consultorio, hospital y por su casa que uno va teniendo, las facilidades que el gobierno ha tenido.
8	Fam. N°39: Sí. Porque por un trabajo, para que los niños estudien más tranquilos.
9	Fam. N°40: No.
10	Fam. N°41: Sí. Me gusta la ciudad, porque todo tenemos a mano, tan cerca, en todas partes.
11	Fam. N°42: Sí, porque yo pienso que como trabajadora, estar laborando no más.
12	Fam. N°43: Sí. En tanto a servicios, uno va a cualquier parte, dan la información que necesitas y sales.
13 14	Fam. N°44: No, para eso no, o sea, tengo acceso, pero siempre hay una burocracia de por medio, para el hospital, municipalidad, algún tipo de trámite.

Categorización	18. ¿Qué lugar de la ciudad visita frecuentemente?
	1 Fam. N°1: Sin responder.
	2 Fam. N°2: Voy siempre al centro y al hogar de los niños donde yo trabajo.
	3 Fam. N°3: Aquí no más, no salgo.
	4 Fam. N°4: Ninguno, prácticamente yo no salgo, la pura casa y aquí el colegio.
	5 Fam. N°5: A la escuela y a la iglesia.
	6 Fam. N°6: Ninguno.
	7 Fam. N°7: Al centro no más, el mercado, al mall siempre paso cuando voy con el chico.
	8 Fam. N°8: Mi casa, es lo que más se cuenta, no salgo para ningún lado, a parte del colegio.
	9 Fam. N°9: Cuando voy a comprar nada más al supermercado.
	10 Fam. N°10: Cuando vengo a Chillán... de compra generalmente, 11 al centro, la ferretería, , quizás alguna necesidad más, el hospital, cosas así.
	12 Fam. N°11: El centro de Chillán, vamos a pasear, comprar, hacer diligencias, trámites, en fin.
	13 Fam. N°12: La casa de mi mamá.
	14 Fam. N°13: El centro. Porque estamos en la mejor ciudad del 15 país, tenemos un solo centro, hay varias partes donde el comercio 16 es disgregado, nosotros concurrimos todos al mismo punto, para todos los servicios, está centralizado.
	17 Fam. N°14: Mi trabajo.
	18 Fam. N°15: Solamente los supermercados o el mall.
	19 Fam. N°16: El mercado, consultorio, partes así, a la plaza vamos a veces a pasear.
	20 Fam. N°17: A la iglesia el día domingo, en la merced.
	21 Fam. N°18: No se entiende la pregunta.
	22 Fam. N°19: El consultorio y el mercado.
	23 Fam. N°20: yo, para el campo.
	24 Fam. N°21: No salimos a ninguna parte, lo más es para el centro... nunca salimos.
	25 Fam. N°22: En el verano, al parque de Chillán Viejo, es lo más 26 económico para nosotros y el mall, pero poco, es más caro... uno 27 saca al niño para que esté satisfecho, él ve más cosas, va a querer más y lamentablemente uno no le puede dar.
	28 Fam. N°23: Coronel, al centro, hospital, a visitar amigos.
	29 Fam. N°24: La municipalidad.
	30 Fam. N°25: El centro, porque trabajo, el local, a trabajar en los puestos.
	31 Fam. N°26: El centro.
	32 Fam. N°27: Las actividades de mi trabajo y mi casa nada más.
	33 Fam. N°28: El centro.
	34 Fam. N°29: El Unimarc o la plaza de Chillán Viejo, vamos a dar vueltas, lo que más visitamos.
	35 Fam. N°30: Salgo bien poco, donde salgo más, a ver a un enfermo, 36 un hermano, esa es mi visita, cuando tengo que ir al centro... yo 37 digo por qué me voy a ir a colocar a una plaza, mejor voy a ver a mi hermano, qué tanta vida me irá a quedar... me siento mejor de ir

		a verlos, es algo grato para mí.
38		Fam. N°31: Chillán Viejo.
39		Fam. N°32: El centro, las casas comerciales.
40		Fam. N°33: Al centro, al banco, es lo que más voy, a hacer mis servicios financieros.
41		Fam. N°34: El mercado a comprar.
42		Fam. N°35: El parque de Chillán Viejo, es lo más cerca en realidad.
43		Fam. N°36: Al mercado a comprar las verduras, a la carnicería y al supermercado.
44		Fam. N°37: El centro... por ir.
45		Fam. N°38: El centro a comprar mercadería, voy a pagar el dividendo, la cuota del cementerio y también al hospital.
46		
47		Fam. N°39: Hartas partes, el centro, el hospital sobre todo, el consultorio, la plaza, eso nada más.
48		Fam. N°40: El centro.
49		Fam. N°41: El supermercado, salimos más por el trabajo, diligencias al centro y al mercado, nosotros no salimos, somos de casa y trabajo.
50		
51		Fam. N°42: Es tan poco lo que salgo, a ver a mi hermana a los
52		Puelches, es la única parte o en las vacaciones, vamos a Santiago, esas son la únicas salidas.
53		Fam. N°43: Al mall, el centro, lo típico, por mi hija.
54		Fam. N°44: Por lo general estamos visitando todos los días este
55		sector, la avenida Brasil, ahí hay una empresa donde trabajo,
56		constantemente voy ahí todos los días, en la mañana cuando llegan los vehículos, inspeccionar a la gente y las cosas.

Entrevista a la Familia en relación con la sociedad:

Categorización		22. ¿Siente usted que la sociedad la posterga? ¿Por qué?
	1	Fam. N°1: Sin responder.
	2	Fam. N°2: No.
	3	Fam. N°3: Sí, porque hasta ahora nunca hemos andado pidiendo nada.
	4	Fam. N°4: Sí. Porque miran como anda vestida, lo que tiene y lo que no tiene y ahí depende el trato que le den a uno.
	5	
	6	Fam. N°5: No está la pregunta.
	7	Fam. N°6: No, personalmente a mí, no, porque el que se posterga muchas veces es uno solo.
	8	Fam. N°7: No, hasta ahora, no sé cuando tenga más años, pero si uno puede hacer sus cosas, ir a sus diligencias, postergada no.
	9	
	1	Fam. N°8: Yo en realidad no, no sé, por ejemplo, cuando yo necesito algo y me pueden ayudar otras personas lo hacen.
	0	
	1	
	1	
	1	Fam. N°9: Yo creo que sí. Yo me he sentido así... una vez fui al hospital, me sentí mal, porque vi que atendieron a varias personas que tiene y a un pobre lo dejan al lado, igual yo no tenía esta casita y la comparo... la vamos a arreglar, no teníamos... ahora ya me siento
	2	
	1	
	3	

	1 4 1 5	un poco bien, porque tengo este rancho, la hemos arreglado de a poco.
	1 6 1 7	Fam. N°10: Sí. Porque soy postergado, las oportunidades que me han dado, no son las mismas para la gente con mayores recursos, muchas veces soy discriminado, por mi piel, por mi aspecto.
	1 8 1 9 2 0 2 1 2 2 2 3	Fam. N°11: Sí, lo he vivido en carne propia. Yo estudié en este colegio y después de profesional llegué a trabajar en el colegio y los profesores que habían sido los míos, no vieron eso con buenos ojos, en vez de sentirse contentos de que una ex alumna llegara a trabajar como docente al liceo, creo que me rechazaron, la comunidad también lo vio igual, nadie es profeta en su tierra dicen, me ha sido muy difícil, pero al mismo tiempo bonito, porque con mi trabajo y mi esfuerzo he tenido que irme ganando el respeto de mis colegas y apoderados.
	2 4 2 5 2 6	Fam. N°12: Cuando es necesario pienso que estaría bien, pero cuando no, no. Cuando voy al consultorio, pasan todas y yo que me sentía mal me dejan atrás, cuando se dan las condiciones sí, si hay un caso más importante, una chica fue operada y fue super rápido.
	2 7 2 8 2 9	Fam. N°13: La postergación no, nosotros somos personas que vamos frente, luchadores, constantes, entonces el que se queda o se margina, es porque se marginó, se posterga solo, si usted no hace algo por sí mismo, quién lo hace.
	3 0 3 1 3 2 3 3 3 3 4	Fam. N°14: Sí me posterga. Yo quise estudiar otra cosa, ser otra persona, pero no se pudo por el hecho de que no tuve los recursos económicos para que estudiáramos nosotros, fuéramos otra cosa... uno entra a un colegio y estudia ahí, sacó una profesión y se fue a trabajar en lo que encontró, en lo que se le dio la oportunidad... hasta ahí hay que aprovecharla... siempre he dicho que hay que trabajar en lo que venga, la cosa es tener trabajo para poder darle a mi hija lo que yo no pude tener.
	3 5	Fam. N°15: Sin responder.
	3 6 3 7	Fam. N°16: No, porque el postergarse es cosa de uno, yo pienso así, por qué podría postergarme a mí la sociedad, si yo puedo salir adelante y surgir, depende de uno, el empeño que uno le ponga.
	3 8 3 9 4 0	Fam. N°17: Sí, porque en todas partes hay mucho compadresco, si uno va por un trabajo a la municipalidad, le dicen que no hay y se han acomodado primero los familiares que trabajan ahí o los que están más cerca y uno va quedando al margen, primero se apitutan ellos y lo que sobra para los demás.

	4 1 4 2 4 3 4 4	Fam. N°18: Yo creo que sí, bueno en mi caso, resulta que por el trabajo de mi esposo, uno quisiera darles una buena educación, no puede porque no tiene la opción de lograr algo más y poder darle a nuestros hijos, la mayoría de los jóvenes, hay van directo a la droga, al alcoholismo, porque la sociedad los posterga, no tienen en que ocupar su tiempo, no hay oportunidad.
	4 5	Fam. N°19: Sí, por ser pobre.
	4 6	Fam. N°20: No.
	4 7	Fam. N°21: No, nunca he sido rechazada, cuando es así, creo que uno se siente frustrada.
	4 8	Fam. N°22: Yo en particular sí, me he sentido postergada, porque desde que estoy ahí... no he surgido.
	4 9	Fam. N°23: No.
	5 0 5 1	Fam. N°24: En cuanto a médico sí, pero no. Faltan médicos, dentistas y sin plata no se hace nada, pero no me siento postergada, porque uno tiene que buscar la oportunidad.
Categorización		
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 1 0	Fam. N°25: A mí no. Uno tiene que trabajar para poder comer, quién le va a ayudar, hay dificultades pero salgo a flote un poco. Yo digo que estoy postergada en cuanto, porque aquí hay mucha diferencia, discriminación, por el hecho de que, por ejemplo, hay un tope de edad para trabajar, aunque se tenga la experiencia y subiendo los 20 y tanto, ya no le importa lo que sepa, entonces se fijan en la edad, yo me siento discriminada en estos momentos, me ha costado encontrar trabajo...aunque se podría decir que yo tengo la oportunidad de postular a cargos públicos, ya me llegó el documento donde se me discrimina por 6 años y llevo 7 que estoy sin trabajo, yo postulaba y veían mi edad... vivimos en una sociedad discriminatoria, donde lamentablemente ven la imagen de la persona, para ser secretaria, aunque tenga la experiencia, las lolas tienen que ser de 18 ó 20 años...a los hombres también cuando tienen su cierta edad, no los reciben.
	1 1 1 2	Fam. N°26: Sí, nos dejan para el último, siempre nos dicen, espere un momento y pasa un día, otro y la municipalidad, espere, tal fecha venga y uno espera y no pasa nada, tramitar no más... por injusticia.
	1 3	Fam. N°27: No, porque yo primero pienso en las demás personas y después nunca pienso para mí.
	1 4	Fam. N°28: No me siento así. Porque cuando voy a la municipalidad, yo tengo becas para los dos.
	1 5 1	Fam. N°29: No, yo me siento feliz así como soy, entonces no me siento que me posterguen, hubiese deseado hasta el día de hoy, haber trabajado, pero no pude, me casé y ahí jodí, pero yo siempre le

6 1 7 1 8	digo a mi hija, usted estudió, sacó su profesión, se casó pero no se quede en la casa, que haga lo que yo no pude hacer y ese es mi gran sueño que yo nunca más voy a poder cumplirlo.
1 9	Fam. N°30: Sí.
2 0	Fam. N°31: Bueno, en mi caso no es así, pero hay otros casos, como discriminación.
2 1	Fam. N°32: No. Yo me he postergado.
2 2 2 3	Fam. N°33: No, o sea, en el colegio a mí me dan mi lugar, como apoderada, siempre he tenido un trato igual, no que me vayan dejando de lado.
2 4 2 5	Fam. N°34: Sí, lo veo malo. De repente hay personas que son mucho más que uno y uno siempre queda atrás y se tiene que quedar ahí, los que saben más son los que... lo dejan a uno de lado.
2 6 2 7 2 8 2 9	Fam. N°35: Sí. Porque es difícil cuando uno tiene hijos chicos, tiene problemas, no puede trabajar con ellos, cuando uno busca trabajo, nunca la reciben con hijos, entonces ya esa es una postergación o porque uno va a veces, no tiene las condiciones... no tiene la experiencia, nadie la recibe, de donde va a sacar experiencia.
3 0 3 1 3 2	Fam. N°36: Sí, en muchas cosas. Porque imagínese ahora yo tengo unos hijos y ellos quieren superarse en la vida, ser otros, no pueden, tienen que estar trabajando donde no les gusta, no hay oportunidades, sobre todo para el joven, quieren ser mejor y no pueden.
3 3 3 4	Fam. N°37: Sí, esta comunidad ha postergado. Por lo mismo, la misma gente tiene que hacer las cosas, no hay ayuda del gobierno... ahora la educación a estado creciendo.
3 5 3 6 3 7	Fam. N°38: Yo creo que sí, yo pienso que uno no es recompensada, uno jamás hace las cosas por interés... uno siente que está haciendo el bien y no lo notan y como soy sentimental, no me gusta. Me gustaría que aquellas personas que uno ayuda, le retribuyan aunque sea con una flor.
3 8 3 9	Fam. N°39: Sí, eso puede ser por un asunto de salud, yo tengo una interconsulta para oculista hace 6 meses y todavía no pasa nada, del ojo derecho no veo y si uno no tiene plata no puede atenderse.
4 0	Fam. N°40: Sí, por la condición social.
4 1 4 2	Fam. N°41: Sí, en hartas partes, uno va a la municipalidad, ven según la persona y así va su atendimento... hospital, todas esas cosas, si usted es chora, la atienden rápido, si usted es calladita, la dejan ahí... en todas partes es igual, tiene que tener personalidad.

	4 3	
	4 4 4 5	Fam. N°42: Yo pienso que no solamente a mí, hay gente que no ha terminado sus estudios y no pueden trabajar en algo, de empleada están pidiendo 4to. medio y si no tiene la posibilidad de estudiarlo, no.
	4 6 4 7	Fam. N°43: Sí. Porque sí, como dicen, tenemos todos lugar a voto, de repente no eres escuchado como debe ser, te dejan a un lado tu idea, no tienes capacidad para eso.
	4 8 4 9 5 0	Fam. N°44: Yo creo que sí. No discriminado, no tanto, pero sí que muchas veces, por influencia tú puedes lograr muchas cosas, si eres amigo de una persona o si tienes contactos... de lo contrario siempre te tienen marginado.

Entrevista a alumnos en relación con la comunidad:

Categori- zación		9. ¿Cuándo sales del barrio, a qué lugares de la ciudad te gusta ir? ¿Qué haces en esos lugares?
	1 2	Alum. N°1: Iría al mall, a ver, a comprar a cualquier parte y a los volcanes. Juego, también tengo amigos.
	3	Alum. N°2: Al centro, a la plaza de Chillán Viejo, ir a ver a mis amigas.
	4	Alum. N°3: Al centro, voy al mall.
	5	Alum. N°4: Al centro. Me gusta comer helados, que me compren cosas, voy al mall y juego.
	6 7	Alum. N°5: Al centro, a la plaza y a la cancha que hicieron ahora. En el mall como, en la plaza juego con mis papás y en la cancha juego con mi prima, elevo volantines.
	8	Alum. N°6: A Chillán Viejo a ver a mi primo. Ando en bicicleta con él y a veces vamos a la escuela.
	9 1 0	Alum. N°7: Al colegio, al centro, a la plaza, voy con mi mamá y le ayudo en el centro y a la plaza juego con mi prima.
	1 1	Alum. N°8: Al mall, al centro. Juego.
	1 2 1 3	Alum. N°9: Al centro, a la plaza, a cualquier parte. Me divierto un poco con mis amigas y con mi prima algunas veces, cuando va para la casa.
	1 4 1 5 1 6	Alum. N°10: Al centro, voy al mall, voy a dar vueltas, conocer, hacer cosas que antes no hacía, cuando llegó el mall de primera uno no se atrevía a hacer nada... tecnología, entonces ahora trato de hacer lo más que puedo.
	1 7 1 8	Alum. N°11: A la plaza. Voy con mi mamá, vamos a pasear y mi hermano lleva una pelota y juego con él.

	1 9	Alum. Nº12: Donde mi abuelita, mi tía, en el Roble. Juego.
	2 0 2 1	Alum. Nº13: Al centro y a la parte del 21, en el Roble. En el 21 juego a la pelota y al centro voy a comprar con mi mamá o mi papá.
	2 2 2 3	Alum. Nº14: A la nieve me gustaría ir, no la conozco, nunca la he visto, voy a mi cancha, la del 21. Juego a la pelota con mis amigos, soy de la U.
	2 4	Alum. Nº15: A la plaza a jugar a la pelota con mi papá.
	2 5	Alum. Nº16: Al centro. Voy al mall o paseo con mis amigos.
	2 6	Alum. Nº17: Al centro. Vitropear, mirar, paso a tiendas a ver que hay y a pololear también.
	2 7	Alum. Nº18: Al centro, voy con mis amigos a jugar a los videos.
	2 8	Alum. Nº19: Yo no voy a ninguna parte, directo a mi casa y ahí estoy.
	2 9	Alum. Nº20: A donde mi abuela, donde un amigo, a fiestas no salgo mucho.
	3 0	Alum. Nº21: A Chillán, a veces voy al mall, solo, a veces con mi primo.
	3 1 3 2	Alum. Nº22: No sé, a cualquier parte, donde mis tíos que viven por ahí o sino al centro. A la mayor parte voy con mi tía, con mi familia.
	3 3 3 4	Alum. Nº23: A veces voy a la cancha a trotar, si no, vamos allá con mi mamá, salimos al mall y comemos algo.
	3 5 3 6	Alum. Nº24: Cuando voy para el hogar, paso al centro, al mall, a todos esos lugares, a los volcanes, por allá tengo familia, al centro no me gusta ir.
	3 7	Alum. Nº25: A la plaza o al mall. Vamos a vitropear, comprar cosas, con mis amigos y hermanos.
	3 8 3 9	Alum. Nº26: Al mall o a la casa de mi tía. Voy de repente donde mi tía, juego en el computador, al mall voy a ver cuanto cuesta la entrada al cine, junto plata y compro.
	4 0	Alum. Nº27: Al centro, paseo y miro cosas.
	4 1	Alum. Nº28: Al centro, ando en las tiendas mirando cosas.
	4 2	Alum. Nº29: A los videos.
	4 3 4 4	Alum. Nº30: Al centro, me gusta ir donde la polola de mi hermano, porque allá tengo más amigas, para el persa, igual le ayudo a mi hermano a veces.
	4	Alum. Nº31: Donde mis tías me gusta más ir, converso con ellas,

	5	me relaciono mejor.
	4 6 4 7 4 8	Alum. N°32: A veces ir para el campo, donde mi tío, a Concepción, Temuco, Valparaíso, Santiago, al centro más seguido. Voy al centro a ver a mi abuelita, cuando voy para los volcanes a ver a mi compañero, en este tiempo he ido bien seguido para allá.
	4 9 5 0	Alum. N°33: A la cancha, a la calle, voy por ahí, a las distintas partes, a dar la vuelta a la manzana a veces.
	5 1	Alum. N°34: Para el centro. A puro lesear, vitrinear, jugar video.
	5 2	Alum. N°35: Al campo, tengo familia, le damos comida a los animales que hay.
	5 3 5 4	Alum. N°36: Para mi vieja población, a la nueva río viejo, allá tenemos a un amigo y vamos a una parte que le decimos el aserrín y ahí practicamos gimnasia.
	5 5	Alum. N°37: Al centro, veo muchas partes, compramos cosas.
	5 6	Alum. N°38: A las playas, al centro a comprar con mi mamá las cosas para la casa.
Categori- zación		
	1 2	Alum. N°39: Al centro, donde mi hermano y donde mi tío. Cuando voy donde mi hermano, voy a jugar con mi primo, parte del tiempo me entretengo con el.
	3	Alum. N°40: Cuando estamos de vacaciones, vamos a Santiago y a ninguna parte más.
	4	Alum. N°41: Ahí al puente y cuando es vacaciones a la playa.
	5	Alum. N°42: Al centro, salgo a comprar o sino pasamos a los juegos.
	6 7	Alum. N°43: A Santiago o al centro a ver a mi tía. Jugamos, hacemos juegos, a los columpios en el parque de Chillán Viejo.
	8 9	Alum. N°44: A los volcanes y al centro. A vitrinear y en los volcanes a ver a mi tía, hablo con ella y juego con mis primos.
	1 0	Alum. N°45: A la plaza me gusta ir, hay viento, no hago nada.
	1 1 1 2	Alum. N°46: Al centro, a quedarme donde mi mamá y a la plaza. Paseo y vamos para el centro con mi mamá.
	1 3	Alum. N°47: Al mall, porque ahí uno juega.
	1 4 1 5	Alum. N°48: Donde mi tía y donde mi polola. Voy a ver a mi polola y donde mi tía le ayudo a trabajar en la casa.
	1 6 1 7	Alum. N°49: Bueno, generalmente voy para el mall, a pasarlo bien con mi hermana cuando voy a visitarla.

1 8 1 9	Alum. N°50: Para acá para el colegio o sino donde mi abuela que me entretengo igual. Puedo jugar con mis primos, a veces voy para el centro con mis compañeras.
2 0 2 1 2 2	Alum. N°51: Me gusta ir donde mi tío. Porque mis primas me ayudan, me entretengo más, mi tía es más libre, mi tío allá donde mi tía Nena, no deja hacer nada, no deja ver tele, me voy a la pieza y duermo algunas veces.
2 3 2 4	Alum. N°52: A la plaza, el mall y donde mi familia. Voy a la plaza y descanso, en el mall como y juego y donde mis familiares estoy con mis primos y con los vecinos que viven ahí.
2 5	Alum. N°53: Al centro me gusta ir a vitrinear.
2 6	Alum. N°54: Al centro, al mall y a la plaza. Voy a vitrinear.
2 7	Alum. N°55: Sin responder.
2 8	Alum. N°56: Al centro y al colegio. Al centro me gusta ir a vitrinear.
2 9 3 0	Alum. N°57: Al centro más que nada, me la paso allá. A vitrinear, a comer, a ver mujeres, a pololear, hartas cosas.
3 1 3 2	Alum. N°58: Voy al centro, a esa parte del mall. Mi mamá cuando me quiere comprar algo, a veces vamos a vitrinear, cómo están las cosas, si más baratas o más caras.
3 3 3 4	Alum. N°59: Al centro, a vitrinear, a comprar CD para grabar soy pirata y mirar a las mujeres como caminan.
3 5	Alum. N°60: Al mall, voy a jugar.
3 6	Alum. N°61: Al centro, a la plaza. De repente juego con mi hermano.
3 7 3 8	Alum. N°62: Al centro, voy al mall, a los videos, al estadio a correr... no soy mucho de los que salgan, prefiero estar en mi casa.
3 9	Alum. N°63: Al centro, veo gente, a comprar y a entretenerme.
4 0	Alum. N°64: Al centro, miro las cosas.
4 1 4 2	Alum. N°65: Por ahí dando vueltas, ahora no me gusta ir al centro porque me pueden llevar preso, porque ahí pasó algo.
4 3	Alum. N°66: A Santiago y a ver a mi tía a los volcanes.
4	Alum. N°67: Al centro y a la plaza de armas. Me junto con mis

	4	compañeros a trabajar y jugamos un rato, por ejemplo en la plaza.
	4	
	5	

Entrevista a Profesores en relación con la Familia:

Categori- zación		1. ¿Cuál es la opinión que usted tiene de las familias de los alumnos que asisten a esta escuela?
	1 2 3	Prof. N°1: ... Hay apoderados muy interesados, muy cooperadores, como padres y como madres, pero como familia, existen, no la familia ideal, sino que usualmente una madre como jefa de hogar, muchos hogares mal constituidos, hay madres solteras, entonces no hay un núcleo familiar bien formado, estable.
	4 5	Prof. N°2: Aquí se da dos tipos de apoderados... unos que apoyan y otros que realmente son como negativos a las actividades que realiza la escuela.
	6 7	Prof. N°3: Son familias de escasos recursos, de nivel cultural bajo, tienen interés por la educación de sus hijos, pero no los apoyan en el hogar.
	8 9	Prof. N°4: Yo diría que un grupo bien significativo de familias es de miseria, de pobreza material te lleva a lo espiritual.
	1 0 1 1	Prof. N°5: Hay un grupo de familias que está muy comprometida con el quehacer estudiantil del chico y otras que por la situación económica...
	1 2 1 3 1 4	Prof. N°6: Que es una familia muy permisiva, hay muchas familias uniparentales y lo que a ellos les interesa es más el dinero, nosotros tenemos familias que mandan a los niños a pedir, entonces son familias... que les interesa más lo material, no están comprometidos con el aprendizaje de sus hijos.
	1 5 1 6 1 7	Prof. N°7: Bueno, la mayoría viene de un sector marginal en que hay mucha delincuencia, hay de todo... tengo los casos más increíbles... pero por lo general mal constituidas... hay de padres separados o solteras, que han tenido sus hijos, que viven solas o con sus padres o... independientes, es bien variada.
	1 8	Prof. N°8: Que no están comprometidos.
	1 9 2 0	Prof. N°9: Que son familias que realmente no se preocupan en lo más mínimo de sus niños, no suplen ni sus necesidades básicas en muchos casos.
	2 1 2 2	Prof. N°10: Son familias que están resignadas a vivir como viven, que no tienen ninguna aspiración ni para ellos ni para sus hijos.
	2 3 2 2 4	Prof. N°11: ... Las familias... especialmente en el primer ciclo dan mucho por sus hijos, vienen a reuniones, están preocupados... pero pasa el quinto año y ya empiezan a despreocuparse... sus hijos empiezan a proporcionar recursos por ellos mismos, pueden salir a

	2 5	vender o a robar, entre otras cosas.
	2 6 2 7	Prof. N°12: ... Hay familias y familias, hay familias que tienen un compromiso, pero son las menos, falta preocupación, falta apoyo de las familias.
	2 8 2 9 3 0 3 1	Prof. N°13: Normalmente uno conoce a la mamá que viene al colegio, conoce al papá de nombre... pero uno no conoce ... como funcionan la familias en el sector... hay muchas parejas convivientes, sin formar matrimonio como corresponde, pero de ahí a saber el tipo de unión que existe y la comunicación que existe entre ellos, tampoco podemos opinar, porque nosotros lo percibimos desde fuera todo...
	3 2 3 3 3 4	Prof. N°14: Bueno, hay padres super comprometidos con la labor educativa de sus hijos... si uno los necesita vienen, cooperan lo más que pueden... como sí hay padres que uno por mucho que los llame, o los cite, no vienen...
	3 5 3 6	Prof. N°15: De todo, es bien heterogénea, no podemos hablar solamente de familias mal constituidas,... también hay familias... que en cierta forma están preocupadas de sus hijos.
	3 7	Prof. N°16: Regular.
	3 8	Prof. N°17: Hay muchos que no tienen familia.
	3 9 4 0	Prof. N°18: Gente que ha sufrido mucho y que necesita del apoyo del maestro, ya que nosotros somos su segundo hogar.
	4 1	Prof. N°19: Algunos son preocupados, otros más o menos...
	4 2 4 3	Prof. N°20: ... Hay un grupo que está bien constituido, que se preocupan de sus hijos y que la mayor parte... el grupo más grande es el que no se preocupan de sus hijos.
	4 4 4 5	Prof. N°21: Es que son bastantes despreocupados de los niños... hacia el trabajo propiamente educacional de los chicos, no se preocupan si el niño llevó tarea, de ayudarlos en su propias tareas.
	4 6 4 7	Prof. N°22: ... las familias son preocupadas... en el sentido de... que se pelean para que sus hijos lleguen acá (a esta escuela) desean que su alumno estudie acá, falta espacio...
	4 8 4 9	Prof. N°23: Familias de muy escasos recursos, la gran mayoría,... con problemas socioculturales también.
	5 0 5	Prof. N°24: ... en el sentido pedagógico y profesional, yo creo que todas las expectativas reales como familia, creo que somos nosotros... de proyectar a sus hijos y de sacarlos adelante y en esa

	1 5 2	medida nos reconocen como tal y en eso nosotros tenemos la gran responsabilidad de no defraudarlos.
	5 3	Prof. N°25: Aquí son muy pobres las familias.
	5 4	Prof. N°26: La familia tiene un bajo nivel socioeconómico, tiene un bajo nivel cultural, son analfabetos.
	5 5	Prof. N°27: Son muy ignorantes.
	5 6	Prof. N°28: ... La mayoría de nuestros apoderados vibra y están de acuerdo con la enseñanza entregada.

Entrevista a Profesores en relación con la comunidad:

Categori- zación		1. ¿Qué opinión le merece la comunidad en la cual está inserta la escuela? ¿Cómo la definiría?
	1 2 3	Prof. N°1: Yo diría que a esta comunidad le falta un poquito más de comunicación... la escuela se ve un poco sola en ciertas actividades... falta compromiso de parte de la comunidad, de asimilar más, que la escuela existe y que realmente les está prestando una ayuda.
	4	Fam. N°2: Sin interés, no participa con la escuela.
	5	Fam. N°3: No los conozco.
	6	Fam. N°4: De esfuerzo, de mucho trabajo.
	7 8 9	Fam. N°5: Es una comunidad deprivada en lo económico, en lo social y en lo cultural... la definiría como una comunidad conformista... no es una comunidad que quiera salir de donde está, que quiera avanzar.
	1 0 1 1 1 2	Prof. N°6: Conflictiva,... bastante conflictiva, porque hay muchos problemas... de delincuencia, de todo, hay mucho dentro de la comunidad, incluso... hay chicos que tienen padres o madres presos, que no sabe efectivamente que son ladrones, de la delincuencia.
	1 3	Prof. N°7: Que no están comprometidos.
	1 4 1 5	Prof. N°8: Aquí los niños son víctimas de la comunidad donde viven, porque la comunidad es muy hostil, es terrible para los niños.
	1 6 1 7	Prof. N°9: Como una comunidad conflictiva, por no ser tolerante bajo ningún punto de vista, que aceptan su realidad, que no tienen ninguna gana de salir de ella.
	1 8	Prof. N°10: Es más o menos no más, la comunidad es muy apática. (se repite esta expresión)
	1 9 2	Prof. N°11: De alto riesgo, una comunidad muy difícil, tú ves de todo,... familias acomodadas,... familias que les falta todo,... hogares mal constituidos, delincuencia, promiscuidad... lo que

0 2 1	menos se da es lo óptimo, los hogares bien constituidos... un mal ejemplo para los niños.
2 2	Prof. N°12: Regular.
2 3 2 4	Prof. N°13: Una comunidad con un nivel educacional bajo, muchas personas sin trabajo, por lo tanto hay mucha vagancia... la gran mayoría está acostumbrada a que se lo den todo.
2 5 2 6	Prof. N°14: De un nivel socio – cultural bajo, de alto riesgo para el alumno, porque dentro de la comunidad... se implantan muchos antivalores,... también hay gente amable y honrada.
2 7	Prof. N°15: Ausente.
2 8	Prof. N°16: Mira, en realidad no se mete con nosotros (la comunidad).
2 9 3 0 3 1	Prof. N°17: Que no es el ambiente mejor. La definiría como una comunidad negativa en cuanto a cosas que uno pueda proponer y que va poco a poco absorbiendo a los jóvenes, porque uno trata de sacarlos de, o sea es una comunidad dañina diría yo.
3 2 3 3	Prof. N°18: Que es de muy bajos recursos económicos, con problemas de drogadicción... localizado en el entorno del colegio.
3 4 3 5 3 6	Prof. N°19: ... Una comunidad muy difícil de definir, porque debemos entender que estamos en una comunidad muy difícil, de nivel cultural muy bajo, que no entiende lo que uno quiere comunicar, se sienten pasados a llevar, es difícil darse a entender con gente que no entiende o que no quiere entender.
3 7	Prof. N°20: Nosotros aquí tenemos población económica baja.
3 8 3 9	Prof. N°21: Bueno, hay de todo, de nivel bajo, pero hay familias que se nota que se preocupan por sus hijos.
4 0 4 1 4 2	Prof. N°22: Es una comunidad... que no es muy tranquila... producto a veces de las fiestecitas que se pegan en las noches,... pero en el día son comunidades tranquilas... son grupos producto justamente de la cesantía.
4 3 4 4 4 5 4 6	Prof. N°23: ... es una comunidad muy especial... nosotros sabemos que la comunidad experimenta, vive y sufre problemas que son completamente contrapuestos a lo que ocurre en el colegio, donde la drogadicción, prostitución y “n” cosas que debieron ser ajenas a la comunidad, existen y co-existen con el colegio, sin embargo nos respetan y valoran... una comunidad que tiene sus propios problemas pero que también deja vivir.

	4 7	
	4 8	Prof. N°24: Sin responder.
	4 9 5 0	Prof. N°25: Mira, para mí, yo le tengo mucho respeto, les respeto en su forma de ser, en su religión, en su proceder, porque muchas veces no los entendemos.

Entrevista a los profesores sobre la Escuela:

Categorización		6. En su opinión, ¿Existe vinculación entre la escuela y la comunidad cercana a ella? En el caso de existir ¿Cómo se vinculan?
	1 2 3	Prof. N°1: Estrecha?, quizás haya una relación entre profesor jefe y apoderados, pero toda la escuela es bastante numerosa. Es difícil el tiempo falta, tenemos un horario muy completo y a las 18:30 ya estamos bastante cansados, todos queremos volver pronto a casa.
	4 5	Prof. N°2: Sí, sí. A través de las diferentes actividades que abre la escuela hacia la comunidad, actividades recreativas, culturales y la comunidad también viene a nosotros.
	6 7 8 9	Prof. N°3: Yo creo que sí... la escuela está abierta a la comunidad, es un centro social... creo que cada vez va tomando más peso esto que el apoderado... participe más en la educación de sus hijos,... no son todos, también por el nivel de educación de los apoderados como que les impide, hay una pequeña barrera.
	1 0 1 1	Prof. N°4: Sí. Si consideramos que la comunidad cercana a la escuela la forman los padres y apoderados de nuestros alumnos.
	1 2 1 3	Prof. N°5: No. No soy de este barrio, pero llegan sólo los Centros de Padres, son reacios a venir a las reuniones, vienen a regañar dientes.
	1 4 1 5	Prof. N°6: Sí. En Centro de Padres y las demás agrupaciones cercanas. Siempre la escuela los invita a participar.
	1 6 1 7 1 8	Prof. N°7: Sí. A través de los apoderados, la junta de vecinos, nosotros siempre estamos abiertos a la comunidad cuando nos necesitan... piden el colegio, entonces vienen acá... hacen su celebración y nosotros a la vez, cuando los necesitamos, encontramos las puertas abiertas, así que es recíproco.
	1 9 2 0 2 2 1	Prof. N°8: Sí, yo creo que sí. Porque la comunidad ha estado bastante involucrada en la parte educación, de hecho cuando la escuela se iba a cerrar, fue la comunidad la que buscó para que comprara la escuela y pudiera seguir adelante...
	2 2	Prof. N°9: Sí. A través de la ayuda que prestan los hogares de menores a nuestros alumnos.
	2	Prof. N°10: Sí. Viniendo los apoderados las veces que quieran, es

	3	una escuela de puertas abiertas.
	2 4 2 5 2 6	Prof. N°11: No, yo creo que la escuela lucha por tener un vínculo o un lazo de unión con la comunidad, pero por el sector, es difícil que ocurra. Solamente por el Centro General de Padres y en los casos mínimos también, porque los apoderados tampoco están interesados en el aprendizaje de sus hijos.
	2 7	Prof. N°12: Sí, sí pero... en los talleres de microcentro y reuniones de apoderados.
	2 8 2 9 3 0	Prof. N°13: Sí, sí. Bueno, a través de la celebración del día de la mamá, entonces invitamos a las mamás de la comunidad, se les hace un lindo acto, los directivos siempre están en comunicación con nuestra comunidad, entonces en eso somos ricos, esa es la fortaleza que tenemos...
	3 1 3 2 3 3	Prof. N°14: Tratamos de que sea lo más cercana posible, de repente no nos resulta, pero tratamos de que sea. Yo pienso que a través de las reuniones de curso de apoderados es cuando más uno trata de vincular la escuela con la comunidad...
	3 4 3 5 3 6 3 7	Prof. N°15: Sí. Bueno, primero que nada este año se comenzó con la educación de adultos, por la necesidad, viendo el alto índice de analfabetismo que existía, o de cursos que no habían terminado las familias de los niños... pensamos que los niños podían recibir apoyo de parte de las familias... la escuela está disponible... se presta para hacer reuniones... de la vecindad.
	3 8	Prof. N°16: Sí. En los Centros de Padres, se integran muchas actividades a los apoderados.
	3 9 4 0 4 1	Prof. N°17: Yo diría que sí... porque mira, la comunidad realmente respeta nuestro colegio, además la escuela siempre ha estado abierta a recibir lo que ellos necesitan e incluso este año nos iniciamos con la jornada nocturna para ayudarlos a elevar el nivel cultural,... hemos estado siempre con la comunidad...
	4 2	Prof. N°18: No. Falta comunicación con las juntas de vecinos.
	4 3	Prof. N°19: No. Poca comunicación.
	4 4	Prof. N°20: Sí, la familia y los niños.
	4 5 4 6 4 7	Prof. N°21: Sí. El Centro de Padres participa bastante aquí, para el aniversario del colegio hacen actividades deportivas entre ellos, para el día del profesor se juntan, con nosotros poco, con la junta de vecinos, muy poco.
	4 8 4 9	Prof. N°22: Sí, ha costado si ah, pero no lo suficiente todavía, yo pienso que podría ser mucho más. Porque los mismos apoderados han ido cambiando un poco la actitud... como que participan más, vienen un poco más a las reuniones... si hay que hacer alguna

	5 0 5 1	actividad ya hay más gente que se ofrece para realizar actividades, pero cuesta.
	5 2 5 3 5 4	Prof. N°23: Sí. Bueno, en las reuniones del Centro General de Padres eh... asisten los microcentros de padres también y en este momento se está dando la educación de adultos, así que estos mismo apoderados están asistiendo... en la noche.
	5 5 5 6	Prof. N°24: Sí. A través de lo que son los microcentros y el Centro General de Padres que trabajan en forma bien organizada con los profesores, al cien por ciento realizado.
Categori- zación		
	1 2 3 4	Prof. N°25: Sí. Se vincula con la junta de vecinos, unidad vecina, club deportivo cercano, eh... también con servicios públicos como la Cotachi, que está cerca (es una bencinera) la escuela les presta utensilios para que hagan obras de labor social con personas que no tienen recursos, para alimentación en la noche, almuerzos.
	5 6 7 8	Prof N°26: Sí. La comunidad participa en las actividades del colegio, colaboran con adelantos que se están haciendo, ellos están conscientes que el colegio va progresando, van aumentando las posibilidades que sus niños estén bien y tengan una mejor calidad como alumnos... también en las reuniones de apoderados, ellos expresan su sentir... así que ahí participan.
	9 1 0 1 1	Prof. N°27: Sí. Eh... mediante la participación de proyectos a los que a veces el colegio postula, entonces la comunidad participa por intermedio de sus microcentros, eh... ayudan a elaborar lo que se quiere realizar (la escuela).
	1 2 1 3	Prof. N°28: Sí, sí. Se ve en las reuniones del centro general de padres, se llama al salón, y uno se da cuenta que están interesados los padres en el mejoramiento de la escuela.
	1 4	Prof. N°29: Sí. Se desarrollan actos cívicos, artísticos y las familias del entorno asisten.
	1 5 1 6 1 7	Prof. N°30: Sí, la vinculación es estrecha entre escuela y comunidad, formada por personas activas y dinámicas. Vinculándose en las variadas actividades que la escuela programa durante el año escolar. Siempre apoyando la labor docente.
	1 8 1 9	Prof. N°31: Sí. Los últimos años se ha tratado que los padres se interesen más por los mismos Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.) se integran.

Entrevista a las Familias en relación con la eEscuela:

Categorización	5. ¿Participa de las actividades de la escuela?
1	Fam. N°1: No.
2	Fam. N°2: Poco. Por mi trabajo.
3	Fam. N°3: Mi señora, cuando hay competencias o aniversario de la escuela, se hacen muchas competencias y participo yo.
4	
5	Fam. N°4: Sí. Participando en lo que se pueda, que son las reuniones que se hacen..., si el colegio necesita ayuda, se paga lo que pidan, aunque sea poco igual sirve.
6	
7	Fam. N°5: Sí, en todas, porque hay que ayudar a los niños, si no está uno, no se sienten apoyados... no se saca nada con mandarlos a la escuela y dejarlos ahí no más.
8	
9	Fam. N°6: Yo no, por mi trabajo, pero mi señora sí, participa de las reuniones y coopera.
1	Fam. N°7: No, en actividades no, en reuniones sí, siempre.
0	
1	Fam. N°8: A veces, es que depende de lo que sea.
1	
1	Fam. N°9: Sí. Voy a las reuniones.
2	
1	Fam. N°10: Aparte de las reuniones no.
3	
1	Fam. N°11: Sí. Porque trabajo en el colegio... y hay que participar en los aniversarios en fin, participo como apoderada y como profesora reuniendo fondos para fin de año, campañas solidarias y reuniones de apoderados.
4	
1	
5	
1	
6	
1	Fam. N°12: Sí. Porque me gusta apoyar a mi hija... uno siempre está participando y cuando hay una actividad específica donde piden que hay que colaborar.
7	
1	
8	
1	Fam. N°13: Sin responder.
9	
2	Fam. N°14: No... por mi trabajo... yo salgo a las 8 de la mañana y vuelvo a las 8 de la noche y a esa hora ya...
0	
2	
2	Fam. N°15: No. Porque siempre trato de no participar.
2	
2	Fam. N°16: Sí. Voy a las reuniones, porque en realidad en el Liceo no se hacen tantas cosas donde participen los apoderados.
3	
2	
4	
2	Fam. N°17: A veces, cuando hay alguna velada, a los aniversarios, por ir a acompañar a mis nietos.
5	
2	Fam. N°18: No, porque no se ha dado la oportunidad.
6	
2	Fam. N°19: Sí. Porque es una manera de que mis hijos sientan que los apoyo, voy a las reuniones y cuando me mandan a buscar.
7	

	2 8	
	2 9	Fam. N°20: Sí, siempre.
	3 0	Fam. N°21: Sí, yo soy directiva hace dos años del curso de mi hijo y he estado participando por el curso.
	3 1	Fam. N°22: Cuando puedo, por mi trabajo a veces no me da el tiempo.
	3 2	Fam. N°23: Sí, en las reuniones.
	3 3 3 4 3 5	Fam. N°24: Sí. Porque me gusta ayudar a los profesores, me gusta estar al lado de mi hija... me gusta ayudar en lo que pueda,... para el día de la mamá, tuvimos que hacer unos arreglos para los profesores y con un grupo de apoderados lo hicimos.
	3 6 3 7	Fam. N°25: No, ahí sí que no. Porque no tengo tiempo, donde trabajo, pero soy buena cooperadora sí, cualquier cosa ando yo, pudiendo al tiro (inmediatamente).
	3 8 3 9	Fam. N°26: ... Ahora la chica va al jardín y ahí participo más, porque ahí no es lo mismo porque nos reunimos por grupo y tenemos que juntar plata (dinero).
	4 0 4 1	Fam. N°27: Sí. Porque soy la presidenta del Centro General de Padres y como presidenta hago actividades y se ayuda al colegio más que nada.
	4 2 4 3	Fam. N°28: Todas. Me gusta participar, cooperar cuando hay cosas de la escuela y hay que ir a ayudar en alguna cosa.
	4 4 4 5	Fam. N°29: A veces, porque son fiestas, bingos, entonces yo coopero en cuanto a dinero, si hay que cooperar en todo...
	4 6 4 7	Fam. N°30: Sí. Al menos ahora yo participo con más gusto, porque veo que la directora está con nosotros... uno participa por los hijos.
	4 8 4 9	Fam. N°31: Sí, para tener más ingresos para el colegio y saber más sobre los niños, estar más en comunicación con los niños. Asisto a reuniones y actividades extraprogramáticas.
	5 0 5 1	Fam. N°32: No, en las actividades de mi curso así, los beneficios que se hacen, ahí sí, porque la escuela no hace actividades.
	5 2 5 3 5	Fam. N°33: Sí, de todas, porque me encanta participar de las actividades del colegio... siempre estoy tratando de ayudar, voy a las reuniones del Centro General, claro que no soy de la directiva, porque no he querido ser.

	4	
	5	Fam. N°34: ... Del colegio sí, del curso del Felipe, mañana mismo hay un "pescado frito", pero en nada más, en las reuniones del curso.
	5	
	5	
	6	
Categori- zación		
	1	Fam. N°35: Trato de participar en lo que más pueda, cuando uno tiene niños chicos es difícil, pero trato de estar siempre integrándome a las reuniones, si hay que cooperar o algo en que ayudar, en eso participo.
	2	
	3	Fam. N°36: Voy a las reuniones de mi nieta...
	4	Fam. N°37: Sí.
	5	Fam. N°38: Este año no he participado en nada... pero anteriormente participaba en todo.
	6	Fam. N°39: Este año... fui a la 1era. Reunión, no como otros años que fui presidenta del Centro General de Padres así que este año no tengo ningún cargo directivo ni nada.
	7	
	8	Fam. N°40: No.
	9	Fam. N°41: No, a pura vista no más. Porque el tiempo para uno, no tenemos tiempo, salimos de madrugada y llegamos a las 4 ó 5 de la tarde a la casa.
	1	
	1	Fam. N°42: No. Por mi trabajo no (se repite la respuesta).
	1	

Entrevista a Profesores en relación con los alumnos:

Categori- zación		10. ¿A qué causas atribuye usted el fracaso escolar de los niños?
	1	Prof. N°1: A la desatención del hogar, cuando los niños crecen, los padres ya se desatienden de ellos, esperan generalmente que vayan a la vida laboral para que les ayuden económicamente, entonces les interesa poco la escuela y es mejor que vayan por ahí de temporeros y que hagan algo.
	2	
	3	
	4	Prof. N°2: Pienso que a problemas en su hogar, porque el alumnos que sus padres son alcohólicos, tienen un problema. No le podrán ayudar o el chico no es capaz de enfrentar a sus padres para solucionar el problema.
	5	
	6	
	7	Prof. N°3: Hay tantas cosas, una de las razones que siempre he encontrado, falta de motivación, primero de los padres, hay muchos madres que "no están ni ahí" (no les interesa)... en lo que el niño pueda hacer, no los motivan, a lo mejor el mismo medio que tienen, la realidad familiar que viven, pienso yo que ellos dirán, esta es mi vida, tendré que vivir así, es una de las alternativas,... tiene que ver mucho la misma necesidad, hay tanta... los profesores nos preocupamos siempre, por qué tanta desmotivación en los niños, como que no están ni ahí... no tienen deseos de surgir, no sé, es algo que no entiendo... tiene que ver mucho la familia.
	1	
	1	Prof. N°4: Yo creo que el fracaso escolar pasa básicamente por una
	1	

4 1 5 1 6 1 7	falta de interés, digamos que una cosa es la falta de interés y la otra, volvemos al mismo círculo vicioso, hay alumnos que de pronto tienen que trabajar para comer,... eso significa que para vestirse, para alimentarse, tienen que enfrentar al vida, entonces la educación, la escuela a veces pasa a ser un puntero más que una ayuda.
1 8 1 9	Prof. N°5: Justamente por la falta de preocupación, no existe un marco de regulación, el hábito no es reforzado porque todos trabajan, el niño llega a quedar solo (de la familia).
2 0 2 1	Prof. N°6: Hay una mezcla, la efervescencia de la etapa (se refiere a la pubertad de los niños), el poco apoyo de la familia.
2 2 2 3 2 4	Prof. N°7: Es que a veces los hacen faltar (los padres a los niños a la escuela), por ahí por octubre, noviembre, porque el niño se tiene que quedar con la guaguüita (el bebé), con el hermanito más chico, los hacen trabajar, por eso, pero por nada más.
2 5 2 6 2 7 2 8	Prof. N°8: Bueno, la falta de apoyo de los padres, es uno de los factores y porque también no tienen modelos a seguir... son contados, dentro de su ambiente... los que se salvan de ese medio, por eso les cuesta... para ellos salir de la escuela, es quedar libre para andar vagando en la calle no más... e infectarse en ese mundo de delincuencia, de todo.
2 9	Prof. N°9: Bajo nivel sociocultural.
3 0	Prof. N°10: Al poco apoyo que tienen de la familia.
3 1 3 2 3 3	Prof. N°11: Yo creo que ellos no han podido... por eso digo pueden tener conocimiento pero no han asimilado sus aprendizajes, no han podido retenerlos o no lo sienten útil a su vida cotidiana, en su vida diaria, ellos no ven que su papá o que su tío haya necesitado ir a la escuela para vivir.
3 4 3 5	Prof. N°12: A la drogadicción que se ve en el sector, mucho maleante, ven mucha agresividad, alcoholismo.
3 6 3 7 3 3 8 3 9	Prof. N°13: El fracaso escolar, a ver, un mea culpa de repente cierto?...siempre habemos y me incluyo, ciertos profesionales que... no nos ponemos la camiseta, nos ponemos muy exigentes y en la parte alumnos, falta motivación, falta de compromiso por parte de los padres, ellos no ven un futuro para ellos, tienen la autoestima muy baja.
4 0	Prof. N°14: Yo diría a que de repente son lentos de aprendizaje y también el factor económico, sobretodo en los más grandes incide

	4 1 4 2	mucho porque los chiquillos prefieren... ir a trabajar porque sus papás no tienen como para costearles los gastos que los lolos ya necesitan.
	4 3 4 4	Prof. N°15: Vienen al colegio, son fracasados o... repiten muchas veces de curso y las notas, las inasistencias y después... le pierden el interés a la escuela.
	4 5 4 6 4 7 4 8	Prof. N°16: Poco apoyo del hogar y que la escuela no siempre tiene los materiales de acuerdo a lo que el niño de hoy necesita, son pocos computadores... les hablas de computadores y se vuelan, les encanta, pero tenemos 9 computadores y son 700 alumnos, te digo el libro, al alumno se lo muestras (el libro) y se va.
	4 9 5 0	Prof. N°17: Mira, podría ser, que no se preocupen ellos (la familia) que lleguen (los niños) a tiempo al colegio y los dejen en su casa.
	5 1	Prof. N°18: Desinterés.
	5 2	Prof. N°19: Al poco compromiso de los padres.
	5 3 5 4	Prof. N°20: A las responsabilidades que ellos tienen siendo niños ya que no conocen de su actuar como adultos, flaquezas y también a desinterés y flojera.
	5 5 5 6	Prof. N°21: Es poco (el fracaso) pero debe ser la situación económica, el bajo nivel escolar que tienen los padres, yo creo que es eso.
Categori- zación		
	1 2	Prof. N°22: Pienso que el fracaso fundamental es la despreocupación de los de los padres, la falta de compromiso de los padres.
	3 4	Prof. N°23: El apoyo de la familia, los apoderados, porque no son preocupados de lo que es materiales, tareas, ninguna cosa de esas, por lo menos los chicos, en los grandes no sé.
	5 6	Prof. N°24: En nuestra escuela, yo diría que casi no existe el fracaso escolar... todos terminan bien y todos siguen sus estudios, así que no.
	7	Prof. N°25: A la falta de apoyo en su hogar.
	8	Prof. N°26: Es debido a los problemas familiares existentes en el núcleo familiar.
	9 1 0	Prof. N°27: A la poca motivación hacia el futuro, que no hay apoyo, como la situación es pobre, piensan para qué voy a seguir estudiando, llegan a octavo y comienzan ligerito a trabajar.
	1 1	Prof. N°28: No se hizo la pregunta.
	1 2	Prof. N°29: ... Gran fracaso escolar no hay, el fracaso se viene dando más arriba, cuando el cabro termina cuarto medio...

	1 3	
--	--------	--

Entrevista a Agentes de la Comunidad en relación con la comunidad y la escuela:

Categori- zación		5. ¿Participa la escuela de las actividades que programa la comunidad?
	1	Com. N°1: Dentro de la población no, no hay relación con ellos (la escuela).
	2 3 4	Com. N°2: Muy poco, hay poca coordinación entre todos... hay poca comunicación se podría decir, claro en actividades que se podrían realizar en conjunto y serían como para reunir fondos por ejemplo, sería mucho mejor unidos y coordinados.
	5	Com. N°3: No. Por falta de información e integración.
	6 7 8	Com. N°4: ... prestan el colegio porque el alcalde dijo que la escuela era abierta a la comunidad, entonces en ese sentido las personas que están en el colegio le hacen caso al alcalde y la prestan para eventos o cualquier cosa.
	9	Com. N°5: Aquí no... el colegio de acá (de esta población) no participa en nada, con nosotros no.
	1 0	Com. N°6: Yo creo que depende del barrio que está alrededor de la escuela, porque los otros barrios no.
	1 1 1 2	Com. N°7: Sí. Nosotros no tenemos una sede, (la junta de vecinos) siempre estamos pidiendo la escuela, así que estamos en contacto.
	1 3 1 4 1 5	Com. N°8: Sí, participa... para cualquier actividad ellos nos prestan apoyo, nos brindan el establecimiento, el director ha tratado de integrarse a la comunidad, pero como hay tan poca participación en la gente, no se puede.
	1 6 1 7 1 8	Com. N°9: No. Por falta de comunicación, porque nunca nos hemos coordinado con el colegio, además el colegio poco nos integra a nosotros en sus actividades, por ejemplo las actividades de aniversario el colegio no nos integra a nosotros como junta de vecinos, sino como apoderados.
	1 9 2 0	Com. N°10: Sí, porque la escuela dejaba sesionar ahí, porque la unidad vecinal... no tiene sede y no ha tenido nunca y la escuela está llana a participar de la unidad vecinal en beneficio de los pobladores.
	2 1	Com. N°11: No. Porque de primero no hay buena cooperación, el colegio y la junta de vecinos.
	2 2 2 3	Com. N°12: Siempre cuando se les pide sí, porque la escuela está abierta a la comunidad... porque si la comunidad les pide algo, ellos lo van a facilitar.
	2	Com. N°13: Sí, la escuela yo tengo buena impresión de ella... el

	4	año pasado... nos ganamos en conjunto con el colegio, un proyecto
	2	CONACE y eso es bastante.
	5	

Entrevista a Profesores respecto de la Comunidad:

Categori- zación		2. ¿Cree usted que esta comunidad podría constituir un aporte en el mejoramiento de la escuela?
	1	Prof. N°1: No, porque son de bajos recursos.
	2	Prof. N°2: Claro que sí, yo creo en la educación de adultos... está
	3	sirviendo, la educación de adultos, para que cambie la actitud del
		apoderado, por ahí va.
	4	Prof. N°3: No (Se repite esta respuesta).
	5	Prof. N°4: No sé.
	6	Prof. N°5: Podría, siempre y cuando tuviese los elementos.
	7	Prof. N°6: No, es que no tiene que aportarnos.
	8	Prof. N°7: No sé, yo pienso que si se lo proponen sí,... si ellos
	9	quieren lograr más cosas de la escuela, acá van a tener el apoyo para
		hacerlo.
	1	Prof. N°8: Sí, puede ser. Educando a los padres.
	0	
	1	Prof. N°9: Yo creo que la escuela podría constituir un aporte en el
	1	mejoramiento de la comunidad, al revés.
	1	
	2	
	1	Prof. N°10: ¡Ah Dios mío cuánto nos falta por favor! no a ellos no
	3	les interesa tampoco.
	1	Prof. N°11: Sí, haciéndola más partícipe y teniendo por ejemplo un
	4	profesor o profesores encargados de guiar la labor de los
	1	apoderados.
	5	
	1	Prof. N°12: No, yo creo que no, porque la comunidad no tiene los
	6	medios ni las condiciones como poder ayudar a mejorar el colegio...
	1	la comunidad es tan pobre.
	7	
	1	Prof. N°13: No, no se me ocurre nada.
	8	
	1	Prof. N°14: Un aporte sí, en alguna medida, pero aporte... en los
	9	aprendizajes no creo, el aporte es más que nada económico, para lo
	2	que los niños necesiten o para pintar la sala.
	0	
	2	Prof. N°15: Sí. Apoyo, creación de espacios y alianza estratégica.
	1	
	2	Prof. N°16: Sí. Haciéndose partícipe en actividades comunes.
	2	
	2	Prof. N°17: Sí. Preocupándose más de la escuela y de los
	3	problemas que existen en ella (Se refiere a problemas relacionados
	2	con arreglos en la escuela).
	4	
	2	Prof. N°18: Si quisieran sí. Cambiando su manera de proceder...
	5	resguardando la escuela de grupos que vengan de afuera a cometer
	2	desórdenes o cosas por el estilo...

