



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PREGRADO  
EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA INICIAL  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

**ROL DE LA EDUCACIÓN COMO MECANISMO DE SUPERACIÓN DE LA  
POBREZA Y SENTIDOS DEL CURRÍCULUM, SEGÚN LA COMUNIDAD  
EDUCATIVA DE LA ESCUELA EN LA COMUNA DE SAAVEDRA**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
EDUCADORAS DE PÁRVULOS Y ESCOLARES INICIALES

**TESISTAS**

MARÍA FRANCISCA FIERRO BECKER  
ANA MARÍA MONTECINOS ZAPATA  
DANIELA VERÓNICA PINO TROYA

**PROFESORA GUÍA**

SONIA PÉREZ TELLO  
DRA. EN PSICOLOGÍA SOCIAL Y DEL DESARROLLO

SANTIAGO – CHILE  
2009

*A la gente del Budi.*

## AGRADECIMIENTOS

A quienes con mucho cariño nos apoyaron en este viaje al *lago de los misterios*, gracias.

Sobre todo, a nuestras madres y padres por su amor y apoyo incondicional que, seguro, no termina hoy.

Particularmente agradecemos a quienes nos facilitaron el día a día. A las profesoras de la Escuela que nos acogieron y guiaron nuestro aprendizaje y formación docente. A los niños y niñas que nos permitieron vivir la experiencia, depositando su sincera confianza en nosotras. A quienes, con cariño, compartieron el calor de las comidas y el fuego en las mañanas. A todas las personas que nos abrieron sus sopaipillas ni el telar, ya aprenderemos la magia del *catuto*. También a quien, desinteresadamente, nos transportó todos los días. A la Escuela.

A todos quienes creyeron en nosotras y en este proyecto, especialmente a Sonia Pérez, por tu confianza y contención, a María de los Ángeles Villaseca y la Fundación para la Superación de la Pobreza, por el serio apoyo al proyecto. También a las profesoras June Champin y Angélica Riquelme por supervisar las prácticas que permitieron nuestra estadía allá.

Por último, no menos importante, a nuestras amigas, parejas y hermanos que esperaron nuestro regreso e hicieron amable el trabajo en Santiago. A Ernesto y Mauricio, Carlos, Felipe, Anita y Antonia, Andrés D., J. P. Pinilla.

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIA</b>	2
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	3
<b>ÍNDICE</b>	4
<b>RESUMEN</b>	8
<b>INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>CAPÍTULO I:</b>	
<b>1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA</b>