	6	
	2 7 2 8	Prof. N°19: Si se lo proponen sí. Cuidando la escuela, ornamentándola, rayan las paredes, se entran al patio a jugar, quebran vidrios.
	2 9	Prof. N°20: Si se lo proponen sí. Lo ideal de la escuela, ornamentando la escuela.
	3 0 3 1	Prof. N°21: Por supuesto. De muchas formas, en la medida que muchos chicos no están parados en las esquinas y en vez de estar ahí, tengan un espacio en el colegio.
	3 2 3 3	Prof. N°22: Claro. Como es una comunidad que no tiene grandes recursos, pero cuando se quieren obtener recursos ellos se organizan y hacen beneficios y si uno les pide la colaboración ellos la van a dar.
	3 4 3 5	Prof. N°23: Si se lo proponen sí. Preocupándose de ellos (sus hijos), revisándoles los cuadernos, asistiendo a reuniones, a las charlas.
	3 6	Prof. N°24: Sí, trabajando en beneficios.
	3 7 3 8	Prof. N°25: El aporte que entrega la comunidad es valioso y gracias a esa ayuda se han concretado grandes realizaciones en lo estructural y social en el mejoramiento de la escuela.
	3 9	Prof. N°26: No responde.

Entrevista a Alumnos en relación con la Escuela:

Categori- zación		6. ¿Te sientes querido por tus profesores? ¿Por qué?
	1	Alum. N°1: Sí. Siempre me felicitan, me siento acogido.
	2 3	Alum. N°2: Sí. Cuando uno no sabe hacer una cosa, ellos me ayudan, si son desordenados le explican una sola vez.
	4	Alum. N°3: Sí. Me tratan bien. Son buenos conmigo.
	5	Alum. N°4: Sí. Me lo demuestran cuando uno muestra trabajos la felicitan.
	6	Alum. N°5: Sí. Me llevo bien con ellos.
	7	Alum. N°6: Sí. Cuando llega la profesora la saludamos con un beso en la cara.
	8	Alum. N°7: Sí. Me tratan bien.
	9	Alum. N°8: No sé. Algunas señoritas me caen bien y otras no.
	1 0	Alum. N°9: Algunas veces. Me porto mal y me retan.
	1 1	Alum. N°10: Sí. Uno lo nota en el saludo, a uno lo conocen por el nombre y lo saludan.
	1 2	Alum. N°11: A veces no. Los profesores andan como amenazando, no dan deseos de hablar con ellos.
	1 3	Alum. N°12: No sé.
	1	Alum. N°13: Sí. Me tratan bien como si fueran mis papás.

	4	
	1 5	Alum. N°14: Sí. La señorita ha sido super buena conmigo, amable con todos los niños del curso.
	1 6	Alum. N°15: Sí. Te acompañan cuando te pegan, cuando uno se cae lo cuidan.
	1 7	Alum. N°16: Sí. Yo me porto bien con ellos y ellos se portan bien conmigo.
	1 8 1 9	Alum. N°17: Sí. Depende, a algunos no creo que los quieran tanto, porque hacen más desorden y yo seré intranquilo pero no tanto.
	2 0	Alum. N°18: Por algunos. Algunos son pesados con uno.
	2 1 2 2	Alum. N°19: Sí. Son super cariñosos, uno saca mala nota cuando no trae una tarea, siempre nos dan otra oportunidad.
	2 3	Alum. N°20: Sí. Estoy desde chico aquí, son hartos años con los profesores.
	2 4	Alum. N°21: Sí. Necesitan en el taller, siempre me llaman.
	2 5	Alum. N°22: Sí... yo me porto bien con los profesores, hago las tareas... los profesores responden.
	2 6	Alum. N°23: Sí. Cuando me saluda un profesor, me saluda de mano, pregunta cómo estoy...
	2 7	Alum. N°24: Por algunos. Con los profesores no me llevo bien, no les cuento nada.
	2 8	Alum. N°25: Sí. A veces empiezan a tirar tallas, no se demuestra cariño a los alumnos.
	2 9	Alum. N°26: Sí... no me llamarían la atención para corregirme lo que hago mal.
	3 0	Alum. N°27: Sí. Como que lo demuestran ellos, al dar un beso, un abrazo, que sé yo, saludo.
	3 1	Alum. N°28: Sí. Sin responder.
	3 2	Alum. N°29: Sí. Nunca me tratan mal ni me andan mirando feo.
	3 3	Alum. N°30: Sí, en algunos sentidos. Cuando no traigo las tareas.
	3 4	Alum. N°31: No. Porque no...
	3 5 3 6	Alum. N°32: Sí, con algunos. Algunos son buena onda, otros muy enojones, pero enseñan más, tienen más disciplina.
	3 7 3 8	Alum. N°33: Sí. Los profesores se preocupan por nosotros... cuando los niños más grandes nos pegan, salen a decirle que no nos tienen que pegar.
	3 9 4 0	Alum. N°34: Sí, por algunos. Uno empieza a sacar malas notas y le agarran mala, aunque ellos digan que no tienen mala a ninguno.

	4 1	Alum. N°35: Sí. La señorita nunca me reta y nadie me anda diciendo groserías, ni pegándome.
	4 2	Alum. N°36: Sí... es como una familia la escuela.
	4 3 4 4	Alum. N°37: Sí. Siempre me toman en cuenta y hartas cosas más, tomándome en cuenta, con todos los profesores.
	4 5	Alum. N°38: Sí. Son buenos con nosotros.
	4 6	Alum. N°39: Sí. Me apoyan y cuando no me porto bien, me corrigen o mandan a buscar a mi mamá.
	4 7	Alum. N°40: Sí. No sé, me dicen cosas y yo sé que me quieren.
	4 8	Alum. N°41: Sí. Porque sí.
	4 9	Alum. N°42: Sí. Nunca me han retado.
	5 0	Alum. N°43: Sí. Los profesores tratan con cariño.
	5 1	Alum. N°44: Sí. Me enseñan harto y son cariñosos.
	5 2	Alum. N°45: Sí. Porque nos enseñan.
	5 3	Alum. N°46: Sí. Me quieren harto.
	5 4	Alum. N°47: Sí. Ellos nos quieren, porque quieren niños que no peleen.
	5 5 5 6	Alum. N°48: No. A veces los profesores me ayudan pero yo les pago con malas cosas, me porto mal, a veces no me quieren para nada.
Categori- zación		
	1	Alum. N°49: Sí... nunca me han retado, casi nunca.
	2	Alum. N°50: Sí. Todos son amables con uno, si uno no sabe le enseñan.
	3 4	Alum. N°51: Sí. La señorita siempre nos dice cosas lindas, nos abraza, nos habla con cariño y siempre nos saluda con besitos.
	5	Alum. N°52: Sí. Todos me apoyan, me quieren y me acogen.
	6	Alum. N°53: Sí. Lo demuestran, son respetuosos y toman en cuenta la opinión que tenemos.
	7	Alum. N°54: Sí. Se nota en ellos, que hay una confianza en todos los alumnos, no solamente en mí.
	8	Alum. N°55: Sí. Ellos son cariñosos con nosotros, igual se enojan cuando nos portamos mal.
	9	Alum. N°56: Sí. Cuando uno le pregunta algo, lo tratan bien, no le están gritando ni nada.
	1 0	Alum. N°57: No. Nunca he tenido confianza de mi parte, ni ellos tampoco.
	1 1	Alum. N°58: No. Si yo les pregunto algo, ellos me ponen atención y todas esas cosas.
	1	Alum. N°59: Por algunos. Se dejan llevar por las emociones y a

	2 1 3	veces expresan sus sentimientos pero otros no, son más impenetrables.
	1 4	Alum. N°60: No sé.
	1 5	Alum. N°61: Sí.
	1 6 1 7	Alum. N°62: Sí. Se preocupan por mí, hay profesores que me preguntan cuando ando medio bajoneado qué me pasa, o me ayudan a salir adelante.
	1 8	Alum. N°63: Sí. Puedo conversar con ellos, puedo decirles mis cosas.
	1 9	Alum. N°64: Sí. Nos tratan como si fuéramos sus hijos.
	2 0 2 1	Alum. N°65: A veces. Cuando uno se porta mal le ponen una negativa y cuando me porto bien no me ponen nada.
	2 2	Alum. N°66: Sí. Cuando tenemos un problema, ellos nos entienden.
	2 3	Alum. N°67: Sí. Cuando están hablando yo pongo atención y casi siempre me sacan a mí a algo.

5. ¿Cómo te tratan en la escuela?

	BIEN	MAL	MAS O MENOS
1	X		
2	X		
3	X		
4	X		
5			X
6	X		
7	X		
8	X		
9	X		
10	X		
11	X		
12	X		
13	X		
14	X		
15	X		
16	X		
17	X		
18	X		
19	X		
20	X		
21	X		Como soy ordenado, entonces me tratan bien.
22	X		
23	X		Los profesores siempre me andan saludando y todo.

24	X		
25	X		
26	X		
27	X Super		
28	X		Los profes buena onda.
29	X		
30	X		
31			X Pocos derechos... los de uno no se respetan... derecho a la expresión no se respeta.
32	X		
33	X		
34			X Me tratan regular.
35	X		
36	X		
37	X		
38	X		
39	X		
40	X		
41	X		
42	X		
43	X		A veces.
44	X		
45	X		
46	X		
47	X		
48	X		
49	X		
50	X		
51	X		
52	X		
53	X		
54	X		
55	X		
56	X		
57			X Soy medio desordenado.
58	X		
59	X		
60	X		
61	X		
62	X		
63	X		
64	X		
65	X		
66	X		
67	X		

Entrevistas a profesores sobre los Alumnos:

Categori- zación		1. ¿Se ha planteado usted expectativas respecto del futuro de los alumnos? ¿Cuáles?
	1 2	Prof. N°1: Sí. Cuál sería su próximo paso, con relación a estudios sí, tienen, de hecho todos, diríamos el 99,9%, continúa estudiando, ingresa a la enseñanza media, después se van perdiendo en los años.
	3 4 5	Prof. N°2: Sí. Estoy siempre preocupada, en el caso de los 8vos., de guiarles, qué es lo que les gusta, dónde les gustaría ir, qué les gustaría ser más tarde, porque ya están preparados para visitar las escuelas donde es posible que ellos estudien.
	6 7 8 9 10 11 12	Prof. N°3: Yo en mi calidad de educadora, todo el tiempo estoy tratando de ayudarlos, orientarlos de la mejor forma, para abrirle por lo menos en las ideas, los caminos que pueden servirles a fines para ellos y siempre alentándolos para salir adelante, porque creo que tienen expectativas... de hecho tenemos alumnos que han llegado a la Universidad, yo siempre les digo, el alumno que llegue a estudiar...si tiene buenas notas, va a poder acceder a becas, créditos...siempre tratando de tirarlos para arriba, no decirles, tú no vas a llegar a la Universidad... están los Institutos, los colegios profesionales, siempre lucho para que los alumnos ojalá se vayan a liceos técnicos profesionales, levantándolos para que sigan estudiando.
	13 14 15 16 17 18 19	Prof. N°4: Yo le hago clases a todos los niños aquí... yo realizo el taller de computación, tengo una jefatura en este momento, pero si me esmero porque los alumnos por lo menos vallan a egresar, hallan completado el baraje de conocimientos que uno cree que son necesarios para ser exitosos, en lo que respecta a lo que yo trabajo, deben manejarse con la herramienta de trabajo en forma adecuada, saber navegar en Internet, buscar información, bajarla, poder imprimir básicamente, grabar... esa es la parte que a mí me compete en lo que hago aquí en la escuela, aquí se trabaja con los computadores que son para dos, tres o cuatro alumnos por computador...
	20 21 22	Prof. N°5: Sí. A través de mis clases de religión y orientación, que ellos tengan buenas metas, si han de ser doctores, que sean buenos o barrenderos que sean buenos, que tengan claras sus metas, que tengan ideales de calidad.
	23 24 25	Prof. N°6: Sí. Los alumnos están aventajados por ende, van a tener una alternativa mejor, o sea van a poder postular a colegios con más categoría, prestigio y el resto de la gente, es como irse preparando en el camino para ver y visualizar donde puedo encajar mejor de acuerdo a las exigencias de la sociedad.
	26 27 28 29 30	Prof. N°7: En el grupo diferencial. La expectativa es que los niños puedan lograr el nivel de su curso, donde están insertos, pero si uno va más allá, las expectativas de un colegio, es que el alumno no deserte, que siga estudiando y que en los colegios de continuidad, donde vayan a dar su examen, que queden aceptados, eso es lo que quieren... no porque a un niño en el examen le fue mal tenga que ir a otro colegio.
	31 32	Prof. N°8: Sí, o sea, yo tengo hartas expectativas con ellos, pero si lograra por lo menos que el día de mañana no salgan, no sean

	33 34 35 36 37	drogadictos, delincuentes, yo pienso que ya se ha logrado harto, porque dentro del medio donde ellos viven es complicado... tienen padres, hermanos que son delincuentes, es el camino más natural y fácil por el que pueden seguir, pero pienso que por toda la formación que se les está entregando, se puede lograr que tengan otras expectativas de vida... eso es lo que siempre les estoy aconsejando, chiquillos intenten seguir estudiando, la educación es lo único que les va a llevar a tener un medio de vida mejor.
	38	Prof. N°9: Sí. Que aprendan hábitos sociales y aprender instrumentalización básica.
	39 40	Prof. N°10: Por supuesto que sí. Que ellos sigan estudiando, cambien su nivel de vida, que sean otras personas, sería rico que tus alumnos en el día de mañana sean gente de bien.
	41 42	Prof. N°11: Me he planteado expectativas y me he visto frustrada. Que terminen su enseñanza media, que adquieran una profesión en un colegio técnico y que trabajen en un lugar decente.
	43 44 45	Prof. N°12: Claro, yo siempre les estoy hablando del respeto que tiene que haber entre ellos y que deseo verlos cuando grandes, trabajando bien, en un trabajo honrado... siempre les estoy hablando de los deberes que deben adquirir ahora para que cuando grandes, los apliquen.
	46 47 48 49	Prof. N°13: Por supuesto. Qué van a hacer, a qué colegios se van a ir, cómo van a costear sus estudios, por ejemplo, tienes alumnos excelentes que tú los ves como si fueran tus propios hijos, te pones en el lugar del papá o la mamá y dices, pucha, qué van a hacer estos chicos y tratas de encaminarlos, de repente les tratamos de conseguir becas, en fin, tratamos de ayudar en lo que más podamos.
	50 51 52 53 54 55 56 57	Prof. N°14: Sí, uno siempre se plantea expectativas respecto a los alumnos. Que sigan estudiando después de la enseñanza media, ojalá que todo el mundo fuera a la Universidad, pero también tenemos que ser realistas respecto a la calidad de los alumnos que tenemos, lamentablemente no es tan alta en relación a otros colegios, en cuanto a la calidad intelectual no a la humana... no todos los alumnos de este colegio de partida, no todos dan la prueba y no todos los que la dan quedan en la Universidad, en realidad el porcentaje es bien bajo... yo terminé el 4to. medio, podría ser una expectativa para mis alumnos, pero de ahí a proyectarme un poco más, tampoco podemos ser tan soñadores respecto a la calidad de alumnos que se tiene.
Categori- zación		
	1 2 3 4	Prof. N°15: Sí. Por ejemplo, con los alumnos que yo trabajo, mi expectativa es que lleguen a un taller laboral, eso ya después se ve en 8vo. tienen que hacer los trámites... para que parte laboral de acuerdo a sus habilidades que los pueden derivar, o sea un taller laboral donde puedan después ejercer y tener un trabajo.
	5	Prof. N°16: Sí. Que continúen sus estudios, que no los abandonen y que se superen.
	6 7 8	Prof. N°17: Sí. Me encantaría que mis chicos por ejemplo, fuera el 80% ojalá, profesionales, esa es mi expectativa máxima, nosotros tenemos ex – alumnos profesionales, hay doctores que

9	han egresado de acá del establecimiento, tenemos otros profesionales, oficiales de militares, carabineros, enfermeras, es decir, tenemos buenos ex – alumnos.
10	Prof. N°18: Sí. Acciones de creación empresarial y aporte positivo a la sociedad.
11	Prof. N°19: Sí. Sean buenos profesionales.
12 13	Prof. N°20: Sí. Que sean hombres y mujeres de bien, con valores y que si la situación económica o intelectual se los permite, que realicen estudios superiores.
14 15	Prof. N°21: Sí. Siempre los estoy aconsejando que estudien, para el día de mañana sean profesionales, que sean buenos padres de familia, que sean mejor que sus padres.
16 17 18	Prof. N°22: Sí. En mi caso, yo tengo alumnos que están en integración y mi preocupación es qué va a ser después de ellos, porque fuera de hacer un trabajo manual en su vida futura... ellos no tienen otra posibilidad, entonces eso para mí es preocupante... el futuro de mis alumnos.
19 20 21	Prof. N°23: Sí. Que sean todos profesionales universitarios, sería como lo ideal, porque veo en muchos de ellos la inquietud de querer ser profesionales, que lo puedan lograr... ya está en sus manos y de sus papás, sus familias.
22 23	Prof. N°24: Sí. Siempre hay una preocupación de parte de nosotros, en que ellos logren lo mejor cuando salen de acá.
24	Prof. N°25: Sí. Que todos los egresados logren tener un oficio o profesión.
25 26 27	Prof. N°26: Sí. Continuidad en sus estudios que les permitan lograr en la enseñanza media, una profesión. En los colegios que entreguen una profesión en breve tiempo, debido a escasos recursos de la familia.
28 29	Prof. N°27: Sí. Yo quiero que ellos siempre aspiren a más, los estoy incentivando, tienen que superarse, ellos son alumnos de situación económica baja y que la única forma de salir adelante es estudiando.
30 31 32	Prof. N°28: Yo le hago de 5to. a 8vo. y siempre uno va haciendo clases pensando en el después, es que uno se proyecta en el futuro. Hablamos del 8vo., uno piensa que ellos salgan preparados, rindan examen y queden en otra escuela que postulan, esa es la idea.
33 34 35 36 37 37	Prof. N°29: Sí. Por ejemplo, de acuerdo a la situación económica que se vive aquí en el colegio, en el sector, para mí habría sido ideal que este colegio se transformara en un colegio técnico que nos pudiera dar un pequeño cartoncito a los niños para que pudieran desempeñarse en alguna parte, porque los muchachos salen de enseñanza media y los que logran postula a la Universidad, su situación económica no les va a permitir seguir estudiando, entonces yo siempre he estado incentivando que no dejen sus estudios, que si tienen la oportunidad de poder ingresar a un colegio técnico profesional, que lo hagan.
39 40 41	Prof. N°30: Claro. Ojalá fueran lo mejor, que lograran ellos ser otra cosa, no lo mismo que sus padres, no es por menospreciar muchas veces el trabajo de ellos, pero uno quiere que sea lo mejor para ellos, que las aspiraciones que tienen, las cumplan.
42	Prof. N°31: Sí, si un profesor no tiene expectativas, entonces está

43	sobrando, ahora si las condiciones no se den o que no depende de
44	uno como profesor, eso se da, es lamentable, pero aún así tiene
45	que existir sinceramente una proyección, yo no me levanto en la
46	mañana para venir a cumplir, si yo me levanto que valga la pena y
47	que los niños cuando vuelvan a sus casa, lleguen no como
48	llegaron, sino como un niño nuevo, tiene que haber una
49	proyección para que esto tenga sentido. Que son fáciles y medibles en el tiempo, cuantificables para nosotros. Es una proyección humilde para otros es que el chico continúe estudiando, que salga de 8vo., que no quede repitiendo, que egrese y que todos lo hagan, también que retornen, vengan a buscar tareas, a pedir ayuda, es un indicador que nuestro trabajo no es en vano.
50	Prof. N°32: Sí. Continuación de sus estudios, que logren un título profesional e inserción laboral.

Categorización	2. ¿Cree usted que estos niños podrán llegar a la Universidad? ¿Por qué?
1	Prof. N°1: Sí. Porque una parte de los niños tiene la facilidad,
2	por el hecho de que sus padres les van a dar apoyo económico, la
3	otra parte, el desenvolvimiento, la preparación intelectual para que
4	puedan conseguir algunas becas... tenemos egresados que han
5	terminado con la beca Presidente de la República. Se está
6	dictando un curso aquí en la escuela de nutrición y la Nutricionista, Magister en Nutrición, fue alumna de la escuela, egresada de aquí, ella habló con mucho cariño, fue beca Presidente de la República y fue premio licenciatura, así que pienso que hay sus excepciones buenas.
7	Prof. N°2: Pienso que sí. Hay alumnos muy buenos y que les veo
8	gran interés por algunas carreras universitarias.
9	Prof. N°3: Sí, igual que todos los alumnos, ellos también tienen
10	derecho a llegar a la Universidad, si son buenos alumnos...
11	tenemos profesores de inglés, castellano, historia, abogados, contador auditor, tenemos hartos, yo llevo 26 años aquí así que conozco, sé lo que hemos sembrado.
12	Prof. N°4: Difícil. Complicado, complicada la pregunta. Falta,
13	yo diría que les falta, estos niños son normales, dotados
14	culturalmente bajo, o sea, llega con un lenguaje, un pre-lenguaje,
15	el que maneja el niño es muy bajo, pocos términos, hay un sub-
16	lenguaje aquí que se maneja muy bien, pero ese que adquiere aquí
17	hasta 8vo. año, es un proceso lento, el niño va aprendiendo
18	muchas palabras, vocabulario, de lo que aprende en la casa, la
19	mayoría del desarrollo vicarial por ejemplo... no es que el niño no
20	sea capaz, pero le cuesta, nos hemos dado cuenta... en el
21	desarrollo del Simce, te fijas que el niño tiene la mecánica, por ejemplo, en una operatoria, pero todos la aplican, pero les cuesta la parte de interpretar, porque el vocabulario de ellos es muy bajo, aquí se lo tratamos de enriquecer, pero aún así les cuesta entender, entonces de repente no entienden ni la instrucción, les explicas, son capaces de recibir, pero para la Universidad estamos un poquito distantes, es mi percepción.
22	Prof. N°5: Sí. Por problemas socioeconómicos pueden llegar

		muy pocos.
	23	Prof. N°6: Sí. Hay niños muy capacitados para hacer un preuniversitario y llegar.
	24 25	Prof. N°7: Sí, podrían, no todos, pero algunos sí. Porque son capaces y nosotros les entregamos las herramientas como para que vayan preparados a enseñanza media.
	26 27 28 29	Prof. N°8: Sí, yo creo que algunos sí pueden llegar, si no, son inteligentes, lo que pasa es que les cuesta salir del medio donde están insertos, o sea, están viendo esa realidad, es difícil para ellos deslumbrar otra realidad, pero no porque no sean inteligentes o capaces, hay chicos bastante inteligentes, que son capaces, como también tengo chicos que les cuesta más.
	30	Prof. N°9: No. Lamentablemente es un medio muy bajo y gente de bajos recursos.
	31 32 33	Prof. N°10: Sí, por qué no, tienen la capacidad como todos los otros niños, sólo que detrás de ellos hay familias que no apoyan mucho, yo creo que sería un factor que juega en su contra, pero ellos son chicos que sí se la pueden.
	34	Prof. N°11: Capacidad tienen, lo que no tienen es capacidad de lucha, de esfuerzo.
	35 36	Prof. N°12: Sí pueden, yo creo que sí, han salido niños de cuarto año medio, así podrán demás, pero sí haría más falta de apoyo de parte de los padres.
	37 38 39 40 41	Prof. N°13: Sí, yo llegué y estudié acá. Se puede, yo lo viví, mi madre creo que es muy importante, el apoyo de la familia por supuesto y que no te corten las alas, por ejemplo, en el tiempo que yo llegue a la Universidad, me acuerdo que una profesora, que ahora es colega mía, me decía, pero yo te voy a pegar, tú deberías haberte ido al colegio técnico, porque te fuiste al liceo... entonces que no te corten las alas, al niño hay que decirle, tú eres capaz, yo pude por qué tú no vas a poder.
	42 43 44 45 46 47	Prof. N°14: Además hay que agregar respecto a eso, que los apoderados no tienen las condiciones económicas para que un niño estudie en la Universidad, el año pasado 5 quedaron en la Universidad, de esos 5 hay sólo uno que está estudiando, a los otros las condiciones económicas no les permitieron estudiar, entonces uno también tiene que ser realista por la parte económica, o sea, no puedo pensar que mis alumnos van a estar en la Universidad, cuando se ve que los apoderados no pueden... ni con las becas.
	48 49 50 51	Prof. N°15: De la escuela, en general sí. Quizás la gran mayoría no, pero hubo uno o dos, un grupo por muy limitado que sea, igual sería importante, hay buenos alumnos, niños con buena base, con intenciones de aprender, yo creo que sí sería posible, la parte económica quizás es un factor que igual influye para poder estar en la Universidad, pero de repente hay becas.
	52	Prof. N°16: Difícilmente. Por condiciones económicas, por falta de apoyo familiar.
	53 54	Prof. N°17: Sí, sí, es que hay niños muy capaces, tenemos niños que han recibido la beca Presidente de la República y han podido continuar sus estudios y hay otros que trabajan y estudian.
	55	Prof. N°18: No. Factores económicos.
	56	Prof. N°19: Sí. Son inteligentes y tienen aspiraciones.

Categori- zación		
	57	Prof. N°20: Sí. No la mayoría, pero sí confío y creo en las capacidades de mis alumnos.
	1	Prof. N°21: Algunos. Algunos tienen los medios y otros son de escasos recursos económicos.
	2 3	Prof. N°22: Sí, porque hay muy buenos elementos y detrás de ellos hay una muy buena familia, preocupada, con esperanza para sus hijos.
	4	Prof. N°23: Sin responder.
	5 6	Prof. N°24: Sí. Porque ellos aquí, se cumplen todos los programas y todo eso, además ellos tienen el interés de seguir estudiando.
	7	Prof. N°25: Sí y no. Muy pocos son niños de situación regular.
	8 9	Prof. N°26: Llegar a la Universidad las posibilidades son escasas, debido a la mala situación económica de sus padres.
	10 11	Prof. N°27: Algunos sí. Hay alumnos que son muy capaces, pero por la parte económica es la que lamentablemente falla.
	12 13	Prof. N°28: Algunos sí. Se nota el interés de estudiar, sus notas, tú notas al verlos, están impecables, uno se da cuenta.
	14 15 16 17	Prof. N°29: Muy difícil. Por su situación económica, eso es lo único, ese es el problema, las trabas de ingresar a veces a la Universidad, los padres no están en condiciones para poder costearles los estudios a la Universidad, si hay alumnos que han llegado a Institutos...están estudiando, pero en la Universidad misma, no.
	18 19 20	Prof. N°30: Sí. Porque tienen la suficiente capacidad y además yo pienso que ahora se están abriendo tantas puertas como para otorgarle las oportunidades en forma económica que da, diferentes, tanto el gobierno como otras diferentes instituciones.
	21 22 23	Prof. N°31: Sí, ¿por qué no?, obviamente, no todos, pero algunos sí, a veces no son los problemas económicos los que cierran las puertas, sino que está en ellos mismos, ese es el impedimento real, a veces médicos y abogados han sido de origen muy humilde pero han tenido la película clara desde chicos.
	24 25	Prof. N°32: No. En general porque la mayoría son de escasos recursos. De hecho sólo algunos han logrado hacerlo, pero trabajando y estudiando.

Entrevistas a Familias sobre la Escuela:

Categori- zación		7. ¿Han visitado los profesores su casa alguna vez? En el caso de sí, ¿para qué?
	1	Fam. N°1: No.
	2	Fam. N°2: No.
	3	Fam. N°3: No.
	4	Fam. N°4: No.
	5	Fam. N°5: Sí. Cuando han tenido accidentes los niños, cualquier problema.
	6	Fam. N°6: No, nunca.

7	Fam. N°7: Sí, creo que un par de veces. Cuando tuve al niño grande enfermo, vino a verlo la profesora y no sé, parece que uno otra vez vino.
8	
9	Fam. N°8: No, nunca.
10	Fam. N°9: Nunca.
11	Fam. N°10: No.
12	Fam. N°11: Eh...no.
13	Fam. N°12: No.
14	Fam. N°13: Sí, una profesora de Raúl vino aquí, porque necesitaba teléfono.
15	Fam. N°14: De venir aquí no, o sea claro sí, a golpear, a pedir alguna cosa, si necesitan algo para alguna actividad que están haciendo, por lo cerca.
16	
17	Fam. N°15: No.
18	Fam. N°16: No.
19	Fam. N°17: Sí. Cuando vienen a buscar a la Ximena, la profesora de folklore, cuando estaba más chiquita también.
20	Fam. N°18: No.
21	Fam. N°19: No.
22	Fam. N°20: No.
23	Fam. N°21: Sí, hubo un tiempo cuando mi hijo mayor estuvo hospitalizado, la profesora jefe me acompañó a buscarlo.
24	Fam. N°22: No.
25	Fam. N°23: No.
26	Fam. N°24: No, nunca.
27	Fam. N°25: No.
28	Fam. N°26: No.
29	Fam. N°27: Sí. Por las mismas actividades del colegio, cuando no he tenido reunión y necesitan para cualquier cosa.
30	
31	Fam. N°28: Sí, varios han venido. A veces a buscar cualquier cosa, como vivo cerca y hacemos beneficios para el curso.
32	
33	Fam. N°29: No.
34	Fam. N°30: Nunca.
35	Fam. N°31: No.
36	Fam. N°32: No.
37	Fam. N°33: Sí. Cuando has estado enfermos los niños, a saber qué les pasa, por qué no han ido al colegio, porque ellos asisten regularmente a clases y como le expliqué son buenos alumnos, así que se preocupan, vienen a saber qué les pasó, de qué están enfermos.
38	
39	
40	Fam. N°34: Sí. Porque vienen a ver, a veces a saludar o a pedirme teléfono, cuando van apurados, pero del barrio, escuché en el barrio, yo estaba limpiando el jardín, y uno me dice, señora, me puede dar comida porque no alcancé, no sé le dije, aquí tenemos dos señoras embarazadas, 12 personas que alimentar y yo no les puedo dar, se acostumbran y empiezan a echar groserías y cuantas cosas más.
41	
42	
43	
44	Fam. N°35: Sí, una vez vino la profesora, cuando Ignacio se quebró la pierna, el fémur, la profesora fue al hospital a verlo y después cuando salió, también vino a dejarle tareas hechas para que no se atrasara.
45	
46	Fam. N°36: No.
47	Fam. N°37: No.
48	Fam. N°38: Sí. Por muchos motivos, por la seguridad de los niños, por integrarlos más para que sean unos buenos alumnos, buenos compañeros y más disciplinados.
49	
50	Fam. N°39: Sí. Vinieron a apoyarnos cuando murió la señora Nina.
51	Fam. N°40: No.

	52	Fam. N°41: No, nunca.
	53	Fam. N°42: No.
	54	Fam. N°43: No.
	55	Fam. N°44: No, nunca.

Categori- zación		11. ¿Ha repetido curso alguno de sus hijos?
	1	Fam. N°1: No.
	2	Fam. N°2: No, ninguno.
	3	Fam. N°3: Sí, el grande en 3ero. medio y la otra por dejada, la de al medio.
	4	Fam. N°4: No.
	5	Fam. N°5: Sí. Por lo mismo como yo le decía, por dejados, no ponen atención, entonces es responsabilidad de ellos, no de los profesores.
	6	
	7	Fam. N°6: No.
	8	Fam. N°7: No.
	9	Fam. N°8: No, ninguno.
	10	Fam. N°9: No, ninguno de los dos.
	11	Fam. N°10: No.
	12	Fam. N°11: Nunca.
	13	Fam. N°12: Sí. Así como la responsabilidad fue de ella, también es responsabilidad de nosotros, claro que en esa cosa pienso que la profesora también tuvo la culpa, porque si un niño falta casi la mitad del año, la que faltó pasó y la que va todo el año no, y como se puede explicar eso, yo para no seguir agrandando la cosa, lo dejé ahí no más.
	14	
	15	
	16	
	17	Fam. N°13: No.
	18	Fam. N°14: No, ninguno.
	19	Fam. N°15: No. Porque me preocupo si me dicen que han bajado las notas.
	20	Fam. N°16: Sí, el chico. Porque no lograba aprender, entonces por eso lo dejaron repitiendo, eso fue en segundo, era como lento, o sea, como que nada, de lo que le faltaba madurez, eso, porque él todo lo tomaba a jugueteo.
	21	
	22	
	23	Fam. N°17: No.
	24	Fam. N°18: Mi hijo mayor. Porque no le di el apoyo cuando debía dárselo y de él puede sacar el ejemplo mi hija.
	25	
	26	Fam. N°19: No.
	27	Fam. N°20: La mayor, la Paula también en 1ero. medio.
	28	Fam. N°21: no, ninguno, porque en primer lugar va la enseñanza de la escuela y la preocupación mía, estar constantemente, que estudien, apoyarlos, lo poco y nada que sé yo, bueno así me enseñaron a mí.
	29	
	30	Fam. N°22: Nunca, no.
	31	Fam. N°23: Una sola vez. Porque en ese tiempo no tenía buena profesora y ella no le ponía mucho empeño.
	32	
	33	Fam. N°24: No.
	34	Fam. N°25: Sí, uno. Porque le costaba aprender, tenía dificultad para aprender.
	35	Fam. N°26: No.
	36	Fam. N°27: Ninguno.

	37	Fam. N°28: No.
	38	Fam. N°29: Nunca.
	39 40 41 42 43 44	Fam. N°30: Uno sólo, de los cuatro que tengo. Porque ahora él me dice, porque ya es adulto, tiene 23 años, y me dice que él... yo se lo di todo, imagínese, sus reuniones, matrículas, pagares, no puede decir, yo no fui al colegio porque mi mamá no le puso empeño, no estaba ni ahí, pasa en otros hogares, pero él dice que de puro gusto, él no se esforzó, mami lamentablemente lo siento en el alma, fue un daño que me hice, yo no quise estudiar, primero medio, le di otra oportunidad, estuvo dos años en primero...la segunda terminó 4to. medio.
	45	Fam. N°31: Sí. Por ellos, problemas de aprendizaje de ellos mismos, particulares.
	46	Fam. N°32: No.
	47	Fam. N°33: No.
	48	Fam. N°34: Perdió un año, en el cambio de octavo a primero medio. Por no poner atención no más.
	49	Fam. N°35: No, ninguno.
	50	Fam. N°36: Los hijos sí, algunos, pero fue por enfermedad que repitieron.
	51	Fam. N°37: No.
	52 53 54 55 56	Fam. N°38: Mis hijos, sí. Repitieron porque eran flojos para estudiar, la Joselyn hasta 2do. medio, después se fue a Santiago, hizo hasta 4to. medio, el Iván alcanzó hasta 2do. y lo retiré al final porque tenía más rojos que azules, Janito pasó a 3ero. medio, pero a mi marido le pegaron... no pudo trabajar y yo no tuve los medios para comprarle sus útiles para que fueran y cuando fui a preguntar en mayo ya no lo pude colocar.
Categori- zación		
	1 2	Fam. N°39: Sí. Por problemas, les cuesta concentrarse, no porque no tengan capacidad, porque cuando se ponen las pilas le va bien.
	3	Fam. N°40: No.
	4	Fam. N°41: No.
	5	Fam. N°42: Ninguno.
	6	Fam. N°43: No.
	7 8 9 10	Fam. N°44: No. Yo creo que porque , una por la ayuda de los profesores y la otra porque nos hemos preocupado también nosotros de repararles algunas materias, con una pizarra... les hacemos las tareas, lo vamos constantemente repasando, yo creo que eso ha sido uno de los factores de que el niño no ha repetido.

Entrevistas a la Comunidad sobre la Comunidad y la Escuela:

Categori- zación		1. ¿Existen organizaciones comunales? ¿Por qué? ¿Cuáles?
	1 2 3 4 5	Com. N°1: Aquí lo que existe es la Unidad Vecinal N122 Los Laureles, de la población El Roble, a parte de eso se dice que hay unos centros culturales, pero no han llegado acá a la comunidad, no han hablado con nosotros los dirigentes, hay sí, por ejemplo, en la iglesia un club de rehabilitados alcohólicos, en la iglesia

		católica que existe aquí, también un club de la tercera edad, un grupo de aeróbica que están participando dentro de la comunidad, más o menos unas 40 personas.
	6	Com. N°2: Sí. Club deportivo, junta de vecinos, comunidad cristiana, todas funcionan.
	7	Com. N°3: La junta de vecinos, por una necesidad de organización y lograr algún objetivo en común.
	8 9 10	Com. N°4: Sí existen. Mis hijos participan en fútbol y el otro en la parroquia y he sido socia del club también, del club de ancianos. Club de ancianos, club deportivo... grupos que se juntan en la iglesia para participar... la juventud.
	11 12 13	Com. N°5: Aquí sí. Para unir más gente, para defendernos, hablar por los demás, o sea yo represento eso. Aquí hay junta de vecinos no más y se está proyectando una clase de aeróbica, esas cosas recreativas... eso está en un proyecto de nosotros.
	14	Com. N°6: Yo pienso que debe haber aquí, pero no estoy muy enterada.
	15	Com. N°7: Sí (No se le entiende).
	16 17 18	Com. N°8: Sí. La junta de vecinos... de ahí viene el club deportivo, club de adulto mayor, jardín infantil, proyecto chico, por ejemplo, tenemos la Universidad Adventista, que está haciendo un proyecto de alfabetización... más que eso es entregar la licencia de enseñanza básica, es un proyecto bien bueno.
	19	Com. N°9: Sí, la junta de vecinos, además Comité de pavimentación y de allegados.
	20 21 22 23	Com. N°10: En este momento no, porque no sé, de que se formó nunca hubo reunión, hace 4 años atrás nadie hacía nada, yo renuncié porque no hay interés, ahora en marzo debía haber una reunión para elegir directiva y todavía no se ha hecho, incluso había un centro juvenil ahí donde está el jardín, había una biblioteca y de repente desapareció y no sé que pasó con eso tampoco.
	24 25	Com. N°11: No, por el momento no. Hay centros juveniles, comité de allegados, de pavimentación, eso es lo que hay aquí.
	26 27 28	Com. N°12: Sí. Existen para el mejoramiento de la misma comunidad, en las cuales por ejemplo, los clubes deportivos son para los jóvenes y adultos, para que tengan donde participar...organizaciones para adultos mayores, religiosas católicas y evangélicas... soy la presidenta de la junta de vecinos.
	29	Com. N°13: Sí, tenemos aquí la unión comunal de junta de vecinos que la preside don Edison Coronado.

Categori- zación		2. ¿Qué han logrado a través de las organizaciones?
	1 2 3 4 5 6 7	Com. N°1: Bueno, la comunidad misma, dirigida por nosotros, la unidad vecinal, ha logrado bastantes cosas, por ejemplo, mantener un alumbrado que frecuentemente lo echan a perder los niños, hay que estarlos manteniendo a través de la participación de los dirigentes, dentro de la misma comunidad y estar, como se dice en términos vulgares, pechando en la municipalidad, esa es una de las cosas que nosotros mantenemos continuamente y así varias otras

		cosas que a simple vista no se ven, ha habido logros pero no los que nosotros queremos...queremos la pavimentación de estas calles, pero ya están formados los comités de la pavimentación participativa...están trabajando para lograr eso.
	8 9	Com. N°2: Una distracción, en cuanto a la junta de vecinos, hay más apoyo de ciertas organizaciones, vienen a dictar cursos de capacitación.
	10 11	Com. N°3: Considero que se ha logrado bastante poco, yo llevo 6 años viviendo en esta comunidad, y un ejemplo, la pavimentación participativa todavía no se logra.
	12 13 14 15 16	Com. N°4: Se ha logrado el objetivo de sacarlos del ambiente de la casa, participando y los niños y jóvenes que participan en los clubes deportivos también pasan juntos todos los fines de semana a jugar su partido, porque la gente, al menos los niños y jóvenes, no andan cazando pajaritos y los ancianos se ve que se juntan a hacer cosas y que los motivan a ellos para salir de lo común que hacen todos los días, se juntan un día a la semana.
	17 18	Com. N°5: Es que como nosotros estamos recién, no llevamos ni un año siquiera todavía, estamos comenzando no más, estamos todo en proyecto, lo hemos planeado... la sede, proyectos chicos.
	19	Com. N°6: Como así. Yo no he visto pero debe haber cosas.
	20	Com. N°7: Hemos logrado hartas cosas, por ejemplo ya tenemos juegos infantiles.
	21	Com. N°8: Algo muy poco.
	22 23 24	Com. N°9: Lo máximo que hemos logrado han sido señalizaciones más que nada, , plantar árboles, arreglado las calles, muy poco, estamos esperando una plaza desde el año pasado y no pasa nada, estamos bien desanimados, porque si nosotros no aportamos, la municipalidad no ayuda.
	25	Com. N°10: Sin responder.
	26 27 28	Com. N°11: Han trabajado para la pavimentación de las calles y los jóvenes también han hecho cosas buenas y la otra del comité de allegados, el próximo año ya les entregan casa y eso salió de aquí de la junta de vecinos y esta saliendo adelante.
	29 30 31	Com. N°12: Los logros que tiene cada organización, según esté formada, ejemplo, los clubes deportivos, la disminución de la delincuencia, en las organizaciones comunitarias, en adelantos para la comunidad y en lo religioso, se sabe sobre Dios.
	32 33 34 35	Com. N°13: De la unión comunal, nada, de la municipalidad, muy poco, pero hemos algo logrado, por lo menos a través de la municipalidad, formar algunos grupos de gimnasia aeróbica, tenemos dueñas de casa, que son alrededor de 30, que tienen participación 3 veces a la semana...tienen el aporte de la municipalidad con la monitora, también existe el club del adulto mayor...

Categori- zación		3. ¿Cuál es su opinión sobre la comunidad?
	1 2	Com. N°1: No es de las mejores en mi opinión, la comunidad aquí es muy pasiva, unos participan, otros están que no, que sí, es pasiva la comunidad misma.
	3 4	Com. N°2: Empezando se podría decir que es pobre, falta más apoyo, digamos de las autoridades y materialmente, porque

5 6	realmente hay familias pobres en algunas casas...a veces nos afectan robos, los niños en la noche salen como desordenados, incluso hubo un momento en que apedreaban casas, sobre todo el alcoholismo, se rumorea que hay un poco de droga.
7	Com. N°3: Que es una comunidad de adultos ya mayores y que no son organizados, no son unidos.
8 9	Com. N°4: Participativa, se ve bastante movimiento con los jóvenes y ahí ayudamos cuando necesiten, ahí ayudando en ventas y cosas que se hagan.
10 11 12	Com. N°5: Amorosa, super unidos, cuando uno necesita algo, algún apoyo de ellos, están ahí, dispuestos, al menos yo hablo del sector... la unión es lo más lindo que aquí existe, yo creo que no existe en ninguna parte, es escasa encontrarla.
13 14	Com. N°6: Que de repente es media conflictiva, con desorden afuera en la calle, pero en general no es tan desordenada.
15 16	Com. N°7: Depende, a veces para algunas cosas te ayudan, para otras tenemos muy poca ayuda en cuanto a cooperar con nosotros son muy pocos.
17 18 19 20 21	Com. N°8: La comunidad al principio, cuando era una especie de campamento...existía muy poco adelanto básico, alcantarillado, agua potable, cuando se logró eso vinieron las etapas más difíciles, pavimentación, mejoramiento urbano, ya la gente empezó a cansarse, aquí hay 4 juntas con las platas...sin embargo no pasa nada, entonces eso ha permitido que la gente viniera un bajón, antes se hacían reuniones y se llegaban 300 ó 400 personas.
22 23 24	Com. N°9: Somos medios dejados en el aspecto de sacar adelante nuestra comunidad, porque siempre somos un par de personas las que estamos trabajando y los demás se van en puras negativas, para que una comunidad avance bien tiene que tener el apoyo de todos sus vecinos.
25 26	Com. N°10: La comunidad es buena porque acá es muy tranquilo, no hay grandes problemas y por lo menos toda la vecindad es de muchos años y nos conocemos todos.
27 28	Com. N°11: Sí, buena porque son todos cooperadores los socios, claro que hay que pagar las cuotas no más, pero cuando hay que pedir ayuda a las personas o pasa algo cooperan hartos.
29 30 31 32	Com. N°12: Positiva, muy generosa, nadie vive en su metro cuadrado sino que tenemos que ayudar, nos ayudamos unos a otros, lo único malo es que no se cuida lo que se obtiene, ya que hay muchas personas que como en todas partes, que lo que se tiene se hace pedazos y lo otro que no es muy cooperado, es que en el sentido de asistir a reuniones, pero si alguien le pasa cualquier cosa, ellos están atentos y cooperan.
33 34 35	Com. N°13: La opinión de la comunidad en mi sector, como presidente de la junta de vecinos... tiene historia, esta población ya cuenta con 12 ó 14 años de vida, en principio, cuando se fundó la junta de vecinos, hubo bastante interés de la comunidad por participar...

Categorización		4. ¿Participan los vecinos en las actividades programadas por las organizaciones comunales? ¿Por qué? ¿Cuáles?
	1 2 3	Com. N°1: Es muy poco los vecinos que participan en estas cosas, en las actividades son muy retraídos no les gusta, en toda población yo entiendo que les pasa, que les gustan las cosas, el dirigente dicen, lo elegimos para que trabaje, esa es la verdad.
	4 5 6	Com. N°2: Yo diría que un 60 ó 70% más no. Porque son como dejados, no reconocen responsablemente lo positivo que es. Los cursos de capacitación, se hacen labores dentro de la misma comunidad, de limpieza por ejemplo.
	7	Com. N°3: Muy poco. Porque hay falta de organización y hay otros intereses, más individualistas.
	8 9	Com. N°4: Cómo en todas partes siempre grupos que más y otros menos, pero siempre andan mirando qué poder hacer.
	10 11 12 13	Com. N°5: Sí, por ejemplo el año pasado nosotros tuvimos actividades aquí para el 18...en toda clase de actividades, todos participaron, uno pide la cooperación, por ejemplo aquí se barre toda la calle una vez a la semana, se organizan los vecinos...entonces permanece limpia, ellos saben cuando les corresponde, algunas veces lo hacen los jóvenes, otras veces la gente adulta.
	14	Com. N°6: Lo que participan sí. Yo ya le dije que no me meto en nada.
	15 16	Com. N°7: Sí, participan, pero son pocos, hay hartos que lo hacen, que están bien interesados en las cosas y otros que no están ni ahí.
	17 18 19 20	Com. N°8: Poco, muy poco. Porque aquí de 200 socios de la junta de vecinos, usted llama a una reunión y aparecen 20 ó 25. Se ha logrado poco, parte de gran culpa es de la municipalidad, a ese sistema hay que hacerle un cambio tremendo y otro que la gente participa muy poco, pero eso mismo a llevado a que la gente participe poco lo logre, con más cumplimiento, por ejemplo, de los proyectos municipales.
	21 22 23	Com. N°9: De repente, no voy a decir el 100% pero el 40 ó 50% participa. Pienso de que no participan por falta de interés de las autoridades y poca participación, la verdad es que cuando las autoridades aportan, la gente se acerca y cuando no, no. Con cooperaciones.
	24 25	Com. N°10: No hay organización, no puede haber participación. Cuando había era poca, como que la gente se va alejando, porque ya no le interesa.
	26	Com. N°11: Sí, sobre todo para el 18 de septiembre. Porque les gusta y se entusiasman. Cooperando, haciendo los juegos, son como niños chicos en ese momento.

	27	
	28 29 30 31	Com. N°12: Más o menos solamente, ya que son muy reacios a asistir a las reuniones y otros participan más y así según las cosas que a ellos les gusta, así participan. Si uno les pide su cooperación, ellos lo hacen en lo que se les pida, de esa manera cooperan, en lo que son más malos es en asistir a las reuniones, no les gusta.
	32 33	Com. N°13: Muy poco, empezaron a sospechar ciertas cosas, según ellos no eran normales, que el presidente a lo mejor estaba haciendo mal uso de los fondos.

Categori- zación		7. ¿Cree usted que la escuela ha ayudado a mejorar la situación de la comunidad? ¿Por qué?
	1	Com. N°1: Sin preguntar.
	2 3 4	Com. N°2: Sí. Porque dan lo más del tiempo, charlas a los apoderados y los niños entienden que con mayor educación tiene mejor trabajo y no como era antes, yo recuerdo que solamente se iban a trabajar al río, terminaban el 8vo. básico y se iban a trabajar al río, ya no ocurre eso.
	5	Com. N°3: Sí. Porque le da la oportunidad de educación a niños de bajos recursos.
	6 7 8 9	Com. N°4: Sí. Por lo mismo, antes los directores eran hombres y no tenían tanta comunicación con las mamás, al respecto, la directora si tiene algún problema con la familia, ella de alguna manera sabe y va a ese lugar, en ese sentido no sé, lo profesores en niños enfermos, van a la casa, entonces hay comunicación.
	10 11 12 13 14 15	Com. N°5: Sí, en lo personal, por los niños, porque tienen una base, por ejemplo, donde estudian mis chicos, no se preocupan, como es la situación en la casa, se empiezan a preocupar de eso, ven si acaso tienen problemas en la casa, cuando el niño está muy nervioso, por algo que está sucediendo, entonces la preocupación es bastante, los profesores se integran más, vienen a preguntar...en mi caso vino la profesora, mi hija se casó, entonces el niño estaba muy nerviosos, lloraba y me mandaron a buscar, vino la orientadora, hablamos, encontramos el motivo, yo encuentro que eso es preocuparse.
	16 17	Com. N°6: Sí yo creo ahora que tienen más tecnología. Porque tienen más recursos para que los niños inviertan su tiempo.
	18 19	Com. N°7: Bueno, yo al menos aquí he visto preocupación con los niños chicos, siempre están pendientes de ellos.
	20 21 22	Com. N°8: Sí. Porque en la participación, el mismo director ha llamado a participar a la gente, se ha incentivado un poquito, yo he notado que la gente quiere participar más... hace programas para tratar de involucrar un poquito a la gente, como la misma gente es socia de acá, estamos ayudando un poquito.
	23 24 25 26	Com. N°9: Sí, ayuda bastante. Porque nosotros por el colegio, podemos ver la presentación del barrio, porque el colegio le da realce total a la comunidad, es bien importante, el colegio le da realce total a la comunidad, es bien importante lo que el colegio le

		da mas ordenanza, tal vez es mejor mirado el barrio por el colegio.
	27 28	Com. N°10: Al menos, en cuanto a lo que es educación, por la sencilla razón que es una escuela que está modernizándose con nuevas salas, yo creo que sí.
	29 30	Com. N°11: Sí. Porque ahora en este momento está la gente adulta mayor en el colegio, hay más colegio para que le gente aprenda, hay 1ero. y 4to. medio y la gente está estudiando.
	31 32 33	Com. N°12: Sí. Porque ahora mismo estamos protegidos, la escuela ya tiene una alarma, ya no hay nocheros, ya no se destruye la escuela y eso es una protección porque muchas veces entraban al colegio, se drogaban, había alcohol, entraban al colegio...ahora ya no tienen miedo.
	34 35 36	Com. N°13: Sí. Porque ahí me pude dar cuenta que a los apoderados los citan y hay mucha participación, desde el director hacia abajo, bien entusiastas los profesores, por lo tanto la comunidad, los apoderados en este sentido, se sienten bien acogidos y están con un ánimo.

Categori- zación		8. ¿Definiría a esta comunidad como una comunidad pobre? ¿Por qué?
	1 2 3	Com. N°1: En cierto modo sí, porque aquí se ve un sin número de gente sin trabajo, hay mucha cesantía en esta población y se debe a que las condiciones en que estamos, el país mismo, no es la primera comunidad y yo pienso que puede ser eso.
	4 5 6 7 8	Com. N°2: Pobre, pobre, no tanto, podría decirse como entre pobre y mediano, es que hay diferentes tipos. Porque pobre yo encontraría a quienes no tuvieran nada de artefactos, no tuvieran casa donde vivir, pero ahora la mayoría tiene su casa propia, artefactos. Es que muchas veces no saben administrar bien lo poco que ganan, yo eso lo encuentro como que falta un poco más de educación básica, digamos así por decirlo, hacia una dueña de casa o hacia el dueño de una economía familiar.
	9 10	Com. N°3: No. Porque hay gente que tiene su trabajo y por la construcción de las casas se puede ver que no es una comunidad pobre.
	11 12	Com. N°4: Con faltas de recursos, pero no pobres. Hay casos para que vamos a decir, pero de que somos luchadores, lo somos.
	13 14	Com. N°5: No, porque he visto cosas peores. Porque aquí todos luchan por arreglar sus casas, con dificultad, pero tratan de salir adelante, no se ve tanta pobreza como en otros lados.
	15	Com. N°6: Sí, porque hay casas peores que la que uno tiene.
	16	Com. N°7: Lamentablemente sí, este es uno de los sectores más necesitados.
	17 18	Com. N°8: Sí. Hay mucha gente...yo diría para empezar son 550 casas, de esas un 50% son de allegados, que todavía no han logrado tener una casa propia... mucha gente cesante acá.
	19 20 21	Com. N°9: Sí. Porque tenemos mucha cesantía y muchas necesidades, el presidente de la junta de vecinos sabe las necesidades de sus vecinos, yo sé que hay gente que no tiene qué comer, gente que no tiene la luz dada, el agua, eso da la pobreza, eso nos quiere decir que es un porcentaje del 40 o 50%.

	22 23	Com. N°10: Yo creo que pobre, no, porque está en término medio, porque puede haber pobreza en algún lado, pero esta es una comunidad de un nivel social medio.
	24	Com. N°11: Sí. Porque hay gente muy pobre, nosotros no somos ricos, pero tenemos nuestras casas.
	25 26 27	Com. N°12: Yo pienso que sí y no. Porque diría que en lo sociocultural hay poca gente de escasos recursos, porque ya no es una familia de niños chiquititos, sino que hay más adultos y esos hijos están trabajando y ayudan a sus padres.
	28 29 30 31 32	Com. N°13: Sí, aquí existe mucha pobreza, porque estas poblaciones fueron hechas con el fin de ser entregadas a gente de bajos recursos, la situación como ha ido cambiando en la parte de trabajo, con el tiempo esa gente fue perdiendo el trabajo, tuvieron que recurrir a otras cosas, trabajar en el comercio, en el centro, el mercado, la mayor parte de la gente trabaja aquí... muy pocos trabajan apatronados en lo que es comercio por lo general.

Categori- zación		9. ¿Cuáles son los mayores problemas que usted observa en la comunidad? ¿Cree usted que tienen solución? En su opinión ¿Cómo se podrían resolver?
	1 2 3 4 5 6 7 8	Com. N°1: De partida la falta de trabajo, el tema laboral está malo aquí en Chillán, entonces la gente anda dando vueltas y otros problemas que hay que arreglarlos, por ejemplo, al falta de un colegio adentro, aquí hay un terreno, que en el plano de esta población figura como para un colegio, hemos luchado bastante , no lo hemos logrado, justamente ahora, tenemos una entrevista con el alcalde, donde yo tengo mis planteamientos, llevo bien clara la cosa de insistir en un colegio para acá, pero no un colegio cualquiera...necesitamos un colegio donde la muchacha o muchacho salga con algo, puede ser un técnico o politécnico, esto es lo que nosotros necesitamos, si no es dentro de la población, que sea cerca, por los alrededores, se dice que se está instalando un colegio privado y nosotros necesitamos uno del estado.
	9 10 11 12	Com. N°2: Yo diría más vigilancia policial, falta, se juntan en las esquinas, hay niños de la población Martín que vienen para acá y niños de acá que van para allá. Con un poco de empeño se puede. Solicitando más... presionar a las autoridades, somos nosotros mismos las juntas de vecinos o cualquier otra, la comunidad misma, presionando un poco más.
	13 14	Com. N°3: Cesantía, falta de espacio, donde la comunidad pueda hacer actividades en común. Sí, con una buena junta de vecinos y que la información fluyera con más pertinencia y rapidez.
	15 16 17 18 19	Com. N°4: Que siempre hay grupitos con drogadicción, como en todas partes y nada más...las otras cosas son pasajeras. Tendría que tener solución, pero cuesta. No sé, yo me juntaba con niños que se drogaban en ese momento, aunque Dios me castigue, aunque nunca lo he probado, pero sentía y vivía con ellos, aspiraban y necesitaban conversación, dispersarse más, en otras cosas, no estar ahí pensando en el trabajo y otras cosas, falta el cariño de conversación más que nada.
	20 21 22 23	Com. N°5: Los chicos toman, la drogadicción. Yo creo que sí, tratando de integrarlos más a la actividad, porque hay más conversación, porque hay chicos que cuando yo tome el ritmo de aquí, tomaban más seguido, hacían escándalos, y empecé yo a acercarme a hablarles...a mi

	24 25 26	personalmente me molesta que vengan a meter boche, chiquillos vayan a tomar más allá, tomen adentro de sus casas, pásenla bien, , no hay problema que tomen, entonces los chicos como que escuchan y no lo vuelven a hacer...no son agresivos, no dicen, bucha, qué se mete en mi vida, el fin de semana hay un cambio, pero no tanto como había antes.
	27 28 29	Com. N°6: Vagancia, eso mismo, los cabros andan drogándose, tomando, gritando en la noche andan curados y no tienen otra cosa que hacer y como no tienen trabajo gastan su tiempo en eso. Debe tenerla, se supone. Que hubieran organismos que ayudaran aquí a la gente que no tiene trabajo.
	30 31 32 33 35 35 36	Com. N°7: Para empezar, la cesantía, estoy segura que aquí en la población el 90% está cesante, el otro punto es la delincuencia, sino hay trabajo hay que entender las necesidades, en todo, se supone que si uno tiene trabajo, esto lo sustenta todo, la calidad de vida, si no hay trabajo se echa a perder todo y eso es lo más grave que tenemos aquí en el sector, de repente aquí es medio complejo, pasan cosas, a veces vienen otras personas que no pertenecen acá, entonces siempre los errores caen aquí, pero hay veces que son de otro lado...aquí no todos son buenos, no lo voy a decir. Cosas para distraerlos y mantenerlos ocupados en otra cosa, que ocupen su tiempo en algo más, en algunos cursos eso es lo que más necesitamos.
	37 38 39 40 41 42 43 44	Com. N°8: Problemas de mejoramiento urbano, es lo principal, usted sale de las casas y lo único que va a ver pavimentado son las veredas, que es lo que hemos logrado en 30 años, no hay calle pavimentada, la otra población tiene un 80% de las calles pavimentadas y esta población nada, como dirigente he visto que se mira con una indiferencia...por el hecho de que esta población es una toma de terreno...los extremos están pavimentados porque es el barrio alto. Para mí tiene que haber un cambio, no tiene otra solución, un cambio en el sistema, nosotros tenemos cuatro comités con los dineros... si nosotros postulamos para el 2002 y no salimos, el próximo año hay que volver a repostular y esa información la municipalidad no la da.
	45 46 47 48 49 50 51 52	Com. N°9: Los principales problemas que podemos ver, es la falta de pavimentación, falta de vigilancia policial, el teléfono no importa, muchos grupos se pasan en las esquinas, más que nada, alcoholismo...eso es lo más relevante que a nosotros nos preocupa, no tenemos ninguna calle pavimentada y eso es lo que le preocupa al sector. Todo tiene solución. Cuando se haga cumplir lo que se debe cumplir, cuando a nosotros nos entregaron la población la calle Lautaro comparece pavimentada, entonces que la pavimenten y no tienen porque hacer sacrificar a los demás, volver a hacer dinero, por platas que ya se han hecho uso por otros lados, las autoridades reconozcan qué platas se han invertido por otro lado la devuelvan a su lugar.
Categori- zación		
	1 2 3 4 5 6 7	Com. N°10: El mayor problema de la comunidad es la limpieza de las calles, porque de la Avda. Collín para acá, está muy mal ubicada, no hay trabajo de los mismos vecinos de cuidar y barrer, sacar las hojas, basuras y dejarlas en un lugar para que después la puedan recoger los camiones de la municipalidad, como no hay ninguna cosa que obligue a mantener limpio, eso creo que el mayor problema, fíjese que incluso el licor y esas cosas están más o menos controladas, hay pero no se ve tanto. Yo creo que puede haber una solución, un decreto en la municipalidad en que nosotros los vecinos se nos obligue a limpiar sus aceras, es la única

		manera de tener una ciudad limpia... la limpieza de una casa se mira por la entrada.
	8 9 10 11	Com. N°11: La delincuencia, que viene de otros lados si, los niños de la población no, vienen de otro lado a hacer cosas. Si tuviéramos más vigilancia de carabineros, yo creo que se solucionaría un poco, hay varias casas que venden vino a escondidas y los jóvenes van ahí. Bueno que la justicia ponga mano dura no más.
	12 13 14 15	Com. N°12: Los mayores problemas que yo observe, el alcoholismo en las calles ...que se tomen la vía pública y ojalá eso algún día se pueda terminar. Por supuesto que tienen solución. Más vigilancia policial, más educación a los jóvenes primero que nada, eso es mal visto para la comunidad, de mal aspecto y no trae nada bueno.
	16	Com. N°13: No se preguntó.

Categori- zación		10. ¿La municipalidad ayuda a la resolución de los problemas comunitarios? ¿Cómo?
	1 2	Com. N°1: En cierto modo sí, nos han ayudado bastante. Por ejemplo, ayudándonos a reparar la sede, va a quedar de lujo... nos han dado cosas que les hemos pedido.
	3 4 5	Com. N°2: Sí, en varios sentidos. El alumbrado público, que eso ayudó bastante también, porque la oscuridad ampara más, en cuanto a lo poblacional, las casas, los mismos cursos que dictan...la municipalidad se encarga de hacer eso.
	6 7 8	Com. N°3: Un poco, no mucho en realidad. Un ejemplo, hicieron una placita, en un sitio que estaba erizado, pero considero que la ayuda no es tanto, yo creo que ahí falta más la mano, la agilidad de la junta de vecinos, no se informa y no cumple su rol, difícilmente.
	9 10 11 12	Com. N°4: Sí y no, no sé que contestar, ellos a veces llegan, pero después se desaparecen y los niños recaen otra vez, así que por momentos vienen a distraer la mente. Estamos en el pavimento participativo y ojalá salga para este año...la municipalidad ha ayudado, los mismos juegos que han puesto en la plaza, la municipalidad nos dio ese proyecto...postulamos y fue aceptado.
	13 14 15	Com. N°5: A mí, aquí no, yo tengo un problema grave, y nunca ha llegado alguien que me diga algo, se llena todo eso de agua, tenemos que sacar a los niños, ayer mismo los sacamos en triciclo, cosas así graves, importantes y nadie se ha preocupado, dicen que van a venir, pero nada concreto.
	16 17	Com. N°6: : No sé, porque no he visto muchos concejales aquí metidos, sino que andan más por las propagandas políticas...ahora no ha venido nadie.
	18 19	Com. N°7: Cuesta pero algo se logra. Cuando nosotros hemos tenido algunas actividades, los mismos jóvenes.
	20 21 22 23 24 25	Com. N°8: No, por qué razón, nuevamente los cuatro comités, no tienen información, no hay funcionarios que se preocupen, por ejemplo terminó la postulación y no salió llamado ninguno de los 4 de la población...no hay preocupación, por ejemplo, no sale llamado, en la municipalidad hay funcionarios, que los mandaran a cada población, a ver cuáles son los comités que estén postulando, a decir porque no salieron favorecidos, hay que hacer este sistema, volver a repostular, cuáles son los requisitos, que es lo que se tiene que hacer, nunca ha funcionado eso.
	26	Com. N°9: Es feo decirlo, pero si nosotros no aportamos, las

27	municipalidades es muy poco lo que resuelven, lo que es señalización de tránsito, todo esto no es ningún problema, pero en las áreas verdes, cuando hablamos de un club deportivo, de pavimentación, si nosotros no tenemos, vamos a morir así, porque la municipalidad no coopera si nosotros no aportamos el 30% en ese cuento.
30	Com. N°10: sí, siempre que hemos tenido problemas, nos han ayudado, pero ahora como no tenemos participación, no.
32	Com. N°11: Muy poco. No es mucha la ayuda que da la municipalidad, ahora mismo la sede, hay que construirla y no han dado nada, dos plazas que se iban a hacer, las dejaron a media y no paso nada.
34	Com. N°12: Sí. La municipalidad ayuda según los dirigentes de estas organizaciones, les presentan sus proyectos, según las necesidades que tenga la comunidad y según la disponibilidad de dinero de la municipalidad.
37	Com. N°13: Sí, de aquí se postuló la otra vez, hubieron muy pocos que fueron aceptados con los proyectos de temporada, siempre han estado inscrito pero no han logrado mucho, yo diría que aquí de los que han perdido la pega, habrá un 5 ó 6 % que volvieron a tener una pega segura, por eso yo considero que en la mayoría, esta población es pobre.

Categori- zación	11. ¿En las campañas políticas qué les han prometido los políticos para resolver sus problemas?
1	Com. N°1: Mire, usted y yo sabemos que en Chile se promete, pero no se cumple.
2	Com. N°2: Un promedio, un tanto por ciento, pero no todo lo que prometen, mil cosas, cumplen la mitad no más, por ejemplo, los mismos concejales, que se ven más ahora último, vienen a las reuniones de la junta de vecinos, que en lo principal es verificar lo que nos falta, si necesitamos ayuda, el alcalde se ha preocupado más, pero los otros políticos no.
6	Com. N°3: La pavimentación y no ha pasado nada.
7	Com. N°4: Como en todas partes no más, prometen el cielo y la tierra pero no cumplen. Han venido hombres y mujeres de todo color político.
9	Com. N°5: Que van a venir a solucionar el problema del agua en el momento en que llegaron aquí, vienen y no los hemos visto más, no cumplen, jamás lo han hecho, a uno que vino yo le dije, sabe, conmigo no cuenta, porque yo a ustedes no les creo.
12	Com. N°6: De todo, puras maravillas, que van a urbanizar, arreglar las calles, las casas, pero usted vea como está aquí.
14	Com. N°7: Tú sabes que todos los políticos prometen hartas cosas, pero al momento de los qué hubo. Nosotros estamos haciendo la campaña del ladrillo para lograr hacer la sede, queremos salir adelante, dejar de ser marginados, a veces me molesta un poco, aquí existe bueno y malo, como en todas partes, claro que aquí se nota más por ser un sector pobre, pero el sector pudiente, se nota menos, porque hay plata.
19	Com. N°8: No, nada, estamos cansados de los políticos, estamos cansados y esa es una pomada que se ha vendido siempre cuando hay campañas políticas, ahí aparecen y después desaparecen, esto ya no es un cuento, estoy ya es cosa que se ve cada vez que hay votaciones.
22	Com. N°9: Es que estos políticos siempre andan prometiendo, pero sabemos que no nos van a cumplir, creer en los políticos es como creer en la municipalidad.
24	Com. N°10: No, aquí nunca nada, porque una organización vecinal no

		puede estar en la política.
	25 26	Com. N°11: Son tan mentirosos. Cuando estaban en elecciones venían, pero ahora no, no sacamos nada con pedirles, si sabemos que no nos van a dar nada.
	27 28 29 30 31	Com. N°12: Yo como presidenta, nunca he dejado que un político venga a ofrecer o a no ofrecerme, porque como dirigente, no soy ni fí ni fá, como se dice, tengo que manejarme al margen en cuanto a la política y religión, ni siquiera la sede social se facilita a algún político, esa no es la misión de un dirigente, para empezar nosotros necesitamos de todos los políticos y si yo permito que un político me ofrece esto y lo otro, tengo que aceptar a todos, y no cumpliría bien mi misión.
	32 33	Com. N°13: Bueno, aquí al menos, desde que yo estoy de presidente, lo que menos acepté, fue un compromiso con las campañas electorales, porque creía que a pesar de lo poco y nada que había.

Categori- zación		14. ¿A qué causas atribuye usted el fracaso escolar de los niños en la escuela?
	1 2	Com. N°1: Yo no veo de que haya fracaso en el colegio, porque de todas maneras algo está aprendiendo, porque a eso van, a aprender algo.
	3 4	Com. N°2: Parece que no se retiran tanto, por lo menos en los años que yo asistía a las reuniones, a mi hija la tuve hasta 6yo. Básico y después la cambié al Darío Salas, está en 2do. medio.
	5 6	Com. N°3: Sí. Yo creo que falta de responsabilidad de los padres... también en parte culpa de la escuela, porque a veces no está muy dada las condiciones para que los niños puedan aprender más y mejor.
	7 8 9 10 11	Com. N°4: Sí. No sé por qué, los profesores dicen que de la casa sale lo primero del niño y si de la casa no los motivamos, hacen lo que tienen que hacer, dedicados a sus tareas cuando las tienen que hacer, pero si en la casa no se organizan en ese sentido, yo mismo, me vienen a buscar a mi niña que no quiere ir al colegio, una niña que no quiso ir nunca más al colegio, la vinieron a buscar, como le cambiaron profesor, ahora va.
	12 13 14 15	Com. N°5: Sí hay chicos...han llegado hasta 6to. básico y de ahí se retiran, porque dicen que no fueron capaces...un chico dice que a él no le dio la cabeza y que sacaba con seguir botando la plata, ahora trabaja particular, en construcciones, le va bien, pero él no es de los que se para en la esquina, se retiró pero lucha por su esfuerzo.
	16 17 18	Com. N°6: Yo creo que sí, porque igual hay cabros que llevan años repitiendo. Son muy rebeldes, no se hayan estar mucho tiempo en la escuela, andan puro vagando, no quieren ir a clases y son flojos, además que los papás no les exigen, los dejan.
	19	Com. N°7: Yo creo que no.
	20	Com. N°8: No.
	21 22 23 24 25	Com. N°9: Bueno, tendrá que haber, pero no es para alarmarse, si son 800 o más niños y será unos dos o tres. Yo pienso que es responsabilidad del padre de esos niños, porque si un niño llega a la casa, tira sus cuadernos o su mochila y después desaparece y nadie le dice nada, va con un futuro de nunca aprender porque nadie le está diciendo, oye, tienes que trabajar, hay tareas que hacer, tienes que estudiar y eso es debido a que muchas veces el papá y la mamá trabajan, dejan al niño totalmente abandonado, eso pasa.
	26 27 28	Com. N°10: No, en este colegio no sé si hay algún fracaso, pero todo el mundo no puede estar en alturas, tiene que haber algún grado. A lo mejor muchas veces de los hogares, pero no del colegio, porque no creo que el

		colegio le enseñe alguna cosa mala, son de hogares mal constituidos
29 30 31		Com. N°11: Si hay. Hay un niño que no se aguanta con nada, ese le pega a todos los demás,. El problema es de las casas, deben haberlos y por eso no puede rendir en el colegio, lo que ven en las casas lo reflejan en el colegio.
32 33 34 35 36		Com. N°12: Yo pienso que el fracaso escolar no sólo viene de la escuela, sino que viene del hogar, porque si bien en el hogar no hacen que su hijo le ponga empeño, la mamá no le pone al niño condiciones, no le enseña sus deberes y derechos, el niño puede estar en el mejor colegio, el resto está en el hogar...pienso que tiene que ser padre y colegio o profesores. A las dos partes, porque tienen los dos la misma obligación.
37 38 39		Com. N°13: Claro, eso yo lo vi con los niños, que no sabía que estaban estudiando y los veía siempre en horario de clases en la casa, entonces opté por preguntarle... me echaron del colegio, llegaba tarde, no hacía las tareas, yo insulté a los profesores.

Categori- zación		15. ¿Son muchos los niños de esta comunidad que se retiran de la escuela? ¿Por qué?
	1	Com. N°1: Que yo sepa hay pocos, los que se retiran del colegio sin llegar la final
	2 3	Com. N°2: Que se trasladan sí, porque uno ve en la mañana en el micro, ahí se nota mucho estudiante a Chillán, no terminan al 4to. medio acá.
	4 5	Com. N°3: No. Porque la escuela está cerca, mal que mal, le ofrece actividades que son de su interés y los padres tienen conciencia que deben tener educación.
	6 7 8 9 10 11 12	Com. N°4: Yo no sé eso, no sabría como contestarla, aquí lo mínimo que le pide el colegio es una matrícula o un aporte voluntario que se le pide a comienzo de año, \$2.000 y en otros colegios le piden arriba de \$5.000, eso es estar mirando más allá de lo que tenemos, para que estamos con cosas, por eso se va la gente de aquí, pero por problemas con los profesores no creo, se retiran por la mentalidad de los padres eso es. Es como que yo no quiero tener a mi hijo ahí, por tener más, me entiende, entonces la cambio para allá, pago más y así hay varias mentalidades así, no pueden tener para pagar pero para pagar cosas caras.
	13 14	Com. N°5: No creo que no aquí han sido como seis jóvenes que se han retirado, ahora están trabajando, por lo que yo veo aquí, en general en el sector, son hartos.
	15 16 17 18 19	Com. N°6: Yo creo que llegan hasta cierto curso y después ya no. Por lo mismo, porque cuando los cabros crecen ya tienen 14, 15 años tan rebeldes ya se juntan con distintos tipos de gente, influencias mayores y los papás no responden por ellos no les exigen que vayan a la escuela lo dejan ser al final no responden por ellos, no les exigen que vayan a la escuela, lo dejan ser, al final se desentienden de los cabros.
	20 21	Com. N°7: Sí, porque yo creo que de repente por causas de trabajo, los papás, los mismos problemas, de repente por los que no estudian o se retiran.
	22	Com. N°8: Muy pocos. Más problemas familiares.
	23	Com. N°9: Que yo sepa, no.
	24 25	Com. N°10: No sé si son muchos o no, , pero no creo, sólo que puede ser cambios de hogares, nada más. No sabría porque no son muchos.
	26	Com. N°11: No sé.
	27 28 29 30	Com. N°12: Bueno, el porcentaje yo no lo tengo, pero en esta escuela ya no se ven niños que no vayan al colegio, porque la directora se pone a conversar conmigo, ella tiene una buena relación con carabineros, y si el niño falta, ella manda a buscar a su papá, mamá o apoderado a su casa y conversa el motivo

		hasta que lo vuelve a integrar al colegio.
	31	Com. N°13: Afortunadamente no tanto, pero cuando ese niño me dio esa respuesta, bucha me dejó la moral por el suelo, yo le estoy hablando de hace dos años atrás y ahora ya están metidos en un alto porcentaje en lo que es la delincuencia y los otros en lo que es la droga.
	32	
	33	

Categori- zación		16. ¿Existe información adecuada de los beneficios que ofrece la municipalidad a las comunidades?
	1	Com. N°1: Sin responder.
	2	Com. N°2: Yo encuentro que sí, porque llegan circulares a las juntas de vecinos, en la cual se informa postulaciones o salud, todas esas cosas, está llegando información constantemente, falta un poco.
	3	
	4	Com. N°3: No.
	5	Com. N°4: Cuando la señora Luisa manda esos proyectos, entonces ahí se hace una reunión general entonces ahí se informa a la comunidad en cuanto a los proyectos que participa la municipalidad... los columpios, todos fueron allá y ahí dieron algo para los chicos y para arreglar la sede, la misma gente vio su necesidad, los postes de la luz, las ampolletas, entonces no sale solo de la directiva, sino de toda la gente.
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	Com. N°5: A nosotros no nos dan tanta información, como le digo, estamos empezando, no les hemos dado la información, porque antes no existíamos como junta de vecinos, existía una, pero esa persona nunca respondió, ni fue a reuniones... nos organizamos de nuevo y estamos empezando.
	11	
	12	
	13	Com. N°6: Yo mucho de verdad no sé, no me he enterado de muchas cosas que vayan a ofrecer.
	14	Com. N°7: Nosotros por ejemplo, han salido unos proyectos, estamos para fines de noviembre y salieron favoritos, no le digo que a todos.
	15	
	16	Com. N°8: No existen.
	17	Com. N°9: Relativamente, porque no siempre llegan los beneficios adecuadamente, de repente sí, otras veces llega lentamente y de ahí nosotros tenemos pendiente de eso.
	18	
	19	Com. N°10: Sí, porque siempre tuve reuniones con ellos y ahí algunas cosas nos contaban los organizadores, que están en las municipalidades nos hacían ver los beneficios que puede haber, incluso hay una sala que se llama Chile barrio.
	20	
	21	
	22	Com. N°11: No existe información.
	23	Com. N°12: Sí, con mucha anticipación la municipalidad manda formularios, que hay en este proyecto, para que los dirigentes de todas las organizaciones los manden para presentar los proyectos, para así ejecutarlos y así se realicen los proyectos, siempre que salgan aceptados.
	24	
	25	
	26	Com. N°13: Sí, hemos aquí, en ese sentido un buen agobio por parte de la municipalidad a través de los organismos, como es Dideco, por ejemplo, la municipalidad a través de Dideco, cuando tenemos reunión, yo les solicito una camioneta para telegonear, lo hacen con mucho gusto, otras veces les hemos perdido que nos acompañen con su presencia en las reuniones y han venido hartas veces incluso en horarios en que ellos están ocupados.
	27	
	28	
	29	
	30	

Categori- zación		17. ¿A qué personas o autoridades recurren cuando necesitan resolver sus problemas?
	1	Com. N°1: Sin responder.

	2	Com. N°2: Del sector, primero a la junta de vecinos especialmente a la presidenta...ella se encarga de llevar el problema a la municipalidad de San Nicolás.
	3	
	4	Com. N°3: A nadie, porque el problema está ahí no más, ya no se resuelve.
	5	Com. N°4: Hay que preguntarle a la señora Luisa, ella es la presidenta, yo soy tesorera, ella va con la secretaria que la acompaña, yo he ido a reuniones, pero eso es...son más reuniones de los mismos proyectos que otra cosa.
	6	
	7	
	8	Com. N°5: Todo esto, pero acá hay un encargado de la junta de vecinos, se recurre directamente a ellos... con el alcalde, porque pedirle hora es más difícil que sacar una hora al médico, es mejor comprar un bono y se acaba el problema.
	9	
	10	
	11	Com. N°6: A la junta de vecinos se recurriría, pero yo no me meto, he sabido que otras gentes, pero yo particularmente no.
	12	
	13	Com. N°7: Depende del problema que sea, por ejemplo, yo siempre recurro al señor que es el jefe de... también cuando recurro a otras autoridades, como concejales, con el alcalde también he tenido buena llegada, asistentes sociales.
	14	
	15	
	16	Com. N°8: A la municipalidad, porque no tenemos a quien más recurrir, no hay ningún otro.
	17	Com. N°9: Como autoridades, nosotros siempre vamos a la municipalidad, pero eso depende del tipo de ayuda que nosotros queramos, si es un caso social vamos donde la asistente, arreglos de calles o veredas, vamos al Departamento de Serploc, porque las municipalidades tienen varias dependencias y cada una tiene directorio.
	18	
	19	
	20	
	21	Com. N°10: Siempre a las municipalidades.
	22	Com. N°11: Al Departamento Social.
	23	Com. N°12: Nosotros como comunidad tenemos que recurrir al Dideco, Dirección de Organización Comunitaria, ahí es donde tenemos que recurrir a conversar con el Director...ahí después nos manda a la dependencia correspondiente donde tenemos que hacer nuestra diligencia.
	24	
	25	
	26	Com. N°13: Dideco.

Categori- zación		18. ¿Qué opina usted de las autoridades?
	1	Com. N°1: Sin responder.
	2	Com. N°2: Lo que más tenemos siempre, acá en las reuniones, es al Alcalde de San Nicolás, ahora último han recurrido algunos concejales, pero de las demás autoridades, aparecen cuando hay conflicto serios, como por ejemplo, intentamos tomarnos la carretera, ahí aparecieron varias, porque iban a cerrar la pasada frente al control, hubo una toma también anteriormente, también cuando no se dejó pasar a la orilla del puente, porque tenían que dar la vuelta...hay bastante gente con vehículo.
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	Com. N°3: Que están ausentes y vienen a buscar el voto no más.
	8	Com. N°4: No puedo opinar mucho, porque no he tenido los momentos de conocerlos, no he tenido comunicación con ellos, más ha sido de escucharlos que conversar con ellos, así que no opinaría ni bien, ni mal, ahí no más.
	9	
	10	
	11	Com. N°5: Son una calamidad, porque cuando ellos necesitan que nosotros los ayudemos con el voto, a cualquier cosa, están dispuestos, pero cuando nosotros necesitamos, yo fui cuantas veces, no tengo cuenta, una vez se me estaba llenando de agua, llamé y no me contestaron, tenía
	12	
	13	
	14	

		mojada las camas...me dijo mientras no le llegue el agua y le moje todo, no tenemos que ir a hacer...son una calamidad...
	15	Com. N°6: Las autoridades para mirar de lejos las cosas, no para meter las manos en la masa.
	16 17 18 19	Com. N°7: Sí bueno, de primera cuando se le dificultaba el camino, a uno de repente le da un poquito de rabia, pero ya con el tiempo irá pasando, cada vez las cosas se van dando mejores, soy obstinada y persistente, no me gusta cuando me dicen que no... como sea pero conseguir lo que uno se está proponiendo, cuando se terminan todos los medios, ahí sí, antes no.
	20 21 22	Com. N°8: Las autoridades, hoy en día son solamente de oficina, hubo un intento de trasladar las oficinas, no sé en qué fracasó... casa sector, se habría empezado a solucionar problemas en los sectores, pero hoy día tenemos funcionando solamente la oficina, no hay funcionario de terreno.
	23 24 25 26	Com. N°9: El resguardo policial también es lento, muy pocas veces también vienen los carabineros aquí a firmar el libro, hacen como que hicieron la ronda y después se van, entonces es muy poco y no estoy de acuerdo con el resguardo que hacen y si no hay resguardo no hay seguridad, ellos son la seguridad de nosotros...este sector no está asegurado, usted va por la calle y no sabe lo que nos puede pasar.
	27	Com. N°10: Yo creo que son autoridades y que están bien constituidas.
	28	Com. N°11: Son unos mentirosos no más.
	29 30 31	Com. N°12: Personalmente yo opino lo mejor de ellos porque gracias a ellos hemos obtenido todo lo que tenemos, porque si no fuera por ellos, nosotros no hubiéramos tenido nada, porque son los que nos ayudan y nos apoyan.
	32	Com. N°13: En ese sentido los considero bien positivos.

Categori- zación		19. ¿Qué opinión tiene de la seguridad y del resguardo policial en su comunidad?
	1	Com. N°1: Sin responder.
	2 3 4 5	Com. N°2: Falta bastante seguridad, resguardo policial, resulta que la carretera, aquí la tenencia, no es mucho lo que nos favorece, porque ellos dicen que están solamente para la carretera, no para hacer una ronda nocturna acá, tienen que venir los carabineros de San Nicolás o de Ninquihue, y en la casa por ejemplo, de apuro se comunica con ellos y de allá se demoran como media hora en llegar.
	6 7	Com. N°3: Es poca, aquí es el pasadizo de la gente de la Vicente Pérez y ha habido robos acá en la población, no hay mucha vigilancia policial.
	8 9 10 11	Com. N°4: Antes la población era hartito mal nombrada, ahora con la presencia de los carabineros, gracias a la villa que se hizo, nos dieron esa tenencia que tenemos, a cambiado un poco la imagen, pero lo que es vandalismo casi nada, porque la droga sigue aunque son puntitos, pero lo que más son, las peleas, es más la presencia de carabineros...pero que pasan cosas, pasan.
	12 13 14	Com. N°5: Poca vigilancia encuentro yo para acá, aunque nos dan un número para que llamemos en caso de emergencia, pero es poca la seguridad en el barrio, uno lo ve de que como vivo acá, para mí no es peligroso, pero pasa otra persona extraña, ven a los chicos tomando y le da inseguridad.
	15 16	Com. N°6: De repente, viene la camioneta, de las unidades vecinales, cuando alguien llama porque saben que anda un gallo más o menos raro,

	17	metiéndose por los sitios, pero de que sea constante, no es muy buena.
	18 19 20 21	Com. N°7: No ha estado muy buena, ha habido muchas cosa que han ocurrido últimamente, yo misma cuando vengo a comprar, que venden tragos, pero no en este sector nada más, la Vicente Pérez Rosales, siempre creen que la Vicente se basa aquí no más, y no es así, no ha tenido muy buen resguardo, pero últimamente se está arreglando más.
	22 23 24	Com. N°8: Que ha mejorado últimamente... tienen más allegada a la comunidad, por ejemplo ahora somos más visitados por ellos...hay algún problema, me vienen a consultar de qué tipo es, si me pueden ayudar, pienso que ha mejorado un poquito.
	25 26 27 28 29	Com. N°9: El resguardo policial también es lento, muy pocas vecen también vienen los carabineros aquí a firmar el libro, hacen como que hicieron la ronda y después se van, entonces es muy poco, no estoy de acuerdo con el resguardo que hacen, y si no hay resguardo no hay seguridad , ellos son la seguridad de nosotros, así qué seguridad?, este sector no está asegurado, usted va por la calle y no sabe lo que nos puede pasar.
	30 31	Com. N°10: Aquí no ha ocurrido nada malo, ni robos, aquí están bien, pasan las patrullas dando vueltas y vehículos municipales que también pasan por aquí, nunca ha pasado nada malo.
	32	Com. N°11: Más o menos no más, uno los manda a buscar y llegan cuando el enfermo está muerto.
	33 34 35 36 37	Com. N°12: Ahora estamos más o menos mejor, como hace dos meses se formó un cuartel móvil, donde nos atienden cuatro funcionarios en la cual las rondas de vigilancias son más adecuadas, ya no se ve más carabineros en las noches, no como antes que teníamos la tenencia, se hacían destrozos, igual era casi todo lo mismo, y ahora no, ellos vienen, el cuartel móvil, y estos jovencitos se quieren aislar más por el temor de que los lleven detenidos.
	38 39 40 41 42 43	Com. N°13: Nosotros tenemos una seguridad vecinal, desde un principio funcionaba bien, tenían su vehículo bueno, ahora está muy decaído, dicen que la municipalidad no tiene plata para arreglarlos, son pocos, pero las veces que yo los he solicitado, a hacer alguna investigación, algún caso que se esté presentando, han venido, ahora contamos con el nuevo jefe de carabineros, instaló un furgón que trabaja exclusivamente con las juntas de vecinos, la patrulla vecinal, contamos con algunos delincuentes aquí, pero no supera los 10, se meten a robar a las casas incluso de día.

Categori- zación		20. ¿Qué opina de los profesores de la escuela?
	1	Com. N°1: Sin responder.
	2 3 4 5	Com. N°2: Por lo menos cuando yo tuve mi niña, encontré que es bueno, son buenos los profesores, o sea, desempeñan bien su labor, la junta lo cree, la escuela le falta mayor cercanía, pero los profesores en seis meses son buenos, la enseñanza igual...la prueba está en que cuando los niños se trasladan de colegio, no tienen ese bajón... mantienen su nivel promedio.
	6	Com. N°3: No conozco a los profesores.
	7 8 9	Com. N°4: Mi opinión es muy buena, tengo buena relación con los profesores y las otras mamás también, en el colegio siempre hay 2 ó 3 que tienen sus altercados, pero hay peleas por ahí, pero son pasajeras y se arreglan.
	10	Com. N°5: Estoy conforme, hay mayor compromiso de los profesores más que de la escuela.

11	Com. N°6: Son buenos, además que hay cabros jóvenes de esta
12	Universidad que está aquí al frente, yo creo que eso es bueno... gente nueva con otras ideas.
13	Com. N°7: Yo tengo buena opinión del profesorado.
14	Com. N°8: Son buenos, sí.
15	Com. N°9: Aunque no los conozco, es difícil que un apoderado o que un
16	presidente de una información en cuanto a los profesores, primero el que
17	conoce al profesor es el niño, nadie más, nosotros cuando vamos a reunión
18	es el único momento que tenemos comunicación con él, entonces yo no
19	puedo dar una opinión de ellos que son excelentísimos... no los conozco,
	pero dentro de lo mediano, está bien, a lo mejor hay algún profesor que si
	lo conociera mejor, me va a defraudar...no los conozco.
20	Com. N°10: Muy bien... tengo un hijo que es profesor...yo estudié en
21	Rancagua y todavía me acuerdo de ellos. Los de acá son todos buenos.
22	Com. N°11: De los profesores no tengo qué quejarme.
23	Com. N°12: Bueno, poca opinión de ellos, porque no tengo niños, en el
24	colegio solamente sé de aquellos, de cuando se inauguró... fueron muy
25	buenos profesores, por experiencia lo digo, porque todos mis hijos se
26	educaron allí...antes era una escuela chiquitita...de la experiencia que
27	tengo, eran muy buenos profesores, preocupados de los papás, los
	mandaban a buscar si el niño se portaba mal o si el niño tenía malas
	calificaciones, ellos nos atendían a cualquier hora, cuando uno quería
	conversar con ellos.
28	Com. N°13: Los veo bien positivos, debe haber como en todo, de todo hay
29	en la vida del Señor, debe haber uno que otro que no es muy participativo,
30	yo conozco de la escuela donde trabajamos en el proyecto CONACE, a casi todos.

Categori- zación	21. ¿Cómo ve la relación de los profesores de la escuela con los alumnos?
1	Com. N°1: Sin responder.
2	Com. N°2: Bien, por lo menos hasta cuando yo estuve como le digo, a la
3	casa no, a no ser cuando los niños están enfermos ahí si, yo he escuchado
4	que los profesores se preocupan y van con los compañeros a visitarlos.
5	Com. N°3: No podría opinar, porque no conozco a los profesores.
6	Com. N°4: Por lo menos de los cuatro míos, excelente, bien, una ya se va,
7	otro está por irse y los otros bien.
8	Com. N°5: Buena.
9	Com. N°6: Bueno, lo que yo he escuchado de mis hijos, no más que es
10	buena, que tienen buena llegada con los chiquillos que de repente se pegan
11	su enojada, porque son otra generación, en general llegan al final a un
	acuerdo claro.
12	Com. N°7: Buena, se preocupan bastante de los niños.
13	Com. N°8: Buena.
14	Com. N°9: También es difícil la pregunta, tendría que dársela a los
15	alumnos, sólo ellos son los que están con ellos, nosotros no estamos
16	mirando para ver como es el profesor con los alumnos, pero sí le puedo dar
	referencia de mi colegio donde yo trabajo, no es la mejor relación entre los
	alumnos y profesores.
17	Com. N°10: En ese sentido no le puedo decir, tendrá que ser buena,
18	porque de ser mala, habría muchos reclamos.

	19	Com. N°11: Buena.
	20 21	Com. N°12: Ahí no puedo contestar nada, porque como yo no tengo niños, creo que la persona más indicada para decir esto tendría que ser un apoderado.
	22 23 24 25	Com. N°13: Buena, porque yo me fijaba cuando iba a la escuela, me lo pasaba casi todos los días allá, porque el proyecto era super complicado y como era el primero que se desarrollaba, había pocos conocimientos por parte de mí, por parte de la escuela, entonces teníamos que recurrir a gente de afuera, nosotros contratamos a técnicos, profesionales, teníamos a 5, pero a ellos los teníamos a parte.

Categori- zación		22. ¿Cree que los profesores de la escuela están comprometidos con esta comunidad? ¿Por qué?
	1	Com. N°1: Sin responder.
	2 3 4	Com. N°2: Como que no diría yo. En ese sentido no, no creo, como pueden ellos, realmente no, no se acercan, no he encontrado casos así hasta este momento, por ejemplo, de ver un niño que sea de una situación baja y recurrir a hacer una campaña, no he escuchado nunca.
	5	Com. N°3: No sé, porque no conozco a los profesores.
	6 7 8 9 10	Com. N°4: Ahora sí, con el cambio de directora. Ahora se juntan con las mamás, tenemos clases de computación, de tejido, pintura, campeonatos de basketball, ahí están las mamás participando, y a los profesores les gusta que asistan, así se ve la preocupación que tienen con sus hijos, y ellos aprenden también a conocer el carácter de cada una, y las reuniones que se hacen todos los meses, hay harta comunicación... antes era mucho escuchar, nadie hablaba...ahora no.
	11 12	Com. N°5: No sé, yo creo que hay varios que se preocupan, de entrega completa, todo depende del sector, hay lugares donde hay mucha drogadicción, la seguridad cambia de un sector a otro.
	13	Com. N°6: Pienso que algunos vienen a trabajar, otros vienen a cobrar su sueldo y se van.
	14	Com. N°7: Sí, yo creo que sí, porque yo conozco profesores de años, están comprometidos.
	15 16 17	Com. N°8: Poco. No sé si influirá en él, la mentalidad del director, no sé, yo pienso que ahora por ejemplo, el director, este nuevo director ha estado integrándose y tiene ganas de trabajar con la comunidad, a lo mejor podría mejorar esa parte en los profesores.
	18 19 20 21 22	Com. N°9: Comprometidos no. Porque la mayoría de la información me las vendrían a preguntar aquí, oiga don Víctor, sabe nosotros queremos estar al tanto de lo que está pasando acá y yo le diría si en tal hogar hay tal necesidad, falta esto o falta lo otro, a no ser que ellos se preocupan independientemente. Tengo entendido que el director ha hecho algunas cosas, pero los profesores no y como digo que lo hagan juntamente con la comunidad no.
	23	Com. N°10: Sí. Todo profesor tiene que estar comprometido con la comunidad.
	24 25	Com. N°11: Yo creo que sí, en el momento de tratar con ellos y decirles queremos hacer esto, ellos lo hacen, son buenos profesores.
	26 27 28 29	Com. N°12: Sí. Porque ahora mismo este año, se formaron 3 talleres donde pueden ir personas que son del colegio y que no lo son... talleres de computación... una profesora va a tener a un grupo de apoderados y el segundo semestre le va a enseñar a otro grupo, otro taller de pintura de

30	géneros, otro de tejidos a crochet y a palillos, , eso creo que es lo mejor que se ha abierto a la comunidad, la mujer ya va a tener algo más que aprender y no estar todo el tiempo encima de la casa...la mujer puede ganarse la vida, puede tener una fuente de trabajo.
32	Com. N°13: Sí. Porque uno se da cuenta cuando ellos citan a alguna reunión del centro de padres, no falla ni uno, eso es porque hay confianza en el profesor, le interesa tener un profesor como lo tiene su hijo y la gente participa.
33	
34	

Entrevista a Estudiantes sobre la Escuela:

Categori- zación	1. ¿Te gusta venir a la escuela? ¿Por qué?
1	Alum. N°1: Sí. Porque es entretenido, jugar con mis compañeros, todos me ayudan en cualquier cosa.
2	Alum. N°2: Sí. Porque aprendo más cosas y me pueden servir cuando esté más grande.
3	Alum. N°3: Sí. Porque lo encuentro entretenido.
4	Alum. N°4: No. Porque me da lata levantarme en las mañanas.
5	Alum. N°5: Sí. Me gusta venir porque aprendo y estoy con mis amigas.
6	Alum. N°6: Sí. Porque mi mamá me deja venir, porque así aprendo y la señorita me enseña harto.
7	Alum. N°7: Sí. Porque me gusta estudiar.
8	Alum. N°8: Sí. Porque me divierte y en la casa me aburro.
9	Alum. N°9: Sí, me gusta. Algunas veces no más hago tareas, vengo a estar con mis amigas no más.
10	Alum. N°10: Sí. Porque lo hallo entretenido y aprendo, además que quiero ser alguien en la vida, y no vivir en el montón podría decirse, sobresalir.
11	
12	Alum. N°11: A veces me gusta venir. Porque aquí la paso bien, me entretengo harto con mis compañeros y aprendo cosas.
13	
14	Alum. N°12: Sí. Porque es entretenido.
15	Alum. N°13: Sí. Porque es divertido y las tareas me gustan.
16	Alum. N°14: Sí. Porque es entretenido y además todos siempre juegan conmigo y no es aburrida la escuela.
17	
18	Alum. N°15: Sí. Porque te enseñan cosas bonitas.
19	Alum. N°16: Sí. Porque me entretengo y aprendo.
20	Alum. N°17: Sí. Porque aprendo varias cosas.
21	Alum. N°18: Sí. Es entretenido estar con mis compañeros acá, hacer actividades, algunas clases igual.
22	Alum. N°19: Sí. Porque aquí me entretengo, aprendo y así me puedo superar en los colegios que vienen a continuación.
23	
24	Alum. N°20: Sí, mucho. Porque aprendemos cosas nuevas para compartir con los compañeros cosas diferentes, cosas nuevas, compartir más, comunicarse con los compañeros.
25	
26	Alum. N°21: Sí. Porque yo quiero estudiar, porque cuando grande quiero estudiar medicina y mi mamá a dicho que estudie.
27	
28	Alum. N°22: Sí, me gusta. Porque me gustan las clases, los profesores son algunas veces divertidos, pero depende como me porte.
29	
30	Alum. N°23: Sí. Porque a mí me gusta aprender y todas esas cosas,

	31	porque aquí los profesores nos enseñan bien las cosas y todo.
	32	Alum. N°24: Más o menos no más. Los profesores, ahí no más me gustan, no son muy buenos.
	33	Alum. N°25: Sí. Porque aprendo harto y lo paso bien con mis compañeros.
	34	Alum. N°26: Sí. Porque en mi casa me aburro, no hallo qué hacer, tengo que hacer aquí todo eso.
	35	Alum. N°27: Sí, me gusta. Porque para aprender y también para algo
	36	entretenido, para estar con los compañeros...siempre juntos.
	37	Alum. N°28: Sí. Porque aprendo, me divierto y hartas cosas.
	38	Alum. N°29: Sí. Porque la escuela me sirve a mí, que cuando sea grande,
	39	yo voy a ser el que va a trabajar.
	40	Alum. N°30: Sí. Porque converso con mis compañeros, hago las tareas, o
	41	sea a veces que las materias me gustan y otros que no.
	42	Alum. N°31: Sí. Porque aprendo nuevas cosas.
	43	Alum. N°32: Sí. Por venir a estudiar o a veces por venir a leerse a las
		chiquillas también.
	44	Alum. N°33: Sí. Es que me gusta aprender.
	45	Alum. N°34: Algunas veces. Porque algunas veces no tengo tantas ganas
	46	de venir y otras sí, me da flojera.
	47	Alum. N°35: Sí. Porque aquí aprendo más y puedo jugar más.
	48	Alum. N°36: Sí. Porque me gusta al ámbito familiar que hay en la
	49	escuela, como somos pocos alumnos, los profesores se acercan más y
		somos como una familia.
	50	Alum. N°37: Sí. Porque puedo aprender más.
	51	Alum. N°38: Sí. Porque aprendo las cosas.
	52	Alum. N°39: Sí. Porque es más entretenido que estar en la casa.
	53	Alum. N°40: Sí. Porque me gusta.
	54	Alum. N°41: Sí. Porque es rico.
	55	Alum. N°42: Sí. Porque no me gusta estar tanto en la casa.
	56	Alum. N°43: A veces. Los chiquillos molestan, sacan las cosas de las
		mochilas.
Categori-		
zación		
	1	Alum. N°44: Sí. Porque aprendo acá, estoy con mis compañeros y me
		gusta estar con los profesores.
	2	Alum. N°45: Sí. Porque se borra todo y me enseñan a hacer tareas.
	3	Alum. N°46: Sí. Porque me enseñan harto y juego con mis compañeros.
	4	Alum. N°47: Sí. Porque jugamos y estudio.
	5	Alum. N°48: Sí. Porque aprendo más y me gusta saber más.
	6	Alum. N°49: Sí. Porque tengo mis amigos, me entretengo y lo paso bien.
	7	Alum. N°50: Sí. Porque me entretengo, aprendo más, hice amigos.
	8	Alum. N°51: Sí. Porque me junto con mis compañeros y me entretengo y
		aprendo más con la señorita.
	9	Alum. N°52: Sí. Porque aprendo y así puedo saber más.
	10	Alum. N°53: Sí. Porque aquí está la mayoría de mis amigos, porque me
	11	gusta aprender aquí, tengo miras al futuro, yo quiero estudiar para ser
		alguien.
	12	Alum. N°54: Sí, me gusta. Porque igual en la casa me aburro, aquí al
		menos me entretengo y estudio.
	13	Alum. N°55: Sí. Porque me gusta venir, vengo a estudiar.
	14	Alum. N°56: Sí. Porque igual en la casa me aburro un poco y me gusta

	15	compartir con compañeros, me llevo bien con ellos.
	16	Alum. N°57: Sí. Porque me divierto aquí, tengo hartos amigos.
	17	Alum. N°58: Sí. Porque aquí me gusta aprender y yo me he criado en la escuela.
	18	Alum. N°59: Sí, me gusta venir. Porque aprendo muchas cosas y me culturizo más.
	19	Alum. N°60: Sí. Porque aquí aprendo más de las cosas.
	20	Alum. N°61: Sí. Porque aprendo cosas nuevas y6 me gusta venir al colegio.
	21	Alum. N°62: Sí, bastante. Porque la mayoría de las veces prefiero venir para acá que quedarme en mi casa, además me gusta absorber cosas que me puedan ayudar en el futuro.
	22	
	23	Alum. N°63: Sí. Porque aprendo más y me supero.
	24	Alum. N°64: Sí. Porque es entretenido venir aquí, porque nos enseñan.
	25	Alum. N°65: Sí. Porque es bueno, para no ser vago.
	26	Alum. N°66: Sí. No sé, porque comparto más con mis amigos.
	27	Alum. N°67: Sí. No sé, es entretenido, allá en la casa no, me entretengo más aquí, encuentro más amigos, allá tengo pocos.
	28	

Categori- zación		2. ¿Qué te gusta de la escuela y que no te gusta de la escuela?
	1	Alum. N°1: Estudiar. Que salgo de la escuela y mis compañeros empiezan a molestar.
	2	Alum. N°2: Me gustan mis amigas que tengo y los profesores, pero lo que no me gusta es que de repente la gente como que se pone pasada con uno y no se quieren juntar.
	3	
	4	Alum. N°3: Lo que más me gusta, casi todo, lo que no me gusta el profesor Sergio.
	5	Alum. N°4: Me gusta como es, porque uno comparte con los compañeros en los recreos, no me gusta matemáticas, los ramos esos.
	6	
	7	Alum. N°5: Lo que me gusta, los profesores y lo que no me gusta de la escuela los compañeros que molestan en la sala.
	8	
	9	Alum. N°6: El patio, la sala y el comedor, no me gusta nada.
	10	Alum. N°7: Sí, me gusta todo.
	11	Alum. N°8: Me gusta todo.
	12	Alum. N°9: Me gusta ahora, porque hay profesoras nuevas, todo renovado y antes no me gustaba.
	13	Alum. N°10: Me gusta la forma de enseñar, la relación que hay entre los profesores y los alumnos, lo que no me gusta es la rutina, aburre, por lo menos a mí sí.
	14	
	15	Alum. N°11: Lo que me gusta del colegio, es que aquí si uno pide una radio, te la pasan, pero no a cualquier persona, lo que no me gusta, andar peleando, diciendo garabatos, no se respetan.
	16	
	17	Alum. N°12: No sé, me gusta aprender.
	18	Alum. N°13: Me gusta todo en la escuela y lo que no me gusta, cuando pelean.
	19	Alum. N°14: Lo que no me gusta de la escuela, las peleas de los niños, porque después lo meten a uno ahí, y empieza a no gustar, me gusta cuando siempre nosotros somos amables con las personas.
	20	
	21	Alum. N°15: Lo que me gusta de la escuela, que te tratan bien, te dan leche, no me gusta que tiren agua cuando estoy en recreo.
	22	
	23	Alum. N°16: Me gusta porque aprendo y otra que a veces no entiendo.

	24	Alum. N°17: No sé, a ver, algunos profesores nos enseñan bien, podría ser, hay más de los que enseñan bien.
	26 27	Alum. N°18: Algunos ramos, es que hay algunos ramos difíciles, que me cuestan un poco más, castellano.
	28 29	Alum. N°19: Me gusta todo de la escuela, es super entretenida, vengo aquí a estudiar, no me gusta el barrio, siempre se habla mal de este barrio.
	30 31 32	Alum. N°20: Los profesores como son, me gusta su forma de ser, las salas son limpias, lo que no me gusta, el comportamiento de algunos compañeros, hay tipos y tipos de compañeros, algunos desordenado y otros no.
	33 34 35	Alum. N°21: El colegio, los compañeros, algunos son buena onda, conversamos, a veces por uno o dos paga todo el curso, a nosotros nos pasó el año pasado, por unos que llegaron y que son desordenados, paga todo el curso.
	36 37	Alum. N°22: No sé, juntarme con mi amigo aquí en la escuela y jugar con ellos, hacer deporte, todo me gusta, no me gusta mucho la matemática, no soy muy bueno.
	38 39	Alum. N°23: Es tranquila casi nunca hay peleas y nada de eso, lo que viven cercano siempre se tiran por las panderetas, eso no me gusta.
	40 41	Alum. N°24: De la escuela me gusta la cocina, la comida, la sala de computación, no me gusta el patio, las salas, algunos profesores porque me caen mal, algunos no más me caen bien.
	42 43	Alum. N°25: Lo que me enseñan, mis compañeros, los profesores, no me gusta algunos niños que son molestosos, la cancha de basketboll, no se puede jugar.
	44 45	Alum. N°26: Me gusta entretenerme para aprender y lo que no me gusta es que me llamen la atención los profesores, me da rabia, no sé, no me gusta que me llamen la atención.
	46	Alum. N°27: Los profesores me gustan, lo que no me gusta, son los baños.
	47	Alum. N°28: Lo que me gusta de la escuela, como son los profesores y lo que no me gusta, lo baños.
	48 49	Alum. N°29: Estudiar, juntarme con mis compañeros, cuando empiezan a molestar otros cursos o cuando los profesores mandan a hacer cosas muy difíciles.
	50	Alum. N°30: Los profesores me gustan, pero a veces en algunos ramos no.
	51 52	Alum. N°31: Lo que más me gusta son los profesores y como enseñan, lo que no me gusta son los alumnos, porque hay algunos que son muy irrespetuosos, muy desordenados y eso no más.
	53	Alum. N°32: Me gusta, la encuentro buena, no me gusta que es un poco vieja.
	54	Alum. N°33: No me gusta que está vieja, me gusta el patio, es grande, tiene cancha.
	55 56	Alum. N°34: Lo que me gusta es que es buena, tranquila y nada más y lo que no me gusta es que está un poco vieja igual.
Categori- zación		
	1 2	Alum. N°35: Me gusta la clase y los profesores, no me gusta que se porten mal en la sala, porque meten boche y uno no se puede concentrar.
	3 4	Alum. N°36: Me gusta que han llegado cosas nuevas...computadores, radios y lo malo es que también...que en parte está vieja, al tienen que arreglar.
	5	Alum. N°37: Me gustan hartas cosas, de la escuela, porque aprendo y

	6	juego con mis compañeros, pero lo malo es que es muy vieja.
	7	Alum. N°38: Hacer trabajos para el día de la mamá, no me gustan las matemáticas.
	8	Alum. N°39: Los profesores, los alumnos, todo lo que hay, a veces no me gustan mis amigos porque se ponen fastidiosos.
	9	
	10	Alum. N°40: Estudiar.
	11	Alum. N°41: Matemáticas.
	12	Alum. N°42: La sala de computación. Nada.
	13	Alum. N°43: Me gusta el patio, lo que no me gusta a veces es la sala, porque los chiquillos se ponen desordenados y uno en el patio juega.
	14	
	15	Alum. N°44: No me gustan los compañeros, a veces se ponen muy cargantes, pesaos y por eso no me gusta venir pero vengo igual, me gusta, porque después, puedo sacar algo cuando sea grande.
	16	
	17	Alum. N°45: Todo, nada.
	18	Alum. N°46: Me gusta el patio, los juegos, lo que no me gusta no hay nada.
	19	Alum. N°47: No me gusta que peleo, no sé porque y me gusta estudiar.
	20	Alum. N°48: Lo que no me gusta de la escuela son los chiquillos que se portan mal y lo que más me gusta es aprender.
	21	
	22	Alum. N° 49: Todo, la mayoría, todas las cosas, la forma que son mis amigos, algunos son pesados, se creen la muerte.
	23	
	24	Alum. N°50: Casi todo porque con casi nadie peleo, tengo buenos amigos, lo que no me gusta , que hay algunos que se nivelan, mayores y otros menores.
	25	
	26	Alum. N°51: La naturaleza...no nada.
	27	Alum. N°52: Los profesores y los compañeros.
	28	Alum. N°53: Me gusta la relación entre los profesores y los alumnos, o sea los alumnos entre nosotros nos llevamos mal, hay algunos que no respetan lo que uno hace y eso es lo malo, lo que no me gusta, eso.
	29	
	30	Alum. N°54: Que al final tengo varias amistades, varios amigos, pero no me gusta estudiar, sólo porque tengo amigos.
	31	
	32	Alum. N°55: Me gustan las salas.
	33	Alum. N°56: No me gusta que algunos son muy ordinarios y lo que me gusta... los profesores, que uno se lleva bien con ellos, puede conversar y contarle sus cosas, ordinarios porque molestan a las niñas.
	34	
	35	Alum. N°57: Me gusta venir a compartir con mis amigos, no me gusta la gente que hay aquí también es como media ordinaria, los profesores tampoco son de mi agrado, algunos.
	36	
	37	Alum. N°58: Me gusta venir porque aquí me gusta hacer muchas cosas con los profesores, no me gusta que los niños se sientan mal aquí, porque aquí todo es bueno.
	38	
	39	Alum. N°59: Me gusta la enseñanza que me dan los profesores y lo que no me gusta son los alumnos, porque son unos rotos, ordinarios, se expresan mal, andan a garabatos, unos con otros, hasta los profesores los tratan con garabatos, no les importa.
	40	
	41	
	42	Alum. N°60: Que pasen accidentes, no se lo que me gusta.
	43	Alum. N°61: El recreo me gusta y cuando nos hacen matemáticas, no me gusta lenguaje.
	44	Alum. N°62: Para mí, tiene los mejores profesores, claro que unos más que otros, me gusta lo que enseñan, lo que no me gusta es que de repente las clases son muy monótonas, siempre lo mismo.
	45	
	46	Alum. N°63: Me gusta la escuela, no se lo que no me gusta de la escuela, es que es muy antigua, tiene goteras por todos lados, cuando llueve,
	47	

		entonces por eso. Me gusta por todo.
	48	Alum. N°64: Todo, la hallo bonita...las tareas y los profesores son super simpáticos.
	49	Alum. N°65: Cuando vengo a divertirme, pero cuando dan mucha tarea no me gusta.
	50	Alum. N°66: Lo que me gusta, algunos profesores, me gusta venir a estudiar.
	51 52	Alum. N°67: Lo que no me gusta es que son muy pesados algunos niños de la escuela y lo que me gusta son los recreos porque es donde más juego...

Categori- zación		3. ¿Qué cosas te gustaría aprender que no te enseñan en la escuela?
	1	Alum. N°1: Aquí enseñan todo, pero con esto estoy bien.
	2	Alum. N°2: Cosas por ejemplo, que yo quiero ser doctora cuando grande,
	3	cosas que me enseñen más o menos.
	4	Alum. N°3: No, todo me lo enseñan.
	5	Alum. N°4: Computación, me enseñan, pero un semestre es muy poco.
	6	Alum. N°5: De los planetas.
	7	Alum. N°6: No me acuerdo.
	8	Alum. N°7: No, nada.
	9	Alum. N°8: No sé, todo está bien, lo que me cuesta, matemáticas.
	10	Alum. N°9: Historia, es el único ramo que me gusta.
	11	Alum. N°10: Aprender valores, más que nada, es lo que aquí más nos
	12	enseñan, pero debería hacerse más profundo.
	13	Alum. N°11: Lo que me gustaría aprender... una que colocan hartas
	14	colchonetas y se dan vuelta, gimnasia artística.
	15	Alum. N°12: Nada.
	16	Alum. N°13: De animales y de deporte.
	17	Alum. N°14: Inglés.
	18	Alum. N°15: Hablar en Inglés.
	19	Alum. N°16: Francés, aunque ya lo sacaron sí.
	20	Alum. N°17: No sé, aquí nos empezaron a enseñar clases de computación
	21	y estuvimos un tiempo no más, después nos sacaron, pero quisiera seguir
	22	aprendiendo más, son como 8 computadores, dividen dos por computador.
	23	Alum. N°18: Un poco más computación.
	24	Alum. N°19: Me gustaría aprender teatro.
	25	Alum. N°20: Teatro podría ser, poesía, cosas diferentes.
	26	Alum. N°21: Medicina, algo, porque de chico he querido ser
		doctor...sobre los cometas.
	27	Alum. N°22: Aprender francés y me gustaría hablar con los sordomudos.
	28	Alum. N°23: No, pero es que todo ya me lo han enseñado, me gusta algo
		de medicina.
	29	Alum. N°24: Computación, me gustaría aprender, nos hacen puro jugar.
	30	Alum. N°25: No se hizo la pregunta.
	31	Alum. N°26: O sea, lo que me gustaría aprender, pero parece que lo van a
	32	pasar, matemática en álgebra, química.
	33	Alum. N°27: Enseñan, pero no mucho Internet.
	34	Alum. N°28: Internet, no sé.
	35	Alum. N°29: No se hizo la pregunta.
	36	Alum. N°30: Computación igual, el hijo de la directora me ha enseñado.
	37	Alum. N°31: Lo que no enseñan aquí es desarrollo personal, porque es lo

	38	que más nos sirve a nosotros cuando salgamos afuera, cuando tengamos
	39	que trabajar, nos sirve cómo hablar, cómo comportarnos con las demás personas.
	40	Alum. N°32: En este momento todo, me han enseñado todo, lo otro es de la enseñanza media.
	41	Alum. N°33: No, nada.
	42	Alum. N°34: Igual, gimnasia deportiva, un poco de karate, cosas así,
	43	como defensa personal, para aprender algo más, algo que no es de lo común en una escuela.
	44	Alum. N°35: Que me enseñaran las matemáticas, más deporte y más teatro.
	45	Alum. N°36: La gimnasia deportiva.
	46	Alum. N°37: Me gusta aprender todo, me enseñan todo lo que yo quiero.
	47	Alum. N°38: No sé.
	48	Alum. N°39: Mecánica.
	49	Alum. N°40: Me enseñan todo.
	50	Alum. N°41: Nada.
	51	Alum. N°42: No.
	52	Alum. N°43: Música.
	53	Alum. N°44: Música, así como ser cantante.
	54	Alum. N°45: Todo me lo enseñan.
	55	Alum. N°46: Ser más allegada a los compañeros porque nunca participo en nada.
	56	Alum. N°47: Figuras, así como caballitos.
Categori-		
zación		
	1	Alum. N°48: Algo de electricidad.
	2	Alum. N°49: Me gustaría que me enseñen mucho más de computación,
	3	que nos enseñen en otra parte, justo tenemos la suerte de tener una sala de
	4	computación y eso creo yo que es una suerte inmensa para nosotros.
	5	Alum. N°50: El aprender a ser... no sé, casi todo lo enseñan aquí...el respeto, la amabilidad, todo eso.
	6	Alum. N°51: Eh... bailar.
	7	Alum. N°52: Otros idiomas.
	8	Alum. N°53: Creo que todo está bien, no sé, no hay una cosa en especial
	9	que quiera que me enseñen creo que todo está bien.
	10	Alum. N°54: No sé, todo lo que me enseñan está bien.
	11	Alum. N°55: Nada en especial.
	12	Alum. N°56: Nada, todo lo que me enseñan.
	13	Alum. N°57: Está bien, con lo que me enseñan nada más.
	14	Alum. N°58: Deporte...trotar, dar muchas vueltas así, hacer muchos ejercicios con los brazos.
	15	Alum. N°59: Es que yo creo que todo lo que me enseñan en el liceo está
	16	bien, dentro del contexto de lo que es administración de empresas, estoy
	17	conforme con lo que sé y allá uno tiene que buscarse los medios para aprender más cosas.
	18	Alum. N°60: Dividir.
	19	Alum. N°61: No sé.
	20	Alum. N°62: Yo creo que todo lo que enseñan el liceo, me gusta.
	21	Alum. N°63: Nada.
	22	Alum. N°64: Veterinaria.
	23	Alum. N°65: Electricidad.

24	Alum. N°66: No sé.
25	Alum. N°67: Física.

Categori- zación	4. ¿Qué cosas te enseñan en la escuela que crees que no te sirven para nada?
1	Alum. N°1: No, nada, todo está bien.
2	Alum. N°2: Yo encuentro que todo sirve.
3	Alum. N°3: No.
4	Alum. N°4: No se hizo la pregunta.
5	Alum. N°5: Religión.
6	Alum. N°6: Lenguaje.
7	Alum. N°7: No, ninguno.
8	Alum. N°8: No sé, todo me sirve.
9	Alum. N°9: Religión un poco, no enseña casi nada.
10	Alum. N°10: No sé, yo creo que esas cosas de matemáticas, esos problemas enormes que yo creo que nunca vamos a ocupar, entonces lo hallo absurdo que estén explicando eso, si generalmente, nosotros estamos sacando una carrera, no vamos a ocupar eso, no sé para qué me puede servir.
11	
12	
13	Alum. N°11: Todo sirve.
14	Alum. N°12: Nada.
15	Alum. N°13: El dibujo.
16	Alum. N°14: Dibujar, nada más, porque matemática, lenguaje y comprensión del medio, eso sirve, porque aquí uno aprender hartas cosas, de todo.
17	
18	Alum. N°15: Ninguna cosa, todo sirve.
19	Alum. N°16: Todo sirve.
20	Alum. N°17: No sé, a veces colocan cosas que yo creo que no nos servirían para nada, en matemática enseñan cosas de repente, puros números no más y yo creo que al final no nos sirven de mucho.
21	
22	Alum. N°18: Tecnología, ahí nos hacen hacer planos de casas, actividades así, manuales.
23	Alum. N°19: No sé, que después no me irán a servir mucho, sería música.
24	Alum. N°20: No se hizo la pregunta.
25	Alum. N°21: Por ejemplo, educación musical, no creo que me sirva si yo quiero estudiar medicina y artes plásticas.
26	
27	Alum. N°22: Los consejos de curso, ahora me va a servir como estudiante, pero a futuro no.
28	Alum. N°23: Es que cuando era más chico, enseñaban a pintar y eso a mí no me gustaba mucho.
29	Alum. N°24: Religión.
30	Alum. N°25: Yo creo que sirve todo, porque todo está bien.
31	Alum. N°26: Historia, porque hablan de guerra y yo no estoy ni ahí con las guerras.
32	Alum. N°27: Nada, porque igual todo tiene algo que ver.

	33	Alum. N°28: Todo me sirve.
	34	Alum. N°29: Nada, un poco de geometría, porque uno después nunca lo necesita.
	35	Alum. N°30: No se hizo la pregunta.
	36	Alum. N°31: Comercio exterior, no sirve para nada, porque no voy a ocuparlo.
	37	Alum. N°32: No, esto sirve todo...casi.
	38	Alum. N°33: Sin responder.
	39	Alum. N°34: Técnico manual, la educación tecnológica.
	40	Alum. N°35: Tecnológica, así como maquetas y dibujos algunas veces.
	41	Alum. N°36: Sin responder.
	42	Alum. N°37: Me sirven todas.
	43	Alum. N°38: Me sirve todo.
	44	Alum. N°39: Cívica.
	45	Alum. N°40: No, nada.
	46	Alum. N°41: Todo me sirve.
	47	Alum. N°42: Todo.
	48	Alum. N°43: Nada.
	49	Alum. N°44: Nada, todo me sirva.
	50	Alum. N°45: No sé.
	51	Alum. N°46: Me enseñan, todo me sirve.
	52	Alum. N°47: Ninguna.
	53	Alum. N°48: Todo lo que me enseñan está bien.
	54 55	Alum. N°49: Yo creo que todo me sirve para más adelante, no sé, para entrar al liceo, siempre me van a pedir un poco de lo que me enseñaron aquí.
Categori- zación		
	1	Alum. N°50: Bien, sí.
	2	Alum. N°51: Matemática.
	3	Alum. N°52: No, no sabría decirte porque todas me sirven.
	4 5 6	Alum. N°53: Taller radiovisual, audiovisual...es que en realidad casi no hacemos nada en ese taller , escuchamos música, hasta ahora no hemos hecho nada práctico, entonces no le tomamos el ritmo al primer año que tomamos eso.
	7	Alum. N°54: Taller, basketbooll y taller de ecología.
	8	Alum. N°55: Las clases artísticas o tecnología, eso no sirve para nada.

	9	Alum. N°56: Taller de audiovisual.
	10 11	Alum. N°57: Matemáticas, algunas cosas, que de toda la materia que nos enseñan, yo sé que dos nos van a servir, pero todo lo demás no, estoy seguro.
	12	Alum. N°58: No, encuentro que no hay.
	13	Alum. N°59: Ninguna, todo me sirve.
	14	Alum. N°60: No sé.
	15	Alum. N°61: No sé.
	16 17 18 19	Alum. N°62: Algunos ramos, los encuentro como tontos, por ejemplo cuando enseñan matemática, ecuaciones cuadráticas, que son unos tremendos ejercicios y que con la profesión que estamos estudiando nosotros, jamás las vamos a tocar, o sea, lo aprendemos al tiro o no, y después más adelante, cuando salgamos a trabajar no lo vamos a ocupar nunca más.
	20	Alum. N°63: Todo me sirve.
	21	Alum. N°64: Francés.
	22	Alum. N°65: Todo me sirve, para que cuando sea grande tenga más experiencia.
	23	Alum. N°66: Nada, porque lo que nos enseñan lo aprendimos todo.
	24 25	Alum. N°67: Artes visuales, tenemos que dibujar, si me gusta pero creo que si vamos a trabajar, por ejemplo de abogado, de qué nos va a servir.

Categorización		7. Le cuentas tus problemas a los profesores? ¿Por qué?
	1	Alum. N°1: Sí. Algunas veces no tengo a nadie más por el lado mío para contarles.
	2	Alum. N°2: No. Porque los problemas son de uno, por ejemplo uno se los tiene que contar a sus amigas.
	3	Alum. N°3: No. Porque son algunos personales y no me gusta.
	4	Alum. N°4: No. No sé, como que no se da la oportunidad para contárselos.
	5	Alum. N°5: No. No tengo por qué contárselos si son míos.
	6	Alum. N°6: Sí. Porque algunas veces aquí en la escuela me pegan.
	7	Alum. N°7: No. Porque son personales.
	8	Alum. N°8: No. Porque no tengo confianza.
	9	Alum. N°9: No. Porque tengo que contárselos a mi mamá y a mi papá, porque no son casi nada mío.
	10	Alum. N°10: No se hizo la pregunta.
	11	Alum. N°11: No, a una profesora sí. Porque ella me cae bien y puedo conversar con ella.
	12	Alum. N°12: No.
	13	Alum. N°13: A veces. Porque me porto mal en la casa y no le hago caso a mi mamá.
	14 15	Alum. N°14: Sí. Un niño siempre me molesta...estos días no ha venido...siempre me molestaba y me tiraba las mechas

		y todo.
	16	Alum. N°15: Sí. Porque con ellos puedo confiar, también con mis padres.
	17	Alum. N°16: Algunos problemas. Porque con algunos profesores tengo confianza.
	18	Alum. N°17: No. Soy desconfiado.
	19	Alum. N°18: No. No sé, me siento inseguro con ellos.
	20	Alum. N°19: Yo no. No me atrevo, sí hay confianza.
	21 22	Alum. N°20: Sí, a los profesores que tengo confianza lo haría. Porque como es más cercano con el profesor que con amigos, porque el amigo puede comentarlo y el profesor no, es como diferente.
	23	Alum. N°21: No. Como que da a los compañeros no más, a los mejores amigos.
	24	Alum. N°22: No. No sé porque no hallo que contarles.
	25 26	Alum. N°23: A mi ex profesora jefe. Porque ella es como mi segunda mamá, me tiene de primero, entonces por eso.
	27	Alum. N°24: No. Porque no les tengo confianza.
	28 29	Alum. N°25: Sí. Porque uno los conoce hace tiempo, uno puede confiar en ellos, yo estoy desde primero básico.
	30	Alum. N°26: No. Porque algunos son muy personales.
	31 32	Alum. N°27: Sí, algunos. A mi profesora jefe, porque no sé, me siento como si fuera una segunda mamá, le tengo confianza.
	33	Alum. N°28: A veces. Porque no sé, a mi profesora jefe la hallo como una confidente, una cosa así.
	34	Alum. N°29: No. Porque nunca hacen nada y prefiero quedarme así no más.
	35	Alum. N°30: No. Porque nunca se ha dado el tiempo.
	36	Alum. N°31: No. Porque no son como de confianza.
	37	Alum. N°32: No. Porque no me gusta contarles mis cosas.
	38	Alum. N°33: Sí. Es que me llevo bien con ellos, conversamos, a veces jugamos.
	39	Alum. N°34: No. No les tengo confianza, porque no son de mi familia.
	40	Alum. N°35: Sí. Porque no sé, confío en ellos que me van a ayudar a arreglarlo.
	41 42	Alum. N°36: No. Porque no me gusta, me gusta confiar más en mi verdadera familia, en mis papás, a ellos les cuento.
	43	Alum. N°37: No. Porque no les tengo mucha confianza.
	44	Alum. N°38: No. Porque son cosas de la familia, que pasan en la casa.
	45 46	Alum. N°39: Sí. Porque me siento apoyado, a veces más, hay problemas más enredados y no quiero involucrarlos.
	47	Alum. N°40: Sí. No sé.
	48	Alum. N°41: No. Ninguna cosa, porque no tengo problemas.
	49	Alum. N°42: No. Porque no hay mucha comunicación.
	50 51	Alum. N°43: Sí. Porque a veces cuando se portan mal los chiquillos, ellos los escuchan para que se porten bien.
	52	Alum. N°44: Sí. Porque me siento confiado con ellos.
	53	Alum. N°45: Sí. Porque me siento confiado.
	54	Alum. N°46: Sí. No sé, a veces me siento más ahogada y ahí

		les cuento.
Categori- zación		
	1	Alum. N°47: Sí. Porque los quiero mucho.
	2 3	Alum. N°48: Algunas cosas sí. Cuando me porto mal, le pregunto como evitarlo, para no hacerlo de nuevo.
	3	Alum. N°49: Poco. Porque no, de repente andan así muy ocupados, no me pescan mucho.
	4	Alum. N°50: No se hizo la pregunta.
	5	Alum. N°51: Sí. Porque así como que me desahogo de las cosas que me pasan.
	6	Alum. N°52: Sí. Lo siento como un amigo.
	7 8	Alum. N°53: No, los problemas no. Porque prefiero contárselos a un amigo, como para contarles mis cosas, no.
	9	Alum. N°54: Sí. Porque tengo confianza con los demás profesores, con los que he compartido yo.
	10 11	Alum. N°55: Ah... no. No es que, las cosas se las cuento a mi amiga. Le tengo confianza a los profesores pero no les cuento mis cosas personales.
	12	Alum. N°56: Sí. Porque tengo confianza con ellos.
	13	Alum. N°57: No se los cuento. Porque no tengo confianza con ellos.
	14	Alum. N°58: Sí. Porque así ellos van a saber lo que nos pasa qué es lo que nos pasa a nosotros.
	15 16	Alum. N°59: A algunos. Porque me inspiran confianza y he tenido buenas experiencias y me han dado buenos consejos.
	17	Alum. N°60: No. Porque ellos así como que no son mis padres.
	18	Alum. N°61: No. No sé, porque nunca me gustaría contarles mis cosas.
	19	Alum. N°62: No. Porque yo soy reservado, no me gusta contar mis cosas.
	20	Alum. N°63: Algunas veces. Porque depende del problema.
	21	Alum. N°64: Alguno no más. Con los que tengo más confianza.
	22	Alum. N°65: No. Porque no, a nadie.
	23	Alum. N°66: Sí, a la profesora jefe. No sé, porque le tengo confianza.
	24	Alum. N°67: No. No sé es como que todavía no les tengo la suficiente confianza.

Entrevista a Estudiantes sobre la Comunidad:

Categori- zación		8. ¿Tienes un grupo de amigos? ¿Por qué?
	1	Alum. N°1: Sí. Para jugar a la pelota, a cualquier cosa.
	2	Alum. N°2: Sí.
	3	Alum. N°3: Sí. Porque son buenas amigas.
	4	Alum. N°4: Sí. Porque con ellos estoy desde kinder y siempre nos juntamos en los trabajos o recreos.

	5	Alum. N°5: Sí, puras mujeres.
	6	Alum. N°6: Sí. Porque cuando yo llegué a esta escuela, dos me conocieron y empezaron a jugar conmigo de un principio.
	7	
	8	Alum. N°7: Sí. De amigas, porque jugamos con ellas, bailamos.
	9	Alum. N°8: Sí. Porque son buena onda y algunas me aconsejan así.
	10	Alum. N°9: Sí. Porque de kinder que estamos juntos, entonces siempre hemos estado juntos en todas las cosas.
	11	
	12	Alum. N°10: Sí, un gran grupo. Porque soy sociable, me gusta tener amigos, a veces no me gusta estar solo, siempre estoy necesitando que me digan que lo estoy haciendo bien.
	13	
	14	Alum. N°11: Un grupo de amigas no más. Porque con ellos me siento bien.
	15	Alum. N°12: Sí.
	16	Alum. N°13: Sí. Los conocí cuando llegaron al colegio.
	17	Alum. N°14: Sí. O sea, un grupo más o menos.
	18	Alum. N°15: Sí. Porque para que juguemos...cuando llegué a primero, nadie jugaba conmigo y ahora juego con ellos.
	19	
	20	Alum. N°16: Sí. Porque son los que me caen más bien.
	21	Alum. N°17: Sí. Me caen bien y de lo diario, tener alguien con quien conversar.
	22	Alum. N°18: Sí. Con los que me llevo mejor.
	23	Alum. N°19: Sí. Los compañeros de curso en general, porque son super buena onda ellos.
	24	Alum. N°20: No se hizo la pregunta.
	25	Alum. N°21: No. De otros cursos no más, pero casi no conversamos, sólo cuando nos vemos.
	26	Alum. N°22: Sí. Porque son mis compañeros y me gusta compartir con ellos.
	27	Alum. N°23: Sí, tengo 3 amigos. Porque ellos me caen bien, no hacen pelea ni nada de eso, no andan molestando ni nada.
	28	
	29	Alum. N°24: Sí. Porque son mis compañeros, nos juntamos y conversamos.
	30	Alum. N°25: Sí. No sé, porque son como comprensibles.
	31	Alum. N°26: No. Porque siempre ando juntándome con cualquiera no más.
	32	Alum. N°27: Sí. Porque con ellos me siento mejor que son otras personas.
	33	Alum. N°28: Sí. Porque no sé, me divierto con ellos, hago cosas.
	34	Alum. N°29: Sí. Porque así no ando siempre solo.
	35	Alum. N°30: Sí. Porque estar solo es como fome, con mis compañeros conversamos, a veces se ponen pesados, porque empiezan a molestar.
	36	
	37	Alum. N°31: Grupo no, personas específicas sí. Porque me relaciono mejor con ellas que con un grupo grande, hombres y mujeres.
	38	
	39	Alum. N°32: Sí. Por tener amigos, salir con ellos, cosas así, para pasarlo bien a veces.
	40	Alum. N°33: Sí. Es que me llevo bien con ellos, conversamos a veces jugamos.
	41	Alum. N°34: Sí. Porque para entretenerse.

	42	Alum. N°35: Sí. No sé, porque juego con ellos también, no m aburro, me llevo bien con algunos compañeros, porque los otros son desordenados.
	43	
	44	Alum. N°36: Eh... se podría decir que sí. Porque con ellos salgo a partes.
	45	Alum. N°37: Sí. Porque me gusta jugar con ellos y también les gusta jugar conmigo.
	46	Alum. N°38: Sí. Porque o sino me aburriría.
	47	Alum. N°39: Sí. Porque nos juntamos a jugar a la pelota o a estudiar.
	48	Alum. N°40: Sí. Porque me junto con ellos.
	49	Alum. N°41: Sí. Porque se juntan conmigo.
	50	Alum. N°42: Sí. Porque pasamos un rato juntos y lo paso bien.
	51	Alum. N°43: Sí. Nos contamos las cosas, jugamos y conversamos.
	52	Alum. N°44: No. Porque son pesados conmigo.
	53	Alum. N°45: Sí. Porque juego con ellos.
Categori- zación		
	1	Alum. N°46: Sí. Porque me gusta jugar con ellos.
	2	Alum. N°47: Sí. Porque de repente los chiquillos juegan conmigo.
	3	Alum. N°48: Sí. Me gusta juntarme con ellos.
	4	Alum. N°49: Sí. Bueno, porque los conozco hace tiempo,
	5	tenemos un poco de confianza y mucha amistad en general.
	6	Alum. N°50: Sí. Porque somos conocidos hace años.
	7	Alum. N°51: Sí. Porque no sé.
	8	Alum. N°52: Sí. Con ellos puedo hablar, puedo sentirme mejor.
	9	Alum. N°53: Sí. Porque me entienden y se llevan bien conmigo, nos llevamos bien.
	10	Alum. N°54: Sí. Porque he conseguido tener varias
	11	amistades, lograr conocernos entre todos y así logramos una amistad con ellos.
	12	Alum. N°55: Sí. Porque siempre me junto con ellos, desde kinder.
	13	Alum. N°56: Sí. Porque me puedo llevar mejor con ellos... estoy más tiempo con ellos.
	14	Alum. N°57: Sí. Porque los conozco de otra parte y están
	15	aquí, estudian aquí también, así que me junto con ellos.
	16	Alum. N°58: Sí. Porque si yo me siento mal, a veces les cuento mis cosas, hago cosas con ellos.
	17	Alum. N°59: Sí. Porque yo pienso que igual debería tener a
	18	alguien aquí, a quien contarle problemas, ya que también me dan su opinión, tienen la misma edad.
	19	Alum. N°60: Sí, porque para jugar con ellos.
	20	Alum. N°61: Sí. Porque me gusta tener amigos en el colegio.
	21	Alum. N°62: Sí. Porque en el lugar donde vivo yo, no tengo
	22	amigos, es un sector demasiado tranquilo, donde hay puros niños chicos.

	23	Alum. N°63: Sí. Porque sí, porque me van a escoger a mis compañeros.
	24	Alum. N°64: Dos no más. Porque son más simpáticos, en mi casa hay uno no más.
	25	Alum. N°65: No, uno no más. Somos del hogar y nos juntamos entre los dos no más.
	26	Alum. N°66: Sí, conversamos con ellos, son hartos, hombres y mujeres.
	27	Alum. N°67: Sí, son como unos 5.

Entrevista a Estudiantes sobre la Escuela:

Categorización		9. ¿Te cambiarías de escuela? ¿Por qué?
	1	Alum. N°1: No. Porque esta escuela yo vine a kinder y me gustaría terminar.
	2	Alum. N°2: No. Porque estoy acostumbrada aquí, estoy desde kinder.
	3	Alum. N°3: No. Porque me gusta donde estoy.
	4	Alum. N°4: No. Porque me gusta mi colegio como es.
	5	Alum. N°5: No. Porque aquí me siento bien.
	6	Alum. N°6: No. Porque estoy acostumbrado.
	7	Alum. N°7: No. No porque ya me hallé en esta escuela y la otra no son de la misma que hay aquí, no es igual a lo que se aprende aquí.
	8	
	9	Alum. N°8: No. Porque en esta escuela tuve kinder.
	10	Alum. N°9: No. Porque ya estoy acostumbrada aquí.
	11	Alum. N°10: No. Porque me acostumbré a la forma que enseñan acá, a mis compañeros, mis amigos y me da miedo llegar a otro liceo, donde todos sean nuevos.
	12	
	13	Alum. N°11: No. Porque la mayoría de los profesores los conozco y no sé cómo me van a tratar en los otros colegio y no voy a conocer a mis amigas.
	14	
	15	Alum. N°12: No. Porque aquí estuve de kinder.
	16	Alum. N°13: No. Porque ésta me gusta a mí.
	17	Alum. N°14: No. Porque esta escuela es muy buena.
	18	Alum. N°15: No. Porque aquí estamos muy bien.
	19	Alum. N°16: No. Porque estoy desde kinder.
	20	Alum. N°17: No. Aparte que ya me queda este año no más.
	21	Alum. N°18: No. Es que a mí me gusta estar aquí.
	22	Alum. N°19: No. Porque aquí yo me siento bien, contento en esta escuela.
	23	Alum. N°20: No. Porque mi papá y mi mamá estudiaron aquí, mis hermanos, va por herencia la familia.
	24	Alum. N°21: Sí, a la que estaba antes. Porque allí me conocían todos, de chico, llegué en 4to. acá, los profesores allá son buenos, el Director me conoce.
	25	
	26	Alum. N°22: No. Porque me acostumbré a esta escuela y otra no.
	27	Alum. N°23: No. Porque esta escuela me gusta, he estado ya más de 6 años aquí.

	28	Alum. N°24: Sí. Porque no me gusta esta escuela, me cambiaría a la de antes, La Castilla.
	29	Alum. N°25: No.
	30	Alum. N°26: No, estoy bien aquí, estoy acostumbrado.
	31	Alum. N°27: No. Porque me siento cómoda en ésta.
	32	Alum. N°28: No. Porque aquí he estado desde kinder y he pasado toda la etapa de la niñez aquí.
	33	Alum. N°29: No. Porque estoy acostumbrado y tengo más conocidos y en otra escuela no conozco a nadie.
	34	
	35	Alum. N°30: No. Porque he estado aquí desde kinder.
	36	Alum. N°31: No. Porque me acostumbré acá.
	37	Alum. N°32: No. Porque aquí empecé desde chico.
	38	Alum. N°33: No. Porque me hallo bien como me enseñan, como me cuidan.
	39	Alum. N°34: No. No sé, a esta escuela vengo de chico, a parte me queda muy cerca.
	40	Alum. N°35: No. Porque otros colegios no me tincan mucho.
	41	Alum. N°36: No. Porque yo soy nuevo aquí y me gustaría aprender más de esta escuela, hace poco que llegué aquí, como en abril.
	42	
	43	Alum. N°37: No. Porque me gusta estar aquí.
	44	Alum. N°38: No. Porque me queda más cerca.
	45	Alum. N°39: No. Porque es entretenido, tengo todos mis amigos, no me voy a cambiar de escuela y empezar de nuevo.
	46	
	47	Alum. N°40: No. No sé.
	48	Alum. N°41: No. Quiero llegar hasta 8vo.
	49	Alum. N°42: No. Porque no me gustan las demás escuelas.
	50	Alum. N°43: A veces siento que quiero cambiarme y a veces no.
	51	Alum. N°44: No. Porque me gusta acá y están los profesores que quiero.
	52	Alum. N°45: No. Porque en otras son más enojones.
Categori- zación		
	1	Alum. N°46: Sí. Porque la escuela es aburrida aquí, me quiero ir.
	2	Alum. N°47: No. Porque este colegio es entretenido, porque juego bien aquí.
	3	Alum. N°48: No. Porque si me cambio de escuela no lo pasaría tan bien como lo paso acá.
	4	Alum. N°49: no. Porque siento que aquí yo aprendí todo, por qué ir a otra escuela a aprender lo que me enseñaron aquí.
	5	
	6	Alum. N°50: No. Porque me gustaría salir de aquí, porque aquí tengo todas mis cosas aquí.
	7	Alum. N°51: No. Porque ya estoy acostumbrada con la señorita.
	8	Alum. N°52: No. Ésta ha sido mi única escuela y la quiero.
	9	Alum. N°53: No.
	10	Alum. N°54: No.
	11	Alum. N°55: No. Porque quiero terminar 8vo. aquí.
	12	Alum. N°56: No. Porque me gusta acá, me gustaría terminar.

	13	Alum. N°57: No. Porque ya me acostumbré, soy parte del liceo
	14	Alum. N°58: No. Porque aquí yo ya estoy acostumbrada en esta escuela y no me atrevería a cambiarme.
	15	Alum. N°59: No. Porque en el tiempo aprendí a querer el liceo, en estos cuatro años.
	16	Alum. N°60: No. Porque aquí hay más profesores.
	17	Alum. N°61: No. Porque me gusta la escuela.
	18 19	Alum. N°62: Hubo un momento en que lo pensé, pero el sólo hecho de pensar que tenía que irme a otra parte, conocer nuevas personas, acostumbrarme al ambiente, me hizo quedarme acá.
	20	Alum. N°63: No. Porque yo ya tengo mi grupo de amigos.
	21	Alum. N°64: Sí. Porque es muy cerca de mi escuela, me iría al campo, me gusta el campo.
	22	Alum. N°65: No. Hasta salir de 8vo. no más.
	23	Alum. N°66: No. No me gustan las otras escuelas.
	24	Alum. N°67: No. Yo me hallo en esta escuela, como que no me hallaría en otra.

Categori- zación		10. ¿Qué te gustaría ser cuando grande?
	1	Alum. N°1: Veterinario.
	2	Alum. N°2: Doctora.
	3	Alum. N°3: Profesora.
	4	Alum. N°4: No lo tengo muy seguro, pero me gustaría ser como Contadora.
	5	Alum. N°5: Modelo.
	6	Alum. N°6: Milico. Es bueno ser milico.
	7	Alum. N°7: Como se llama lo que hace la tía Yenny del kinder, Parvularia.
	8	Alum. N°8: Como se llama esto... cuidar guaguas, Parvularia.
	9 10	Alum. N°9: Llegar a la Universidad y hacer todo, ayudar a mis padres, todo eso me gustaría hacer, me gustaría ser Profesora de Historia.
	11 12	Alum. N°10: Yo quiero estudiar Medicina, ahora ejercer mi carrera, continuar estudiando, trabajar, tener mi casa, ser independiente.
	13	Alum. N°11: Me gustaría ser Carabinera.
	14	Alum. N°12: Modelo.
	15	Alum. N°13: Deportista, fútbol, me gusta el Cóndor.
	16	Alum. N°14: Difícil...a ver, Detective.
	17	Alum. N°15: Investigador.
	18	Alum. N°16: Ingeniero.
	19	Alum. N°17: No sé, tener una profesión y tener mi familia, me gustaría ser Arquitecto.
	20	Alum. N°18: Ahora en la media, quiero estudiar Contador, después ahí tendría que ver una carrera.
	21	Alum. N°19: Me gustaría estudiar ventas y publicidad.
	22	Alum. N°20: Parvularia, trabajar con los niños.

	23	Alum. N°21: Medicina, Doctor.
	24	Alum. N°22: Ingeniero.
	25	Alum. N°23: Doctor.
	26	Alum. N°24: Trabajar, no lo tengo pensado.
	27	Alum. N°25: Parvularia.
	28	Alum. N°26: Doctor o Mecánico automotriz.
	29	Alum. N°27: Me gustaría estudiar Párvulo o ser Periodista.
	30	Alum. N°28: Mi sueño para ser cuando grande, Carabinera.
	31	Alum. N°29: No estoy muy seguro, no he pensado en eso.
	32	Alum. N°30: Eh...cómo es que se llama?...mecánica de electricidad automotriz, o sea esos que van cambiando el volante contantemente cuando los autos llegan importados.
	33	
	34	Alum. N°31: Psicóloga, porque me gusta relacionarme con gente, escuchar a las personas.
	35	Alum. N°32: Ingeniero.
	36	Alum. N°33: Carabinero.
	37	Alum. N°34: Mecánico.
	38	Alum. N°35: Veterinaria.
	39	Alum. N°36: Profesor de educación física.
	40	Alum. N°37: Cirujana.
	41	Alum. N°38: Carabinera.
	42	Alum. N°39: Futbolista.
	43	Alum. N°40: Sería Bombero o Carabinero.
	44	Alum. N°41: Dentista.
	45	Alum. N°42: Profesora.
	46	Alum. N°43: Doctora.
	47	Alum. N°44: Cantante.
	48	Alum. N°45: Bombero.
	49	Alum. N°46: Secretaria o Parvularia.
	50	Alum. N°47: Enfermera.
	51	Alum. N°48: Mecánico.
	52	Alum. N°49: Bueno, me gustaría ser piloto de la Fuerza Aérea.
	53	Alum. N°50: Puede ser Doctora, no sé esa es la carrera que más me gusta.
Categori- zación		
	1	Alum. N°51: Veterinaria, porque me gustan los animales.
	2	Alum. N°52: Carabinera.
	3	Alum. N°53: Abogado.
	4	Alum. N°54: Ingeniero Comercial.
	5	Alum. N°55: Parvularia.
	6	Alum. N°56: Abogada.
	7	Alum. N°57: Quiero dar la prueba a Investigaciones, Detective.
	8	Alum. N°58: Enfermera.
	9	Alum. N°59: Dos cosas más que nada, da la prueba a la Marina y ser Ingeniero Civil Industrial.
	10	Alum. N°60: Carabinero.
	11	Alum. N°61: Ser Mecánico.
	12	Alum. N°62: A ver, tengo dos sueños bastante grandes, uno

	13	es ser Futbolista y lo otro, estudiar una carrera en la Universidad, que podría ser Ingeniero en Administración.
	14	Alum. N°63: Todavía no sé.
	15	Alum. N°64: Veterinaria o Mecánica.
	16	Alum. N°65: Trabajar en los camiones, trabajar como chofer.
	17	Alum. N°66: Parvularia o Doctora.
	18	Alum. N°67: Es que todavía no lo he pensado, hasta ahora me gustaría ser Abogado.

Categori- zación		11. ¿Crees que la escuela te va a ayudar a lograr lo que quieres ser cuando grande? ¿Por qué?
	1	Alum. N°1: Sí. Porque me enseñan todas las cosas que necesito para estudiar y formar mi carrera.
	2	Alum. N°2: Sí. Porque aquí aprendemos mucho.
	3	Alum. N°3: Sí. Porque me están enseñando todo lo que me sirve para ser profesora.
	4	Alum. N°4: Sí. Porque me apoyan.
	5	Alum. N°5: Sí. Porque uno tiene que esforzarse para saberlo, para ser eso.
	6	Alum. N°6: Sí. Porque aquí la señorita nos enseña cosas, a multiplicar, a sumar y a restar.
	7	Alum. N°7: Sí. Si tengo buena nota lo puedo lograr.
	8	Alum. N°8: Sí. No sé.
	9	Alum. N°9: Yo creo que sí. Porque está ayudando un poco el colegio, se está renovando, entonces yo creo que llegaré a ser lo que quiero.
	10	
	11	Alum. N°10: Sí, yo creo que en gran manera me está ayudando. Porque por lo menos ya he aprendido muchas cosas y siempre se aprende.
	12	
	13	Alum. N°11: Sí. Porque lo que uno viene a estudiar y allá hay que hacer una prueba, dicen que solamente necesitan el puro estudio.
	14	
	15	Alum. N°12: Sí. Porque aprendo muchas cosas.
	16	Alum. N°13: Sí. Porque aquí saben todo eso.
	17	Alum. N°14: Ojalá.
	18	Alum. N°15: Sí. Porque ellos te enseñan las cosas, para que tú después te vayas solamente a la Universidad, después cumplas tus sueños.
	19	
	20	Alum. N°16: Sí. Porque aquí estoy aprendiendo para ser después lo que yo quiera.
	21	Alum. N°17: Sí. Enseña mucho, ayuda de mucho la enseñanza.
	22	Alum. N°18: Sí. Es que igual la enseñanza que nos dan, nos sirve.
	23	Alum. N°19: Sí. Porque si uno no estudia simplemente después cuando sea grande no va a poder hacer nada bien hecho.
	24	
	25	Alum. N°20: Sí, porque mi hermana iba a entrar a la Universidad y los profesores andaban pendientes, entonces siempre han tenido un cariño por todos, con mis hermanos, con cariño le tienen.
	26	
	27	Alum. N°21: Sí. Porque en ciencias naturales, pasan el cuerpo humano.

	28	Alum. N°22: Creo que sí. Porque, o sea, yo creo que la escuela me va a ayudar porque es la base que tengo para salir.
	29	
	30	Alum. N°23: Sí, de más. Porque los profesores enseñan bien las materias, explican todo y no sé si otros compañeros dicen lo mismo.
	31	
	32	Alum. N°24: Sí. La enseñanza, aprender a leer y a escribir.
	33	Alum. N°25: Sí. Porque aquí enseñen todo, a educarnos y enseñan mucho.
	34	Alum. N°26: No creo, no sé. Porque ya me queda un año, qué me va a ayudar?.
	35	Alum. N°27: Sí.
	36	Alum. N°28: Sí. Porque me va a enseñar lo básico, que uno puede surgir.
	37	Alum. N°29: Sí. Porque donde uno vaya, siempre va a necesitar trabajo siempre, a caso uno estudio hartos años y a sacado buenas notas.
	38	
	39	Alum. N°30: Sí. Como está la nueva directora, va a crecer el colegio y así me gustaría que fuera más grande, o sea que pudiese enseñar más cosas de lo que puede enseñar.
	40	
	41	Alum. N°31: No. Porque no enseñan como debería de ser, para prepararse y da la prueba. Yo elegí humanista por mi papá, él quería, yo no, fue una decisión de él no mía.
	42	
	43	Alum. N°32: Sí, eso creo yo. Porque la hallo que de aquí voy a salir bien, más o menos como capacitado para la enseñanza media.
	44	
	45	Alum. N°33: Sí. Porque es como enseñan.
	46	Alum. N°34: Sí. No sé.
	47	Alum. N°35: Sí. No sé, porque aquí enseñan más que en otros colegios y creo que aquí está todo bien.
	48	Alum. N°36: Mmm... sí. Porque eh... como quiero ser profesor de educación física, aquí la física está más... como llegó un profesor nuevo, el sabe más que profesor anterior, por eso ese profesor me va a enseñar más.
	49	
	50	
	51	Alum. N°37: Sí. Porque me enseñan muchas cosas que yo quiero saber.
	52	Alum. N°38: Sí. Porque me va a ayudar a aprender cosas.
	53	Alum. N°39: Sí. Porque antes yo estaba en muy mala conducta y me mejoraron y yo sé que ellos me van a apoyar en lo que yo quiero.
	54	
	55	Alum. N°41: Sí...
Categorización		
	1	Alum. N°42: Sí. Porque enseñan hartas cosas que uno no sabe.
	2	Alum. N°43: Sí. Porque aquí puedo aprender ciencias naturales y puedo ser Doctora.
	3	Alum. N°44: Sí. Porque me enseñan hartos y yo le he dicho a una profesora que quiero ser cantante y me dijo que ella me va a ayudar en todo lo que pueda.
	4	
	5	Alum. N°45: Sí. Porque enseñan.
	6	Alum. N°46: Sí. Porque aquí aprendo más y quiero ser Secretaria, claro que tengo que mejorar mi letra.

	7	Alum. N°47: Sí. Porque aquí estudio.
	8	Alum. N°48: Sí, poniendo de mi parte sí. Porque la escuela me va ayudar a hacer hartas cosas.
	9 10	Alum. N°49: Por parte sí. Porque yo creo que todo lo que estoy pasando en estos momentos, me lo van a pedir cuando yo sea grande.
	11 12	Alum. N°50: Sí. Porque aquí enseñan todo lo que uno quiere saber, porque le hacen trabajos de investigación ya sea de cualquier cosa, pongámosle el sistema circulatorio, para saber todas esas cosas.
	13	Alum. N°51: Sí. Porque me enseñan hartas cosas de animales, medio natural.
	14	Alum. N°52: Sí. Porque es una escuela muy buena y voy a estudiar.
	15	Alum. N°53: no mucho pero pretendo llegar a un preuniversitario.
	16 17	Alum. N°54: Sí. Porque pienso que esta carrera en parte me va a ayudar en un futuro no muy lejano, administración de empresas.
	18	Alum. N°55: Sí, creo que sí.
	19 20 21	Alum. N°56: Sí. No sé, igual me ayuda, no sé qué me gusta, igual administración de empresas, me tiene que ayudar en algo, es que igual cuando yo me vine acá, me gustaba administración de empresas, igual me gustaría terminarlo, no sé igual tiene que ayudarme, tiene que servirme de algo cuando termine.
	22 23	Alum. N°57: En el curso que estoy no. Porque en el curso mío nos preparan para salir de técnico en administración y no me enseñan lo que deberían enseñar para ser lo que quiero ser. No me va a servir.
	24	Alum. N°58: Sin responder.
	25 26	Alum. N°59: En parte sí. Ya que me han entregado valores y creo que podría abrir muchas puertas eso en la vida.
	27	Alum. N°60: Sí, no sé.
	28	Alum. N°61: Sí. No sé, nos hace más inteligentes, cualquier otra cosa.
	29 30	Alum. N°62: Yo creo que sí. Porque nos están entregando herramientas que nos van a hacer un poco más fácil el camino que queremos seguir.
	31	Alum. N°63: Sí. Porque me puede servir todo.
	32 33	Alum. N°64: Sí. Por la enseñanza, porque igual los profesores nos explican cuando tenemos que dar pruebas.
	34 35	Alum. N°65: Sí, si yo quiero estudiar voy a salir adelante. Porque me están enseñando lo que ahora estoy aprendiendo y después si salgo bien puedo trabajar en lo que quiero.
	36	Alum. N°66: No sé. Porque todavía no me han preguntado, es que estamos en 7mo. y 8vo.
	37 38 39 40	Alum. N°67: Sí. Porque por ejemplo si quiero estudiar abogado y tengo que aprender las leyes, también tendría que aprender las cosas básicas, porque me estaría faltando lo más importante, por ejemplo, si yo no hubiera estado en la escuela y hubiera estado estudiando en el liceo, me hubieran hecho cosas que son difíciles, por lo menos la división, yo no sabía

	hacer eso y sí lo hacen allá y allá no lo enseñan.
--	--

Categori- zación		12. ¿Has repetido alguna vez? ¿Por qué?
	1	Alum. N°1: No.
	2	Alum. N°2: No.
	3	Alum. N°3: No.
	4	Alum. N°4: Nunca.
	5	Alum. N°5: No.
	6	Alum. N°6: Sin responder.
	7	Alum. N°7: Sí, 2do. y 3ero., porque no quería estudiar más ahí y no quería aprender.
	8	Alum. N°8: Sí, 4to. y 6to., por floja.
	9	Alum. N°9: Sí, dos veces 3ero. ya hora 6to., por floja.
	10	Alum. N°10: No, nunca.
	11	Alum. N°11: Sí, 2do.
	12	Alum. N°12: No.
	13	Alum. N°13: No.
	14	Alum. N°14: No.
	15	Alum. N°15: No.
	16	Alum. N°16: No.
	17	Alum. N°17: No, nunca.
	18	Alum. N°18: No.
	19	Alum. N°19: No.
	20	Alum. N°20: No.
	21	Alum. N°21: No.
	22	Alum. N°22: No.
	23	Alum. N°23: No.
	24	Alum. N°24: Sí, 5to. y 8vo., repetí por desordenado, por no poner atención.
	25	Alum. N°25: No.
	26	Alum. N°26: Sí, 4to. año. Es que no sé, quizás donde me cambié de Chillán a San Carlos.
	27	Alum. N°27: No, nunca.
	28	Alum. N°28: Nunca.
	29	Alum. N°29: No.
	30	Alum. N°30: No.
	31	Alum. N°31: No.
	32	Alum. N°32: Sí. Es que no podía aprender muy bien, entonces repetí.
	33	Alum. N°33: No.
	34	Alum. N°34: No.
	35	Alum. N°35: No, ninguno.
	36	Alum. N°36: No.
	37	Alum. N°37: No.
	38	Alum. N°38: No.
	39	Alum. N°39: No.
	40	Alum. N°40: Ninguna vez.
	41	Alum. N°41: No, ninguno.
	42	Alum. N°42: No.
	43	Alum. N°43: Sí. Por falta de asistencia.

	44	Alum. N°44: Sí, en cuarto básico. Por media flojita.
	45	Alum. N°45: Sí. Porque me portaba mal.
	46	Alum. N°46: No.
	47	Alum. N°47: No.
	48	Alum. N°48: Sí. Por desorden, por esas cosas así.
	49	Alum. N°49: No.
	50	Alum. N°50: No.
	51	Alum. N°51: No.
	52	Alum. N°52: Nunca.
	53	Alum. N°53: No.
	54	Alum. N°54: No.
	55	Alum. N°55: Ninguno.
	56	Alum. N°56: No.
Categori- zación		
	1	Alum. N°57: No.
	2	Alum. N°58: No.
	3	Alum. N°59: No, nunca.
	4	Alum. N°60: No.
	5	Alum. N°61: No, nunca.
	6	Alum. N°62: No.
	7	Alum. N°63: No.
	8	Alum. N°64: Sí. Porque me quedaba muy lejos y me enfermaba a cada rato, yo estudiaba en La Castilla y vivía aquí.
	9	
	10	Alum. N°65: Sí. Porque no venía, venía una vez al mes y faltaba todo el año.
	11	Alum. N°66: No.
	12	Alum. N°67: No.

Categori- zación		13.¿Te cuesta aprender? ¿Por qué?
	1	Alum. N°1: Más o menos. A veces vienen unas preguntas y materias un poco difícil.
	2	Alum. N°2: De repente, con cosas difíciles, lenguaje me cuesta.
	3	Alum. N°3: Más o menos, matemáticas.
	4	Alum. N°4: No, pero matemática este año me ha costado un poco.
	5	Alum. N°5: No.
	6	Alum. N°6: No.
	7	Alum. N°7: Sí. No sé por no poner atención.
	8	Alum. N°8: Sí. Porque no me concentro, algunas materias son difíciles.
	9	Alum. N°9: Sí, un poco. No sé siempre me dicen que me cuesta aprender, por un problema que tengo, por eso.
	10	
	11	Alum. N°10: No.
	12	Alum. N°11: A veces sí. Porque a veces hay materias que no entiendo y no me dan deseos de preguntarle a la tía, porque dicen al tiro, esta niña no sabe...mejor es quedarse callada.
	13	
	14	Alum. N°12: Sí. Cuando la multiplicación es de dos

		números.
	15 16 17	Alum. N°13: Más o menos. Porque a veces las tareas son más difíciles, a veces más fáciles, tareas de comprensión del medio, a veces nos hacen hacer dibujos que son difíciles y a veces nos hacen hacer dos páginas de tareas.
	18 19	Alum. N°14: Más o menos, porque algunas veces las pruebas que nos hace la señorita Adriana son bien difíciles algunas.
	20	Alum. N°15: No.
	21	Alum. N°16: Depende de la materia, historia y matemática.
	22	Alum. N°17: A veces, más en matemáticas.
	23	Alum. N°18: Sí, a veces. Igual los profesores, hay algunos que explican bien y otros a medias.
	24	Alum. N°19: Algunos ramos no más. Porque no le entiendo nada al teacher, profesor de inglés.
	25	Alum. N°20: No.
	26	Alum. N°21: No, tampoco estudio ni nada.
	27	Alum. N°22: A ver, matemáticas. No sé, es muy enredado, con decimales, las divisiones.
	28	Alum. N°23: No, ningún ramo.
	29	Alum. N°24: No, cuando le pongo empeño no me cuesta mucho.
	30	Alum. N°25: Matemáticas. No sé, es que es algo como familiar, mis hermanos tampoco.
	31	Alum. N°26: No.
	32	Alum. N°27: No.
	33	Alum. N°28: Sí. Porque a veces no le entiendo mucho a los profesores, matemáticas me cuesta.
	34	Alum. N°29: A veces, ciencias naturales, castellano.
	35 36	Alum. N°30: Algunas materias, matemáticas a veces no entiendo, pero la señorita, igual estuve unos meses que no entendía la materia y ella me estuvo explicando.
	37	Alum. N°31: No.
	38 39	Alum. N°32: Sí, más o menos. Por más o menos desordenado creo yo a veces o por no estudiar, pero es que a veces estudio y se me olvidan las cosas.
	40	Alum. N°33: Más o menos. Es que me cuesta matemáticas, es lo único que me cuesta, el ramo es difícil.
	41	Alum. N°34: No.
	42	Alum. N°35: No.
	43 44	Alum. N°36: Algo. Porque no pongo atención en clases, algunas veces, me molestan, cuando juega uno, juega todo el grupo.
	45	Alum. N°37: No.
	46	Alum. N°38: No tanto.
	47	Alum. N°39: Matemáticas me cuesta, pero igual le pongo empeño.
	48	Alum. N°40: No.
	49	Alum. N°41: Poquito. Matemáticas.
	50	Alum. N°42: A veces, porque no entiendo o no pongo atención.
	51	Alum. N°43: Sí, mucho. Porque me pongo nerviosa.
	52	Alum. N°44: Más o menos, no mucho.

	53	Alum. N°45: Sí. Porque no pongo atención.
	54	Alum. N°46: Sí. Las cosas más difíciles me cuesta pero algunas no.
	55	Alum. N°48: A veces sí, a veces no.
Categori- zación		
	1 2	Alum. N°49: Poco, casi nada. Porque hay cosas que de repente tengo unos amigos que me buscan mucho, entonces no me logro concentrar en lo que me pasan.
	3	Alum. N°50: A veces, algunas cosas, no siempre sí.
	4	Alum. N°51: Casi nada. Porque lo único que no puedo aprender son las tablas y los lenguajes.
	5	Alum. N°52: No. Porque los profesores son explicativos, enseñan bien y es todo.
	6	Alum. N°53: No.
	7	Alum. N°54: No.
	8	Alum. N°55: De repente cuando no pongo atención, me pongo desordenado.
	9	Alum. N°56: No, más o menos, a veces, algunas materias me cuestan y otras no.
	10	Alum. N°57: No. Porque cuando no pongo atención, ahí quedo colgado.
	11 12 13	Alum. N°58: Poco, a veces. Porque muchas veces la señorita se siente mal, poquito, como que le duelen algunas cosas, a veces hace callar a los niños, es que los niños a veces se portan mal y hacen rabiar a la señorita y tiene que andar gritando, qué cállate, cosas así.
	14	Alum. N°59: No.
	15 16	Alum. N°60: Un poquito. Porque algunas veces estoy haciendo algunas cosas nuevas que estamos aprendiendo y salen mal y después las hago y me salen buenas.
	17	Alum. N°61: De repente. Porque a veces no entiendo una materia y después la hago, lenguaje me cuesta.
	18	Alum. N°62: No se hizo la pregunta.
	19	Alum. N°63: Más o menos. Porque hay unos ramos que son más difíciles.
	20 21	Alum. N°64: Sí. Porque hay profesores que explican rápido y los que aprenden más lento los dejan de lado al tiro.
	22	Alum. N°65: No.
	23	Alum. N°66: Sí, un poco matemáticas.
	24	Alum. N°67: No, aprendo rápido.

Categori- zación		14. ¿Consideras difícil las cosas que te enseñan?
	1	Alum. N°1: No.
	2	Alum. N°2: No.
	3	Alum. N°3: Algunas como geometría.
	4	Alum. N°4: No.
	5	Alum. N°5: Más o menos, matemáticas, que dicen que tienes que dividir así por dos números.

6	Alum. N°6: No.
7	Alum. N°7: No.
8	Alum. N°8: No.
9	Alum. N°9: Sí, algunas cosas.
10	Alum. N°10: Algunas cosa son difíciles, sobre todo cuando uno ya sabe cosas y te la están pasando y tú tienes que cambiar tu forma de pensar, tu forma de actuar, eso es lo que más cuesta aprender, adaptarse.
11	Alum. N°11: Algunas sí.
12	Alum. N°12: Sí.
13	Alum. N°13: No.
14	Alum. N°14: Más o menos.
15	Alum. N°15: Algunas veces sí y otras no.
16	Alum. N°16: No.
17	Alum. N°17: No.
18	Alum. N°18: No.
19	Alum. N°19: Algunas como matemáticas, el profesor enseña bien, pero no le entiendo mucho.
20	Alum. N°20: No, es que siempre me siento en los puestos de adelante, porque si me siento atrás, como que los compañeros empiezan a molestar y no pongo mucha atención.
21	Alum. N°21: Este año creo que sí, en mismo matemática, historia, ahora nos están pasando algo de 3ero. medio. El profesor es buena onda, nos sobra algo, nos cuenta historia.
22	Alum. N°22: Algunas.
23	Alum. N°23: A veces, cuando la primera vez que me enseñaron a dividir, multiplicar, todo eso.
24	Alum. N°24: No, poniéndole atención no creo que sea tan difícil.
25	Alum. N°25: Matemáticas no más.
26	Alum. N°26: No.
27	Alum. N°27: Algunas.
28	Alum. N°28: A veces.
29	Alum. N°29: Algunas cosas, castellano, ciencias naturales, música.
30	Alum. N°30: No, algunas cosas como a ver...sociedad, eso me cuesta.
31	Alum. N°31: Algunas como matemáticas y otras cosas.

	4	
	3 5	Alum. N°32: Algunas, una pruebas de matemáticas que hay, difíciles a veces que están pasando.
	3 6	Alum. N°33: No.
	3 7	Alum. N°34: Algunas como la matemática, me cuesta.
	3 8	Alum. N°35: No.
	3 9	Alum. N°36: No, algunos ramos no más, como castellano.
	4 0	Alum. N°37: No.
	4 1	Alum. N°38: Matemáticas, porque las hacen del cinco al cinco y yo las hago en la casa con mi mamá.
	4 2	Alum. N°39: Matemáticas no más.
	4 3	Alum. N°40: No.
	4 4	Alum. N°41: No.
	4 5	Alum. N°42: No tanto.
	4 6	Alum. N°43: Sí, porque las matemáticas me cuesta mucho.
	4 7	Alum. N°44: No.
	4 8	Alum. N°45: No.
	4 9	Alum. N°46: Las cosas más difíciles me cuesta pero algunas no.
	5 0	Alum. N°47: Más o menos.
	5 1	Alum. N°48: No mucho.
	5 2	Alum. N°49: Eh... no.
	5 3	Alum. N°50: A veces, algunas cosas, no siempre sí.
	5 4	Alum. N°51: No mucho.
	5 5	Alum. N°52: Algunas.
Categori- zación		
	1 2	Alum. N°53: No, aunque cuando las encuentro difíciles pido que me expliquen entonces las termino aprendiendo igual.
	3	Alum. N°54: En parte sí, hay ramos complicados.
	4	Alum. N°55: Algunos no más.
	5	Alum. N°56: Algunas, pero difícil, difícil, como para no poder aprenderse los, no.
	6	Alum. N°57: En algunos ramos.

	7	Alum. N°58: Un poco, sí algunas veces las encuentro difícil.
	8	Alum. N°59: Yo creo que tienen su grado de complejidad, pero
	9	hay que ponerle empeño e interés, no es tan difícil.
	1	Alum. N°60: No.
	0	
	1	Alum. N°61: No tanto.
	1	
	1	Alum. N°62: No se hizo la pregunta.
	2	
	1	Alum. N°63: No.
	3	
	1	Alum. N°64: Algunas.
	4	
	1	Alum. N°65: No.
	5	
	1	Alum. N°66: Algunas.
	6	
	1	Alum. N°67: No.
	7	

Categori- zación		15.¿Te gusta estar en clases? ¿Por qué?
	1	Alum. N°1: Sí. Para jugar todos los días con mis compañeros y no aburrirme en la casa.
	2	Alum. N°2: Sí. Porque comparto más con mis amigas y los profesores.
	3	Alum. N°3: A veces. A veces porque ando con mala gana.
	4	Alum. N°4: Sí, clases sí, pero el colegio no.
	5	Alum. N°5: Más o menos. Porque algunas veces encuentro fome.
	6	Alum. N°6: Sí. Porque la señorita me cuida.
	7	Alum. N°7: Sí. Porque son entretenidas.
	8	Alum. N°8: Sí. Porque aprendo.
	9	Alum. N°9: Algunas veces no más. Porque inglés no me gusta y
	1	también a la señorita no le entiendo nada, es aburrido.
	0	
	1	Alum. N°10: En ocasiones sí, pero hay clases que son aburridas y
	1	entonces uno quiere estar lejos del profesor, de todo.
	1	
	2	
	1	Alum. N°11: Algunas clases sí, algunas clases no.
	3	
	1	Alum. N°12: Sí. Porque es entretenido.
	4	
	1	Alum. N°13: Sí. Porque ahí aprendo más.
	5	
	1	Alum. N°14: Sí, mucho. Porque en las vacaciones yo me aburría
	6	harto, porque no jugaba con mis amigos.
	1	
	7	
	1	Alum. N°15: Sí. Porque estudio y aprendo.
	8	

1 9	Alum. N°16: A veces. Es que a veces cuando estoy así muy bajoneado, no me gusta.
2 0 2 1	Alum. N°17: Sí. No sé es que hay que estar aprendiendo y a veces son bien entretenidas las clases de algunos profesores.
2 2 2 3	Alum. N°18: Sí. Igual porque según algunos profesores, nos hacen hacer actividades, nos ayudan, nosotros cooperamos en la clase.
2 4	Alum. N°19: Algunas como matemáticas, el profesor enseña bien pero no lo entiendo mucho.
2 5 2 6	Alum. N°20: Sí. Porque para entretenerme, porque a veces conversamos hart rato en los recreos, por eso, para compartir.
2 7 2 8	Alum. N°21: En algunas no más, pero a veces quiero salir. No me gusta porque como que pasa muy lento el tiempo.
2 9 3 0	Alum. N°22: Sí. Porque igual al mismo tiempo de hacer tareas, igual lo paso bien, escribiendo lo que pasan los profesores en la pizarra.
3 1 3 2	Alum. N°23: Sí. Es que antes, el año pasado, teníamos compañeros desordenados y todo ahora con los profesores que nos tocan, colocan anotaciones positivas a todo el curso, entonces por eso...ahí.
3 3	Alum. N°24: No. Porque me aburro.
3 4	Alum. N°25: Sí. Porque aprendo y me siento bien aquí con mis compañeros y profesores.
3 5	Alum. N°26: Más o menos. No sé, porque de repente pasan muchas materias en que me aburro mucho.
3 6	Alum. N°27: Sí. Porque algunas veces son entretenidas y algunas son un poco aburridas.
3 7 3 8	Alum. N°28: Sí. Porque algunas veces son entretenidas y otras son más o menos fomes, así que, pero igual se aprende hart.
3 9	Alum. N°29: Sí. Porque estoy aprendiendo y algo que me sirve.
4 0 4 1	Alum. N°30: Sí. Porque divertida las materias, matemáticas cuando van pasando estos problemas hay que resolver, ahí me gusta estar.
4 2	Alum. N°31: Algunas veces. Porque algunas veces las clases no son lateras y otras sí.
4 3 4 4 4	Alum. N°32: A veces. Es que a veces es media...algunos profesores hacen la clase muy aburrida, entonces algunos la hacen entretenida, entonces uno la pasa bien en la clase, algunos profes la hacen como aburrida la clase, entonces no se le entiende mucho, entonces nadie le pone la atención.

	5	
	4 6 4 7 4 8	Alum. N°33: Sí. Es que ahí puedo estar junto con mis compañeros que en el recreo, porque en los recreos los chiquillos empiezan a jugar con niños de otros cursos y después empezamos a pelear en el recreo.
	4 9 5 0 5 1 5 2 5 3	Alum. N°34: Algunas veces. Algunas veces los compañeros, son medios cargantes y aburren, entonces ahí a uno no le dan ganas de estar en clases, te dan ganas de salir para afuera, se ponen a pegar palmetazos, el grupo el que somos así medios... nos hacemos los tontos de repente, entonces como piensan que somos tontos, nos van a pegar... por ejemplo a un grupo llega ese medio cargante y ahí me corro.
	5 4	Alum. N°35: Sí. Porque así puedo aprender más y cuando falto siempre me consigo las materias.
	5 5 5 6	Alum. N°36: Sí. Porque me gusta estar en clases, por todos se podría decir, por mis compañeros, por los profesores, por todo.
Categori- zación		
	1	Alum. N°37: Sí. Porque me gusta estar escribiendo y hacer hartas cosas.
	2	Alum. N°38: Más o menos.
	3 4	Alum. N°39: Sí, en la mayoría de las clases sí. Porque ahora mismo estaba conversando y a veces escribimos no más, igual lo paso bien.
	5	Alum. N°40: Sí. Porque hago las tareas.
	6	Alum. N°41: Sí. Porque uno aprende.
	7	Alum. N°42: Sí. Porque uno va aprendiendo más.
	8	Alum. N°43: Sí. Porque me gusta escribir bien.
	9	Alum. N°44: Sí. Porque lo encuentro entretenido.
	1 0	Alum. N°45: Sí. Porque uno aprende.
	1 1	Alum. N°46: Sí. A veces cuando nos hacen matemáticas, no me gusta.
	1 2	Alum. N°47: Sí. Porque ahí es donde estudio.
	1 3	Alum. N°48: Sí. Porque así aprendo más.
	1 4	Alum. N°49: Sí. Porque uno aprende más, si siempre va a aprender más entonces...
	1 5 1 6	Alum. N°50: Sí. Porque me gusta aprender, pero igual tiene que haber un momento de recreación con los compañeros.
	1 7 1	Alum. N°51: Sí. Porque en el recreo uno así, como que se empolva más y queda más sucio y a la mamá no le gusta estar lavando todos los días.

	8	
	1 9	Alum. N°52: Sí. Aprendo y no estoy aburrida en la casa.
	2 0 2 1	Alum. N°53: Sí. Porque las clases son entretenidas y trabajamos en conjunto todos los profesores y alumnos.
	2 2	Alum. N°54: Por que a pesar, tengo que aprender y estudiar, me gusta estudiar.
	2 3 2 4	Alum. N°55: En matemáticas no más, el profesor es muy pituco, no me gusta estar en clases. Lo hallo aburrido, los chiquillos hacen desorden y no obedecen y uno no entiende.
	2 5	Alum. N°56: Algunas. No sé, es que algunas clases son entretenidas y otras no, otras son fomes.
	2 6 2 7	Alum. N°57: Sí, en ocasiones. Es que algunos ramos son no sé, con como fomes y no dan ganas de estar en clases, más encima los profesores también son fomes, todo fome.
	2 8	Alum. N°58: Sí. Porque a mí siempre me ha gustado leer.
	2 9	Alum. N°59: A veces. Porque a veces me late de vuelo.
	3 0	Alum. N°60: Sí. Porque hay que poner harta atención.
	3 1	Alum. N°61: De repente. Porque de repente me enseñan cosas que a mí no me gustan.
	3 2 3 3	Alum. N°62: Sí. Porque aprendo cosas, o sea, yo no soy de esos que les gusta correrse de clases, no sé, por estar con los amigos, me gusta estar en clases, aprendiendo.
	3 4	Alum. N°63: Sí. Porque sí, porque aprendo y me supero.
	3 5 3 6	Alum. N°64: Sí. Porque es más entretenido, porque afuera hace frío y allá explican e igual afuera es más fome.
	3 7	Alum. N°65: Sí. Porque estar en nada, puro estudio no más, pongo la mente en el estudio no más.
	3 8	Alum. N°66: Sí. No sé, porque compartimos, las señorita nos explica bien, todas las materias.
	3 9	Alum. N°67: Sí. Es como interesante sobre todo la clase de historia.

Categori- zación	16. ¿Te gusta leer? ¿Por qué? ¿Qué te gusta leer?
	1 Alum. N°1: No. Porque no me gusta, un poco, pero los cuento nada más.
	2 Alum. N°2: Sí. Porque uno cuando lo hacen leer en el colegio, 3 no se equivoca en las palabras. Cuentos que sean así, un cuento que traiga hartos cuentos.

4	Alum. N°3: Sí. Porque lo encuentro una actividad entretenida. Cuentos.
5	Alum. N°4: Sí. Porque uno se concentra y sabe más leyendo cosas, ya sea de noticias o cuantos así.
6	Alum. N°5: Sí. Cuentos, leyendas, mi libro favorito, Papelucho casi huérfano.
7	Alum. N°6: Sí, los cuentos. Porque aquí hay cuentos redivertidos.
8	Alum. N°7: Sí. Porque son entretenidas.
9	Alum. N°8: Sí. Los cuentos caricia, los que salen en el libro de lenguaje.
1 0 1 1	Alum. N°9: Sí, un poco. Me entretienen los cuentos de fantasía, todo eso de entretención, todo eso me gusta.
1 2 1 1 3 1 4	Alum. N°10: Sí, la verdad es que mucho. Porque me gusta interiorizarme en lo que estoy leyendo, es como abrir una ventana y descubrir cosa que nunca antes había escuchado, a veces fantasear con las cosas, saber más que otras personas.
1 5	Alum. N°11: Sí. Porque salen cosas bonitas y ahí uno se relaja.
1 6	Alum. N°12: Sí. Porque aprendo.
1 7 1 8	Alum. N°13: Sí. Porque salen cosas divertidas. Cuentos de la Caperucita Roja, otros cuentos más que hay, Papelucho, mi libro favorito, la Caperucita Roja.
1 9 2 0 2 1	Alum. N°14: Sí. Porque es entretenido. Cuentos de reír, de chistes, un libro yo lo tenía, era grande, tenía todos los cuentos que yo quería y me lo compraron y yo lo tuve pero se me hizo tira y de ahí nunca más.
2 2	Alum. N°15: Sí. Porque aprendo más fácil. Cuentos, Peter Pan.
2 3	Alum. N°16: Sí. No sé, me entretengo. Libros de aventura, el Corsario Negro.
2 4	Alum. N°17: Sí. Es que aprendo harto y es entretenido. Me gusta hartito leer cuentos.
2 5	Alum. N°18: Sí. Igual es entretenido estar leyendo y saber más cosas. De ficción.
2 6 2 7	Alum. N°19: Sí. Porque así aprendo más sobre, tengo más buena lectura, libros de leyenda, mitos o poemas.
2 8 2 9	Alum. N°20: Sí. Porque no sé, para ir conociendo las palabras, la ortografía, eso. Cuentos, comics, un diario y ponerme a leer.
3 0	Alum. N°21: Más o menos. No leo en la casa, leo no más cuando hay alguna tarea, porque no es mi tipo leer a cada rato, no sé, de

	3 1	repente en los libros cuando salen historias chistosas.
	3 2	Alum. N°22: Sí, cuentos e historias.
	3 3 3 4	Alum. N°23: Sí, tengo hartos, casi una biblioteca. Porque así aprendo a escribir mejor, el acento, la coma, las mayúsculas. Los cuentos, como el gato con botas, todo eso.
	3 5	Alum. N°24: Sí, de repente. Historietas, comics, películas cuando dan por video cable, todo eso.
	3 6	Alum. N°25: No mucho. No sé, lo encuentro un poco aburrido. Poemas.
	3 7 3 8	Alum. N°26: No leo. No sé, de repente cuando me dicen que lea, leo, pero en mi casa o en cualquier otra parte no.
	3 9	Alum. N°27: Sí. Los cuentos, las novelas, libros chilenos.
	4 0 4 1	Alum. N°28: Sí. Porque uno se entra en lo que uno lee, se pasa bien. Cuentos de terr, novela, mi libro favorito "El niño que enloqueció de amor".
	4 2	Alum. N°29: A veces. Cuentos.
	4 3	Alum. N°30: O sea, no, a veces leo de vez en cuando, solo me aburro.
	4 4	Alum. N°31: Sí. Porque aprendo cosas nuevas. De todo, no tengo específico.
	4 5	Alum. N°32: Más o menos no más, no mucho. Porque no me gusta leer casi nada, pero sé leer todo sí.
	4 6	Alum. N°33: Sí, lo hallo divertido. Cuentos y leyendas.
	4 7 4 8	Alum. N°34: No, o sea algunas cosas, las que me interesan las leo, las que no, no...a ver como cosas de Internet y de video.
	4 9	Alum. N°35: Sí. No sé porque así puedo, cuando sea grande, puedo leer así sin equivocarme en nada.
	5 0	Alum. N°36: No. Porque no tengo una buena lección muy buena, leo más o menos mal.
	5 1	Alum. N°37: Sí. Porque las historias me divierten y hartas cosas. Cuentos.
	5 2	Alum. N°38: Sí. El libro de lenguaje porque me enseña a leer.
	5 3	Alum. N°39: No. No sé, lo encuentro aburrido, eso de andar leyendo.
	5 4	Alum. N°40: Sí. Lo encuentro entretenido. Lenguaje y ciencias sociales.
Categorización		
	1 2	Alum. N°42: Sí. Porque hay cosas entretenidas y uno aprende más. Libros de cuentos, de signos y símbolos.

	3	Alum. N°43: Sí. Porque los cuentos los encuentro bien y las asignaturas.
	4	Alum. N°44: Más o menos. Porque a veces se me traban las palabras. Cuentos.
	5	Alum. N°45: Más o menos. No me gusta leer porque no entiendo. Cuentos e historias.
	6	Alum. N°46: No. Porque no me gusta, me aburro... a veces me pongo a leer.
	7	Alum. N°47: Sí. Porque uno tiene que estudiar, leer. Cuentos.
	8	Alum. N°48: Sí. Porque así puedo cambiar mi letra y así leer mejor. Cuentos, historias.
	9 1 0	Alum. N°49: Poco. Porque bueno, de repente leo y me empiezan a picar los ojos y después no puedo leer.
	1 1	Alum. N°50: No mucho pero igual. Me gusta mucho más la matemática que leer.
	1 2 2 1 3	Alum. N°51: Sí. Porque como ya lo he leído, así, todos los días nos hacen leer libros así. Cuentos, porque son como realistas, así, con ayuda para aprender.
	1 4	Alum. N°52: No mucho. No sé, no me gusta.
	1 5 1 6	Alum. N°53: Sí hartito. Porque me gusta aprender vocabulario, ortografía me gusta hartito la ortografía y no sé, me imagino las cosas que pasan en los libros, me gusta leer....novelas sí.
	1 7	Alum. N°54: No. Porque nunca he leído hasta ahora, no me ha interesado leer.
	1 8 1 9	Alum. N°55: Sí, un poco. A veces me aburro y agarro el libro y leo. Libros, cuentos hasta los diarios me los leo.
	2 0	Alum. N°56: Sí. No sé, me entretiene leer cuentos, libros, novelas, igual si eso me gusta leer.
	2 1	Alum. N°57: No. Porque me aburro leyendo.
	2 2 2 3	Alum. N°58: Sí. Porque yo aquí aprendo como se escriben las cosas, aprendo a uno turbarme. Cuentos, cosas de revista.
	2 4 2 5	Alum. N°59: No mucho. Porque no me interesa mucho leer, me interesa más escuchar las noticias, saber cosas de actualidad.
	2 6	Alum. N°60: Sí. Me gusta leer, leo libros de 3ero. medio.
	2 7	Alum. N°61: Un poco. Porque nunca me ha gustado leer. Historias.
	2 8 2 9	Alum. N°62: Yo no soy mucho de leer libros o novelas, sino que me gusta leer el diario, leer atlas, que creo que me enseñan más cosas.
	3	Alum. N°63: Más o menos. Porque sí, algunas cosas las leo y no

	0 3 1	me sirven para nada y otras que leo y aprendo.
	3 2	Alum. N°64: Sí. Para aprender. Historias y cuentos.
	3 3	Alum. N°65: No. Es fome, no encuentro una razón.
	3 4	Alum. N°66: Un poco, cuentos.
	3 5 3 6	Alum. N°67: Sí. Como que le hallo un gusto no sé, me gusta, leo revistas a veces de historia. Libros de suspenso, a veces libros de historia.

Categori- zación		17. ¿Tienes acceso a libros en la escuela?
	1	Alum. N°1: Sí. Cualquier libro que me pasen.
	2 3	Alum. N°2: No. Porque no, es que no venimos aquí, pero en la sala tenemos como una biblioteca y eso nos prestan los libros en el curso.
	4	Alum. N°3: Sí.
	5	Alum. N°4: Sí.
	6	Alum. N°5: No. Biblioteca tienen, pero no los pasan.
	7	Alum. N°6: Sin responder.
	8	Alum. N°7: Sí. No sé, no me los puedo llevar.
	9 1 0	Alum. N°8: No. Nunca he pedido, no los prestan para utilizarlos, aquí no más, no sé, porque algunos los hacen tira.
	1 1	Alum. N°9: No. O sea, algunas veces no más me pasan libros para leer en lenguaje.
	1 2 1 3	Alum. N°10: Sí. Porque se le da a todos, los demás niños tienen acceso con algo fácil que es un carnet, pueden acceder a cualquier tipo de libro, o sea los que están aquí en biblioteca.
	1 4	Alum. N°11: No, a veces uno viene a conseguirse con la profesora. Porque saben a quien pasarle.
	1 5	Alum. N°12: Sí...no sé porque.
	1 6	Alum. N°13: Sí. Porque me gusta leerlos, voy a la biblioteca.
	1 7	Alum. N°14: No, todavía no.
	1 8	Alum. N°15: Sí. Ah...no, no tengo acceso, no he ido nunca a la biblioteca.
	1 9	Alum. N°16: Sí, a la biblioteca del colegio.
	2 0	Alum. N°17: Sí.
	2 1	Alum. N°18: Sí. No igual acá hay una biblioteca.
	2 2	Alum. N°19: Sí.

2 3	Alum. N°20: Sí, a la biblioteca.
2 4 2 5	Alum. N°21: En el colegio, nunca ha venido a buscar libros, ni más, como es asesora de hogar...es profesora y me dijo que me entregaba todo lo que necesitaba, la señora me manda todo.
2 6	Alum. N°22: Sí. En la clase le pido permiso a la señorita para ir a la sala de castellano.
2 7	Alum. N°23: Sí, he pedido cuentos siempre aquí.
2 8	Alum. N°24: No sé, nunca he pedido un libro.
2 9	Alum. N°25: Sí.
3 0	Alum. N°26: No sé, no estoy informado.
3 1	Alum. N°27: Sí.
3 2	Alum. N°28: Sí. Biblioteca.
3 3	Alum. N°29: Sí.
3 4 3 5	Alum. N°30: No, es que nunca he conseguido aquí, siempre voy a la biblioteca a hacer las tareas todo, a la municipal.
3 6 3 7	Alum. N°31: Sí. A través de la biblioteca, de varias bibliotecas, no tanto en el liceo, aquí tienen una libreta que le hacen y les prestan libros.
3 8	Alum. N°32: Sí. Libros de toda clase, tenemos que pedirlos y ahí los prestan.
3 9	Alum. N°33: Sí.
4 0	Alum. N°34: Sí, pero nunca los ocupo.
4 1	Alum. N°35: Sí, en la biblioteca.
4 2	Alum. N°36: Sí. Los libros que me piden en el curso, vengo acá y los pido y me los pasan.
4 3	Alum. N°37: Sí. Hartos cuentos así, hay en la biblioteca.
4 4	Alum. N°38: No. Porque los traigo todos los días a la escuela.
4 5 4 6	Alum. N°39: Sí. Porque en los recreos largos dejan a cualquiera, pero a veces cuesta porque la biblioteca se llena mucho.
4 7	Alum. N°40: No. Porque yo los traigo todos los días.
4 8	Alum. N°41: No. Porque los traigo todos los días.
4	Alum. N°42: A veces. Porque hay que tener un carnet para sacar

	9 5 0	libros, yo lo saqué pero todavía no me lo entregan.
	5 1	Alum. N°43: Sí. No sé.
	5 2	Alum. N°44: Sí. Para que puedan sacar información.
	5 3	Alum. N°45: Sí.
	5 4	Alum. N°46: Sí hay. Están allá.
	5 5	Alum. N°47: Sí. Porque uno le entretiene leer.
Categori- zación		
	1	Alum. N°48: Ahí si que no sé, parece que tienen.
	2	Alum. N°49: Sí. Bueno, tenemos videoteca, son chiquititas pero bien adaptadas a los que uno pide.
	3	Alum. N°50: Sí. Hay una biblioteca chica, pero igual tienen libros buenos.
	4	Alum. N°51: No, pero hemos ido con la señorita Silvia cerca de Chillán Viejo.
	5	Alum. N°52: Sí. Me los prestan así voy leyendo, confían en mí.
	6	Alum. N°53: Sí a la biblioteca. Porque uno va a pedir y es fácil prestarlo.
	7 8	Alum. N°54: Sí. Porque han dado la posibilidad de tener carnet y poder ir a la biblioteca y conseguir libros.
	9	Alum. N°55: Sí, pero nosotros no podíamos porque no sé si hay libros.
	1 0	Alum. N°56: Sí. Por la biblioteca aquí en el liceo.
	1 1 1 2	Alum. N°57: Sí. Porque me pueden pedir y los prestan, pero no los utilizo mucho, cuando tengo que hacer tareas, trabajos, eso.
	1 3	Alum. N°58: No sé, nunca lo he hecho.
	1 4 1 5	Alum. N°59: Sí. Porque tengo la posibilidad ahí, pero nunca la tomo, no tengo carnet, pero no he querido sacarlo.
	1 6	Alum. N°60: No, no sé.
	1 7	Alum. N°61: No. No sé, nunca me han entregado.
	1 8 1 9	Alum. N°62: Sí. Porque exigen un carnet para poder facilitar los libros en el momento que los necesitamos.
	2 0	Alum. N°63: Sí.
	2 1	Alum. N°64: Sí, en la biblioteca. Porque todos los tenemos.

	2 2	Alum. N°65: Sí. En el hogar hay hartos también, aquí no dejan.
	2 3	Alum. N°66: A veces, por ejemplo cuando la señorita nos hace leer.
	2 4 2 5 2 6	Alum. N°67: No, pero la señorita, la profesora jefe de nosotros tiene libros y cada cierto tiempo los va cambiando, por ejemplo, nosotros el día lunes elegimos un libro, y entregamos el libro y después tenemos que elegir otro el mismo día.

Entrevista a los Alumnos en relación con la Familia:

Categori- zación		12. ¿Con quién vives?
	1	Alum. N°1: Con mi mamá y mi papá.
	2	Alum. N°2: Con mis abuelos.
	3	Alum. N°3: Con mi abuelita, mi mamá, mi hermana y mi abuelita.
	4	Alum. N°4: Con mi mamá, mi abuelita, mi hermana y un padrastro.
	5	Alum. N°5: Con mi papá, mi mamá y mi hermano.
	6	Alum. N°6: Mi mami y mi papi y mis dos hermanos.
	7	Alum. N°7: Con mi mamá, mi papá y mi sobrino.
	8	Alum. N°8: Con mi abuela y mi mamá.
	9	Alum. N°9: Con mis padres, mi abuela y con mis tíos, atrás de otra cosa que hay.
	1 0	Alum. N°10: Con mis padres y mis hermanos.
	1 1	Alum. N°11: Con mi mamá.
	1 2	Alum. N°12: Con mi mamá, mi papá y mis dos hermanos.
	1 3 1 4	Alum. N°13: Con mi abuelita, con mi prima, mi tía, mi tío, otra prima mía, mi tía, mi tío, mi papá, mi mamá y mi hermano y otra tía y un primo.
	1 5	Alum. N°14: Con mi mamá, con mi tía, con mi abuelita, con mi padrastro y yo.
	1 6	Alum. N°15: Con mi mamá, mi papá, con mi abuela, mi abuelo, mi hermana y yo.
	1 7	Alum. N°16: Con mi mamá, mi papá y mi hermano.
	1 8	Alum. N°17: Con mi mamá, unos tíos y mi abuela.
	1 9	Alum. N°18: Con mis padres y hermanos.
	2 0	Alum. N°19: Con mi padres.
	2	Alum. N°20: Con mis papás, mis hermanos, una sobrina y una

	1	tía.
	2 2	Alum. N°21: Con mi abuelita, mi abuelito, mi mamá y mi hermano.
	2 3 2 4	Alum. N°22: Son hartos, son 3 familias en mi casa, tengo dos tías que viven ahí y dos tíos, tengo dos primos más y dos hermanos, mi papá, mi mamá, son nueve...son once en total.
	2 5	Alum. N°23: Con mi mamá, mi papá, mi hermana y mi abuelita.
	2 6	Alum. N°24: Con mis dos primos, un tío y mi abuela.
	2 7	Alum. N°25: Con mis hermanos, mi mamá y una tía.
	2 8	Alum. N°26: Con mi mamá, la pareja de ella y mi hermano.
	2 9	Alum. N°27: Con toda mi familia y mi abuelita.
	3 0	Alum. N°28: Con mis papás.
	3 1	Alum. N°29: Con mi papá, mi mamá y mis dos hermanos.
	3 2	Alum. N°30: Con mi papá, mi mamá y mis tres hermanos.
	3 3	Alum. N°31: Con mi papá.
	3 4	Alum. N°32: Con mis abuelitos y mi mamá.
	3 5	Alum. N°33: Con mi papá, mi mamá, mis dos hermanos y mis abuelos.
	3 6	Alum. N°34: Con mi papá, mi hermano y mi mamá.
	3 7 3 8 3 9	Alum. N°35: Con mi mamá, mi papá, mi abuelita, mi hermano, mi tía Sara, mi tía Nancy, mi primo, el tío Juanuco, mi prima Lily, mi tía Carmen, mi prima Elizabeth, también mi tío Daniel y mi primo Matías y un primito chico que se llama Fabián.
	4 0	Alum. N°36: Con mi abuelita, mi tío, mis tías y mis papás.
	4 1	Alum. N°37: Con mis abuelos, una tía y mi mamá.
	4 2 4 3	Alum. N°38: Con mi mamá, mis hermanos y yo, mi papá viene los día feriados y viernes, los días de semana se va a trabajar a Quillón.
	4 4	Alum. N°39: Con mi mamá.
	4 5	Alum. N°40: Con mi papá, mi mamá y mi tío.
	4 6 4 7	Alum. N°41: Es que mi papá está en el Puente Ñuble y el fin de semana me voy donde él y en la semana estoy aquí.

	4 8	Alum. N°42: Con mi tía.
	4 9	Alum. N°43: Con todos, mi mamá y mi papá.
	5 0	Alum. N°44: Con mi hermano.
	5 1	Alum. N°45: Con mi papá y mi mamá.
	5 2	Alum. N°46: Con mi abuelita, con mi hermana, mi tía, mi abuelito y con mi tío.
	5 3	Alum. N°47: Con mi papá.
	5 4	Alum. N°48: Con mi padre, mi madre y hermanos. Hay uno que está en Valdivia porque se fue.
Categori- zación		
	1	Alum. N°49: Con mi abuelita, mi abuelito, con mi mamá, mi hermana y yo.
	2	Alum. N°50: Con mi papá y mi mamá.
	3	Alum. N°51: Con mi mamá.
	4	Alum. N°52: Con mi abuelito, mi papá, mi mamá y mi hermano.
	5	Alum. N°53: Con mis papás y mi hermano.
	6	Alum. N°54: Con mis padres.
	7	Alum. N°55: Con mi mamá.
	8	Alum. N°56: Con mi mamá y mi abuelita.
	9	Alum. N°57: Con mis padres.
	1 0	Alum. N°58: Con mi papá, mi mamá, mi hermano, mis tías, mi tío y una prima.
	1 1	Alum. N°59: Con mis abuelos.
	1 2	Alum. N°60: Con mi mamá, mi papá y mi hermano.
	1 3	Alum. N°61: Con mi mamá, mi papá y mi hermano, toda la familia.
	1 4	Alum. N°62: Con mis papás.
	1 5	Alum. N°63: Con mi papá y mi mamá.
	1 6	Alum. N°64: Con mis padres.
	1 7	Alum. N°65: Ahora yo vivo en el hogar.
	1 8	Alum. N°66: Con mis padres.
	1 9	Alum. N°67: Con mis padres y mis dos hermanos.

Categoriza- ción	1.¿A tus padres les gusta que tú venga a la escuela? ¿Por qué?
-----------------------------	---

1	Alum. N°1: Sí. Porque o si no yo estaría en la casa, me quedaría solo y ellos están trabajando los dos.
2	Alum. N°2: Sí.
3	Alum. N°3: Sí. Porque aprendo.
4	Alum. N°4: Sí. Porque así puedo ser alguien en la vida.
5	Alum. N°5: Sí.
6	Alum. N°6: Sí. Porque aquí nos educan.
7	Alum. N°7: Sí. Para que aprenda.
8	Alum. N°8: Sí. Para que aprenda algo.
9 1 0	Alum. N°9: Sí, les gusta. Porque ellos piensan que yo para aprender todas las cosas que me enseñan en el colegio.
1 1 1 2 1 3	Alum. N°10: Sí. Porque ellos se han esforzado toda la vida para que nosotros salgamos adelante, para que vengamos al liceo y tengamos buenas notas, para que ellos, ya se en bien, asegurarse, entre comillas, el futuro.
1 4	Alum. N°11: Sí. Porque hay que venir a clases para ser alguien en el futuro.
1 5	Alum. N°12: Sí. Porque aquí aprendo más de lo que sé.
1 6 1 7	Alum. N°13: Sí. Porque les gusta que yo venga al colegio, porque me preguntan qué aprendí, y yo les digo.
1 8	Alum. N°14: Sí. Porque aquí aprendo harto yo.
1 9	Alum. N°15: Sí. Porque me enseñan más.
2 0	Alum. N°16: Sí. Porque aprendo.
2 1	Alum. N°17: Sí. Porque quieren que aprenda.
2 2	Alum. N°18: Sí. No sé, igual para aprender más, igual ellos me cooperan en las tareas.
2 3 2 2 4	Alum. N°19: Sí. Porque no quieren que yo se igual que ellos, ellos nunca terminaron la enseñanza básica, porque tuvieron que trabajar.
2 5 2 6	Alum. N°20: Sí. Porque quieren que estudie más adelante, termine mi enseñanza básica, es como lo normal.
2 7	Alum. N°21: Mi abuelita, nunca le he preguntado, pero mi mamá quiere que sea algo más.
2 8	Alum. N°22: Sí. No sé, porque para aprender más, para la educación.
2 9	Alum. N°23: Sí. Porque les gusta que yo aprenda para los cursos mayores.
3 0	Alum. N°24: Sí. Porque para aprender yo creo.
3	Alum. N°25: Sí. Porque ellos saben que yo aprendo , aquí uno se

	1	educa y a parte que se divierte.
	3	Alum. N°26: Sí. Porque ella quiere que aprenda cosas nuevas.
	2	
	3	Alum. N°27: Sí les gusta. Porque yo pienso que ellos se sienten realizados cuando uno les cuenta que les va bien en la escuela, eso les gusta a ellos.
	3	
	3	
	4	
	3	Alum. N°28: Sí. Porque ellos en su infancia no fueron muy felices y quieren que sus hijos sean mejor que ellos.
	5	
	3	
	6	
	3	Alum. N°29: Sí. Porque quieren que yo sea algo mejor que ellos.
	7	
	3	Alum. N°30: Sí. Porque quieren que sea mejor que ellos, igual yo a veces no voy, me quedo aquí, mi mamá se enoja, me dice que no la he ayudado en la casa.
	8	
	3	
	9	
	4	Alum. N°31: Sí. Porque quiere que sea algo, más que él.
	0	
	4	Alum. N°32: Sí. Para que aprenda.
	1	
	4	Alum. N°33: Sí. Eh...no sé.
	2	
	4	Alum. N°34: Sí. Porque para que sea alguien en la vida.
	3	
	4	Alum. N°35: Sí. No sé, porque aprendo y no les gusta que nos quedemos en la casa algunas veces.
	4	
	4	Alum. N°36: Sí. Porque quieren que sea más que ellos.
	5	
	4	Alum. N°37: Sí. Porque así aprendo muchas cosas más.
	6	
	4	Alum. N°38: Sí. Porque aprendemos.
	7	
	4	Alum. N°39: Sí. Porque ella no logró hacer sus clases porque tuvo que trabajar y quiere que yo tenga un futuro mejor que ella.
	8	
	4	
	9	
	5	Alum. N°40: a mi mamá no más, porque mi papá vive en otra casa. Porque aprendo.
	0	
	5	Alum. N°41: Sí. Para aprender.
	1	
	5	Alum. N°42: Sí. Porque así aprendo más.
	2	
	5	Alum. N°43: Sí. Porque yo puedo aprender aquí.
	3	
Categorización		
	1	Alum. N°44: Sí. Porque él también quiere que sea algo en la vida.
	2	Alum. N°45: Sí. Porque uno vienen aprender.
	3	Alum. N°46: Sí. Porque aprendo más.

4	Alum. N°47: Sí. Porque no quiere que ande mucho en la calle, quiere que aprenda.
5	Alum. N°48: Sí. Para que sea mejor que ellos, como dicen ellos.
6 7	Alum. N°49: Sí. Porque por parte ellos no fueron a la escuela, porque estaban en el campo, entonces ellos quieren que yo sea algo en la vida.
8	Alum. N°50: Sí. Porque me entretengo, aprendo y me sirve para todo.
9 0	Alum. N°51: Sí. Ella dice que tengo que aprender para ser Veterinaria, sino nunca voy a llegar a la Universidad.
1 1	Alum. N°52: Sí. Porque me aseguran de que yo estoy estudiando y que no hago cualquier cosa.
1 2	Alum. N°53: Sí. Porque al igual que yo quieren que sea alguien en la vida, quieren que tenga una base.
1 3 1 4 1 5	Alum. N°54: Sí. Porque ellos quieren que yo estudie y sea alguien en la vida, es lo que ellos piensan, porque ellos han llegado hasta básica y quieren que yo sea alguien, una persona que estudie, que tenga una carrera.
1 6 1 7	Alum. N°55: Sí. Porque quiere que salga adelante, porque como ella no salió adelante, quiere que yo salga adelante.
1 8	Alum. N°56: Sí. Porque dicen que tengo que ser alguien en el futuro, hacer algo.
1 9	Alum. N°57: Sí. Para que aprenda, para que sea alguien en la vida.
2 0 2 1	Alum. N°58: Sí. Porque a mi mamá siempre le ha gustado que yo sea inteligente y que cuando grande yo sea una muy buena estudiante.
2 2 2 3	Alum. N°59: Sí. Porque quieren que sea alguien en la vida y que no me cueste tanto ganarme el pan para todos los días.
2 4	Alum. N°60: Sí. Porque aprendo más.
2 5	Alum. N°61: Sí. Porque así puedo aprender otras cosas nuevas.
2 6	Alum. N°62: Sí. Porque quiere que yo sea más que él.
2 7	Alum. N°63: Sí. Porque así puedo superar a ellos.
2 8 2 9	Alum. N°64: Sí. Porque ellos no pudieron aprender tanto y nosotros tenemos que aprender para ser alguien.
3 0	Alum. N°65: Sí.
3 1	Alum. N°66: Sí. Para que aprenda algo más.

	3	Alum. N°67: Sí. No sé como que quieren que yo sea más que ellos.
	2	

Entrevistas a las Familias sobre la Escuela:

Categori- zación		1.¿Participa de las organizaciones de esta comunidad? ¿Por qué? ¿Cuáles?
	1	Fam. N°1: No. No es de interés.
	2	Fam. N°2: No. Por mi tiempo, por mi trabajo.
	3	Fam. N°3: No. Porque no tengo tiempo, trabajo todo el día, así que llego en la tarde.
	4	Fam. N°4: Sí, en las que se puede. Aquí en el colegio que sean beneficios, reuniones para ver que pasa aquí en el colegio, todo eso.
	5	
	6	Fam. N°5: Juntas de vecinos sí. Para adelantar, en la pavimentación, en cooperación, rifas, completadas.
	7	Fam. N°6: No. Porque no se da la oportunidad.
	8	Fam. N°7: No. No sé, no tengo mucho tiempo.
	9	Fam. N°8: No, de nada. Por eso mismo, por los chicos, además no me gusta tampoco, me gusta estar en mi casa.
	1	
	1	Fam. N°9: No. No me gusta.
	1	
	2	Fam. N°10: La verdad es que no.
	1	Fam. N°11: Sí. Junta de vecinos, club deportivo de damas, fútbol de damas, comunidad cristiana.
	3	
	1	Fam. N°12: No. Una porque no me gusta meterme en eso.
	4	
	1	Fam. N°13: No. Porque como somos recién llegados, no tenemos, todavía no conocemos como se maneja esto.
	5	
	1	
	6	
	1	Fam. N°14: Generalmente no. Porque no tengo tiempo, por mi trabajo no me da tiempo para participar.
	7	
	1	Fam. N°15: Solamente de algunas. Porque no soy tan sociable y además las actividades no son muchas.
	8	
	1	Fam. N°16: No. Porque yo vivo bien sin mezclarme con el resto, porque los barrios por lo general o sea cuando recién llegó, se armaba todo un lío y después toda la gente muestra la hilacha, son puras peleas y yo prefiero evitarme eso y no meterme en nada.
	9	
	2	
	0	
	2	
	1	
	2	Fam. N°17: No. No no más.
	2	
	2	Fam. N°18: No, no participo. Al principio sí, pero en estos momentos no, por el tiempo.
	3	
	2	Fam. N°19: No. Porque no tengo tiempo.
	4	
	2	Fam. N°20: No. Estaba en aeróbica de ancianos, ya no.
	5	

2 6 2 7 2 8	Fam. N°21: Participaba ahora no. Porque se presentaron muchos problemas entre la junta de vecinos, se disparaban unas a otras, se levantaban cualquier calumnia, todas, la mayoría de las presidentes, entonces decidí por renunciar de la mía, me salí.
2 9 3 0	Fam. N°22: No. Por trabajo más que nada, por tiempo, no me da el tiempo suficiente, me gustaría participar sí.
3 1	Fam. N°23: Sí. Por ayudar. Junta de vecinos y en reuniones.
3 2 3 3 4 3 5 3 6 3 7 3 8 3 9 4 0 4 1 4 2 4 3	Fam. N°24: Sí, soy presidenta de un comité de allegados de la dehesa y esta en proceso, de recepción de sus casas en Río Viejo... 1200 en una población que se llama la Dehesa, estamos en espera de la recepción municipal porque hemos tenido problemas con la empresa y es por eso que no se ha recibido la totalidad de las casas, pero ya hay personas viviendo ahí, en eso participo y en la directiva en el curso de mi hija, participo aquí, porque estamos años postulando, del año 96 y me eligieron como presidenta, ahí empecé a pelear, hasta he ido a Concepción, Santiago, hemos hecho cualquier trabajo, movilizaciones aquí en frente a la municipalidad para que nos acojan, este comité de allegados. El terreno fue donado por la fundación de la Dehesa de Santiago, fuera de eso, tenemos subsidios habitacionales de viviendas progresivas, además de eso se agregó una donación de la fundación y tenemos nuestras casas en el fondo, eran viviendas progresivas, pero ahora ya son viviendas completas, por eso, había que estar pendiente y trabajar y por eso me quedé, he estado del año 99 y fui elegida de nuevo para sacar eso adelante.
4 4	Fam. N°25: No, en ninguna. Porque no tengo tiempo.
4 5 4 4 6	Fam. N°26: No. Porque no, por los niños chicos, a veces uno no participa, lo único que a veces voy a la iglesia, ya que los niños van a hacer la primera comunión, ahí he participado, en la catequesis.
4 7 4 8 4 9	Fam. N°27: Sí. Para tener más opinión en el vecindario. En estos momentos estoy participando de una actividad de la iglesia católica, porque mi hijo se está preparando para hacer la primera comunión en catequesis.
5 0	Fam. N°28: Sin contestar.
5 1 5 2	Fam. N°29: No. Porque soy de esas personas que no les gusta andar metías por el hecho de que, llevo poco viviendo en este barrio y lo poco y nada que conozco a las vecinas, son viejitas copuchentas, son de esas que meten boche, entonces a mí no me

	5 3 5 4 5 5	gusta eso, prefiero vivir mi metro cuadrado no más, no más que el saludo y cuando ellas necesitan un favor de mí y nada más, pero no a esos extremos de andar metía con ellas.
	5 6	Fam. N°30: Sí. Porque me nace ayudar.
Categori- zación		
	1	Fam. N°31: No. Porque aquí por ejemplo, hacen reuniones de la población, no asisto...no sé.
	2	Fam. N°32: No. Porque no hay organizaciones aquí.
	3 4 5	Fam. N°33: No. No participo porque a mí no me gusta, por ejemplo, aquí hay mucho, es muy buena la gente para las peleas, para andar metías en líos, entonces por eso no asisto nunca a ningún tipo de reuniones.
	6 7	Fam. N°34: Sí. Para saber lo mismo que pasa aquí, en la población, lo que se dice en el colegio, todas esas cosas.
	8	Fam. N°35: Sí, en el centro comunitario aquí.
	9	Fam. N°36: No. No soy muy buena para andar en actividades, a lo único que asisto es a la iglesia.
	1 0	Fam. N°37: No.
	1 1	Fam. N°38: No, jamás.
	1 2 1 3	Fam. N°39: Sí. En la junta de vecinos y centro juvenil. Ellos participan yo no, porque no hay cursos para mujeres, no sé.
	1 4	Fam. N°40: No.
	1 5	Fam. N°41: Es que nosotros no tenemos tiempo.
	1 6 1 7	Fam. N°42: De repente. Porque por el mismo trabajo no tengo tiempo, pero en algunos, cuando celebramos navidad, para ayudar a mi hijo que siempre sale en el show.
	1 8	Fam. N°43: No. Es que no me queda tiempo, por mi trabajo.
	1 9	Fam. N°44: No. Una puede ser por tiempo y la otra por conocimiento.

Categori- zación		2. ¿Qué opinión tiene de su comunidad?
	1	Fam. N°1: Sí... digamos tranquilo.
	2	Fam. N°2: Buena.
	3	Fam. N°3: Tranquila, o sea hasta el momento no he tenido problemas.
	4 5	Fam. N°4: Buena, pero le falta harto, más ayuda, por ejemplo aquí en el colegio, yo encuentro que está como muy botado, no sé, yo llevo casi tres años aquí, pero igual por ejemplo, no tienen

	techo en el patio.
6	Fam. N°5: Buena, tranquila como en todas partes.
7	Fam. N°6: ¿El barrio?, sí es bueno.
8	Fam. N°7: Es buena, el barrio es bueno, es tranquilo.
9	Fam. N°8: O sea si no fuera por la tomatara y porque fuman, yo diría que a parte de eso, es buena.
1 0 1 1	Fam. N°9: Bueno mire, la gente es buena aquí, este barrio es super tranquilo, es todo tranquilo aquí...la gente, los vecinos son todos buenos.
1 2 1 3 1 4	Fam. N°10: Es relativamente tranquila, es una comunidad de personas esforzadas, trabajadoras como todos nosotros, pero en la noche se vuelve un poco insegura, hay mucha gente alcohólica, gente de bajos recursos y se ve una creciente delincuencia.
1 5 1 6 1 7 1 8 1 9	Fam. N°11: Es una comunidad un poco complicada en cuanto a relaciones humanas, gente que está acostumbrada a que todo se lo regalen y no hacen nada por trabajar, muchas veces porque saben que la municipalidad los va a subsidiar y le va a regalar el techo, el agua, la luz son un poco cómodos, esa es mi opinión, más cómodos que conformistas, creen que la municipalidad tienen la obligación de darles, no sé, ellos trabajan para comprar.
2 0 2 1	Fam. N°12: No sé, lo que uno ve, se ve todo tranquilo, más allá no sé, porque uno está en la casa, más allá no sale en general lo que se ve, uno lo ve tranquilo.
2 2	Fam. N°13: Es tranquila, excelente comunidad, o sea, para vivir es excelente.
2 3 2 4	Fam. N°14: Es un barrio tranquilo, nadie se mete con nadie, todos viven su mundo, claro que si hay que ayudar se ayuda, no tengo nada que decir.
2 5	Fam. N°15: Es una comunidad muy tranquila, excelente para vivir.
2 6 2 7	Fam. N°16: Es buena, porque cuando alguien requiere, o sea, todos te apoyan, cuando alguien necesita algo, todos nos apoyamos en lo que sea.
2 8 2 9	Fam. N°17: Se deja estar mucho la comunidad, no hacen nada, por ejemplo la junta de vecinos no hace ningún adelanto, nada.
3 0 3 1 3 2 3	Fam. N°18: Bueno, hace como 7 ó 8 años que llegamos acá, venimos del Roble y es un buen barrio, porque de repente dicen que me tocó un barrio más o menos, creo que en los barrios hay gente que a veces da problemas y que no los da y uno siempre tiene que tener respeto hacia los demás, la tolerancia hacia los demás y no meterse más allá.

	3	
	3 4	Fam. N°19: Tranquila y empática.
	3 5	Fam. N°20: No, aquí es tranquila, es buena.
	3 6 3 7 3 8	Fam. N°21: De mis sector, esperaba algo más, porque luchamos 10 años por estas casas y fue un comité, las sufrimos todas, un fraude y esperamos que la gente fuera toda unida pero no, cada una tira para su lado.
	3 9	Fam. N°22: Me gustaría que cambiara, en el aspecto de orden, de seguridad.
	4 0 4 1	Fam. N°23: Estamos mal, porque aquí no tenemos unión para las reuniones, cuando se hace reunión es para puro alegato.
	4 2 4 3 4 4	Fam. N°24: Creo que falta más unión, hay que llevar a los vecinos a hacer algo, las calles ya debían haber estado pavimentadas y se dejan estar los vecinos o las personas que arriendan en definitiva es la directiva la que hace.
	4 5	Fam. N°25: Que por ejemplo, cada cual en sus casas, no hay ningún problema.
	4 6	Fam. N°26: Aquí en mi pasaje, son bien unidos, bien comunitarios y lo pasamos bien.
	4 7	Fam. N°27: Es tranquila, yo no tengo problemas con nadie, si tengo que ayudar a una persona la ayudo.
	4 8 4 9	Fam. N°28: Yo estoy en mi casa y no me meto con nadie así que no tengo idea tampoco, en todo caso la encuentro buena.
	5 0 5 1	Fam. N°29: Es bueno, porque es tranquilo, la gente ayuda a gente y a parte de esas viejas copuchentas, se ayudan entre sí, así que me gusta, porque es tranquilo principalmente.
	5 2	Fam. N°30: Es más o menos no más, porque aquí hay cosas buenas y cosas malas.
	5 3	Fam. N°31: Poco comunicativa y ahora últimamente se ha puesto peligrosa.
	5 4	Fam. N°32: Que es tranquilo este barrio, sí es tranquilo.
Categorización		
	1 2 3 4 5 6 7	Fam. N°33: Se ha echado a perder, hartó, porque aquí antes cuando vivían los dueños de casa, o sea la gente dueña de las casas era totalmente distinto, ahora no, porque por ejemplo, aquí de esta casa a la otra, hay una familia que son dos dueños de casa, entonces que pasa, que la esposa tiene dos, no es casada con el de la casa, tiene dos hombres en su casa, esta señora juega a los naipes aquí en frente en el pasaje... ese caballero es el que tiene 3 hijos de él, y tiene otro ahora que es uno moreno que anda por ahí

		con ella, los dos viven con ella ahí en la casa, entonces son gente nueva que ha llegado, no es la misma gente que cuando llegamos, cuando se hicieron estas casas, cuando se entregó, entonces ha habido muchos cambios.
	8 9	Fam. N°34: Que está todo bien, nos comunicamos bien con los vecinos, de repente hay problemas pero no hay que vivir de los problemas.
	1 0 1 1 1 2 1 1 3	Fam. N°35: Al menos en este lado, la gente es poco responsable, porque no cuidan el medio ambiente, que es lo que más nos interesa en realidad, porque si tienen que botar basura en la calle la botan y nadie la recoge, uno trata de mantener siempre más limpio, para que se vea mejor, no porque sea una población, no con un muy bien nombre, sino que tiene que tratar de ser uno limpio y mantener ordenado todo.
	1 4 1 5	Fam. N°36: Como yo no participo entonces es medio complicado opinar, yo vivo aquí en mi casa no más y no tengo mucha relación con los vecinos y con la gente, estoy aquí siempre en mi casa.
	1 6	Fam. N°37: Muy unida, pero falta ayuda de la comunidad.
	1 7 1 8	Fam. N°38: No sabría explicarle ahí, porque como yo me meto muy poco con la comunidad, asisto a las reuniones pero me mantengo más al margen.
	1 9	Fam. N°39: Más o menos no más, porque anda mucho niño en la calle.
	2 0	Fam. N°40: Es buena y tranquila.
	2 1 2 2	Fam. N°41: A mí me gusta como es mi comunidad, hay gente mala pero uno no se mete con ellos, no tenemos problemas con ellos, no haciéndole nada, la gente no molesta.
	2 3 2 4	Fam. N°42: Me gusta aquí, aunque me dicen que no comparto mucho, aquí es bueno, con mis vecinos, es tranquilo, no sé si en los pasajes, pero aquí es tranquilo.
	2 5	Fam. N°43: Sí, son unidos cuando falta algo, siempre están presentes.
	2 6 2 7 2 8 2 9	Fam. N°44: La verdad de las cosas, es que nosotros no es que no compartamos mucho, sino que nos dedicamos mucho a trabajar, entonces no hay tiempo, esa es la verdad de las cosas, además que como nosotros llevamos un año y medio acá, entonces no se nos ha acercado nadie de aquí y decirnos, no sé, entremos a un comité o alguna cosa donde hacemos beneficios o reuniones.

Categori- zación		3. ¿Qué opina de la seguridad de esta comunidad?
	1	Fam. N°1: Digamos bien, no hay problema.
	2	Fam. N°2: Sí, buena, a veces en algunas partes hay robos, aquí

		no hay problema.
	3	Fam. N°3: Poco se ven, los carabineros, por este sector al menos no se ven.
	4 5	Fam. N°4: Es mala, mi barrio ahora ha mejorado un poquito, pero ha habido hartos robos en los dos años que llevamos aquí, todavía, pero no tanto como antes.
	6	Fam. N°5: Bien, es segur, nosotros salimos afuera y los vecinos cuidan la casa como si fueran de ellos.
	7 8	Fam. N°6: Mala, porque de repente se forman grupos, hay peleas y los carabineros pasan tarde mala y nunca.
	9 1 0	Fam. N°7: Es que no hay problemas aquí, no, yo por lo menos no veo aquí en esta calle, es que poco veo carabineros, esa es la realidad.
	1 1 1 2 2 3 1 4	Fam. N°8: Es mala, o sea sí en realidad, porque aquí mismo la vecina de al lado, hace como un mes más o menos le entraron a robar en pleno día, entonces es mala, en realidad, no sé si es que le habrán dicho a carabineros, no tengo idea, pero en realidad cuando pasa algo grave digamos, no vienen nunca, no están ni ahí.
	1 5	Fam. N°9: No hay nada, no sé yo, nada, no nada.
	1 6	Fam. N°10: Mala diría yo, carabineros no viene mucho para acá, no pasan.
	1 7 1 8 1 9 2 0	Fam. N°11: Nunca hemos tenido un problema gracias a Dios, nosotros, así que yo encuentro que es buena en el caso mío, es complicada la cosa, para otros que pasan, se ha sabido de asaltos en pleno día, por ejemplo yo no tengo miedo, porque me conocen, no me van a hacer nada, pero por ejemplo si viene un extraño o un grupo de jóvenes que no se conozca, yo no les recomendaría que anduvieran en la noche.
	2 1	Fam. N°12: Sí, porque no se ve, no he escuchado desorden, hasta el momento se ve tranquilo.
	2 2 2 3	Fam. N°13: Aquí no pasa nunca nada en este barrio, super seguro, no hay bebedores, grupos en las esquinas no se ve nada de eso.
	2 4 4 5 2 6 2 7	Fam. N°14: En realidad seguridad, seguridad no tiene, porque nadie vigila nada, pero o sea, como es un barrio tranquilo, está cerca del regimiento, entonces como que se toma más a que sea... a que no hayan problemas, que sé yo, de delincuencia, algunas cosas así, y la gente generalmente toda es mayor, entonces es pocos los niños que hay, para que se formen pandilla o que sé yo grupos todo eso.
	2 8	Fam. N°15: Es buena, pero no faltan los incidentes en los fines de semana.
	2 9	Fam. N°16: Este pasaje aquí, es bueno, es bueno el barrio.
	3 0	Fam. N°17: Regular, porque a mi modo de pensar me gustaría que fuera más vigilada sobretodo a la hora que los niños llegan al

3 1 3 2 3 3 3 4 3 5	colegio y se van. Está bien que venga un carabinero en la mañana, pero se va el carabinero y queda todo esto solo y a la hora de almuerzo no hay nada, los niños solos... de repente van a atropellar a un niño acá, porque aquí corren como si estuvieran echando carrera y está muy peligroso. Los robos, fíjese aquí es bien tranquilo, si uno sale a las 11 ó 12 de la noche no se ve gente, pero en lo que está bien es que hay harta locomoción, sobretodo en la noche.
3 6 3 7	Fam. N°18: Yo pienso que la seguridad policial, creo que se necesita más, porque muchas veces a penas anochece hay asaltos, eso no se da todos los días pero en algún momento se da.
3 8 3 9	Fam. N°19: Es más o menos mala, no siempre se aparecen los carabineros, cuando se les necesita, sólo aparecen después.
4 0	Fam. N°20: Aquí no ha pasado nunca nada, la otra población de allá sí.
4 1 4 2	Fam. N°21: Hasta el momento, mucho robo, anda la patrulla de seguridad vecinal, pero igual, porque pasan a las nueve y después no pasan más y los robos son mes por medio.
4 3 4 4	Fam. N°22: No es buena, menos que regular, se ha infiltrado gente que no corresponde al grupo que teníamos antes, nosotros estábamos más tranquilos antes, que sé yo, 5 ó 6 años atrás.
4 5	Fam. N°23: Nada, no hay nada, nada.
4 6 4 7	Fam. N°24: Ahora está mejor, antes se veía demasiado borrachito, mucha gente en la noche y se notaba que estaban con alcohol, pero ahora está mejor, ya no hay tanto, ahora el único problemas es el tránsito.
4 8 4 9 5 0	Fam. N°25: Es segura aquí, porque donde estamos no, no tan segura tampoco, porque como regular no más, más o menos no más, ninguna seguridad, por ejemplo en 1 anoche es más, de repente se ponen medio, no de aquí, de este sector no, de otra parte vienen y pasan por acá.
5 1 5 2	Fam. N°26: Pienso que es seguro, aquí nunca ha pasado nada gracias a Dios, a veces salimos, las cosas las dejamos solas y nosotros mismos las cuidamos y no hay problemas.
5 3	Fam. N°27: Es tranquila, yo no tengo problemas con nadie, si tengo que ayudar a una persona la ayudo.
5 4	Fam. N°28: Es buena, nunca ha pasado nada.
5 5 5 6 5	Fam. N°29: La seguridad más o menos porque hace dos años me entraron a robar, así que en cuanto a seguridad más o menos, pero es porque viene gente de otros lados, porque la seguridad en sí de aquí es buena del hecho que vengan de otros lados dejan la embarrada en este pedacito de barrio.

	7	
Categori- zación		
	1 2 3	Alum. N°30: Más o menos no más, no es muy segura, está mal, aquí por lo menos me han entrado 3 veces, los carabineros, yo digo que cuando vienen, es cuando ya no hay nada que hacer, a mí me pasó, yo los llamé y vinieron cuando yo misma había rescatado las cosas.
	4	Alum. N°31: Variable.
	5	Fam. N°32: Buena, porque es como una avenida, está rodeado de puras villas.
	6 7 8 9 1 0 1 1 1 2	Fam. N°33: Aquí no hay seguridad, uno sale a la hora que salga, hay que andar con miedo, por ese hogar que pusieron ahí, no es hogar sino que es una hospedería, ahora no es Hogar de Cristo, antes lo era, de niños, iban al colegio aquí, ahora es una hospedería, que llega gente a comer y a dormir en las noches, entonces llega todo tipo de gente, incluso lo comentábamos en una reunión del centro general de padres, que viene gente que recién está saliendo de la cárcel, ese tipo de gente llega ahí a comer y es mucho peligro para los niños, hace poco supe que habían intentado violar a una niña, entonces es peligroso, incluso para los niños de la escuela, porque creo que esta gente se pasa para el colegio.
	1 3 1 4 1 5 1 6 1 7 1 8	Fam. N°34: Es tranquilo, en otras partes no, para arriba no, de la Avda. Chile para allá, malo, porque da miedo en la noche salir para fuera, el otro día mismo, hubo un problema ahí, es que habían unos niños que salieron de una fiesta y había otra en la avenida, le quitaron la bicicleta, para robársela y los otros se pusieron a pelear y salió alguien con un martillo y le rompió la cabeza a los niños que defendieron al de la bicicleta, casi siempre pasan esos problemas.
	1 9 2 0 2 1 2 2 2	Fam. N°35: Ahora como que se ha manifestado más el interés del alcalde, de las personas que trabajan más arriba de las municipalidades, de resguardar más el bien público aquí, pero antes era de pésima seguridad, ahora ya no, ahora al menos los carabineros permanecen siempre en las avenidas, por todos los asaltos y las cosas que han pasado.
	2 3 2 4 4 5 2 6 2 7	Fam. N°36: Mala eso sí, lo encuentro malo y peligrosos, yo asisto a una iglesia, pasado la línea para allá y uno ve claro que hay muchas cosas ahí, de los niños que andan en mal estado, entonces he visto también cuando atacan a los vehículos, a la gente y eso me da también un poquito temor, porque yo misma si me salieran nos sé que podría hacer, tendría que salir arrancando, porque para defenderse uno y esos niños que andan en mal estado.

2 8 2 9 3 0 3 1	Fam. N°37: De la seguridad, en cuanto a si hay delincuencia, es buena, aquí no pasa nada, aquí nunca ha pasado nada, en la villa no pasa nada, en el entorno igual hay delincuencia, droga y alcohol, al lado en el camino viejo, es que toda la gente es allegada, que viene de Santiago y se toma igual ese terreno, no es de ellos, se lo toman, hacia el norte queda.
3 2 3 3 3 4	Fam. N°38: Estaba pésima, ahora no porque como anda la seguridad ciudadana por lo menos hay un poco de respeto, lo peor son los chicos que salen a la cuestión de la marihuana, ese era el problema más grave que había aquí en este sector.
3 5 3 6	Fam. N°39: Nada, ya que ni los carabineros pasan por acá, aunque pase algo, porque los mismos cabros los amenazan y tienen que venir los carabineros en patotas para poder entrar.
3 7	Fam. N°40: Lo es necesaria.
3 8 3 9	Fam. N°41: Eso sí, que es media insegura porque siempre andan en las mañanas, los de rosita, los marihuaneros, andan bastante, yo me voy a veces con bastante miedo, porque como queda el niño solo.
4 0 4 1 4 2	Fam. N°42: No hay seguridad, nada, por ejemplo, aquí hay un niño y lo golpean, uno llama a los carabineros, no vienen, así que no hay seguridad, si están asaltando a alguien nadie va a ayudar, por miedo a que me hagan algo o a mi hijo, así que seguridad aquí no hay.
4 3 4 4 5	Fam. N°43: La seguridad es más o menos no más, hay harto robo, hay una junta de un grupo, eso es de todos los días y no hacen nada por eso, la justicia no hace nada, porque saben lo que hacen y los sueltan igual.
4 6 4 7 4 8	Fam. N°44: Aquí no es mala, bueno lo que hay es harto movimiento por la avenida y el fin de semana se ve también harto ebrio por este sector, aquí mismo a veces se ganan afuera de la casa o conversan, no hacen mayor drama, se tratan entre ellos no más.

Categori- zación	8. ¿Cree que los profesores están comprometidos con la educación de sus hijos? ¿Por qué?
1 2	Fam. N°1: Bueno, pienso que algunos ejercen su trabajo como debe ser y hay otros que a lo mejor no lo toman muy a pecho.
3 4 5	Fam. N°2: Sí. Porque ellos están preocupados de los niños cuando faltan, por ejemplo, el mío estuvo pésimo y ellos se preocuparon por qué estaba faltando y después se volvió, preocupados de que él se ponga al día con sus tareas.

6	Fam. N°3: Sí.
7	Fam. N°4: Algunos sí, no la mayoría creo yo, pero algunos sí.
8 9 1 0 1 1	Fam. N°5: Sí. Porque son como sus segundos padres, son comprometidos y ellos los cuidan allá, a veces los profesores les dan más cariño, más amor que uno en la casa, por lo menos en la escuela especial, es mejor la atención, el cuidado, la alimentación, son bien cuidados, aunque estén fuera de la escuela, le cuidan a veces lo llevan al mall y esas cosas.
1 2	Fam. N°6: Sí. Porque ellos han salido buenos alumnos, creo que están comprometidos.
1 3	Fam. N°7: Sí. Porque bueno...no todos en general... pero sí hay profesores que se preocupan de ellos.
1 4 1 5 1 6	Fam. N°8: Sí, yo creo que sí. O sea, porque por ejemplo, la tía Raquel, se preocupa mucho del chico mío, del mayor... se preocupa digamos de que él haga sus tareas en el colegio, o sea de eso, yo eso lo encuentro bueno.
1 7 1 8	Fam. N°9: Sí. Porque no sé yo, sabe que por lo que no sé estoy mal, mi hijo lo veo, pero le va bien en los estudios...todo lo que trae, siempre yo converso con la señorita, ella me dice que va bien.
1 9 2 0	Fam. N°10: Sí. Por la calidad que demuestran, por el esfuerzo que ellos toman con los alumnos, se comprometen en su labor.
2 1 2 2 2 3 2 4	Fam. N°11: Sí. Porque constantemente se están perfeccionando, aunque parezca redundante, están muy preocupados de autoevaluarse y se preocupan mucho de los casos especiales que tienen en cada curso, muchas veces dejan de avanzar con los alumnos más adelantados por esperar a los alumnos que les cuesta un poquito más.
2 5 2 6 2 7 2 8	Fam. N°12: Yo pienso que más o menos, porque si fueran bien comprometidos lo que pasó el año pasado no hubiera sucedido. Es que mire, si un profesor ve que su alumno le cuesta un poco más, debería preocuparse más de ellos entonces, si un alumno le va mal, no se va a preocupar de él, yo pienso, sí, algunos son bien preocupados, pero no todos.
2 9 3 0 3 1	Fam. N°13: Sí. Porque yo fui a la reunión la semana pasada y la señorita estaba preocupada por los niños que tenían bajo rendimiento y les dijo a las mamás que se pusieran al día con los niños, o sea, me gustó porque ella se compromete con los niños, o sea, se esfuerzan.
3 2 3 3	Fam. N°14: Sí, yo creo que sí. O sea por algo están ahí, bueno yo lo veo en la preocupación de la profesora de mi hija.
3	Fam. N°15: Creo que sí, porque por ejemplo cuando un alumno

	4 3 5	no entiende, ellos les refuerzan y se quedan después de clases.
	3 6 3 7 3 8 3 9	Fam. N°16: Sí, o sea, yo con mi hija sí, porque acá en el otro colegio no encuentro mucho compromiso. Porque a ella, le gusta la computación, entonces ellos le ofrecen más alternativas de las que le ofrecen, ella puede quedarse después de las clases, si le gusta más aprender, más le dan la oportunidad que se quede , la refuerzan en lo que ella tenga dificultades o en lo que le gusta.
	4 0	Fam. N°17: Sin responder.
	4 1 4 2 4 4 3 4 4	Fam. N°18: Lo que se trata de educación mayormente ahí y lo que le entregamos en la casa es un complemento. Uno se da cuenta en las reuniones de apoderado, yo tendría que estar enferma para no asistir a las reuniones y se nota la exigencia del profesor, ahí nos dicen, su alumno está fallando en esto o en lo otro y uno puede ayudar.
	4 5	Fam. N°19: Sí. Porque cuando se portan mal, no nos mandarían a buscar.
	4 6	Fam. N°20: Sí. Porque ellos son como padres, educan.
	4 7 4 8	Fam. N°21: Bueno, ellos dicen que ponen un 10% y el otro lo pone la mamá, sí, porque somos los primeros que les enseñamos a los hijos igual.
	4 9 5 0	Fam. N°22: Yo creo que sí. Bueno, si bien es cierto, la educación tiene que salir de la casa, porque es la formación teórica la que le dan los colegios, pero uno siempre espera más acerca de los profesores.
	5 1	Fam. N°23: Yo creo que sí. Por todo lo que han avanzado ya.
	5 2 5 3 5 4 5 5 5 6	Fam. N°24: Sí. Por este mismo profesor de religión, habló del comportamiento y se acerca a uno y le dice como debe comportarse uno en la casa, sin ir más lejos, el otro día se acercó y me dijo, su hija está creciendo, se está poniendo más señorita, necesita protección en la parte de arriba de su cuerpo... o sea necesita sostén, no hallaba como decirme, hasta en eso se fija y me apoya para que uno esté pendiente de ella.
Categori- zación		
	1 2 3	Fam. N°25: Sí, para eso están. Porque tienen que estar para aprender , para ayudar a los niños a aprender, que salgan, tengan sus estudios, que sean alguien. A mi hijo por se, le costó hartito, pero aquí se han preocupado que aprenda, para que pueda ser alguien, tiene que estudiar.
	4	Fam. N°26: Sí, al menos el profesor que tienen se preocupa

5 6	bastante, siempre me dice que si tengo algún problema vaya a hablar con él. El se preocupa, si lo ve bajoneado, le pregunta qué le pasa, si tiene algún problema y eso es preocuparse de los hijos.
7	Fam. N°27: Sí. Porque ellos desean lo mejor para los niños.
8	Fam. N°28: Los de aquí sí y los del liceo también. Porque les gusta su profesión yo creo.
9 1 0 1 1	Fam. N°29: Yo creo que sí. Porque ellos vienen siendo casi los segundos papás de los niños, les enseñan, los educan a pesar de que igual hay niños que se les corren para un lado, pero tratan de llevarlos derechos.
1 2 1 3 1 4 1 5 1 6 1 7 1 8 1 9 2 0 2 1 2 2	Fam. N°30: Yo digo que alguno no más, no todos. No sé, algunos dicen que le problema es de los niños, si quieren ellos hacen sus actividades no más, hemos tenido reunión, los profesores se están quejando contra los niños y los hacen llamar a nosotros, nos dicen que necesitan apoyo de nosotros...imagínese, ellos dicen que la educación empieza por la casa y ellos que más van a hacer también, si los niños ahora están rebeldes, en contra de ellos, por lo que me dijeron ahora, los mismos niños de octavo, yo tengo uno y le digo que no todos son iguales, lo que pasa es que han traído niños de otro lado, entonces eso yo creo que pasa, pero todos se influyen, a todos los afecta, no solamente a los puros que trajeron ahí, porque son niños de hogares sobretodo... lamentablemente nadie está libre en la vida, ellos no tienen sus padres, muchos no tienen madre...pero que culpa tenemos nosotros con que esos niños lleguen ahí y que echen a perder a los niños, ahora los pusieron condicional, o sea si ellos no acatan el régimen que dijo la directora, esos niños se van, ahora si se portan mal los echan.
2 3	Fam. N°31: Yo creo que sí. Para enseñarles más, a parte de nosotros que estamos en la casa también.
2 4	Fam. N°32: Sí. Porque ellos escogieron esa profesión y les gusta.
2 5 2 6 2 2 7	Fam. N°33: Yo creo que sí. Porque desde el momento en que ellos estudian para profesor, ellos se comprometen a desempeñarse, a hacer su profesión y a enseñarle a los niños todo lo que ellos saben y tratar de que ellos aprendan de la mejor manera posible.
2 8 2 9 3 0 3 1 3 2	Fam. N°34: Sí, en eso sí. Porque ellos tienen que enseñarles todo lo que ellos no saben, son bien... al menos con los de nosotros, se preocupa, el año pasado sacamos el primer lugar de la provincial de aquí de Chillán, de la pintura de los carabineros, la directora me llevó, incluso me llevó a la fuente alemana que yo jamás he entrado, nunca a eso, por hacerle regalo a él y yo más contenta, como era para mi hijo, orgullosa de mi hijo y ella estaba contenta también, porque salimos hasta en la tele.

3	Fam. N°35: Yo creo que sí. Porque como siempre dice la
3	señorita, a la escuela los niños no van a perder el tiempo, ellos
3	tratan de que no vayan a perder el tiempo, sino que tratan de que
4	ellos lo aprovechen, ya que si a los niños les va bien, ellos
3	también se sienten bien.
5	
3	Fam. N°36: Yo pienso que sí. Porque la profesora de la Paulina,
6	yo la encuentro una profesora bien eficiente y bien preocupada de
3	la disciplina, de las tareas.
7	
3	Fam. N°37: Sí, porque sino se comprometieran, lo echarían a los
8	leones sí, no sé, estar llamando a la casa, preocuparse de que
3	hagan las tareas porque no la hacen de repente, cosas así.
9	
4	Fam. N°38: Sí. Por muchos motivos, por la seguridad de los
0	niños, por integrarlos más, para que sean unos buenos alumnos,
4	compañeros y más disciplinados.
1	
4	Fam. N°39: Sí, yo creo que ellos eligieron ser profesores, tienen
2	que estar comprometidos con los niños.
4	Fam. N°40: Sí, es su profesión y lo demuestran con la materia
3	que le pasan y lo que aprenden ellos.
4	Fam. N°41: Sí, yo creo que es su obligación, supongo que ellos
4	estudiaron para eso, para enseñarles.
4	Fam. N°42: Sí, en parte, porque la otra educación se la doy yo,
5	por ejemplo, los hábitos se los tengo que dar yo en
4	comportamiento, la forma de servirse, como sentarse, bueno se la
6	doy yo, lo que es estudió sí. A ellos les están pagando para que
4	les enseñen a los niños, para que tengan una enseñanza más, ya
7	que uno les enseña a sus hijos, pero no detalladamente, ellos
4	pueden llegar a profesionales por otras personas, no tan sólo de los
8	profesores, las materias de ahora yo no las entiendo.
4	
9	
5	Fam. N°43: Yo creo que sí, porque se nota en los trabajos, las
0	tareas que le dan, entonces siempre están pidiendo algo que sea
5	bien perfecto, bien concentrado no al lote.
1	
5	Fam. N°44: Sí. Por lo menos la señorita, de la que tengo más
2	antecedentes, siempre nos está al tanto, de repente cuando vamos a
5	buscar al niño, o en las reuniones, que les falta esto lo otro, que ha
3	mejorado en esto, hay que mejorar un poquito más en esto,
5	entonces yo pienso que sí, ella está preocupada de constantemente
4	decirnos las falencias que está teniendo el niño para poder mejorar
5	en eso.
5	

Categori- zación	10. ¿Qué profesión u oficio le gustaría que logaran sus hijos?
1	Fam. N°1: No se hizo la pregunta.
2	Fam. N°2: Bueno, yo que no quisiera, pero tengo que dejarlo a

		decisión de ellos, lo que a ellos les guste.
	3 4	Fam. N°3: Como están las condiciones ahora, pero terminando el cuarto y ella si se le da también, por ella terminar alguna carrera, apoyarla.
	5 6	Fam. N°4: No sé, lo que él quiera, pero que sea más que, por ejemplo, que nosotros, porque nosotros ni siquiera pudimos terminar la enseñanza media, tuvimos que hacerlo, estudiar en las noches trabajando.
	7 8	Fam. N°5: No tanto que sean profesionales tanto, sino que tengan un estudio bien por lo menos, que sepan ellos cuidar, si hay un trabajito, hagan bien su trabajo.
	9 1 0	Fam. N°6: Yo tengo hartos sueños para mis hijos, pero bueno, que sean profesionales y no tuvieran que pasar lo que pasa uno.
	1 1 1 2	Fam. N°7: El chico con que saliera con una profesión para que trabajara, aunque sea con 4to. medio, pero tiene que sacar algo.
	1 3	Fam. N°8: Ellos quieren ser carabineros, los dos me parece que quieren ser eso.
	1 4 1 5	Fam. N°9: No sé, hay tantas cosas, ojalá que un día fuera abogado, cualquier cosa sería lindo, yo sería feliz de mis hijos.
	1 6 1 7 1 8	Fam. N°10: Me conformaría con que fueran mejores que nosotros, ojalá una profesión técnica y bueno lo que esperamos todos, abogado o doctor. Por condiciones obviamente que no en este país, aquí el que tiene más dinero tiene más posibilidades.
	1 9 2 0 2 1 2 2 2 3	Fam. N°11: A ver, la Janita me encantaría que fuera profesora por ejemplo, y Diego, no sé, de repente lo veo como un ginecólogo, como un doctor, por ese lado, yo sé que no es imposible, creo que tengo un hijo bastante inteligente gracias a Dios, entonces sí creo que Diego se va a ir por el lado más de la parte médica, es lo que a él le gusta y la Janita no sé, ella verá después, pero me conformaría con que fuera una profesora como su mamá.
	2 4 2 5 2 6 2 7	Fam. N°12: Bueno, lo que ellos quieran, no saca nada con decirles, es lo que ellos quieran, por ejemplo a nosotros, pasó en el caso de mi mamá, ella nos dijo, ustedes hagan esto, aunque a uno no le gustó, al final nunca aprendió y lo dejamos olvidado, así que eligen lo que realmente estén seguros de lo que ellos quieren.
	2 8 2 9 3	Fam. N°13: Eso es difícil porque no se sabe hasta que tienen o para qué tienen vocación, o sea eso lo van a descubrir ellos me imagino en su momento, el Raúl quiere se profesor de educación física, de chiquitito su sueño ha sido ser profesor de educación física.

	0	
	3 1 3 2 3 3 3 3 4 3 5	Fam. N°14: Yo personalmente no puedo exigirle a ella, estudia esto, ella tiene que ver lo que quiere, por ejemplo ella siempre me ha dicho que quiere ser cirujana, o sea yo me río por lo que ella dice, pero quien sabe, en una de esas, siempre ha dicho lo mismo o sea, yo me río de lo que ella dice y todo eso, pero sabe hartas cosas y le gusta, bueno no sé, ella ahí verá, cuando uno está más grande empieza a pensar en otras cosas.
	3 6	Fam. N°15: Algo que a ellos les guste.
	3 7	Fam. N°16: Lo que a ellos les acomode, porque no puedo pensar yo por ellos.
	3 8 3 9	Fam. N°17: Lo que a ella le guste ser o hacer, porque si no le gusta no lo va a llevar a cabo, ella dice que quiere ser doctora, pero es lo que ella quiere ser.
	4 0 4 1 4 2	Fam. N°18: A mí me gustaría...bueno, él no tiene nada definido, pero al pasar el tiempo cambia la cosa, lo que ellos decidan, pero que luchen por eso, que saquen lo que ellos quieran, si quiere ser un profesor que luche y yo darles el apoyo también.
	4 3	Fam. N°19: Lo que ellos quieran ser.
	4 4	Fam. N°20: Ella quiere periodismo, el papá que se valla al comercial.
	4 5 4 6	Fam. N°21: Bueno, eso es decisión de él, porque yo no puedo decirle, me gustaría esta carrera y si él no va a desearla, no lo va a hacer con agrado.
	4 7 4 8 4 9	Fam. N°22: La que él quiera, o sea, yo siempre he dicho, que yo no soy de la idea de decirle, tú tienes que ser lo que yo no fui, porque él tiene que optar por lo mejor, o sea, si yo veo que es algo que le sirve a él, siempre lo voy a apoyar.
	5 0	Fam. N°23: A mí no me ha dicho nada..
	5 1 5 2 5 3	Fam. N°24: Me gustaría... por lo que he visto en mi cuñada, creo que ser carabinero es una profesión que tiene como seguro de vida, es algo sacrificado, pero tiene algo como fijo no como otras profesiones que no encuentran trabajo... me gustaría algo así como en la armada.
	5 4 5 5	Fam. N°25: Mi hijo quiere ser ingeniero agrónomo, de eso de electricidad, electrónica parece, sí eso es lo que él quiere.
	5 6	Fam. N°26: Siempre he dicho que puede ser de la armada, que sea un buen trabajo por eso están estudiando.

	5 7	
Categori- zación		
	1 2	Fam. N°27: Lo que a ellos les guste, si uno les exige alguna carrera y ellos no quieren no van a surgir nunca, ellos van a ser con lo que se comprometan.
	3 4 5 6	Fam. N°28: No sé, porque están estudiando no más... el más grande está estudiando contabilidad y el otro quiere postular en la marina, porque es lo más fácil que hay, porque ir a la Universidad, no hay dinero y en la marina no es tan difícil y puede hacer una carrera, pero lo que ellos quieran para que puedan estudiar a gusto.
	7 8 9 0 1 0 1 1	Fam. N°29: No quiero cometer el error que cometieron conmigo, a uno la mandaron a estudiar lo que a los papás les gustaba, le digo yo que ella tiene que estudiar lo que a ella le guste y si todo el mundo le dice que va a ir a perder el tiempo, porque ella con las notas que tiene y quiere Parvularia, entonces me dicen que va a ir a perder el tiempo, yo le digo que no, porque si a ella le gusta eso lo hace, porque es para ella, no para mí, porque es su futuro no el mío.
	1 2 1 3	Fam. N°30: Bueno en este caso, el Leandro, el anhelo de él es irse al colegio de la industrial, él quiere ser mecánico, alguna cosa así.
	1 4	Fam. N°31: Lo que a ella le gustara, a ella la apoyo.
	1 5	Fam. N°32: Mira, Miguel Angel por lo único que opta es por ser futbolista.
	1 6 1 7 1 8	Fam. N°33: Él quiere ser médico, quiere estudiar medicina, así que haremos hasta lo imposible para que suceda, porque con sus notas y por el esfuerzo que él le coloca en sus estudios, yo creo que puede lograrlo y con el apoyo nuestro también.
	1 9 2 0	Fam. N°34: No sé, porque mi hijo, uno teniendo para que estudien, sea lo mejor, no sé, pero mi sueño es que sea suboficial, tengo un sobrino de ahí, postuló y quedó.
	2 1 2 2 2 3	Fam. N°35: me gustaría que el Felipe fuera profesor de matemáticas, porque le gusta, le va bien, me gustaría que el Ignacio estudiara computación, es que no sólo veo yo el ahora, sino que más adelante, que la computación va a seguir más.
	2 4 2 5 2 6 2 2 7	Fam. N°36: A mi hija le gusta medicina, imagínese, claro si ella me dijo a mí...que quiere seguir estudiando después en la Universidad y aquí la mayor parte no se la ofrezco yo no más, sino que la otra abuela también, porque la madre de este joven, ella le da el vestuario, le compra los cuadernos y nosotros hemos conversado con la otra abuelita y dice que si la Paulina quiere estudiar, vamos a ver.
	2	Fam. N°37: Ojalá que fuera universitario, que tocara una carrera,

	8	veterinario.
	2	Fam. N°38: Sin contestar.
	9	
	3	Fam. N°39: Bueno, mi hijo me gustaría que fuera doctor, una cosa así pero no sé qué podría ser.
	0	
	3	Fam. N°40: Profesionales en lo que les guste.
	1	
	3	Fam. N°41: A mí me gusta que sea doctora, me gusta eso a mí, quizás más adelante.
	2	
	3	Fam. N°42: Eso me gustaría que ellos lo eligieran bien, porque yo no puedo elegir por ellos, lo que ellos quieran, mientras que no sean mamá o papá así tan jovencitos.
	3	
	3	Fam. N°43: Profesión, realmente no sé, algo que le sirva, que le ayude para que subsista en la vida y salga adelante.
	5	
	3	
	6	
	3	Fam. N°44: Profesional, bueno, yo lo dejo a la idea de él, pero en lo que él quiera estudiar, yo lo apoyo y que le guste porque así lo va a hacer con ganas.
	7	
	3	
	8	

Categorización		12. ¿Se ha retirado alguno de sus hijos de la escuela? ¿Por qué?
	1	Fam. N°1: No.
	2	Fam. N°2: No.
	3	Fam. N°3: No.
	4	Fam. N°4: No.
	5	Fam. N°5: No.
	6	Fam. N°6: Tampoco.
	7	Fam. N°7: No.
	8	Fam. N°8: No.
	9	Fam. N°9: No.
	1	Fam. N°10: No.
	0	
	1	Fam. N°11: No.
	1	
	1	Fam. N°12: Sin responder.
	2	
	1	Fam. N°13: Tampoco.
	3	
	1	Fam. N°14: Tampoco.
	4	
	1	Fam. N°15: No. Porque no se los he permitido.
	5	
	1	Fam. N°16: No.
	6	
	1	Fam. N°17: Sin responder.
	7	
	1	Fam. N°18: No.
	8	
	1	Fam. N°19: No.

	9	
	2 0	Fam. N°20: Sí, en 2do. medio, pero después hizo dos cursos en uno.
	2 1	Fam. N°21: No.
	2 2	Fam. N°22: No, es que es el único.
	2 3 2 4 2 5	Fam. N°23: Sí. Porque la escuela antes no era como ahora, ahora ha cambiado montones, no como antes que si querían iban a la escuela, ahora no, yo creo que porque no tenían ganas y los profesores no hacían nada para que ellos estudiaran, no lo apoyaban.
	2 6	Fam. N°24: tampoco.
	2 7	Fam. N°25: No.
	2 8	Fam. N°26: Sin responder.
	2 9	Fam. N°27: Sin responder.
	3 0	Fam. N°28: Sin responder.
	3 1	Fam. N°29: Tampoco.
	3 2 3 3 3 4	Fam. N°30: Sí, él que llegó hasta primero, él porque ya le dije que no, como lo voy a estar poniendo si él no me quiere salir, va a quedar siempre en el primero y no me pasaba a segundo, entonces ya no dije, ya no estaba para gastar plata, porque tenía que darle derecho a los demás.
	3 5	Fam. N°31: No.
	3 6	Fam. N°32: No.
	3 7	Fam. N°33: No.
	3 8 3 9	Fam. N°34: O sea, él de aquí, fue trasladado al especial, a un colegio manual de aprendizaje, una casa de aprendizaje, ahí en la casa.
	4 0	Fam. N°35: No, ninguno.
	4 1	Fam. N°36: No, todos terminaron.
	4 2	Fam. N°37: No.
	4 3	Fam. N°38: Sin responder.
	4 4 4 5	Fam. N°39: No, una no más, ella se retiró de la escuela el año pasado y no quiso seguir, le dieron la oportunidad de terminar 8vo. pero ella no quiso, desaprovechó la oportunidad que le dieron.

	4 6	Fam. N°40: Sin responder.
	4 7	Fam. N°41: No.
	4 8	Fam. N°42: No.
	4 9	Fam. N°43: No se hizo la pregunta.
	5 0	Fam. N°44: No.

Categori- zación		13. ¿Cree usted que es necesario o importante participar en la organización de la escuela? ¿Por qué?
	1 2	Fam. N°1: No, no lo encuentro necesario. Porque digamos, el niño que quiere aprender va a dedicarse solamente a sus estudios y aprende más.
	3	Fam. N°2: Sí, me gustaría.
	4 5	Fam. N°3: Yo creo que sí. Porque uno está al lado de su hijo, le da apoyo, le da de todo para estudiar, le da ánimo y se preocupa de ellos, igual que asistir a la reunión.
	6 7	Fam. N°4: Sí. Porque yo creo que si ayudáramos todos, estaría mejor el colegio, o sea, si participamos todos, yo creo que le iría, lo que es a los niños, a todos.
	8 9	Fam. N°5: Sí. Porque si el apoyo de uno también la escuela no es nada, igual tenemos que trabajar, no podemos dejar el carrito solo, si no lo tiramos estamos mal así.
	1 0	Fam. N°6: No. Porque para eso están otras personas.
	1 1 1 2	Fam. N°7: Sí, es importante. Porque se comparte más y uno está más interiorizada del colegio, de lo que escucha, de la reforma y de los profesores.
	1 3 1 4	Fam. N°8: O sea, cuando me lo piden sí voy, yo hallo que sí en realidad, lo que a mí no me gusta es religión.
	1 5	Fam. N°9: O sea, es lindo, no sé, pero para mí no si, no me gustaría, no. No sé, no me gusta.
	1 6 1 7	Fam. N°10: Sí, de vez en cuando sí. Porque a veces es necesario que nos metamos nosotros los padres, en las situaciones que conllevan al bienestar de nuestros hijos y al conjunto en general.
	1 8 1 9	Fam. N°11: Sí. Porque así uno está más interiorizada de la labor del colegio, hay una inter-relación entre el colegio y nosotros, una comunicación más fluida.
	2 0	Fam. N°12: En las reuniones.
	2 1 2	Fam. N°13: Yo creo que sí. Para mantenerse más en contacto, inquietudes que uno tenga de los alumnos, para decirle a los profesores, una cosa así.

	2	
	2 3	Fam. N°14: Sí, para toda la gente es importante. Para saber lo que se está haciendo.
	2 4	Fam. N°15: Sin responder.
	2 5 2 6 2 7	Fam. N°16: Sí. Porque en conjunto con los apoderados se puede lograr más cosas que las que planifican los alumnos, o sea, ellos para lograr algo tienen que tomarnos el parecer a nosotros y si nosotros estamos en condiciones de darlo, se logran las cosas o si no, no. No nos hacen partícipes, pero así debiera ser.
	2 8	Fam. N°17: Sí. Para estar al tanto de lo que pasa y de los beneficios de lo que se haga o no se haga.
	2 9 3 0 3 1 3 2	Fam. N°18: Sí. Siempre, si yo pudiera opinar, le diría a los profesores que le dieran más apoyo, especialmente cuando un niño no entiende una materia, a mí me tocó con mi hijo, que no le dieron todo el apoyo los profesores, por ejemplo, en matemáticas, porque es lo más difícil y creo que deberían apoyar los profesores, teniendo horas para reforzarlos, sería bien importante eso.
	3 3	Fam. N°19: Sí. Para agradecerles.
	3 4	Fam. N°20: Sí. Porque hay que ayudar a cooperar para que surja.
	3 5 3 6	Fam. N°21: Sí. Porque así por ejemplo, cuando se hacen cosas en beneficio de la escuela, sabe en qué causa va y para qué fondos sirve.
	3 7 3 8 3 9	Fam. N°22: Sí. Porque así uno puede opinar o sea, yo no puedo llegar y decir esto está bien si yo no he participado, yo no puedo dar mi opinión por lo que yo veo solamente, por eso me gustaría poder tener más tiempo para participar.
	4 0	Fam. N°23: Sí, claro que es importante. Porque hasta uno aprende ahí.
	4 1 4 2 4 3 4 4	Fam. N°24: Sí. Porque faltan muchas cosas por hacer, un gimnasio techado falta, faltan hartas cosas en el colegio, una mejor cancha, más implementación para los niños, las mismas salas que estén abrigaditas, falta hartas, lo mismo, este año queremos que los pizarrones ya no sean con tiza, sino que las que se escriben con plumones y hay que pintar el zinc para cuidarlo.
	4 5	Fam. N°25: Sí, es bueno, pero es que uno no tiene tiempo, por mi trabajo.
	4 6	Fam. N°26: Sí, habiendo tiempo sí.
	4 7 4 8	Fam. N°27: Sí. Por los mimos hijos, porque van a tener más apoyo para estudiar, porque si a ti te ven trabajar en el colegio, ahí él se va a dar más apoyo para estudiar.

	4 9	Fam. N°28: Sí. Para que los hijos se sientan apoyados por sus padres.
	5 0 5 1	Fam. N°29: Yo creo que sí. Porque uno a veces como se dice, dos opiniones son mejores que una, así yo pienso que sí.
	5 2 5 3 5 4	Fam. N°30: Sí. O sea, yo participo por el bien de los hijos, porque parece que uno los motiva más, porque como el niño tiene más interés en estudiar, porque ve que uno está luchando por el colegio, no sé, al menos yo lo he mirado así, porque siempre he tenido cargos en la escuela.
	5 5 5 6	Fam. N°31: Sí. Para que los niños tengan más comunicación con uno también, más como le dijera, más cercanía y que sientan el apoyo.
Categorización		
	1	Fam. N°32: Sí. Porque eso te hace conocer más a tus profesores y a los niños tener mejor comunicación.
	2 3 4 5 6	Fam. N°33: Sí, yo creo que los apoderados sí deben participar en la organización. Porque hay muchas cosas que a veces faltan, que son necesarias y solamente los profesores, tienen que estar los apoderados ahí, para apoyar, para que eso salga. En la organización de las clases no, porque aquí todo está bien, porque los niños por ejemplo, les toca ciencia y van a cursos, van en la tarde por ejemplo a científico una cosa así, tienen todo bien planificado.
	7 8 9 1 0 1 1 1 2	Fam. N°34: O sea, en los talleres cosas así, yo encuentro que es super interesante para nosotros, yo participo en las reuniones, pero más allá no. Porque la mayoría es problema, uno está en un acuerdo y el otro está en otro acuerdo, yo participo pero en ciertas cosas, antes habían cosas, por ejemplo, peluquería, pastelería, allegarme más al ramo podría ser, pero sabe que en educación física les va muy mal, porque aquí hay un solo profesor de educación física, que le hace a los puros grandes no más, a los chico no, a mi hija para empezar no le hace.
	1 3 1 4 1 5	Fam. N°35: Yo creo que sí. Porque yo creo que si uno participa, como que le valoran más a los niños a uno, cuando uno es preocupada o no solamente los valorizan sino que los niños encuentran que uno tiene más interés sobre las cosas de ellos.
	1 6 1 7 1 8	Fam. N°36: Nosotros aquí siempre estamos participando, yo no voy pero cuando me piden ayuda, y si está al alcance de mi mano, yo la doy, siempre estoy apoyando al colegio en alguna u otra manera, porque así es la única manera que se financien también ellos, no hay otra entrada.
	1 9	Fam. N°37: Sí, es importante. Porque así uno estaría más cerca de los niños.
	2 0	Fam. N°38: Sí. Para cooperar en algo, en lo que se pueda, encuestas, beneficios para todos, porque uno se desarrolla en el

	2 1	colegio, uno aprende muchas cosas cuando participa en las actividades.
	2 2 2 3	Fam. N°39: Sí. Porque participando uno está demostrando que tiene interés de ayudar a los hijos y uno se preocupa también participando codo a codo con el profesor y así uno demuestra interés.
	2 4	Fam. N°40: Sí. Se esforzaban y aún lo hacen.
	2 5 2 6	Fam. N°41: Sí, yo creo que es necesario pero no lo hacemos. Así uno aprende más, para ayudar a los hijos, para eso es necesario que uno vaya, participar en la escuela.
	2 7 2 8 2 9 3 0	Fam. N°42: Yo creo que sí. Creo que es necesario, por ejemplo, que exista un libro de sugerencias donde uno pueda manifestarse y decir esto me molesta, esto me incomoda, esto no o por qué hay discriminación, o me gusta el colegio, me gusta como es porque es bueno, el profesor, o dejar quejas y sugerencias positivas.
	3 1 3 2	Fam. N°43: En la organización de la escuela no, porque hasta la hora no he participado y no se han hecho adelantos en el colegio y no ha sido necesario andar metío en ella.
	3 3 3 4	Fam. N°44: No, para eso no, o sea, tengo acceso, pero siempre hay una burocracia de por medio, para el hospital, para la municipalidad, algún tipo de trámite.

Categorización		14. ¿En qué ocasiones va usted a la escuela?
	1	Fam. N°1: Yo por lo menos cuando me dejan pasar con la mamá que va a una reunión.
	2 3	Fam. N°2: A las reuniones, cuando tengo que ir a justificar, porque nunca me llaman para quejas de algunos, nunca.
	4 5	Fam. N°3: A las reuniones voy, porque antes no me mandan a buscar, como no tengo problemas con ellos.
	6 7	Fam. N°4: Yo tengo todos los días, a dejar a mi hijo, a las reuniones no falta, gracias a Dios no me han llamado a buscar.
	8	Fam. N°5: Reuniones, cualquier actividad, yo coopero en todo.
	9	Fam. N°6: Cuando mi señora va a reunión.
	10	Fam. N°7: A las reuniones, a los actos.
	11 12	Fam. N°8: A veces voy a dejar a mis chicos al colegio, cuando tengo que ir a hacer aseo a la sala...cosas así.
	13	Fam. N°9: Cuando hay reuniones, no sé... dos veces me han mandado a buscar.
	14	Fam. N°10: En las reuniones y a veces a ver a mis hijos, a buscarlos de vez en cuando.
	15	Fam. N°11: No se hizo la pregunta.

	16	Fam. N°12: En las reuniones.
	17	Fam. N°13: Yo voy casi todos los días, además que estamos preocupados por los niños, nos interesa estar ahí permanentemente, porque uno ve que se preocupa por los niños, para que los profesores también tengan más preocupación por los niños, o sea en como van, en que van fallando.
	18	
	19	
	20	Fam. N°14: Casi nunca.
	21	Fam. N°15: Solamente cuando tengo reunión.
	22	Fam. N°16: Una vez al mes a la reunión, para las puras reuniones, para que otra cosa.
	23	Fam. N°17: Para el aniversario, para fin de año, eso.
	24	Fam. N°18: Reuniones y he ido cuando tengo algún problema o en las matrículas, en esos casos.
	25	Fam. N°19: En reuniones y cuando me llaman.
	26	Fam. N°20: Cuando hacen beneficios, a las reuniones, siempre voy, nunca he faltado.
	27	Fam. N°21: Yo, en el centro de padres general, en el curso de mi hijo, cuando hacen beneficios, rifas, todo eso que sea ayudar al curso, al colegio.
	28	
	29	Fam. N°22: Especialmente en las reuniones, o sea esas son infalibles para mí, y cuando no he podido ir, mando a un hermano, porque no me gusta faltar a una reunión, para mí faltar a una reunión, significa que yo no le estoy dando todo a mi hijo, porque si yo le pido a él, le exijo a él que estudie y si yo no me preocupo de sus reuniones que es lo mínimo.
	30	
	31	
	32	
	33	Fam. N°23: Voy a estudiar y a las reuniones. Yo estudié y terminé.
	34	Fam. N°24: Diariamente, voy a dejar a mi hijo que está en kinder y voy a buscarlo y pregunto por mi hija.
	35	
	36	Fam. N°25: A las reuniones, a eso voy siempre, a las reuniones.
	37	Fam. N°26: Solamente a las reuniones por los niños, son chicos y tengo que ir con ella y se aburren y tampoco la puedo dejar sola.
	38	
	39	Fam. N°27: En las reuniones y a las mismas actividades que tengo yo en el colegio.
	40	Fam. N°28: Voy casi siempre, como vivo cerquita.
	41	Fam. N°29: Cuando hay que ir a justificar, a las reuniones y nada más.
	42	Fam. N°30: Yo voy por las reuniones y actividades que se hacen en la escuela, yo a veces voy a preguntar si se va a hacer esto.
	43	
	44	Fam. N°31: En las reuniones y si es que hay que hacer otra cosa, ahí estoy yo.
	45	Fam. N°32: Para las reuniones y casi todos los días voy, a preguntar cómo le va a mi hijo y si necesitan algo.
	46	
	47	Fam. N°33: Yo voy todos los días y a cada rato, vivo al frente y estoy preocupada siempre de los niños o cualquier cosa yo voy al colegio, me manda a buscar, incluso los apoderados, como soy presidenta, entonces me llaman para cualquier cosa, para que los apoye, que sé yo, voy allá.
	48	
	49	
	50	Fam. N°34: Cuando me mandan a buscar, pero nunca me

		mandan a buscar, a las reuniones.
	51 52	Fam. N°35: Trato de ir una vez a la semana a saber cómo van, si necesitan algo, si los niños van bien en el colegio o si la señorita me manda a buscar por cualquier cosa, trato de ir.
	53 54 55	Fam. N°36: Cuando me tocan las reuniones, la única vez, porque con mi nieta, gracias a Dios que no tengo problemas con ella, entonces no me mandan a buscar y aunque yo cuando tenía a mis hijos me mandaban a buscar porque eran desordenados, pero con ella no.
Categorización		
	1 2	Fam. N°37: A reuniones o citaciones de repente, por lo mismo, porque los alumnos, los niños, cualquier cosa, a otras actividades no.
	3 4 5	Fam. N°38: En las reuniones nada más, es que yo soy una persona enferma, tengo diabetes, tengo la presión alta y soy enferma del corazón, entonces sufría mucho susto y me alteraba demasiado, por eso yo me retiré este año.
	6 7	Fam. N°39: En las reuniones, por ejemplo, ahora estoy sin trabajo, pero antes estaba trabajando y no podía ir.
	8	Fam. N°40: En las reuniones y justificación.
	9	Fam. N°41: A reunión, faltó a una al año más o menos.
	10 11	Fam. N°42: Reunión, cuando voy a hablar con los profesores, por ejemplo, cuando les pasa algo o me mandan a buscar.
	12	Fam. N°43: En estos momentos no voy, por mi trabajo, pero a veces cuando baila voy.
	13 14	Fam. N°44: Por lo general cuando hay que tratar algún tema referente al niño, a reuniones en general voy siempre.

Categorización		16. ¿Le gusta a usted su barrio? ¿Por qué?
	1	Fam. N°1: Sí.
	2	Fam. N°2: Sí. Porque es tranquilo, yo no tengo problemas con nadie.
	3 4	Fam. N°3: A mí sí. Porque es tranquilo, de los años que llevamos aquí, nunca ha pasado nada malo, gracias a Dios.
	5	Fam. N°4: Sí. Porque a pesar de todo es tranquilo.
	6	Fam. N°5: Sí. Porque es tranquila.
	7	Fam. N°6: Sí. Yo vivo aquí.
	8	Fam. N°7: Sí. Porque es tranquilo, llevo aquí más de 20 años, aquí crié a mis hijos.
	9 10 11	Fam. N°8: Más o menos. Por eso mismo, por las drogas, la tomatera de los niños por aquí, por eso no me gusta, en realidad se juntan en diferentes esquinas, entonces todos juntos, después se juntan en la cancha y ahora que la cerraron es peor...
	12 13 14	Fam. N°9: Sí me gusta. Porque sabe que lo que yo llevo aquí, no sé, es muy lindo, tranquilo, si usted viera más acá, excelente, tranquilo así como ahora, no hay peleas, nada... pasando el almacén que está allí, ahí cambia, pero para acá es

		lo bueno.
	15 16	Fam. N°10: Sí. Porque encuentro que es un lugar tranquilo, lo comparo con la ciudad, con otros lugares... hay una mayor seguridad, aunque en la noche se pone un poco insegura, pero son cosas.
	17	Fam. N°11: No se hizo la pregunta.
	18 19	Fam. N°12: Sí. Como le decía por lo tranquilo, no hay problemas, cada cual en su casa, no se ve problemas en la calle, hasta donde uno más o menos ve.
	20	Fam. N°13: Sí. Porque lo mismo, porque es tranquilo, no hay problemas.
	21 22 23	Fam. N°14: Sí, me encanta. O sea, yo he vivido toda mi vida aquí y uno ya conoce a su gente, conoce hasta los hoyitos que hay en cada uno de los rincones y todo eso, o sea, además de ser super tranquilo, nadie molesta a nadie, todos viven su vida normal, en su metro cuadrado.
	24	Fam. N°15: Sí, porque es tranquilo y hay buenos vecinos.
	25	Fam. N°16: Sí. Porque es tranquilo.
	26	Fam. N°17: Sí. Me gusta y lo quiero, porque toda una vida aquí.
	27 28	Fam. N°18: Sí. Es un barrio, se puede decir tranquilo, al menos yo no he tenido problemas mayormente y estoy contenta.
	29	Fam. N°19: Sí. Porque me acostumbré.
	30	Fam. N°20: Sí. Hartos años.
	31 32	Fam. N°21: Sí, de repente porque es bueno, algunas vecinas, otras no, pero la mayoría me salió buena hasta el momento, hay que saberlas llegar.
	33 34	Fam. N°22: Me gustaba mi barrio, pero están cambiando, me gustaría que cambiara de nuevo, o sea que volviera a lo de antes.
	35 36	Fam. N°23: Que sea bueno y esté bien organizado porque así como yo quiero cosas grandes para mi barrio, más orden y disciplina.
	37 38	Fam. N°24: Sí. Está cerca del centro, no necesito locomoción, en caso de emergencia, tenemos el colectivo a la mano para ir al hospital.
	39 40	Fam. N°25: Sí, si me gusta. Porque es tranquilo aquí, no pasa nada, de repente de otras partes vienen, pero super tranquilo aquí.
	41 42	Fam. N°26: Sí. Ya llevo tantos años aquí y somos todos como familia, el pasaje sí, más atrás no sé decir, cualquier cosa que pase, nos comunicamos, cuando hay problemas se solucionan.
	43	Fam. N°27: Sí. Porque no tengo problemas.
	44	Fam. N°28: Sí. Por lo mismo, porque es tranquilo.
	45	Fam. N°29: Sí, si me gusta.
	46 47 48 49	Fam. N°30: No. Porque no sé, no es bueno, además que aquí yo digo que si a alguien le pasa algo, todos los vecinos ignoran, yo al menos no tengo miedo, no sé, será que estoy acostumbrada, si hay que ayudar a alguien, yo ayudo no más, a mí no me interesa si me van a hacer algo, no sé, a mí no me hacen nada, porque uno está actuando de una manera sana y

		hay gente que estén robando no están diciendo nada.
	50	Fam. N°31: Bueno, nací aquí, ya tengo mis amistades aquí.
	51	Fam. N°32: Sí. Porque es tranquilo, nadie se mete con nadie.
	52 53	Fam. N°33: Estoy acostumbrada que es distinto. Hemos vivido, o sea, yo he vivido prácticamente toda la vida acá, de que tengo conocimiento yo he vivido aquí, llegue de chiquitita aquí.
	54 55	Fam. N°34: Sí, porque he vivido aquí, me gusta, toda la vida aquí, pero no son malos, son super tranquilos.
Categorización		
	1 2 3 4 5 6	Fam. N°35: No. Porque me gustaría no vivir aquí, porque la gente que vive aquí no tiene muy buenas costumbres y me gustaría vivir en otra parte para que mis hijos, no por hacer menos a la gente de aquí, sino para que mi hijo tenga otra calidad de vida, porque aquí como son los padres son los hijos y no todos los papás son dignos de seguir el ejemplo, entonces ellos van viendo el día a día, que los demás niños no es muy buena la actitud que tienen, el vocabulario y el de los padres, no se preocupan por enseñarles, por darles otro destino no el mismo de ellos.
	7 8 9	Fam. N°36: Mire, cuando nosotros llegamos a esta población me gustaba, pero ahora me da un poco de miedo, porque imagínese, ni en su propia casa a veces tiene seguridad usted, tiene un poco de miedo porque, aquí al frente han entrado a robar dos veces.
	10	Fam. N°37: Sí. Porque es tranquilo, no hay nada de que preocuparse.
	11	Fam. N°38: Sí. No sé porque uno se siente acogida con los vecinos.
	12 13	Fam. N°39: Sí, hay que conformarse. Si uno no se mete con nadie, no tiene problemas, uno está aquí en la casa no más y si uno sale a comprar lo justo y necesario.
	14	Fam. N°40: Sí. Es tranquilo y debo adaptarme a él, no tengo otra posibilidad.
	15 16	Fam. N°41: Sí. Porque siempre he vivido en él, me he acostumbrado, siempre hemos vivido en este sector, todos nos conocemos.
	17	Fam. N°42: Sí. Porque lo encuentro tranquilo.
	18	Fam. N°43: Sí, es tranquilo.
	19 20	Fam. N°44: Sí. Lo encuentro bien, tranquilito, o sea a excepción de los fines de semana, por lo general tranquilo, no hay mayores problemas, no hay tanta delincuencia.

Categorización		15. ¿Si tuviera la oportunidad se cambiaría de barrio? ¿Por qué? ¿A qué lugar?
	1	Fam. N°1: No. Porque es tranquilo.
	2	Fam. N°2: No. Estoy acostumbrada aquí.
	3 4	Fam. N°3: No, otra parte no. Porque mis hijos se criaron aquí, en el caso que algún día me tuviera que cambiar de

		trabajo, sí, tendría que salirme una posibilidad para afuera, pero irme así, no.
	5	Fam. N°4: No.
	6	Fam. N°5: No. Porque ya estamos acostumbrados aquí.
	7	Fam. N°6: No. Porque soy nacido y criado aquí.
	8	Fam. N°7: No, no creo. No sé, ya le dije.
	9 10 11 12 13	Fam. N°8: Sí, yo creo que sí. No sé, o sea, por los problemas que le estoy comentando, posiblemente, bueno en todas las poblaciones yo encuentro que hay los mismos problemas, pero yo creo que a lo mejor uno no conociendo la gente, estando encerradita digamos, porque aquí uno conoce a toda la gente por el tiempo, yo he vivido toda mi vida aquí. Creo que a Chillán Viejo, por lo que me han dicho que es tranquilo, de ahí a allá no sé.
	14	Fam. N°9: No. Porque me hallo, es totalmente tranquilo, da gusto vivir en una parte tranquila.
	15	Fam. N°10: No. Por lo mismo que acabo de decir, porque es tranquilo, es un sector tranquilo.
	16 17	Fam. N°11: Eh... por el momento no. Porque estoy bien así como estoy, pero el día de mañana no sabría decir, además que yo trabajo acá mismo, entonces no me cambiaría.
	18 19	Fam. N°12: Si se da la oportunidad y el barrio es mejor que éste. Por mi hija, por eso, me gustaría más al centro.
	20 21 22	Fam. N°13: Sí. Lo que pasa es que este barrio es antiguo, los niños no tienen muchos niños para contactarse, ellos se van quedando, no van participando, no van creciendo con los demás. A un barrio donde hubiera gente como nosotros, o sea, adultos jóvenes, que tengan niños de la misma edad.
	23 24 25	Fam. N°14: No... bueno sí. Bueno, yo sé que la casa donde vivo es de mis papás, pero yo soy soltera hasta el momento, y pretendo seguirlo, no sé tendría que ser un barrio igual, parecido a este para poder cambiarme si es que llego a hacerlo.
	26	Fam. N°15: No. Porque ya estoy acostumbrada a éste.
	27	Fam. N°16: No. Porque estoy acostumbrada aquí.
	28 29	Fam. N°17: Sí. Porque como esto no es mío, tendría que cambiarme no más, estoy postulando a casa, lógico que extrañaría acá, es en el Parque Lantaño.
	30	Fam. N°18: Yo pienso que no. No, porque cuando yo llego a una parte no me gusta salir de ahí.
	31	Fam. N°19: Sí. Porque es medio peligroso. Volvería al campo.
	32	Fam. N°20: Sí. Más para el centro.
	33 34	Fam. N°21: De principio sí, me había desilusionado un poquito aquí, pero pensando después que me costó tanto luchar por esto, mejor no.
	35 36	Fam. N°22: Sí, por mi hijo sí me cambiaría, para tener mejores perspectivas, pero si fuera algo mejor que esto en todo caso, obvio.
	37 38	Fam. N°23: Sí. Porque estoy aburrída, yo no converso mucho con la gente, pero ellos igual se meten con uno, es que la gente es tan mala. A una parte tranquila, ojalá en un campo y arrendaría esto.
	39	Fam. N°24: Ahora por fuerza mayor, ahora que tenemos la

	40	casa gracias a Dios, tenemos que cambiarnos, pero todo este tiempo que hemos estado aquí, hemos estado bien.
	41 42	Fam. N°25: No. Porque me gusta este barrio, estoy acostumbrada aquí, ya tantos años aquí, nací aquí y aquí me quedaré si Dios quiere.
	43 44 45	Fam. N°26: Si me dieran una casa más bonita, si es una parte más bonita, sí me cambiaría, es que aquí en la calle me incomoda toda la gente, las piedras y no está pavimentado, pero no por otra cosa. A México ¿o aquí en la ciudad?, a cualquier parte donde esté más bonito no más.
	46 47	Fam. N°27: No. Porque al ser otro barrio, habría otras personas y no sé si le va a gustar mis actividades, pero igual estoy acostumbrada con la misma gente.
	48 49	Fam. N°28: Por mí no, ya estoy acostumbrada aquí, son casi 18 años aquí y mi marido ya son casi 50, él es el dueño de la casa.
	50 51 52	Fam. N°29: No. Porque lo encuentro, a parte de esa vez que me entraron a robar, fue gente de afuera, me gusta porque es tranquilo, hay carabineros cerca, tengo consultorio cerca, son diez minutos de aquí al centro, me gusta porque es tranquilo.
	53 54	Fam. N°30: Sí, me cambiaría por eso mismo, porque hay mucha delincuencia. No sé, yo me iría al campo, que es más tranquilo, no ve tanta cosa uno.
	55	Fam. N°31: No. Porque estoy acostumbrada aquí, ya tengo mis amistades.
	56	Fam. N°32: No. Porque es seguro aquí, es bueno.
Categorización		
	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Fam. N°33: Es que aquí me queda todo cerca, ese es el problema, aquí yo tengo el colegio cerca, se puede ir al centro a pie, a todos lados se moviliza si quiere, si no hay plata se va caminando, no si claro, es que esta es la casa de mi mamá y yo no voy a quedar aquí para siempre, porque está mi mamá viva no más, una vez que fallezca, tendría que irme, porque mi marido como está en Santiago, incluso ya él quería que nos fuéramos y no me he ido porque cuido a mi mamá. Lo que haría me cambiaría de este sector, pero dentro de la misma ciudad, pero siempre cerca. Para evitar el ambiente que se está tornado aquí, pero es que nosotros hemos tratado tanto, se ha ido a carabineros, se ha hablado que saquen a esta gente peligrosa, esa hospedería que se hizo acá, se ha ido a hablar con el alcalde y no pasa nada y cada día es peor, entonces uno teme por sus hijos.
	10 11	Fam. N°34: Sí. Porque tenemos una vecina muy complicada, es la única que está echando a perder aquí, nos está haciendo sufrir, ella llegó, no era de aquí antes. Al campo, a Pinto.
	12 13 14	Fam. N°35: Sí. Me gustaría cambiarme a un lugar, no un lugar donde viva gente que tenga plata, un lugar que las personas que vivamos ahí, seamos comprometidas con todo, con nuestros hijos, que cada uno se esmere por sacarlos delante de la mejor forma.
	15	Fam. N°36: Sí, mi esposo me decía, de haber vendido esta

		casa y habernos ido para otra.
	16	Fam. N°37: No. Por eso mismo, por lo tranquilo, como que haría, cambiaría los barrios de los lados.
	17 18 19 20	Fam. N°38: Sí. El problema es que yo vivía en ese sector que yo le digo siempre estaba más acostumbrada allá. Me cambiaría allá mismo donde vivía, yo crié muy regalones a mis hijos, uno vive en frente, yo perdí un hijo aquí en este barrio, por eso siempre pienso que si no me hubiera venido a este barrio no lo habría perdido y por eso tengo un sentimiento muy grande.
	21 22	Fam. N°39: Sí, no sé, tendría más oportunidades, los niños tendrían otras cosas que hacer y no sólo la calle porque aquí cuando no tienen clases la pura calle no más. No tengo lugar específico.
	23	Fam. N°40: Sí. Por mejor ubicación, cerca del centro.
	24	Fam. N°41: No. Porque me gusta el barrio como es.
	25	Fam. N°42: No. Porque estoy adaptada aquí, ya llevo tanto tiempo, pienso que no me cambiaría.
	26 27	Fam. N°43: Sí. No sé, sería como a una villa, es que ahora las poblaciones que están haciendo, las casa son muy juntas, aquí no, en las noches es apagado, en las otras es más iluminado.
	28 29 30	Fam. N°44: A lo mejor más adelante, porque más que nada por la tranquilidad, porque como es avenida, hasta altas horas de la noche trafican y se siente, por lo general ocupamos las piezas de más atrás, por el hecho de los boches, más que nada por eso. Ojalá fuera de la ciudad.

Categorización		19. ¿Cree usted que la sociedad en que vivimos es una sociedad justa? ¿Por qué?
	1	Fam. N°1: Sin responder.
	2	Fam. N°2: Sí. No sé por qué pero...
	3	Fam. N°3: Yo creo que no. Porque la justicia está mala hoy día.
	4 5	Fam. N°4: No. Porque hay mucha discriminación en todos los sentidos todavía, sobre todo para los que somos pobres.
	6 7	Fam. N°5: Sí. Porque uno se tiene que hacerse el ánimo de trabajar, porque para qué le vamos a echar la culpa a la sociedad si uno no trabaja.
	8	Fam. N°6: No. Porque los que tienen más, siempre opacan a los que tienen menos.
	9	Fam. N°7: Prefiero tenerlo así...
	10 11 12	Fam. N°8: No es justa. Porque, o sea, como le dijera...hay mucha diferencia, porque por ejemplo por decir, uno va al banco, o sea, toman más a la gente que tiene plata y a uno la dejan a parte, no sé por decir un caso más o menos así.
	13 14 15	Fam. N°9: No para mí no. No sé, no hallo porque no es igual para todos, para algunos no más, para los ricos, para el pobre no, no sé por qué, yo he visto tantas cosas

	16	ya, o sea, se ve, porque mire a los pobres no tienen como... uno a veces quiere hacer algo, pero no puede hacerlo o tenerlo y un rico no, porque ya tiene, lo hace y uno, un pobre de adonde.
	17	Fam. N°10: No. Porque la gente que tiene más plata, más oportunidades que uno que es obrero.
	18 19 20 21 22 23 24	Fam. N°11: No. Porque debiéramos tener las mismas posibilidades, pero eso es utopía, por ejemplo en el acceso de la educación, siempre los que tienen plata, va a tener a sus hijos en los colegios de más prestigio o en los que se supone que tienen un mejor rendimiento, que tienen un Simce con más puntaje, en fin generalmente son los colegios particulares, en este caso, entonces creo que el dinero en ese sentido ayuda a los hijos de quienes tienen más, de quienes tenemos menos, tenemos que conformarnos muchas veces con un colegio como en este caso que me satisface mis necesidades, pero que podrían ser mejor para los niños.
	25 26 27	Fam. N°12: No. Porque cada uno anda por su lado no más, se enajona en su metro cuadrado y no sé lo que hay más allá, entonces de repente debería preocuparse de las demás personas y además cuando la persona es discapacitada más bien le pasan a llevar, así que no es justa.
	28 29	Fam. N°13: No, por supuesto que no. Porque todo lo que se ve, hay clasismo, rasismo, no es una sociedad democrática, como entre comillas, es difícil representarnos.
	30 31 32 33	Fam. N°14: No yo creo. Bueno, en hartas cosas, como qué a ver, es que ahora en este momento de repente uno como que se le olvidan las cosas, no tenemos todos las mismas oportunidades, yo gracias a Dios la he tenido, pero hay gente que no, que realmente necesitan una oportunidad y no se la han dado, ya sea en trabajo no sé, en hartas cosas, estudiar por ejemplo.
	34	Fam. N°15: No. Porque en ocasiones dejan pasar actos graves.
	35 36	Fam. N°16: No. Porque no es equitativa para todos, o sea, el que tiene puede acceder a lugares más importantes el que no, no.
	37 38	Fam. N°17: No. Porque hay muchas injusticias, en todas partes y porque hay muchas cosas que están mal y todos nos quedamos callados no más.
	39 40 41 42	Fam. N°18: Yo creo que no. Deja mucho que desear, porque principalmente para la justicia no hay acceso, sobre todo cuando uno es pobre y cuesta que halla justicia para gente humilde, en el caso de un abogado, se puede llegar a mucho, a decir mucho, pero se enreda la cosa, así que mejor no, sólo que no es una sociedad justa.
	43	Fam. N°19: No sé.
	44	Fam. N°20: Yo creo que no. Porque como está el tiempo ahora.

	45 46	Fam. N°21: Como está el tiempo ahora y las cosas que se ven en televisión, sí, porque hay muchas que no deberían pasar y cosas que sí y no la hacen realidad.
	47 48 49	Fam. N°22: No. Porque encuentro que hay mucha rivalidad entre todos, los quieren... y hay un poco de envidia igual, porque si uno tiene una cosa el otro también y así, como que es algo, una pelea entre todos, por las ansias de tener más.
	50	Fam. N°23: No. Porque no somos todos unidos y hay mucha injusticia.
	51 52 53 54 55	Fam. N°24: Más o menos no más. Por lo que me está sucediendo a mí, una empresa que trabaja con gente pobre y hacer lo que quieren no más, no respetan, uno pide ayuda donde se supone que son las máximas autoridades que es el Serviu y no que son privados y una excusa y otra y no solucionan nada, después viene una empresa de afuera, hacen lo que quieren, se llevan la plata y ahí son injustos y si no tiene plata para pagar a un abogado, la pasan a llevar.
Categorización		
	1 2 3 4	Fam. N°25: No, yo creo que no. Porque todos dicen que no es muy justa la sociedad. El cambio, porque sí, porque a veces hay justicia más yo hallo que para los pobres que para los ricos, porque se le arregla el país más a los ricos que a los pobres, pasa eso siempre, se arreglan más los que tienen, los más importantes y a los pobres los van dejando a un lado.
	5 6 7	Fam. N°26: No. Porque hay mucha injusticia y nos pasan a llevar por ser más pobres, más humildes y nunca nos hacen escuchar, las mismas atenciones en el policlínico nos miran en menos... yo creo que en todas partes pasa eso.
	8 9	Fam. N°27: Para mí no. Porque hay casos en que no son comprometidos, por ejemplo, la justicia, a veces la gente sin culpa tiene que atenerse a ser culpables.
	10	Fam. N°28: Más o menos no más. Es mala por el trabajo, que hay poco.
	11	Fam. N°29: No. Porque no, a ver como le explico, no son parejos.
	12 13 14	Fam. N°30: No. Hay cosas que hacen algo de justicia y otras no, siempre cuando pasa algo, o sea yo me refiero, a veces no es nada lo que hace la persona y la acusa la justicia, o sea que para mí la justicia es sucia, la veo así.
	15	Fam. N°31: Ahí no sé.
	16 17	Fam. N°32: Sí. Porque todo el mundo está mal y uno no puede exigirle tanto si uno no pone de su parte tampoco.
	18 19 20	Fam. N°33: No. Porque aquí, como le explico, hay mucha diferencia de clase, si no hay un pituto bueno, no entra a trabajar, yo fui muchos años secretaria en una

21 22 23	gobernación provincial acá, fui secretaria del jefe de gabinete, cuando era gobernador don Hernán Carrasco, incluso fui secretaria de él, trabajé en la Municipalidad de Chillán también, estuve en Ninhue, entonces ya después dejé de trabajar y si no hay un buen pituto uno no vuelve a trabajar, en todo tipo de cosas, no solamente en cargos públicos, porque para encontrar un trabajo ahora, está demasiado difícil, pero si uno tiene un pituto, encuentra facilito.
24 25	Fam. N°34: Se puede decir que es justa, no somos todos iguales entonces no es justa (No entiende la pregunta).
26 27 28 29	Fam. N°35: Creo que no. Porque las leyes no están hechas para los pobres, porque siempre nosotros los pobres cuando tenemos un problema, vamos a la justicia y nunca, siempre salimos para atrás en vez de adelante, porque como nosotros no tenemos plata para pagar un abogado y para no instalar un juicio como verdaderamente se tiene que hacer, siempre ganan los ricos, los que tienen más plata no más.
30 31 32	Fam. N°36: No muy justa. Porque hay muchas cosa que a veces se dicen y no se cumplen, se promete mucho y no se hace... cuando tocan las elecciones, usted ve los políticos, prometen el mundo y el otro, dicen muchas cosas y pasa el tiempo y usted ve que no.
33 34	Fam. N°37: No. No porque no sé, en los tratos a las personas, debería ser igual en la clase alta con las clases bajar, no son las mismas oportunidades.
35 36 37 38 39 40	Fam. N°38: No la encuentro muy justa, no es para todos iguales y la falta de trabajo es más. Algunas veces he pasado hasta hambre, ahora no menos, ahora que mi marido jubiló por lo menos todos los meses va a ser una plata que aunque sea poco uno ya sabe que lo tiene. Yo muchas veces me sostenía con la pensión que saca mi hija, tenía que pagar el dividendo, la cuota del comentario, para pagar y comer me alcanzaba y yo salía a trabajar como fuera también porque yo soy de esas personas que no me quedo sentada aunque soy enferma, siempre que no me apure mucho ni me altere, igual yo salgo a trabajar.
41 42	Fam. N°39: Más o menos no más. Hay mucha discriminación porque a uno la ven más pobre en cualquier lado uno va y la miran en menos.
43	Fam. N°40: No. Imposible que sea justa.
44 45 46 47	Fam. N°41: Difícil y es que la injusticia está en todas partes, entonces no, es como toda ciudad no más, mucha injusticia. No todos tienen las mismas posibilidades, la injusticia en todas partes, por los mismos servicios, la atención en los hospitales, que a la gente la ven un poquito más y la valorizan así y todo eso, en todas partes donde vamos, siempre se ve algo.
48 49	Fam. N°42: No. Hay discriminación para todos los pobres, la justicia es injusta para los pobres, uno ve a los

	50	comerciantes que trabajan y por no tener cosas los meten presos, es un robo, si es un niño rico con situación lo sacan de ahí, es injusta para los pobres más que nada, no para los ricos.
	51 52	Fam. N°43: No, es injusta en muchas cosas. Porque sobre todo con la gente pobre, gente humilde hay mucha injusticia.
	53 54 55 56	Fam. N°44: No, para nada. De repente se ven muchas cosas de injusticia, de repente no sé, lo mismo que te comentaba recién, por ejemplo, la saluda, hay gente que merece la saluda y por alguna u otra cosa no se da y se va tramitando, ahora si tú tienes dinero se te abren muchas puertas al tiro, entonces yo pienso que no, por ese lado no.

Categorización		20. ¿Cree usted que vivimos en una en una sociedad democrática? ¿Por qué?
	1	Fam. N°1: Sin responder.
	2	Fam. N°2: Mejor no respondo, porque no sé y para no responder bien, mejor no.
	3	Fam. N°3: Pocasa, poco tomamos ese tema nosotros.
	4	Fam. N°4: No. Porque siempre tiene la razón el que tiene más.
	5 6	Fam. N°5: Sí. Porque todos tienen sus derechos, cuando uno va a reclamar por algo lo atienden a uno, aquí han atendido hartos reclamos, a la municipalidad, a todos, a donde vayan a uno lo atienden bien.
	7	Fam. N°6: No. Porque todavía no hay una democracia que sea justa para todos.
	8 9	Fam. N°7: Yo supongo que sí, todos dicen que estamos en democracia. Porque no sé, se ve más libertad que antes.
	10 11	Fam. N°8: No sé, no sabría decirle, no, yo creo que no, o sea, lo que se dice, se dice y lo que opine uno no importa nada.
	12	Fam. N°9: Yo creo que sí, por el voto.
	13 14	Fam. N°10: No. Por lo mismo que te respondía anteriormente, la gente con más dinero tiene más oportunidades y nosotros no, no tenemos los mismos derechos pero en la práctica no es así.
	15 16	Fam. N°11: En estos momentos más que antes, pero todavía hay decisiones que se toman en forma muy autónoma, no en forma democrática, todavía hay gente que decide por los demás.
	17 18	Fam. N°12: Sí porque al final uno puede elegir al que uno quiere. Porque uno puede elegir al que uno quiera en el caso del presidente, hay 2 ó 3 candidatos y uno elige al que más le gusta.
	19 20	Fam. N°13: No. Partamos por lo básico, la justicia está hecha a un grupo de personas, la política, eso es más que obvio, está a la vista.
	21	Fam. N°14: No y sí. Es que resulta que se habla de

22	democracia, que todos tenemos opinión, peor cuando llega
23	el momento de opinar de las cosas, a uno no lo dejan, por
24	ejemplo en este mismo caso de mi papá, vio el tema del
25	desnudo, entre ellos, los de arriba no más opinan y toda la
26	cuestión pero no le preguntan a la demás gente, si está de
27	acuerdo o no, temas por ejemplo...la pena de muerte, yo
28	en algunos casos estoy de acuerdo pero ellos no, se
29	arreglan entre ellos pero no mas abajo , hay hartas cosas
30	que la gente desearía decir y no tiene el momento, el
31	espacio o no le piden su opinión simplemente, entre ellos
32	se arreglan, sólo piden la opinión de las demás personas
	que están arriba, o sea que no de los pobres en realidad,
	hay cosas que debería ser como prerequisites, como por
	ejemplo la ley de divorcio, que saca uno con... es lo
	mismo que anular, la anulación con la diferencia que se
	llama divorcio y lo otro es el tema de los curas, se han
	metido en todas las cuestiones... si es la opinión de ellos
	nada se puede hacer con la ley de divorcio, con el asunto
	de la pastilla del día después, yo creo que debería ser
	más... si uno quiere tener guagua la tiene, más accesible,
	porque si uno quiere tener hijos los va a tener, sino, no.
33	Fam. N°15: Sí. Porque se escucha lo que quiere la
	mayoría.
34	Fam. N°16: No mucho. Porque en realidad no, uno dice
35	que estamos en democracia y que podemos hacer esto,
36	esto otro y en realidad no es así, porque todo está sujeto a
37	algo más, intereses políticos, pasa mucho por eso y por
	intereses personales, pasa por hartas cosas, por eso yo digo
	que no es tal como se dice.
38	Fam. N°17: Se habla harto de la democracia en Chile,
39	pero de política ya no, mejor digamos que en teoría sí, en
	la práctica no.
40	Fam. N°18: No. Se dice que estamos viviendo en
41	democracia, pero resulta que no es tanto así, porque
	cuando se quiere expresar ideales, no se les escucha a la
	gente.
42	Fam. N°19: No sé.
43	Fam. N°20: Ahora ya no, la gente es tan mala.
44	Fam. N°21: Porque ahora todos tienen derecho a voz y a
45	voto, incluso los niños chicos tienen derecho a opinar y
46	antes no, porque uno no podía opinar cuando los papás
47	estaban hablando y ahora se ve hasta las mismas
	industrias, si las gentes no están de acuerdo hacen sus
	protestas, su paro como le llaman ellos y tienen que ser
	escuchados.
48	Fam. N°22: No, para nada, todos quieren opinar a su
49	manera no más, encuentro yo que eso no es democracia.
50	Fam. N°23: Yo creo que sí.
51	Fam. N°24: Burocrática, esa es la palabra. Porque hay
52	que hacer muchas cosas ahí en el hospital, hay que sacar
53	hora y esperar, esperar... estoy esperando hace dos años
54	una ecografía, una transvaginal que son demasiado
	difíciles de conseguir y eso es burocracia, para hablar con

		el alcalde hay que pedir audiencia, para que tenga validez, hay que hacerlo todo con papel y te atiende, o sino, no.
Categorización		
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Fam. N°25: Sí, aparentemente sí. No sé, yo creo que si hablamos de justicia aquí en Chile, la justicia es mala, democráticamente... no se da la oportunidad de tener derecho a voz y a voto, hasta por ahí, no todos... yo creo que libertad de expresión, teniendo mucho cuidado, en decir lo que uno pueda decir, lo que uno tiende al expresar, los malestares por ejemplo, hasta ahí no más, yo le digo una experiencia muy clara, hace 6 años que a mí me despidieron en mi trabajo por decir la verdad, hasta el momento no encuentro trabajo, estuve 5 años destituida, entonces la justicia conmigo fue mala, porque yo peleé, nos llevamos con el alcalde mal, o sea políticamente, yo no era política, él sí, y me recibió, me hizo un sumario, me destituyeron los 5 años y hasta ahora no he podido encontrar trabajo, entonces decir la verdad, a veces es malo, vivimos en un país corrupto lamentablemente, donde todo se tapa con dinero y de capitán a paje, que más hay justicia, para los pobres no hay trabajo, la cesantía cada día es peor.
	11 12 13	Fam. N°26: Yo creo que no. Por ejemplo, si uno va al doctor, ahora mismo fui a pedir un papel y el doctor me dijo, espérese un momento y yo puede contestarle, porque tengo derecho, pero preferí quedarme callada, por eso no la encuentro democrática.
	14	Fam. N°27: Sí...
	15	Fam. N°28: No. Porque hay personas que no tienen mucho.
	16 17 18	Fam. N°29: Como que de repente demasiado, parece que no están aprovechando que uno tiene voz y voto, tanto el hombre como la mujer, porque por ejemplo, ahora mismo en la televisión dan cualquier porquería, según ellos dicen que es para la educación de los niños y para mí es pornografía ya.
	19	Fam. N°30: No.
	20 21	Fam. N°31: No. Porque los políticos prometen tantas cosas y después cuando salen, ya se olvidan de todo lo que prometen.
	22 23	Fam. N°32: Sí, porque cuando uno quiere lograr algo, depende de uno, cuando uno quiere demostrar algo, depende de uno, de cómo lo haga, no tiene que darse por vencido fácilmente.
	24 25 26 27 28	Fam. N°33: No. Porque no, o sea, yo de ese asunto de democracia no entiendo, pero pienso que es porque uno no tiene los mismos derechos, dicen todos tenemos los mismos derechos, claro, no es así, porque si uno ya va por ejemplo al consultorio, según como le vean la pinta, la

	29	atienden, la ven más o menos no más, la tutean y poco menos que la dejan al final, pero si ven a una persona que sé yo, que bajó de un auto y viene bien arreglado, lo atienden de inmediato y corren, entonces eso es lo que yo encuentro que no puede ser.
	30	Fam. N°34: No entiende la pregunta.
	31 32 33 34	Fam. N°35: No, creo que no. Porque las leyes no están hechas para los pobres, porque siempre nosotros los pobres cuando tenemos un problema, vamos a la justicia y nunca, siempre salimos para atrás en vez de adelante, porque como no tenemos plata para pagar un abogado y para no instalar un juicio como verdaderamente se tiene que hacer, siempre ganan los ricos, los que tienen más plata no más.
	35	Fam. N°36: También, se dice y no se cumple.
	36 37 38 39	Fam. N°37: Hay que pensarlo. Es que lo que pasa, es que hoy en día la democracia, se supone que para unas votaciones todos van a votar, pero es que los jóvenes, ya no están inscribiéndose, o sea es una democracia a medias porque en realidad quien vota hoy en día, que joven vota, nadie, deberíamos tener los mismos derechos.
	40	Fam. N°38: Bueno, yo poco entiendo de política así que no sabría decir sí o no.
	41 42	Fam. N°39: No. Han hecho hartos esfuerzos por tratar de sacar adelante el país, los sueldos mínimos de los pobres es muy poco y los ricos lo ganan a manos llenas.
	43	Fam. N°40: Sí. Se le da la oportunidad de expresarse.
	44	Fam. N°41: No. Porque no todos estamos en las mismas condiciones.
	45	Fam. N°42: No sé.
	46	Fam. N°43: No.
	47 48 49 50	Fam. N°44: Yo creo que no. No porque, hay muchas cosas que se hacen por asunto político más que nada, bueno independiente del gobierno que este de turno, a veces se hacen muchas cosas por asunto político ... a veces por compadresco, favores políticos de repente, ya, tú me ayudaste en la campaña, aquí tienes un puesto, aunque el gallo no se lo merece.

Categorización		21. ¿Considera usted que su participación es importante en la sociedad? ¿Por qué?
	1	Fam. N°1: Sin responder.
	2	Fam. N°2: Sí. A mí me gusta cuidar niños, protegerlos.
	3 4	Fam. N°3: Siempre es importante, siempre y cuando uno tenga tiempo, porque aquí lo que más hacen son las reuniones no más.
	5	Fam. N°4: En que participo yo, yo creo que sí, si me dejaran, me dieran la oportunidad sí.
	6	Fam. N°5: Sí, porque si uno no participa, quién va a participar.
	7	Fam. N°6: Sí, me siento importante, pero si yo no voy a

	8 9	mi trabajo, no sería igual, no se atendería igual a la gente como lo hace uno y es por eso que me considero importante, pero en mi trabajo y también en mi grupo familiar.
	10	Fam. N°7: No, una opinión más, una opinión menos, da lo mismo.
	11 12	Fam. N°8: No, yo creo que no. O sea, no sé porque en realidad, como yo me la paso encerrada digamos y hay gente que tiene como más opiniones fuera de eso, yo creo que no.
	13	Fam. N°9: Mi labor de casa sí, yo creo que sí, no sé si estaré mal, pero...
	14 15	Fam. N°10: Sí, yo creo que sí. Porque yo hago mi pega y crío a mi familia con mi trabajo, por eso creo que sí aportó al país, además de mi trabajo.
	16 17	Fam. N°11: Sí. Porque somos seres sociales, no podemos abstraernos de pertenecer a otros grupos sociales, estamos a veces obligados a formar parte de ellos.
	18 19	Fam. N°12: Yo creo que sí, tendrá que ser de repente sí, a uno le dan la oportunidad de hablar quizás pueda hacer algo, a veces puede meter la pata o salir algo bueno.
	20 21 22	Fam. N°13: Bueno, la única oportunidad que nosotros tenemos de participar en la sociedad completa, es cuando ejercemos el derecho a voto, ahí se interesan, bueno, si lo miramos desde el punto de vista, sino cuando.
	23 24 25	Fam. N°14: Si yo participara, debería ser importante y toda la gente, o sea la participación de toda la gente dentro de la sociedad y la comunidad, porque se pueden hacer más cosas, no toda la gente va a estar de acuerdo con lo mismo, pero sí entre todos se va a sacar algo en claro como es la cosa.
	26	Fam. N°15: No, porque para qué les sirve mi opinión a algunos.
	27 28 29 30 31	Fam. N°16: Sí, pero en realidad no, en sociedad en grande no, o sea, yo pienso en el sistema en donde yo vivo, con las personas que yo estoy sí, pero así más grande no. Mi participación aquí en el barrio es importante, porque resulta que cuando yo organizo las cosas para la fiesta de los chicos (Halloween), navidad, le hacemos fiestas de disfraces y todo, si no hago yo las cosas, o sea, si no las organizo, nadie empieza.
	32 33	Fam. N°17: Yo creo que no. Porque yo como no me meto en anda, para qué voy a ser útil a la sociedad, no participo porque no me sobra el tiempo.
	34 35	Fam. N°18: Pienso que sí. Siempre que me escuchen, porque puedo tener una opinión diferente sobre el país, sobre lo que estamos viviendo, por muchas cosas pero no somos escuchados.
	36	Fam. N°19: No. Porque a los pobres nadie los escucha.
	37	Fam. N°20: Para compartir solamente.
	38 39	Fam. N°21: En qué sentido podría participar yo, estoy fuera de todo, ni para la junta de vecinos tengo... no sé, si alguna vez se me presentara yo creo que sí.

	40	Fam. N°22: No se hizo la pregunta.
	41	Fam. N°23: No, no participo no más.
	42 43 44 45 46	Fam. N°24: Sí. Porque por lo menos a mí me ha costado bastante sacar mi comité adelante, y si no hubiera estado, no hubiera salido adelante, porque he tenido harto que pelear y he pasado malos ratos y la demás gente, las personas que vinieron primero que yo, me pasaron a llevar y como yo no me quedé callada y tuve buenos asesoramientos en la municipalidad, me dijeron esto tiene que hacer y eso hice y fui persistente y logré lo que yo hice y me siento muy satisfecha por eso.
	47	Fam. N°25: Sin responder.
	48 49	Fam. N°26: Sí, si puedo y hay que ayudar a alguien, lo que necesite alguna persona enferma, cualquier cosa es importante.
	50	Fam. N°27: Yo creo que sí, porque sino, no tendrías el apoyo de nadie, hay que dar para recibir.
	51	Fam. N°28: Yo creo que sí, para ayudar a los demás.
	52 53	Fam. N°29: No sé, para mi familia a lo mejor sí, pero para los otros no sé realmente, porque como nadie es perfecto.
Categorización		
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	Fam. N°30: Yo digo que sí. No sé, yo al menos me siento bien, porque hay gente que no se mete en nada, o sea cuando hacen una reunión general, nadie habla, está la gente como para dentro, pero yo no, me expreso en ese momento y digo si hay que hacer algo, lo hacemos... yo digo al tiro que puedo ayudar... en último caso si yo no lo puedo hacer, puedo dar mi opinión, como se puede hacer y otra persona lo puede hacer, por ejemplo cuando se cerró el colegio, a nosotros nos citaron a una reunión y nos entrega el papel, yo quedo mirando a la dueña de la escuela y dice, se cierra, yo quedé un poco muda, pero al tiro recapacité y le dije no, y es que yo soy la dueña y si digo se cierra, así será la cosa, usted será la dueña y todo lo que usted quiera, pero no los puede hacer esto a nosotros y porque de la noche a la mañana usted decidió esto, que debió haber sido hace meses, habernos dicho para movernos, pero nunca es tarde, algo se tiene que hacer, me dijo nada se puede hacer, pero por qué no, le dijo yo, ese mismo día en que se nos dijo que se cerraba, yo les dije a las mismas mamás, quién quiere participar, que me ayude, que vamos a ir a tal parte, dijeron ya, estoy contando la mayoría, si éramos 20 personas todas dijeron ya, después al momento de ir, teníamos 4 ó 5...nos fue bien... fuimos a hablar con la educación , la de aquí de Chillán, pedimos audiencia con el alcalde, con quien no hablamos y sabe que teníamos más compradores que nunca, si no resulta esto, por intermedio del abogado, él nos ayudó, vamos a ponernos asociados con dos personas... fuimos con la dueña de ahora, nos

		entrevistamos con ella y ella nos compró.
	18	Fam. N°31: Sí. Creo que todos tenemos derecho a opinar, tiene que ser importante.
	19	Fam. N°32: Sí. Porque soy una ciudadana igual que los demás.
	20 21 22 23 24	Fam. N°33: No sé, no entiendo en qué sentido mi participación podría ser importante... sí, porque trato de ponerme al nivel de los demás, en un caso, aquí mismo, como yo soy la presidenta de curso, yo con todos los apoderados trato de ponerme a su nivel, según como ellos me conservan, yo los converso igual cuando yo trabajaba, según la persona que iba, yo no miraba el status social, si eran dueños del fundo, señor tome asiento, o si venía la viejita de al lado, yo atendía a todos por igual.
	25	Fam. N°34: Yo creo que sí. Depende del porqué.
	26 27	Fam. N°35: No creo. Porque uno es tan poco lo que hace, uno está en su casa todo el tiempo y el mundo sigue girando igual.
	28 29 30	Fam. N°36: Es que como yo participo tan poco, entonces, claro que cuando me toca de ir a dar mi voto, siempre voy, porque es casi obligatorio también de ir, porque o sino después hay que atenerse a las consecuencias, pero que vaya uno así relajado, contenta, no tampoco.
	31 32 33	Fam. N°37: Sí. Porque aquí mismo por ejemplo, todo esto que se ha hecho, los juegos aquí afuera o para que la gente no entre borracha aquí en la población, toda la gente se ha unido y no se han hecho, hasta patrullas, cosas así.
	34 35 36	Fam. N°38: Sí. No sé, porque uno participa visitando enfermos, va a acompañarlos en la noche, si la vecina está enferma yo la llevo al hospital, me siento bien, porque soy una persona activa, que me gusta ayudar al prójimo.
	37 38	Fam. N°39: Sí. Si somos parte de este país, obvio que somos importantes o sea, si nos dieran más oportunidades seríamos más útiles que otras personas que no hacen nada.
	39	Fam. N°40: Sí. Todos somos importantes en cualquier aspecto.
	40 41	Fam. N°41: Sí, al mía es importante, porque si no funciona mi lado, porque mi trabajo ayuda a hartas personas.
	42 43	Fam. N°42: No tanto para la sociedad, para mi caso si es importante y si yo no trabajo, mis hijos no comen, no tendrían zapatos, yo creo que para mi familia sí es importante, no tanto para la sociedad.
	44	Fam. N°43: No. Porque no te escuchan.
	45 46 47	Fam. N°44: Yo creo que sí. Bueno porque mi opinión a veces con la de otra puede ser parecida, nos podemos apoyar en seguridad o en algunas cosas que a lo mejor a la autoridad se les escapa, entonces entre más cabezas mejor piensen, se reduce a una sola.

Entrevista a Profesores sobre la Escuela:

Categorización	3. ¿Cree usted que la reforma educacional ha impactado positivamente en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación? Si la respuesta es afirmativa ¿En qué aspectos se refleja? Si la respuesta es negativa ¿Por qué cree usted que no ha impactado positivamente?
1 2 3 4 5	Prof. N°1: Sí, yo pienso que sí. En su partida desde el plan 900 parte la reforma y eso trajo a las escuelas hartó material concreto que los profesores podían utilizar con acceso a perfeccionamiento gratuito, ya después empezaron los P.M.E., que es otro aspecto de la reforma importantísimo, entonces en las escuelas que las han adquirido, han ganado cualquier cantidad de cosas, en eso, porque han ganado en sus trabajos y bueno ahora la jornada escolar completa también ha ganado.
6 7 8 9	Prof. N°2: No. Porque los alumnos creen que la vida es más fácil, más simple, es decir, investigan, pero no todos trabajan, sólo uno trabaja si se realiza trabajo en grupo, el sólo sólo da vueltas, la razón es que yo digo, voy a dar trabajo en grupo, pero juntan y me dan el trabajo y me lo explican, o sea la participación de cada uno es realizar tareas que uno lo haga y el resto lo escucha.
10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	Prof. N°3: Yo creo que es poco tiempo para hablar de un impacto, en la educación los procesos largos, los resultados no se ven a corto plazo, por lo tanto yo creo personalmente muy buena reforma, que hay muchos elementos que influyen en el funcionamiento, sus buenos resultados y los que tenemos el camino abierto para el cambio somos los profesores, tenemos una responsabilidad muy grande en el resultado. Hay una cosa que yo valoro mucho por ejemplo es el perfeccionamiento, las fechas que hemos tenido los profesores al perfeccionamiento, cosa que yo personalmente estuve como 20 años sin tener acceso a perfeccionamiento, ahora sí lo hay, existen convenios, becas también, las mismas pasantías, que desgraciadamente no he ganado ninguna, pero es buena, la misma reforma curricular fue bastante provechosa, nosotros aquí especialmente en la parte metodológica, llevamos un camino muy avanzado, empezamos mucho antes el cambio metodológico, ponte tú, en el mismo proyecto de las aulas tecnológicas, que eso nos obligó a tener un cambio, así que en la parte de metodología, el trabajo de grupo, lo llevamos aquí muchos años, son muy pocas las asignaturas en que se trabaja con los niños en fila digamos, entonces así, trabajo en grupo.
23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	Prof. N°4: Ese es un tema complejo en la reforma, pero yo soy un convencido que la reforma sí aporta a mejorar la calidad en la educación, yo te digo en un aspecto simple, por ejemplo, yo hago computación, la incorporación de la computación, todavía no está como asignatura aquí se trabaja como taller, pero sí en alguna medida, esto le da la posibilidad a estos alumnos con escasos recursos, económico y cultural bajo que tenemos acá, de poder en alguna medida, a través de este instrumento, la herramienta de la computación, igualar a los que puede dar un colegio caro, costoso, por qué, porque aquí el alumno puede investigar, la biblioteca que no tiene en la

	34 35 36 37	<p>casa, puede tenerla aquí, está el uso de una herramienta que es hoy día el ruin de todo, la globalización a través de Internet, ellos, algunos tienen sus correos electrónicos, se pueden comunicar, o sea en alguna medida, ahí hay como una especie de igualdad, ahora del proceso más global de todo esto, falta todavía, pero que la reforma está apuntando hacia allá, sí, a lo mejor lo que hace falta ahora es evaluar la reforma, porque le hemos echado para delante y de repente, aquí como establecimiento yo te digo llevamos dos años con reforma y jornada escolar completa, con esto nosotros nos hemos dado cuenta que sí efectivamente se ha aumentado la cantidad de horas para los niños de permanencia, se han integrado talleres más ad-hoc para ellos y ahí no rinde más y esa es una realidad, falta, pero está encaminando hacia allá.</p>
	38	Prof. N°5: Aún no me consta. Debería traer más equidad.
	39 40	Prof. N°6: Sí. Aún no podemos ver resultados porque trabajamos con personas, los resultados son a largo plazo.
	41 42 43	Prof. N°7: Sí. En que se refleja en que los niños ocupan mejor su tiempo libre, en que los apoderados tienen más acceso acá en el colegio, bueno, en que las mismas materias se han ido reforzando a través de talleres que son diferentes al trabajo que uno realiza cotidianamente en el aula.
	44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54	Prof. N°8: En forma general, medianamente. Yo creo que fue poca la preparación que se les hizo en sí a los profesores, preparación anterior, esa fue mínima, poca, faltó una mayor preparación, también hace falta, por ejemplo, que los profesores más antiguos puedan jubilar a una edad más temprana, porque el profesor más antiguo no toma la reforma como algo propio, no le interesa mayormente tampoco, quienes toman en serio y trabajan la reforma, se interesan y se preocupan, es más menos la gente hasta 55 años más o menos de edad, el resto quiere jubilar y no están ni ahí mucho con los cambios, las cosas, además que fueron educados de una forma tan diferente también, que les cuesta mucho cambiar y si lo hacen, lo hacen en forma mínima también, porque están educados de otra forma, entonces les cuesta más asumir el cambio, algo distinto, diferente, la reforma en general, yo pienso que ha sido positiva, aún cuando no se haya... aún cuando tiene muchas deficiencias, que se debió haber tenido una preparación mayor... pienso de todas maneras que es positiva.
Categorización		
	1	Prof. N°9: Sí. Material, contenido y programas más apropiados a la realidad.
	2 3 4 5	Prof. N°10: No me parece, porque los niños terminan tan cansados que lo que uno logre en la media jornada está bien, pero la complementaria no me parece, no estoy de acuerdo. Porque los niños terminan cansados, ya nada los motiva, después lo único que quieren es irse a la casa y uno también como profesora, es demasiado desgaste.
	6 7	Prof. N°11: Sí y no. Yo creo que sí, en los colegios que tienen los recursos como para implementar la jornada escolar

8 9 10 11	completa y los recursos en lo que a taller se llama y no en aquellos colegios donde no tenemos los recursos, porque esa es la gracia, tener clases de reforzamiento de castellano o matemáticas como una clase más o tener un taller de computación con 20 niños y cuatro computadores, lo ideal es que existan, un taller de teatro sería espectacular pero no existen recursos, ahora se tiene que dar la oportunidad que los niños vayan a talleres que ellos quisieran, no a los que la escuela les puede dar.
12 13 14 15	Prof. N°12: Sí y no. Porque los niños permanecen más tiempo en las escuela eso es como la fortaleza, porque los niños están fuera de las amenazas que ellos tienen que es la droga, el alcohol, no porque faltan recursos para implementar más talleres para la escuela, especialmente para niños que requieren talleres especiales.
16 17 18 19	Prof. N°13: En algunos aspectos sí y en otros seguimos exactamente igual. Por ejemplo, en el desarrollo de la personalidad de esos alumnos, creo que la reforma es un aporte enorme, los chicos tienen más desplante, saben argumentar mejor, pero en otros aspectos seguimos exactamente igual, o sea, mientras no tengamos una infraestructura adecuada, no podemos llevar a cabo la reforma como corresponde.
20 21 22	Prof. N°14: Sí. En el trabajo, en la sala con los niños, en el trabajo de la sala, porque parte de la reforma nos motiva a como cambian un poco las metodologías, buscan forman entretenidas de hacer clases, creo que por ahí apunta el trabajo. Con los apoderados también ha sido más productivo.
23 24 25 26 27 28 29 30 31	Prof. N°15: A ver, por lo menos acá en la escuela, la parte de que los niños estén en jornada escolar completa digamos, ha servido, porque trabajan acá, tienen talleres y permanecen más tiempo en la escuela, lo que les da menos tiempo para estar digamos en la calle, que esos son uno de los factores que más acá juegan en contra de nosotros que empiezan con la vagancia que sé yo, con el consumo de drogas, todo ese tipo de cosas, que hay como se complica, el hecho de que estén más aquí en la escuela, les ha servido en cuanto a que participan en los talleres, hay hartas actividades extraprogramáticas, entonces por un lado yo pienso que sí, es mucho por ejemplo de que las clases se hacen más participativas en cuanto a los alumnos, hay más trabajos de investigación, igual se deja ampliar como un poquito más los horizontes y no son clases tan formales.
32 33	Prof. N°16: No en su totalidad. Por falta de recursos, porque la reforma para llevarla tal cual, debería el Ministerio de haber dotado de más recursos a todas las unidades educativas.
34 35 36 37 38 39	Prof. N°17: Sí, en parte digo yo que podría haber aportado a la calidad y equidad de la educación, pero en nuestro establecimiento no ha sido así, porque es cierto que nosotros hemos estado trabajando la reforma en la parte metodológica, pero nos falta mucho en la parte estructura, hemos quedado con una estructura muy pequeña y estos niños necesitan mucho más. Falta en la parte estructural y en la parte alimenticia, porque se les entrega un poco más que el 50% del

		alumnado, se le entrega alimentación y realmente son muchos más los niños que necesitan.
	40	Prof. N°18: No. Difícil de evaluar todavía, falta de equidad y calidad.
	41	Prof. N°19: No. Porque siempre falta algo importante y necesario.
	42 43	Prof. N°20: No. Aunque es un edificio nuevo, tiene muchas falencias y en ocasiones no contamos con materiales necesarios para realizar óptimamente nuestro trabajo.
	44	Prof. N°21: Bueno, yo creo que en algo porque la comunidad se acerca.
	45 46 47	Prof. N°22: Sí. Se refleja en el rendimiento, en la motivación que tienen los niños para trabajar, ya que se trabaja en grupo. Dentro de nuestra carga horaria tenemos nosotros talleres, estamos a cargo de diferentes talleres dentro del colegio, no tenemos jornada escolar completa aún.
	48 49 50	Prof. N°23: Sí, creo que sí. En lo que es la infraestructura de los colegios, hay mayores recursos, pero no así en los sueldos de los profesores, no tenemos todavía implantado la jornada escolar completa, con la reforma.
	51 52	Prof. N°24: Sí. Que todos los cambios cuando son en educación, son positivos, porque ven el bienestar de los alumnos y el sistema.
	53 54	Prof. N°25: Sí. Dotando de nuevas estrategias de trabajo y de mucho material didáctico y tecnología de punta.
	55 56	Prof. N°26: Sí. Mediante el mejoramiento de los aprendizajes y por ende se ha comprobado un nivel más alto en rendimiento.
	57 58	Prof. N°27: No. Yo soy relativamente joven, pero los alumnos no se preocupan, no lo aprovechan, los padres no están comprometidos con la educación de sus hijos.
	59	Prof. N°28: Sí. En el rendimiento de los alumnos, en las notas, en la participación, en la escuela.
Categorización		
	1 2 3	Prof. N°29: No. Porque hay varias cosas que debían haberse consultado primero a los maestros, para haber participado de esta planificación, hay muchas cosas que se empezaron al revés, estamos en la jornada completa y no tenemos el edificio.
	4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	Prof. N°30: Yo diría que bueno... va dirigida a eso, lo que está logrando medianamente no más, falta montones, porque una de que cuesta que los mismos alumnos vayan cambiando, a pesar de que ya deberían estar todos habituados a esto, pero también falta parte del profesorado que cambie, entonces primero tiene que empezar el profesorado por cambiar. Ha costado mucho que el impacto sea positivo en el mejoramiento, porque a mí me ha tocado el caso de recibir a los niños de 5to. y resulta de que ellos no saben trabajar como debe trabajarse con la nueva reforma, en grupos, participar en forma activa, ellos estaban nada más que la profesora les escriba en la pizarra y ellos copien, entonces no piensan, no razonan ni aplican lo que uno les dice, no ha impactado porque

		yo pienso que los profesores no se han entregado a esto en forma... yo no, a mí me encanta la reforma, yo la aplico totalmente, porque los niños hacen la clase, falta que cambien, que la actitud de todos cambie.
	14 15 16	Prof. N°31: Sí, en este caso sí. Principalmente en la calidad en que los niños pueden pasar la mejor parte del día en el colegio, este colegio tiene infraestructura, se puede comparar con cualquier buen colegio, la alimentación que se le da y los ambientes son más que buenos en la comparación en donde ellos viven.
	17	Prof. N°32: Sí. En el mejoramiento de los aprendizajes elevando el nivel de rendimiento.

Categorización		5. ¿Considera usted que los recursos con que cuenta la escuela son suficientes y adecuados para el desarrollo de su labor docente? ¿Por qué?
	1 2 3 4	Prof. N°1: No son suficientes para nada. No, porque necesita más cosas, si bien es cierto que hay material concreto, también es verdad que nos falta el material de trabajo y eso nosotros no lo podemos tener al alcance del nivel de nuestros niños, es decir, traen un poco ya a las alturas del año que vamos, por ejemplo, yo no tengo pegamento, ya me ha faltado papel, entonces no es suficiente.
	5 6 7	Prof. N°2: No. No tenemos ningún tipo de material, yo como profesora de matemáticas, necesito en una clase de geometría mantener todos mis implementos no los tengo, tengo que traer o pedir un cáñamo o algo para hacer una circunferencia en la sala de clases, ni esto tenemos, nada.
	8 9 10 11 12	Prof. N°3: Desgraciadamente hay recursos pero son pocos, siempre los recursos en materiales didácticas son pocos, especialmente en el segundo ciclo, nosotros siempre hemos soñado tener salas profesionales, salas de lenguaje, con todo ahí, desde el diccionario, textos de comunicación, todo para una asignatura, desgraciadamente siempre nos estamos quedando ahí, pero es un sueño que tenemos nosotros, es probable que el próximo año podamos lograrlo.
	13 14 15 16	Prof. N°4: Bueno, ahí tendríamos un pero, no son los recursos, lo que sí, hay que pensar que no puede soñar uno que te va a llegar siempre de todo, pero lo que llega hay que administrarlo y distribuirlo bien, o sea ahí está la clave del asunto, lo poco tengo que aprovecharlo y multiplicarlo bien, utilizarlo bien, esa es la clave.
	17	Prof. N°5: No. Faltan muchas cosas, gimnasio, salas de talleres, faltan 100 cosas.
	18	Prof. N°6: No, todavía falta.
	19	Prof. N°7: Los pocos que contamos son adecuados, pero no son insuficientes.

20	Prof. N°8: No, en este momento no. Bueno, porque si
21	pensamos en el caso de esta escuela, yo estoy tomando recién
22	esta escuela como sostenedora, tenía muchas deficiencias, hemos
23	estado trabajando, arreglando, pero tampoco puedo hacer mucho,
24	porque estoy con el proyecto por ejemplo, la jornada escolar
25	completa, postulando, que mientras no me salga, no puede hacer
26	nada, o sea, hacemos lo que se puede mientras tanto, porque ahí
27	tenemos, al sostenedor le corresponde aporta una buena cantidad
28	también para implementarla y para que quede en condiciones, lo
29	que pasa es que en este momento por ejemplo, salas, no
30	podemos, mientras no salga el proyecto J.E.C., no podemos
31	construir más salas, mientras no se nos apruebe que es lo que se
32	va a hacer y ahí me va a tocar a mí como sostenedora aportar
33	fondos para la construcción completa de eso y el resto de los
34	puntos los aporta el Ministerio para poder implementar toda la
35	infraestructura que necesita la escuela. De no ser aprobado se
	podría poner recursos propios, o sea no de la escuela, sino
	recursos en forma particular que yo pondría a la escuela, pero
	que tampoco conviene porque de hecho, desde que tomé la
	escuela, tuve que aportar una buena cantidad porque no estaba en
	condiciones bastante deplorables, o sea, mal y hubo que hacer
	arreglos y un montón de cosas, entonces ahora tengo que esperar
	mejor la jornada escolar, que me salga el proyecto J.E.C. y ahí
	invertir todo de una vez, porque no sacaríamos nada con estar
	invirtiendo por parte si después tengo que volver a invertir en
	forma obligatoria.
36	Prof. N°9: No.
37	Prof. N°10: La verdad es que no siempre hay material por
38	ejemplo, en esta escuela son suficientes y adecuadas para el
	desarrollo de su labor docente.
39	Prof. N°11: No, yo creo que no. Yo creo que son mejores que
40	los que habían pero todavía no son suficientes.
41	Prof. N°12: No. Porque faltan recursos, generalmente cuando
42	uno quiere ocupar la sala de computación, faltan computadores,
43	faltan recursos adecuados también uno tiene que trabajar con lo
	que hay e incluso uno se encuentra pidiendo recursos a otras
	instituciones.
44	Prof. N°13: No. Porque falta infraestructura, bueno este año se
45	supone que nos van a remodelar el colegio, falta biblioteca,
46	recurso del uso se llama microcentro, recurso aprendizaje, falta
47	que los chicos tengan los espacios necesarios, todo eso va en
48	infraestructura, necesitamos material, por ejemplo, faltan
49	televisores, no tenemos, más computadores, porque éstos no son
50	suficientes, entonces no tienen acceso a la computación,
	prácticamente acá hay básica y media, son muy pocos los
	alumnos que saben encender y apagar un computador, entonces
	en ese sentido estamos flacos, falta mucho material
	técnicoelectro, como podríamos llamarlo audiovisual, falta
	mucho en todas las áreas, desde libros a todos.
51	Prof. N°14: Eh... de repente así como que faltan algunas cosas
52	más, por ejemplo, yo hago historia y en la primera unidad
53	vienen los contenidos como super actualizados, entonces de
54	partida los atlas que nosotros tenemos, son los que tienen la
55	división política de antes del 91 y 92, entonces eso significa ya

	56	que están obsoletos, porque hay países que no aparecen en los atlas, porque son muy antiguos, sí, yo creo que nos falta de repente como un poco más de material, más de apoyo, pero que sea como más moderno, más actualizado.
Categorización		
	1 2 3 4	Prof. N°15: No. Porque siempre están faltando muchas cosas, a ver, primero infraestructura, el factor de los baños, tenemos un problema con los baños de las niñas, no están en condiciones adecuadas para la cantidad de los alumnos, es que esta escuela para la jornada escolar completa, esta escuela estaba, entonces se adecuaron unas salas y no sé...700 y algo alumnos.
	5 6	Prof. N°16: Adecuadas sí, suficientes, siempre falta. Porque siempre faltan recursos, para mantenciones, salas de computación, materiales, libros, biblioteca.
	7 8 9 10	Prof. N°17: Yo, en mi parte sí, porque hemos ganado algunos proyectos, pero aún nos falta mucho todavía, en la parte de aporte de la comunidad, como son niños que vienen del sector económicamente desmejorado, entonces tenemos un aporte mínimo de parte de los apoderados, entonces realmente todo lo que tenemos lo ha aportado el Ministerio o los mismos colegas aportamos, unos con otros nos ayudamos.
	11	Prof. N°18: Faltan espacios y talleres.
	12	Prof. N°19: No. Porque siempre falta algo importante y necesario.
	13 14	Prof. N°20: No. Aunque es un edificio nuevo, tiene muchas falencias y en ocasiones no contamos con materiales necesarios para realizar ópticamente nuestro trabajo.
	15 16	Prof. N°21: No. Porque falta mucho material, falta más ayuda de la comunidad, más ayuda del Ministerio, faltan libros para nosotros investigar.
	17 18	Prof. N°22: Sí. Tenemos una fabulosa biblioteca de aula, tenemos materiales de las diferentes asignaturas, una sala de computación y bastante material didáctico.
	19 20 21	Prof. N°23: Sí, considero que sí, aunque deberíamos tener mucho más como la reforma lo está exigiendo, pero vamos lentamente, pero seguro. Tenemos digamos para lo que estamos trabajando, pero para lo que se nos puede exigir nos van a faltar.
	22 23 24	Prof. N°24: Sí. Sí y no, sí porque tenemos buena infraestructura física pero faltaría por ejemplo, el área del arte para hacer arte, en el área de ciencias naturales, eso en el fondo y también una mayor cantidad de alimentación para alumnos, que tenemos una gran cantidad de ellos.
	25 26	Prof. N°25: Tenemos todo implementado, que se requiere para realizar clases de alto impacto pedagógico.
	27 28	Prof. N°26: Sí. Considerando el material entregado y elaborado para los educando, es más completo, permitiendo mejores aprendizajes.
	29	Prof. N°27: Sí, yo diría que sí. Hasta el momento tenemos biblioteca, laboratorios.
	30	Prof. N°28: No, falta. Falta material didáctico para los chicos, más correo, falta material didáctico.
	31	Prof. N°29: Hablamos de la metodología, o sea la nueva

	32	reforma, nos implica a nosotros que ya es el niño que tenemos
	33	que acostumbrarlo a que trabaje y no como era al revés, que el
	34	niño era solamente un ente receptor y nosotros exponíamos la
	35	última verdad, por último la verdad la decíamos nosotros y ahora
	36	no, el niño descubre sus propias verdades y tiene más participación, claro, lo bueno es que tiene cada uno su libro de trabajo, que antes yo no tenía, tiene su texto de consulta en las distintas asignaturas y eso es bueno.
	37	Prof. N°30: No, falta mucho. Porque el material, por ejemplo,
	38	en el caso mío, yo no tengo un laboratorio con el cual yo diga
	39	que puedo trabajar, sólo se trabaja con cosas que pueden traer los
	40	alumnos o los que uno adecua para esto, entonces no tiene el
	41	material suficiente, ahora mismo por ejemplo, me ofrecieron que
	42	cosa me podrían faltar a mí para el asunto taller, les dije que me dieran 6 termómetros, que era lo mínimo, qué saco con pedir más si no me los van a dar, todo lo que tenemos lo hemos ganado con proyectos.
	43	Prof. N°31: No. Porque a pesar de tener una parte de
	44	infraestructura, existen carrera bastante importantes que hacen
	45	mermar el rendimiento de los alumnos, por ejemplo, los
	46	materiales de apoyo son escasos, que me gustaría más, tener material actualizado para el colegio y cosas por el estilo, una buena biblioteca, que existe de hecho, pero que carece de mucho material, falta mucho todavía.
	47	Prof. N°32: Sí. Porque al comparar con tiempos anteriores hoy
	48	día nos sentimos conformes con lo que tenemos.

Entrevista a Profesores sobre la Comunidad:

Categorización		2. ¿Cree usted que la escuela contribuye de alguna manera al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad? Si la respuesta es afirmativa ¿De qué manera contribuye? Si la respuesta es negativa ¿Por qué no contribuye?
	1 2 3 4	Prof. N°1: Yo creo que sí, porque resulta que nuestros niños son de un ingreso social y económico bajo, entonces el lugar que tienen de mejor vida, es aquí en la escuela. Todo el tiempo que están los niños aquí, ellos están prácticamente $\frac{3}{4}$ partes del día aquí, desde las 08:00 de la mañana hasta las 05:00, según si tienen talleres después de extraescolar.
	5 6 7 8	Prof. N°2: Sí. Cada reunión de apoderados en mi caso, trato de conversar con los padres y ayudar a solucionar problemas de sus hijos, ver la realidad que está viviendo el alumno, los problemas actuales de la sociedad y que ellos se pongan en lugar de los alumnos y le ayuden, que no sean regañados, ayudarles si el niño necesita, que sean amigos de sus hijos.
	9 10 11	Prof. N°3: Sí. Siempre nuestra escuela está abierta a la comunidad, se presta para los eventos, para las reuniones, para lo que la junta de vecinos pide, para el deporte, incluso hay profesores acá con sus grupos de babyfútbol con la comunidad, es una escuela abierta a la comunidad.
	12 13	Prof. N°4: Claro que sí. Partamos por lo práctico digamos, la escuela facilita su infraestructura, aquí tenemos aulas que les

14 15 16 17 18 19	podemos facilitar a los apoderados, por ejemplo para reuniones vecinales, tenemos el gimnasio, en este momento con techo no más, es un patio techado, pero es que en alguna medida una actividad que congrega masivamente a los apoderados ese gimnasio, esta escuela tiene 112 años, este gimnasio estuvo en plano del año 50 y no sé cuanto, se concreta con la llegada del director nuevo, él lleva aquí 4 años y en 4 años está parado y tú ves con el aniversario de ahora se va a completar el ala oeste del futuro gimnasio, ahí en este aspecto sí, la misma sala de computación es requerida por los apoderados para venir a hacer algunas actividades, trabajos, a buscar información para sus hijos.
20 21	Prof. N°5: Sí. Los jóvenes que salen, van con metas claras, como proyecto de vida, ya no es como antes, el proceso educacional vocacional les permite ver que la educación no es sólo hasta 8vo.
22 23	Prof. N°6: Sí. La escuela se abre a la comunidad, hasta el año pasado había gimnasia, ping-pong y vienen mamás a aprender a cocinar.
24 25 26 27 28	Prof. N°7: Claro. Porque ahora por ejemplo, en este momento se están dando dos cursos a los apoderados, uno que tiene que ver con alimentación, a cargo de una Nutricionista y otro que tiene que ver con el cultivo de plantas, de flores, entonces eso se da acá en el colegio con las personas externas al colegio, eso se da acá por gestión que hizo el colegio, se da para los apoderados y para la comunidad en general.
29 30 31 32 33 34 35 36	Prof. N°8: A ver, o sea, esta escuela tiene una misión realmente importante, porque es difícil, entonces la escuela en este sentido como que los apoya mucho en la parte social, en todo sentido, no sólo en la educación, no sólo en la parte pedagógica, sino que en lo valórico, la escuela influye mucho en la formación de los niños. Bueno, teniendo mejor educación se supone que la calidad de vida, tendría que ir mejorando en forma paulatina, ahora la escuela tiene proyectos donde desea, quiere involucrar mayormente a la comunidad, pero al menos, dentro del periodo en que hemos estado todavía no, estos proyectos no se han ejecutado, o sea, están todavía en ideas, en proyectos a trabajar a futuro, pero no es una realidad.
37	Prof. N°9: Sí. A mejorar la calidad de educación del sector.
38 39	Prof. N°10: Por supuesto que sí, sin duda, si no existiera la escuela aquí esto sería terrible más de lo que es. Educando a sus hijos y educando a sus padres.
40 41 42 43 44	Prof. N°11: Yo creo que sí. Bueno, por la educación de los hijos, aquí se hace lo fundamental y en lo que los niños aprenden en relación a valores, hábitos y costumbres, están basados en lo que aprenden en la escuela, se trata de hacer en las reuniones del centro de padres y en las reuniones de microcentro tratndo temas que sean de interés para los apoderados y por último con el ejemplo, que es la mejor manera.
45 46 47	Prof. N°12: Sí, ha cambiado mucho el sector. Bueno ha cambiado mucho, hace 10 años acá, eran pocos los niños que egresaban de 8vo. año, ahora incluso hay muchos niños terminando la enseñanza media, los alumnos siguen estudiando.

	48	Prof. N°13: Sin duda, pero creo que podríamos contribuir más
	49	todavía, no sé, de repente pienso que falta preparar a los chicos
	50	para la vida, más que salgan con herramientas de 4to. medio, más
	51	para la vida, porque muchos de ellos salen de 4to. medio y se
	52	quedan dando vueltas, entonces creo que eso nos falta. Bueno,
	53	los chicos salen ricos en valores, de eso nos preocupamos
	54	mucho, yo trabajo esa parte es una fortaleza, el colegio es la
	55	parte valórica, ética, un siete, ya tenemos el profesor de
		tecnología que también hacer lo que puede en la medida de lo
		que tiene, le enseña a los chiquillos a hacer muebles, taller de
		mueblería los días sábados, algunas trabajan manualidades como
		pintura en vidrio con las niñas, hacen trabajos en soft, que
		después ellas se siguen perfeccionando, haciendo florcitas y las
		vende.
Categori		
zación		
	1	Prof. N°14: Estamos tratando que así sea, pero es que el nivel
	2	de la comunidad es tan bajo que es difícil de repente lograr
	3	algunas cosas, nosotros tratamos de que la socialización de los
	4	alumnos sea mejor, pero digamos más no podemos tampoco. A
	5	ver, la alimentación que se imparte en el colegio, es una forma de
	6	mejorar la calidad de vida de la comunidad, yo creo que eso es
	7	como lo más importante yo creo y lo otro es el trabajo personal
		individual que uno hace con cada familia sobre todo con la
		mamá, que es la apoderada, pero eso es una cuestión que no se
		puede medir o sea, el aporte que uno está haciendo ahí, no se
		puede medir, tratamos pero en realidad aquí es difícil también,
		por el sector en el que estamos insertos.
	8	Prof. N°15: Sí. Yo pienso que siente un apoyo, por ejemplo
	9	esta escuela está para todas las personas, ya sea padres y
	10	apoderados, la gente que viene acá y la gente que viene acá y la
	11	misma gente que vive acá, siempre está abierta para dudas, si
		necesitan vender algo de repente, andan juntando dinero para una
		persona de acá mismo de la comunidad, la escuela está abierta,
		dejan vender lo que ellos quieran.
	12	Prof. N°16: Yo creo que sí. Para empezar teniendo al niño en la
	13	escuela, procurándole bienestar, afecto, todo lo que el niño puede
	14	recibir por ausencia de los padres, por causas laborales o
		simplemente por causas sociales.
	15	Prof. N°17: La escuela?, pienso que sí, porque mira, nosotros
	16	hacemos escuela para padres durante los microcentros, es decir,
	17	todos los niños, los colegas tenemos como meta ayudar a formar
	18	a los papás, porque hay papás que tienen muy bajo nivel cultural,
		entonces hay que ayudarlos en ese sentido para que ellos
		colaboren en el aprendizaje de los niños y es por eso que la
		escuela vio como una necesidad.
	19	Prof. N°18: Sí. Educación y formación de los hijos de la
		comunidad.
	20	Prof. N°19: Sí. Dándole una formación sólida y acorde a la
		época.
	21	Prof. N°20: Sí. Dando y brindando el apoyo que una familia
	22	necesite, de acuerdo a los problemas que éstos tengan.
	23	Prof. N°21: Sí. Porque siempre la escuela está abierta para la

	24 25	comunidad y entonces si ellos piden para dar una película, la escuela les presta el gimnasio, como ser, los evangélicos vienen a ser su jornada el fin de semana.
	26	Prof. N°22: Sí. Mediante charlas que se les dan a los apoderados, de diferentes instituciones.
	27 28 29	Prof. N°23: De la comunidad no tanto, pero sí a algunos niños entregándoles becas alimenticias a la comunidad, tendríamos que empezar a entregarle trabajo a la comunidad y cómo lo hacemos, no está en nuestras manos.
	30 31 32 33	Prof. N°24: Sí. Contribuye porque la escuela tiene siempre las puertas abiertas para todas la personas del sector, como le decía anteriormente, en esto mismo que hacen el servicentro la Cotachi, el Dionisio Soto, el empresario y las personas que trabajan, el personal, como le decía le dan alimentación a las personas que andan en la calle.
	34 35	Prof. N°25: Sí. Hay organismos estatales S.N.S., Carabineros, etc., que fijan a las escuelas como centros operativos.
	36 37 38	Prof. N°26: Sí. La labor que cumple en la comunidad la escuela, de muchas maneras contribuye, a mejorar la calidad de vida, porque las personas se comprometen en la labor del profesor (a) dando buenos ejemplos a sus hijos.
	39 40 41	Prof. N°27: Sí. Generalmente los profesores tratan de orientar para que sigan estudiando, antiguamente llegaban a octavo y ahí llegaban, hoy hay una profesora de orientación, ya en octubre se comienzan a hacer estudios para que los chiquillos puedan continuar los estudios en liceos técnicos profesionales.
	42 43	Prof. N°28: Mejorando sus hijos. Haciéndoles charlas como, drogadicción, alcoholismo, entonces hay una forma de mejorarlos.
	44 45 46 47 48 49 50 51	Prof. N°29: Sí. Nosotros tratamos de la mejor forma posible de crear valores en los niños, haciéndoles ver que deben ocupar su tiempo libre en cosas que les traigan beneficios, pero lamentablemente nosotros llegamos hasta las puertas del colegio, porque cuando el niño a veces sale del colegio, el mismo recibimiento que tiene el niño en su casa no es el mismo que tiene acá, aquí sucede un hecho curioso, hay alumnos que tienen clases, supongamos en la mañana, en la tarde no vienen a clases, pero ellos en vez de estar en sus casas, prefieren venir a dar una vuelta al colegio y están toda la tarde aquí en el colegio o van a la biblioteca o se van a meter a los computadores y eso los hace felices a ellos porque en la casa los mandan a hacer cosas.
Categorización		
	1 2 3 4	Prof. N°30: Tratamos. Porque nosotros estamos continuamente no cierto, con los niños haciendo incapié a reforzar aquellos hábitos que no los tienen o que los traen a medias, entonces para poder que ellos ya sean la nueva generación, que cambie, porque acá la gente que está, de edad, ya no voy a cambiar, imposible

		que la hagamos cambiar, pero ellos sí, para que lleven otra vida que no sea la misma de ellos.
	5 6 7 8 9 10 11	Prof. N°31: Sí. En la medida que los alumnos van consiguiendo lo que se está haciendo por ellos, se va reflejando en un cambio de actitud de ellos, comprendiendo en que nosotros somos meros facilitadores, somos seres humanos igual que ellos con deficiencias y también con virtudes y eso hace una relación más que de profesor alumno es de amigo, de un guía y se establece una clase muy bonita y eso se ve reflejado también en los apoderados, ellos valoran mucho de que nosotros nos interese por los niños como personas, no cómo un número de la lista sino que con su nombre y apellido, eso lo valoran mucho, reconocer a un alumnos, identificarlo como parte nuestra.
	12	Prof. N°32: Sin responder.

Categorización		4. ¿Cree que la escuela cumple con las expectativas que la comunidad tiene de ella? ¿Por qué?
	1 2 3 4 5 6	Prof. N°1: Creo que tenemos más que hacer, nos queda mucho por hacer, la comunidad está ansiosa de más, quiere más. Porque no encuentran en otra parte donde, aquí no existe un centro deportivo, que tenga vida cultural, entonces seguramente están esperando que la escuela los proporcione, pero una vida cultural así como entre comillas, que está al alcance de todos ellos, al alcance de su entendimiento, pero nosotros no podríamos mostrarle aquí una obra de teatro de envergadura, tiene que ser algo más simple como para que ellos lo puedan comprender.
	7 8 9	Prof. N°2: Sí. Director y profesores se preocupan que alumnos asistan a clases. hemos visto buenos resultados en prueba Simce o en otros colegios, en la U no hay grandes problemas, veo vocación y profesionalismo.
	10	Prof. N°3: Sin responder.
	11 12 13	Prof. N°4: Yo diría que en alguna medida sí, a lo mejor nos falta, porque nosotros debiéramos preparar más para la parte laboral, más para enfrentar la vida como adultos y ahí hay ciertos peros pero estamos apuntando hacia allá.
	14	Prof. N°5: Sí. Si tuviéramos más recursos sería mejor.
	15	Prof. N°6: Si no lo cumple se esmera.
	16 17	Prof. N°7: Sí, están conformes, si ellos estudiaron aquí y ponen a sus hijos, quiere decir que están conformes en este colegio.
	18 19 20	Prof. N°8: En realidad como que la comunidad no tiene muchas expectativas en general, salvo hay un grupo bueno, que si tiene más expectativas y todo eso, pero como que la comunidad en general, bueno que vayan chiquillos a la escuela no más, no exigen tanto.
	21	Prof. N°9: No responde.
	22 23	Prof. N°10: Bueno, eso es lo que nosotros siempre queremos, ahora habría que preguntarle a la población si la escuela cumple con lo que ellos quieren.
	24	Prof. N°11: En parte sí, en parte no. Yo creo que ellos se

	25	discriminan a ellos mismos, nadie es profeta en su propia tierra, ellos piensan que si la escuela está aquí es igual a la comunidad.
	26 27	Prof. N°12: Sí, pienso que sí un poco. En realidad la comunidad como sea ellos reconocen que uno está preocupado de enseñarles a sus hijos, ellos nos reconocen dentro de la comunidad educativa.
	28	Prof. N°13: No.
	29	Prof. N°14: Sí.
	30 31	Prof. N°15: Sí, porque la comunidad espera un lugar que no les quede lejos a los niños para estudiar, que les brinde bien la limitación de los profesores, tienen actividades extraprogramáticas.
	32 33	Prof. N°16: Creo que sí, porque en realidad las cumple y además los alumnos después que egresan de acá, les va bien.
	34	Prof. N°17: Sin responder.
	35	Prof. N°18: No, ausente...
	36	Prof. N°19: Sí. Porque entrega una buena educación.
	37	Prof. N°20: Sin responder.
	38	Prof. N°21: Sí. Porque siempre está abierta a la comunidad.
	39 40	Prof. N°22: Sí. O sea, creo que si no cumplieran con lo que ellos quieren, no tendrían a sus hijos aquí en la escuela.
	41 42	Prof. N°23: Sí. Porque se les entrega lo que es la enseñanza y la educación a los chicos y creo que más allá de eso no exigen más.
	43 44	Prof. N°24: Sí, porque por una de las respuestas anteriores, los apoderados desean en forma intensa que los alumnos estén acá.
	45	Prof. N°25: No. No hay educación sistemática para adultos.
	46 47	Prof. N°26: Sí. La escuela cumple con las expectativas que la comunidad desea de ella, muestra de esto es que los alumnos egresados siguen estudios a continuación en el colegio que lo desean.
	48 49	Prof. N°27: No sé que expectativas tiene de la escuela, aquí no se pueden quejar que son vándalos, no son malos.
	50	Prof. N°28: No sé, yo creo que sí, porque si los mandan a la escuela es por algo, para que mejoren.
	51 52 53	Prof. N°29: Sí, por ejemplo, la comunidad, lo que quieren ellos es que sus hijos se eduquen, se los estamos educando, pero quizás lo que hace falta, lo que vuelvo a decir, ojalá que el niño saliera de aquí y diera encontrar trabajo, eso es lo que necesita.
Categorización		
	1 2	Prof. N°30: Yo pienso que sí, porque por lo menos los apoderados que más participan, están contentos, porque si usted le pregunta a esta señora, ella está feliz con que sus niños estén acá.
	3 4 5	Prof. N°31: Sí. Por lo mismo, porque tratamos todos de que los niños tengan una relación más grata con el resto, que sean más sociables, que despierten aptitudes que ellos tienen y estamos haciendo la comunidad más agradable con todos los

		problemas que en ella hay.
	6	Prof. N°32: Sí. Porque entrega valores y conocimientos a sus alumnos y porque cumple con la reglamentación vigente.
	7	

Anexo n° 6

Tabulación de las Encuestas

Encuestas a Profesores con datos de la Escuela													
NÚMERO	LA ESCUELA TIENE JORNADA		LA ESCUELA OTORGA BECAS ALIMENTICIAS		INFRAESTRUCTURA EN ÁREAS CON QUE CUENTA LA				NIVEL DE REPITENCIA				
	Si	No	Todos	Pocos %	Tecnología	Arte	Deporte	No	Alto	Medio	Bajo	Mínimo	
1	X			80%	X	X	X						
2	X			80%			X					X 2%	
3	X			80%	X	X	X					X 1%	
4		X	X		X		X				X	2%	
5	X			40%	X		X					X 5-6	
6		X		50%	X		X					X	
7	X			40%	X		X			X 1°			
8	X			X -	X	X	X						
9	X		X					X		X 2°	4to. 6to.		
10	X		X					X		X	4to.		
11	X		X					X				X 1er.	
12	X		X		X	X	X				X 2%		
13	X			X 58%	X	X	-				X 2%		
14	X			X 50%	X	-	X					X	
15	X			90%	-	-	X					X	
16	X			90%	X		X					X	
17	X			91%	X		X					6 to.	

18		X?	X		X	X				X		
19		X		X 45%	-	-	-					
20		X		X 45%	-	-	-					
21		X		X 50%	X	X	X				X 5.8	
22		X		X 40%	X		X				X	
23		X		X 30%	X		X				X 10%	
24		X		X 40%			X				X	
25		X		X 50%			X				X	
26		X		X 60%			X		X			
27		X		X 50%				X		X		
28		X		X 90%	X		X					
29	X			X 75%	X		X				X 5%	
30	X			X 75%	X		X				X	
31	X			X 75%	X	X	X			X 10%		

Encuestas a Profesores con datos de la Escuela

NÚMERO	DESERCIÓN	NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL					RIESGO LABORAL				VULNERABILIDAD DE RENDIMIENTO						
		%	No responde	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	Marginal	Alto	Medio	Bajo	Mínimo	Mínimo	Baja	Media	Alta	Muy alta
1						X				X							X
2	1%					X				X							X
3	1%					X				X					X		

4	10%					X		X					X	
5	2%			X				X					X	
6	Alta				X			X						X
7	6%				X			X					X	
8	-				X	X	X							X
9	5%					X	X						X	
10	5%					X	X							X
	8%													
11						X	X							X
12	1%					X	X						X	
13	-			X					X			X		
14	1%			X						X			X	
15	2%				X			X					X	
16	1%				X			X				X		
17	4%			X				X					X	
18	-			X			X							X
19	-			X				X						X
20	-			X				X					X	
21	0.3%			X			X						X	
22	2%		X	X	X	X			X					X
23	-		X	X	X	X				X	X			
24	-9%			X						X		X		
25	-				X			X					X	
26	1%			X		X	X						X	
27	5%				X	X				X				X
28	20%			X				X						X
29					X	X	X						X	
30	1%			X		X	X						X	
31					X		X							X

Encuesta a Profesores con datos personales														
NÚMERO DE PROFESORES	AÑOS DE SERVICIO	EN LA ESCUELA	INSTITUCIÓN DONDE ESTUDIÓ				JORNADA EN LA ESCUELA			HORAS FUERA		JEFE DE CURSO		NÚMERO DE ALUMNOS QUE ATIENDE
			U. Estatal	U. Privada	Esc.	Reg.	Completa	½ Jornada	Número de horas	Sí - Número	No	Sí	No	
1	08	04		X			X					X	X	320
2	04	01		X					X 41			X	X	150
3	30	06	X				X				X	X		37
4	12	12	X					X	20	X 18			X	225
5	37	28			X				X 35		X	X		200
6	12	04	X					X	30	X 05		X		100
7	12	-	X				X				X	X		300
8	30	07	X						X 30		X		X	400
9	09	08	X				X				X	X		60
10	17	11	X				X				X	X		165
11	05	04	X				X				X	X		75
12	22	08	X				X				X		X	200
13	42	39			X		X				X		X	120
14	38	28			X		X				X		X	200
15	07	04	X				X				X	X		220
16	23	22	X				X				X	X		140
17	07	05	X				X				X	X		80
18	39	24			X			X	34		X	X		270
19	26	05				X		X	30		X	X		34
20	04	03		X				X			X	X		35

21	31	26	X					X 30	X 07		X		38
22	30	-			X		X			X	X		500
23	30	13			X			X 30	X 14		X		500
24	31	07	X					X 30		X		X	120
25	26	09	X				X			X	X		200
26	14	07	X				X			X	X		45
27	30	01	X				X		X ½		X		40
28	06	-	X				X			X		X	15
29	32	16			X		X			X	X		120
30	31	26	X				X		X 14			X	200
31	2	2	X				X			X	X		16

Encuestas a Profesores con datos personales

NÚMERO	ACTIVIDADES EXTRA PROGRAMÁTICAS			PERFECCIONAMIENTO			TIPO DE PERFECCIONAMIENTO					INVESTIGACIÓN	
	Sí	No	Cuáles	Sí - Número de horas	No		Diploma	Licencia do	Postgrado	Magister	Cursos	Sí	No
1	X		Infor.	X	4.000			X	X		6		X
2		X		x	120			X	X	X	1		X
3	X		Incluidas en el Plan	x	2.500				X		1	Pos título	
4		X		x	6.000			X	X		4		X
5	X		Deportes	X	1.200						2		X
6	X		T. Baile	X	3.000				X		2		X
7		X		X	1.600						3		X
8	X		T. Comp.	x	-			X	X		4		X
9	X		E. Salud	X	2.000					X	3		X
10		X		X	1.800						3		X

11	X		Exposición	X	38						1		X
12	X		Coro C.F.		X -			X	X		5	X	So cia l E.
13	X		P. Enlaces		X -						4		X
14	X		B.S. Tran.	X	1.500						4		X
15	X		Pintura	X	1.000						1		X
16		X		X	600						8		X
17	X		T. Lit. Per.	X	500						2		X
18	X		T. Cient. Tea.	X	2.800				X		3		X
19	X		B.T. y M.E.	X -					X		4		X
20	X		T. Teatro			X					-		X
21	X		M. Escolar	X	900						3		X
22	X		Computaci ón	X	600						2		X
23	X		Guitarra	X	1.500						3		X
24	X		Comp. T. Ort.	X	2.000				X		3		X
25		X		X	8.000			X	X		1		X
26		X		X	300						2		X
27		X			8.000		X		X		1		X
28		-		X	-		X				1		X
29	X		Evaluación, T. Literario	X	2.000				X		3		X

30	X		C.C.P.P	X	8.000			X	X	X	-	X	R. Ed uc.
31		X		X	6.000				X		-		X

Encuestas a las Familias

NÚMERO FAMILIAS	TIEMPO QUE VIVE EN EL BARRIO		ANTES DE LLEGAR AL BARRIO VIVIAN			GRUPO	NÚMERO DE HIJOS QUE ASISTEN A LA			NÚMERO DE HIJOS QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA			QUE HACEN LOS HIJOS QUE NO ASISTEN A ESCUELA			JEFE DE HOGAR			
	Años	Meses	Otro barrio	Otra	Campo		Número	E.	E.	C.F.T.	Número	Edad retiro	Menor 5 años	Trabaja	Cesante	Otro	Padre	Madre	Otro
1	15				X	4	1			1		1			X	X			Obrero
2	30		-			3	2										X		Profesora
3	13		X			5	2			1			X			X			Obrero
4	32		-			4	1										X		Dueña de casa
5	08		X			4	2										X		Dueña de casa
6	12		-			4	1		1							X			M. pintor
7	05		X			5	2	1								X			Mecánico autos
8	16		X			14	2			10	14-18		X				X		Asesora de hogar

9	06		X			4	1	1									X		Mec. Electri c.
10	10		X			6	3	1									X		Contra tista Forest.
11	10			X		5	3										X		Tempo rera
12	08		X			4	1	1									X		Vende dor ambul.
13	12				X	3	2										X		Secret aria
14	08		X			4	1	1									X		Peonet a
15	09		X			4	2										X		Carpin t.
16	11		X			3	2										X		Vende dor
17	05		X			4	1					1					X		Guardi a seguri dad
18	09		X			5	3										X		Chofer
19	15		X			3	1										X		Comer ciante
20	50				X	2	1											X	E. Particu lar
21	18				X	6	2	2									X		Carpin te.
22	22		X			5	1					1						X	Jubila do

23	20		X		5	2					1				X		Camicero
24	10		X		5	2									X		Estruc. Metal.
25		04	X		5	2	1								X		Eléctrico
26	38		-		5	1										X	Jubilado
27	36		-		8	1									X		Comerciante
28	22			X	4	1									X		Chofer-Oper. cesante
29	29		-		5	2					1				X		Construcción
30	35		-		4	1			1		1	X			X		Comerciante

Encuestas a las Familias

Número	Ocupación	INGRESO FAMILIAR	ESCOLARIDAD DE LOS PADRES		RELACION DE LOS PADRES					VIVIENDA			HABITACION	LOS NIÑOS PERMANECEN			
			Padre	Madre	Casados	Separados	Conviven	Solteros	Viudos	Propia	Arrendada	Alquilada		Otra	Número	Casa	Otro
1	Operario	200.000	E.T.P. C.	E.M. C.	X							X			4	X	
1	Profesora	400.000	E.M.C.	U.C.		X						X			3	X	
2	Agricultora	180.000	E.M.C.	E.M. C.	X								X		4	X	

2	Oper.- Dministr ativo	100.000	E.M.C	E.T. P.C.					X		X		4	X	
1	M. estruc. Metálicas	-	E.M.C	E.B.I	X				X				2	X	
2	M. pintor - E. Dom.	150.000	E.B.C.	E.B. C.	X							X	3	X	
1	Mecánico en taller	190.000	E.B.I.	E.B. C.	X				X				5	X	
2	Asesora - Obrero	150.000	E.B.I.	E.B.I	X							X	5	X	
1	Mec. Elec. Taller	105.000	E.M.C	E.B. C.	X				X				2	X	
1	Faenas Forest. Temp.	35.000	E.B.I.	E.B.I			X		X				2	X	
2	Temp. - Comercia nte	105.000	E.B.I.	E.M. I.		X			X				2	X	
1	Vend. Ambulant e	80.000	E.M.I.	E.B. C.	X				X				2	X	X
1	Oficina - Correo	-	E.M.C	E.T. P.C.		X			X				2	X	
1	Peoneta - C. Rabié	105.000	E.M.I.	E.M. I.	X				X				2	X	X
1	Carpinter o	105.000	E.M.I.	E.M. I.	X				X				2	X	
1	Vende en feria	50.000	E.B.I.	E.B.I					X	X			2	X	
1	Guardia de seguridad	105.000	E.M.I.	E.M. I.	X					X			2	X	

1	Chofer	105.000	E.B.I.	E.B.I.	X					X			2	X	
2	Com. – Ases. hogar	140.000	E.B.I.	E.T. P.C.	X					X			5	X	X
1	Estruc. Metálicas	150.000	E.M.C.	E.M. C.	X					X			6	X	
1	Carpintería	100.000	E.M.I.	E.B. C.			X			X			4	X	
1	Jubilado	105.000	E.B.I.	E.B.I.			X			X			4	X	
2	Carnicero – feria	200.000	E.M.I.	E.M. I.	X					X			2	X	
2	M.E.M. Ases. hogar	100.000	E.M.I.	E.M. C.	X					X			2	X	
1	Eléctrico	150.000	E.M.C.	E.M. I.	X					X			2	X	
2	J. infantil – Frigorífico	100.000	E.T.P. C.	E.T. P.C.			X			X			3	X	
2	Com. – Ases. hogar	-	-	E.B. C.	X					X			2	X	
-		-	E.B.C.	E.B.I.	X					X			4	X	
1	Construcción	100.000	E.B.C.	E.B.I.	X					X			2	X	
2	Comercio – mercado	200.000	E.B.I.	E.B.I.	X					X			4	X	

Encuestas a las Familias

NÚMERO DE	TIEMPO QUE VIVE EN EL BARRIO			GRUPO FAMILIAR	NÚMERO DE HIJOS QUE ASISTEN A LA ESCUELA			NÚMERO DE HIJOS QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA			QUE HACEN LOS HIJOS QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA			JEFE DE HOGAR				
	Años	Meses	Otro barrio Otra ciudad		Número	E. Básica	E. Media	C.E.T.	Número	Edad retiro	Menor 5 años	Trabaja	Cesante	Otro	Padre	Madre	Otro	Oficio o prof. ocup.
31	45	-		12	2			1									X	V
32	42	-		4	2										X			Secretaria
33	08	X		4	1			1		2				X				Empresa - Agro.
34	02	X		6	1			1		2				X				Jefe R.R.H.H.
35	31	X		7	1												X	Lavander a
36	30	X		3	1									X				Comer. - ambulant e
37	12	X		5	2	1		1					X		X			Guardado ra
38	34	X		6	2												X	Dueña de casa
39	20		X	5	1			1		1					X			Dueña de casa
40	03	X		4	1	1							X	X				Carpinter o
41	20	X		4	1			2			X			X				Transport e
42	14		X	5	1	1		1					X	X				Obrero

43	07		X		4	2									X		Mec. Automotr iz
44	05		X		4	2									X		Obrero
45	10			X	5	2				1					X		Obrero
46	26		X		5	1										X	Dueña de casa
47	10		X		5	2	1		16		X				X		Obrero
48	12		X		5	1					X				X		Pensionad o
49	04		X		8	2		1	15	1		X			X		Cargador (Coca- Cola)
50	13		X		7	1		1	4	15		X				X	Dueña de casa
51	06			X	5	1		2				X			X		Jornalero
52	12		X		6	1		5				X	X				X Dueña de casa
53	11		X		9	1	1	2				X			X		Cesante
54	27		X		5	1			4				X		X		Comercia nte
55	29		X		5	2			1			X			X		Obrero
56	13		X		6		1		1			X			X		Comercio

Número	Ocupación	INGRESO FAMILIAR	ESCOLARIDAD DE LOS PADRES		RELACIÓN DE LOS PADRES						VIVIENDA				HABITACIONES LOS NIÑOS PERMANECEN		
			Padre	Madre	Casados	Separados	Convivientes	Solteros	Viudos	Propia	Arrendada	Allegados	Otra	Número	Casa	Otro	
4	Comercio	200.000	E.M.I.	E.B.I.	X							X	1	X			
-	Cesante	-	E.T.P.C.	E.T.P.C.	X							X	7	X			
1	Empresa – Agro.	90.000	E.M.C.	E.M.I.	X							X	7		X		
2	Empresa – Transporte	200.000	E.M.C.	E.M.C.	X						X		6	X			
2	Cajera Verif. Ripley	160.000	E.T.P.C.	E.T.P.C.			X				X		5	X			
1	Com. Ambulante	60.000	E.M.I.	E.M.I.			X			X			5		X		
2	Chofer – Coanil	300.000	E.B.I.	E.B.C.			X			X			6	X			
2	Maes. – aux. aseg.	180.000	E.M.C.	E.M.I.	X					X			6	X			

2	Vendedora – taxista	110.000	E.M.I.	E.M.C.			X			X					6		X
1	Temporero	120.000	E.B.I.	E.B.C.	X					X					5	X	
2	Contador auditor	300.000	E.M.I.	E.M.I.	X								X		6	X	
1	Apicultura	130.000	E.B.C.	E.M.I.	X					X					5	X	
1	Constructora	200.000	E.T.P.C.	E.T.P.C.	X					X					7	X	
1	Andinos	100.000	E.M.C.	E.M.I.	X					X					5	X	
1	Construcción	105.000	E.M.C.	E.M.I.	X					X					3	X	
-	Pensión asist.	30.000	SIN E.	E.B.C.					X	X					2	X	
1	Metalurgia	105.000	E.B.I.	E.B.I.	X					X					3	X	
1	Construcción	70.000	E.B.C.	E.B.C.	X					X					1	X	
3	Obrero – Gásfit	105.000	SIN E.	E.M.I.			X						X		6	X	
2	Construcción	105.000	-	E.B.I.		X				X					2		X
1		105.000	E.B.I.	E.B.I.	X					X					3	X	
3	Construcción	105.000	E.M.I.	E.B.I.				X		X					4	X	
2	Construcción	105.000	E.B.C.	E.B.I.	X					X					3	X	

1	Vendedor	40.000	E.T.P.I.	E.B.C.	X					X				4	X	
1	Obrero municipal	120.000	E.B.C.	E.M.I.	X					X				6	X	
1	Vendedor	120.000	E.B.I.	E.M.I.	X					X				5	X	

Anexo n° 7

Codificación de las Desgrabaciones

Se diseñó un mecanismo de codificación para ordenar y poder encontrar en los anexos el texto original de las entrevistas realizadas a los actores investigados.

Es importante consignar que las desgrabaciones literales de las entrevistas fueron ordenadas por áreas temáticas, de las cuales surgen una serie de preguntas. Cada uno de los actores tiene una numeración que va de 1 al número total de entrevistados. Por ejemplo:

P.13, cód. (p.co (1)) = Este código corresponde a la respuesta dada por alguno de los actores investigados, que en este caso es el n°13 de los 32 profesores entrevistados (P.13).

(p.co) se identifica como profesores refiriéndose a la comunidad, y siendo (1) el número de la pregunta en esa área temática.

Los códigos creados son los siguientes:

P.21, cód.(p.es (4)): Donde (p.es) corresponde a profesor refiriéndose a la escuela.

P.5, cód. (p.co (1)): Donde (p.co) corresponde a profesor refiriéndose a la comunidad.

P.1, cód. (p.Fa (1)): Donde (p.Fa) corresponde a profesor refiriéndose a las familias.

P.11, cód. (p.Al (7)): Donde (p.Al) corresponde a profesor refiriéndose a sus alumnos.

P.54, cód. (Al.FA (2)): Donde (AL.FA) corresponde a alumnos refiriéndose a sus familias.

P.15, cód. (AL.es (11)): Donde (AL.es) corresponde a alumnos refiriéndose a la escuela o profesores.

P.10, cód. (Fa.Co (15)): Donde (Fa.Co) corresponde a familias refiriéndose a la comunidad.

P. 5, cód. (Fa.Al (9)): Donde (Fa.Al) corresponde a familias refiriéndose a los alumnos o sus hijos.

P.24, cód. (Fa.es (4)): Donde (Fa.es) corresponde a familias refiriéndose a la escuela.

P.4, cód. (Fa.So (19)): Donde (Fa.So) corresponde a familias refiriéndose a la sociedad.

P.5, cód. (Co.co (3)): Donde (Co.co) corresponde a Agentes de la comunidad refiriéndose a su comunidad.

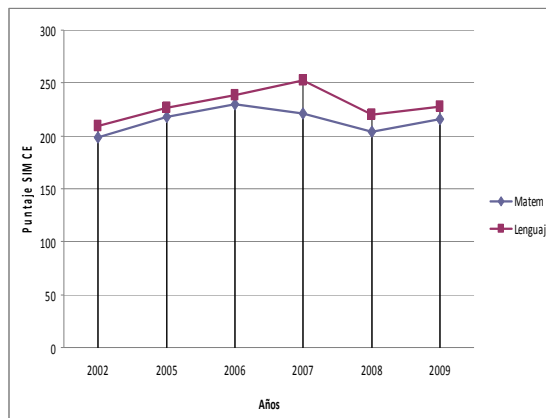
P.8, cód. (Co.Al (12)): Donde (Co.Al) corresponde a Agentes de la comunidad refiriéndose a los alumnos o niños y jóvenes de la comunidad.

Anexo n° 8

RESULTADOS SIMCE 2002- 2010 DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES INVESTIGADOS

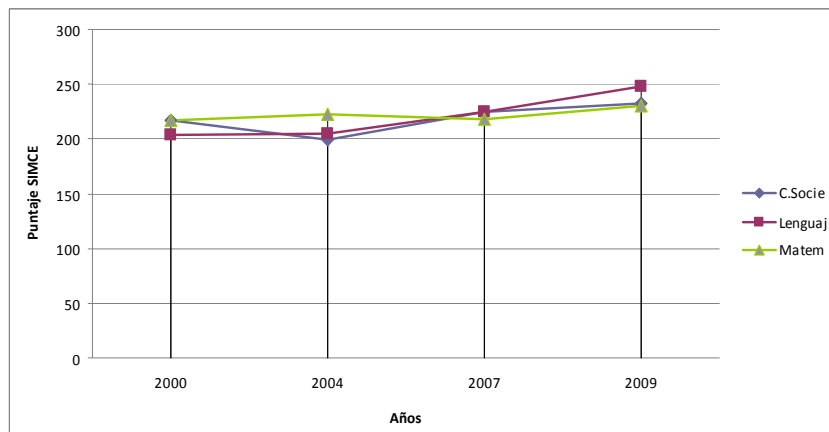
Escuela Libertador Bernardo O`Higgins: 4° Básico

Matemática	Años
199	2002
218	2005
230	2006
221	2007
204	2008
216	2009
Lenguaje	Años
209	2002
227	2005
239	2006
252	2007
220	2008
228	2009



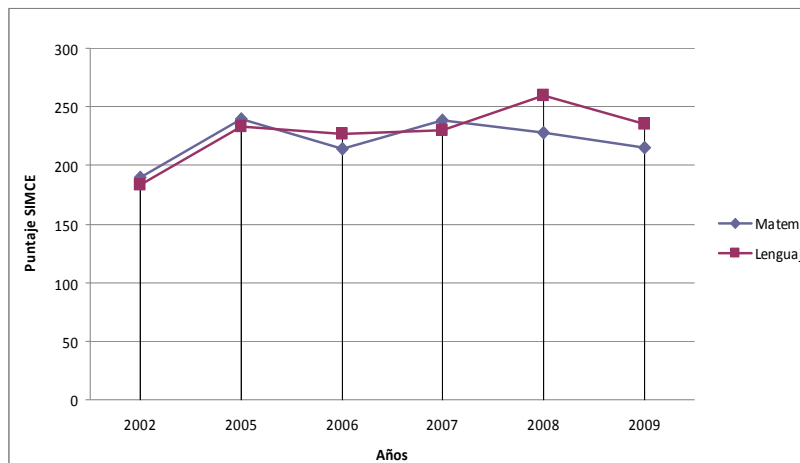
Escuela Libertador Bernardo O'Higgins: 8° Básico

Sociedad	Lenguaje	Años
217	204	2000
199	205	2004
225	225	2007
232	248	2009
	Matematica	Años
	217	2000
	222	2004
	218	2007
	230	2009



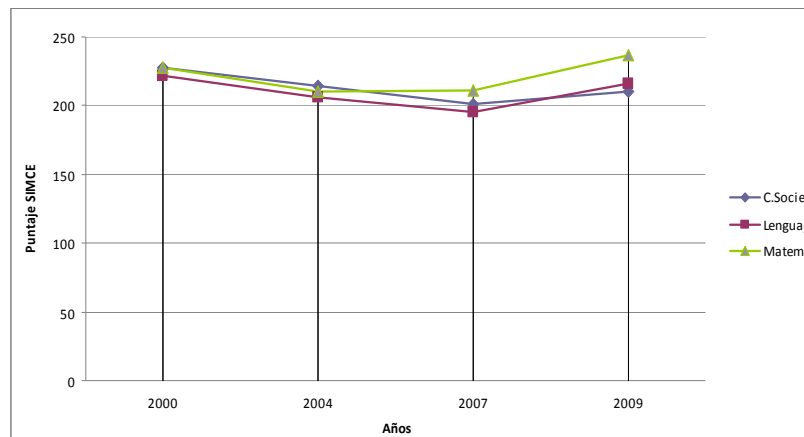
Escuela Arturo Mutizabal: 4° Básico

Matemática	Años
190	2002
240	2005
214	2006
238	2007
228	2008
215	2009
Lenguaje	Años
183	2002
233	2005
227	2006
230	2007
260	2008
235	2009



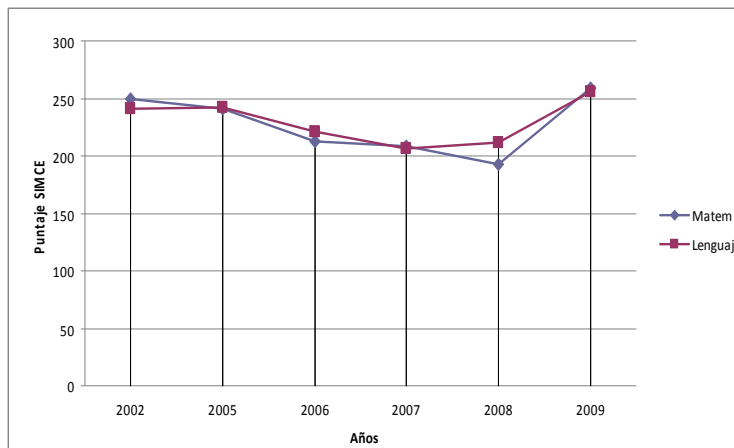
Escuela Arturo Mutizabal : 8° Básico

Sociedad	Lenguaje	Años
228	222	2000
214	206	2004
201	195	2007
210	216	2009
	Matemática	Años
	228	2000
	210	2004
	211	2007
	237	2009



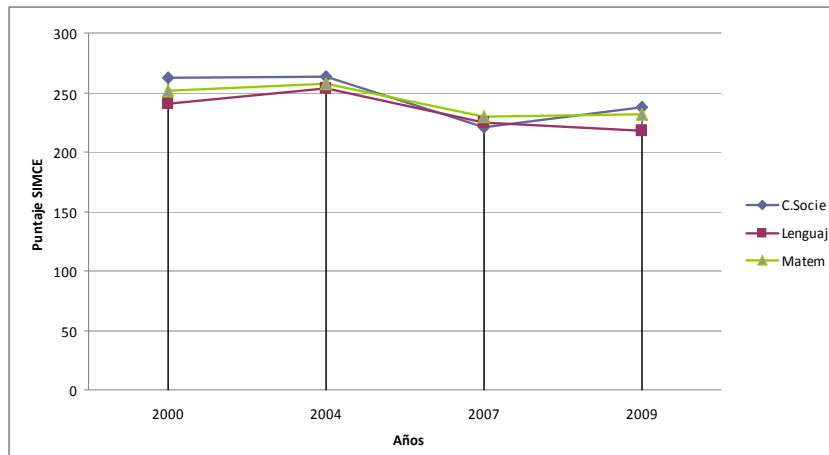
Escuela Diego Barros Arana: 4° Básico

Matemática	Años
249	2002
241	2005
213	2006
208	2007
193	2008
259	2009
Lenguaje	Años
241	2002
242	2005
221	2006
206	2007
212	2008
256	2009



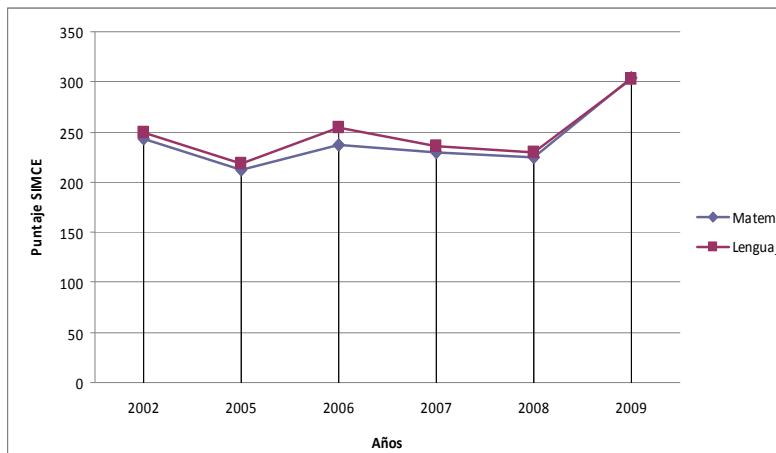
Escuela Diego Barros Arana: 8° Básico

Sociedad	Lenguaje	Años
262	241	2000
263	253	2004
221	225	2007
238	218	2009
	Matematica	Años
	251	2000
	257	2004
	230	2007
	232	2009



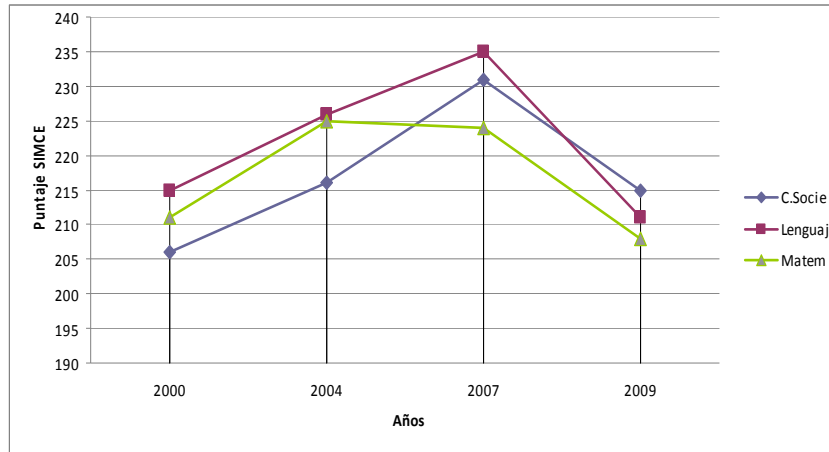
Escuela Quilamapu: 4° Básico

Matemática	Años
243	2002
212	2005
237	2006
229	2007
225	2008
304	2009
Lenguaje	Años
249	2002
218	2005
254	2006
236	2007
229	2008
303	2009



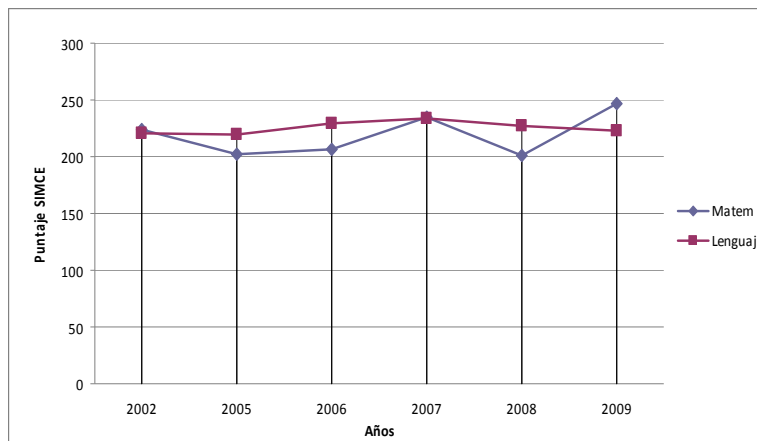
Escuela Quilamapu: 8° Básico

C. Sociedad	Lenguaje	Años
206	215	2000
216	226	2004
231	235	2007
215	211	2009
	Matemática	Años
	211	2000
	225	2004
	224	2007
	208	2009



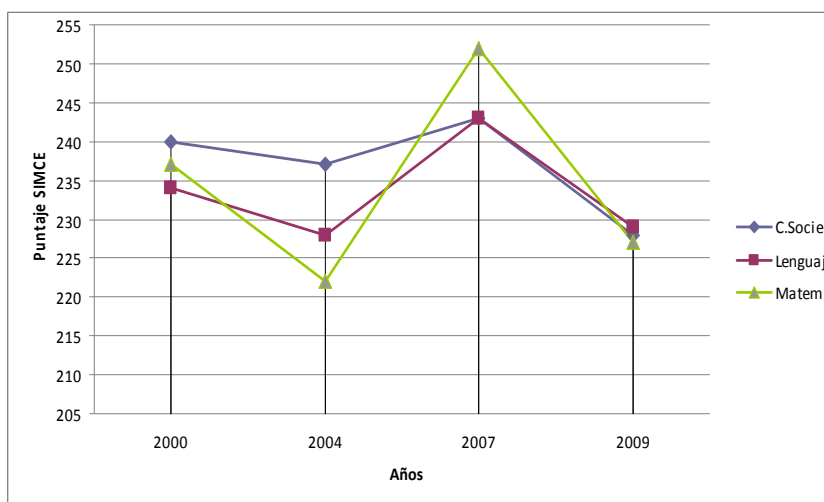
Escuela Gabriela Mistral: 4° Básico

Matemática	Años
224	2002
202	2005
207	2006
235	2007
201	2008
247	2009
Lenguaje	Años
221	2002
220	2005
229	2006
234	2007
227	2008
223	2009



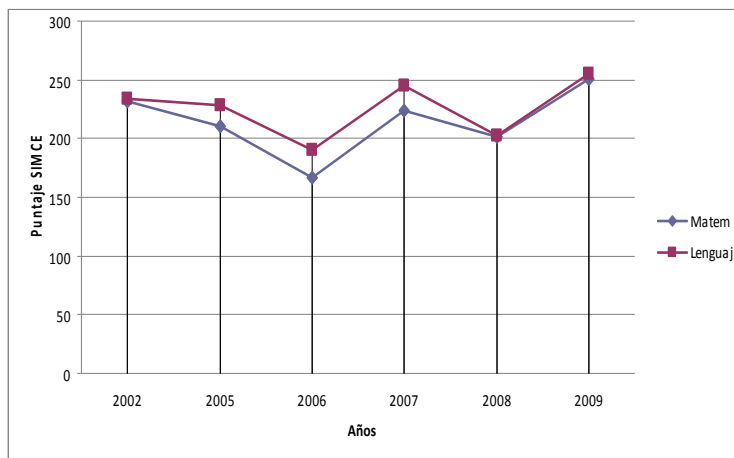
Escuela Gabriela Mistral: 8° Básico

Sociedad	Lenguaje	Años
240	234	2000
237	228	2004
243	243	2007
228	229	2009
	Matemática	Años
	237	2000
	222	2004
	252	2007
	227	2009



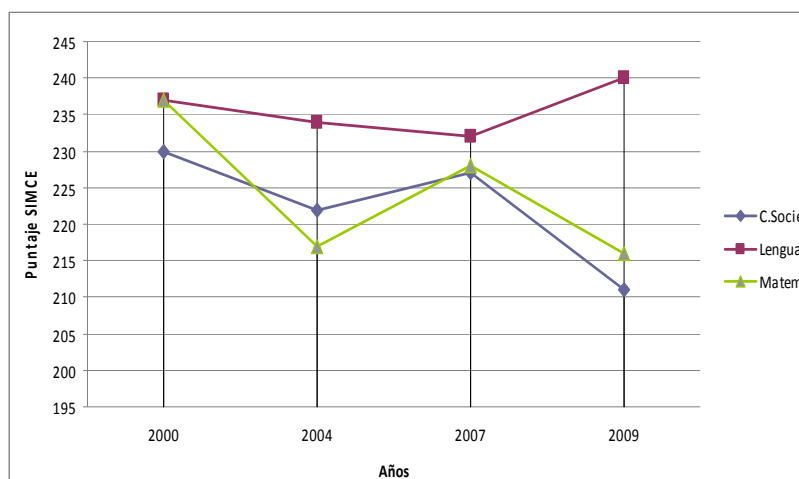
Escuela La Castilla: 4° Básico

Matemática	Años
232	2002
210	2005
167	2006
224	2007
202	2008
251	2009
Lenguaje	Años
234	2002
228	2005
190	2006
245	2007
203	2008
255	2009



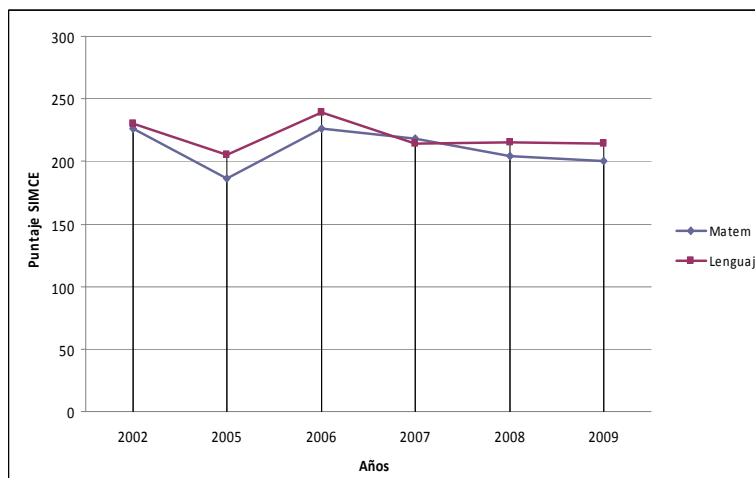
Escuela La Castilla: 8° Básico

Sociedad	Lenguaje	Años
230	237	2000
222	234	2004
227	232	2007
211	240	2009
	Matematica	Años
	237	2000
	217	2004
	228	2007
	216	2009



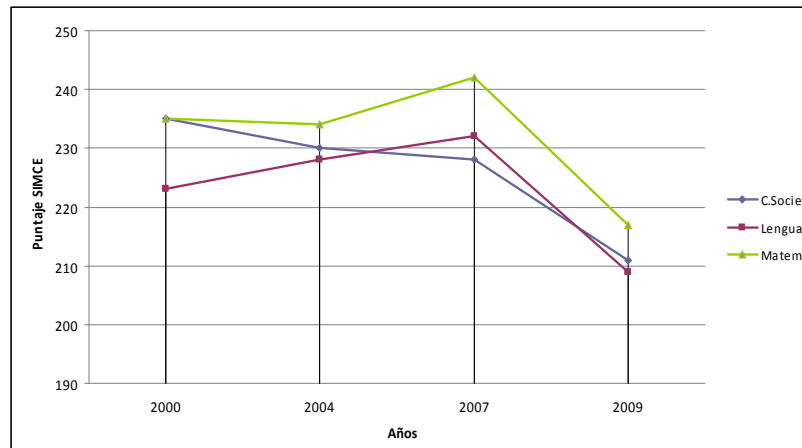
Escuela Libertador Bernardo O`Higgins: 4º Básico

Matemática	Años
226	2002
186	2005
226	2006
218	2007
204	2008
200	2009
Lenguaje	Años
230	2002
205	2005
239	2006
214	2007
215	2008
214	2009



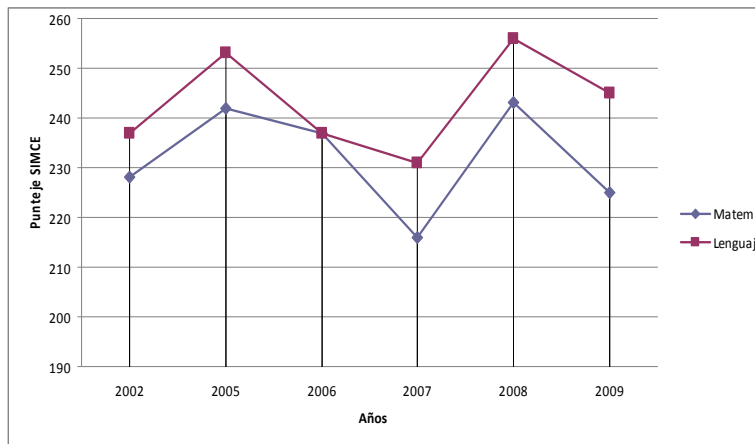
Escuela Libertador Bernardo O'Higgins: 8° Básico

Sociedad	Lenguaje	Años
235	223	2000
230	228	2004
228	232	2007
211	209	2009
	Matemática	Años
	235	2000
	234	2004
	242	2007
	217	2009



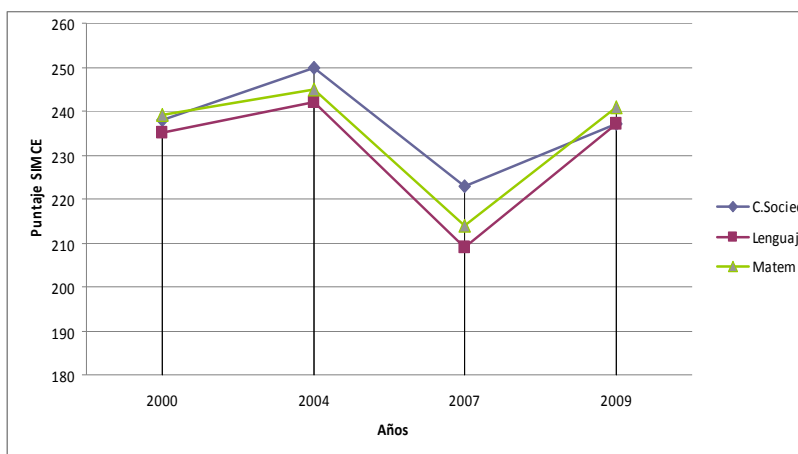
Escuela Ramón Vinay: 4° Básico

Matemática	Años
228	2002
242	2005
237	2006
216	2007
243	2008
225	2009
Lenguaje	Años
237	2002
253	2005
237	2006
231	2007
256	2008
245	2009



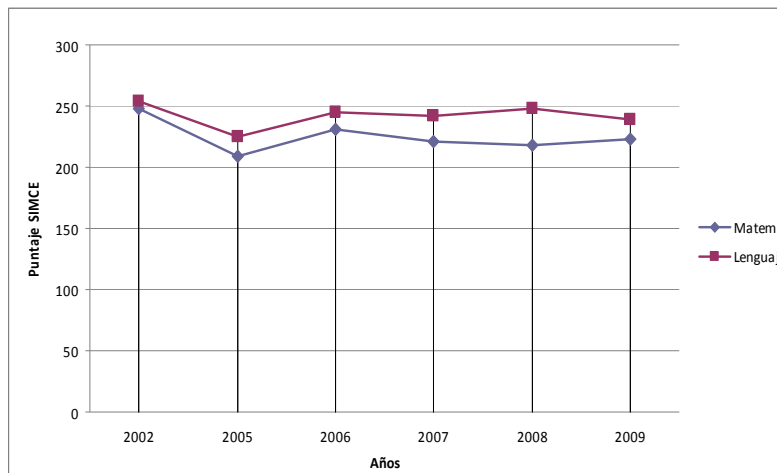
Escuela Ramón Vinay: 8° Básico

Sociedad	Lenguaje	Años
238	235	2000
250	242	2004
223	209	2007
237	237	2009
	Matemática	Años
	239	2000
	245	2004
	214	2007
	241	2009



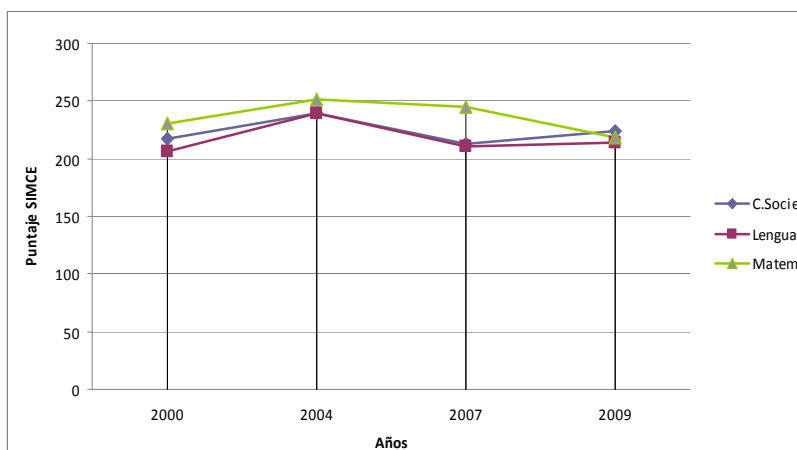
Escuela República de Israel: 4° Básico

Matemática	Años
248	2002
209	2005
231	2006
221	2007
218	2008
223	2009
Lenguaje	Años
254	2002
225	2005
245	2006
242	2007
248	2008
239	2009



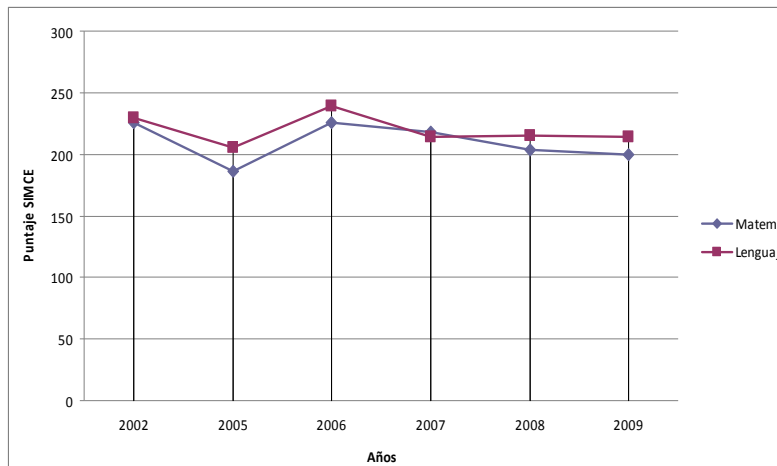
Escuela República de Israel: 8° Básico

Sociedad	Lenguaje	Años
217	206	2000
239	239	2004
213	211	2007
224	214	2009
	Matemática	Años
	231	2000
	251	2004
	245	2007
	218	2009



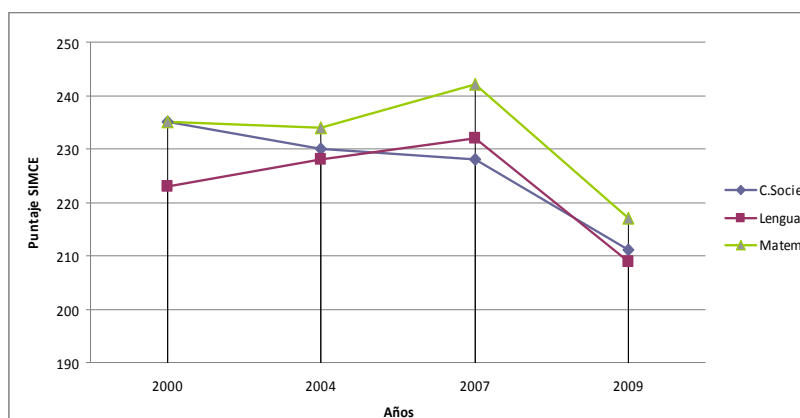
Escuela Rosita O`Higgins: 4º Básico

Matemática	Años
226	2002
186	2005
226	2006
218	2007
204	2008
200	2009
Lenguaje	Años
230	2002
205	2005
239	2006
214	2007
215	2008
214	2009



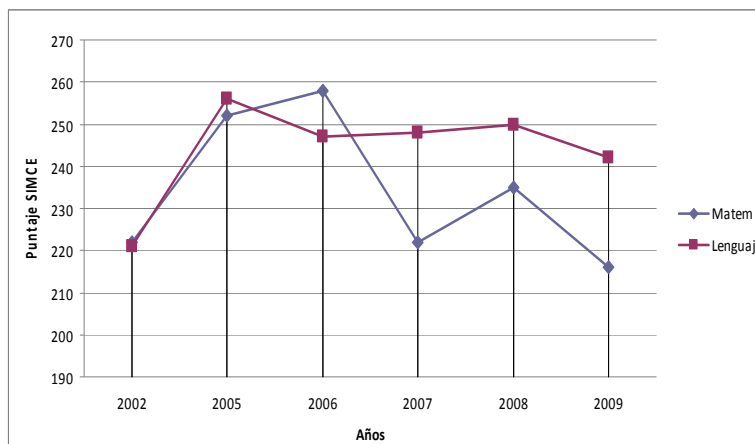
Escuela Rosita O'Higgins: 8° Básico

Sociedad	Lenguaje	Años
235	223	2000
230	228	2004
228	232	2007
211	209	2009
	Matematica	Años
	235	2000
	234	2004
	242	2007
	217	2009



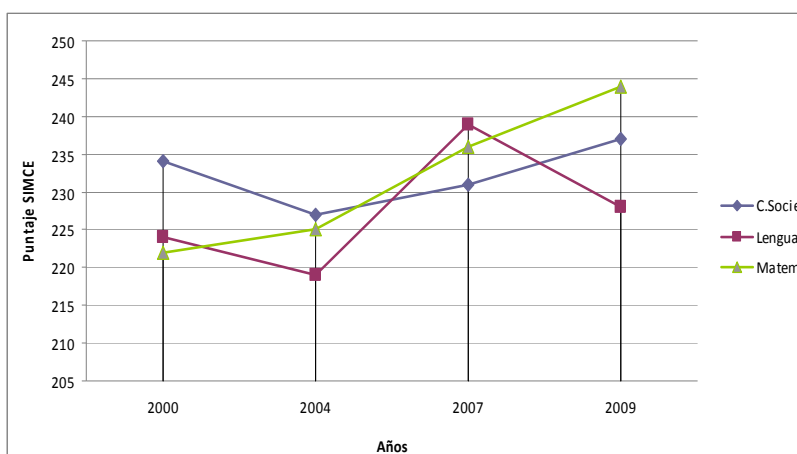
Liceo Puente Ñuble: 4° Básico

Matemática	Años
222	2002
252	2005
258	2006
222	2007
235	2008
216	2009
Lenguaje	Años
221	2002
256	2005
247	2006
248	2007
250	2008
242	2009



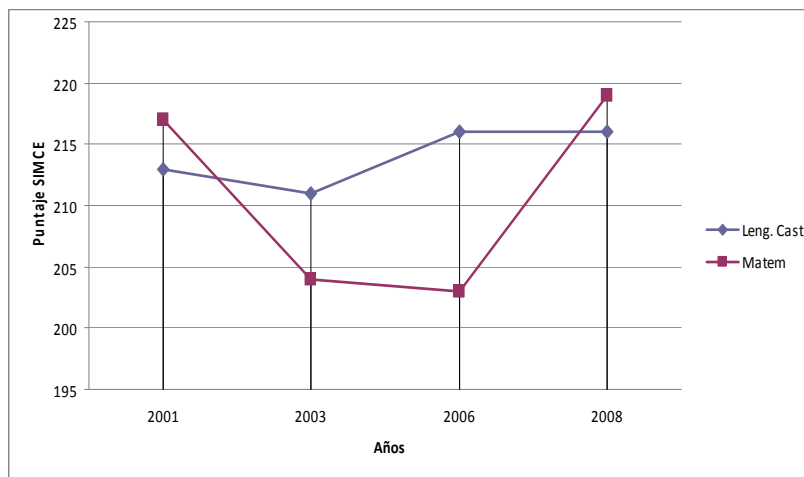
Liceo Puente Ñuble: 8° Básico

Sociedad	Lenguaje	Años
234	224	2000
227	219	2004
231	239	2007
237	228	2009
	Matemática	Años
	222	2000
	225	2004
	236	2007
	244	2009



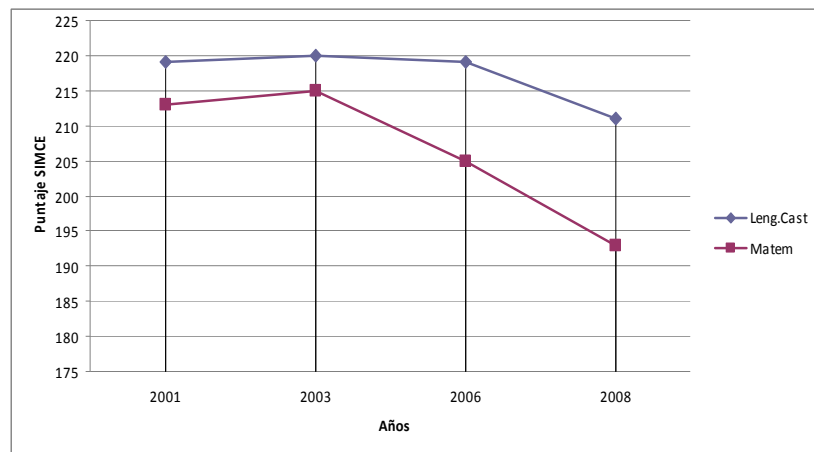
Liceo Puente Ñuble: 2° Medio

Lenguaje	Años
213	2001
211	2003
216	2006
216	2008
Matemática	
217	2001
204	2003
203	2006
219	2008



Liceo Martín Ruiz de Gamboa: 2° Medio

Lenguaje	Años
219	2001
220	2003
219	2006
211	2008
Matemática	
213	2001
215	2003
205	2006
193	2008



Anexo n° 9

Clasificación de los Establecimientos educacionales de la Comuna, según su rendimiento (como semáforo)

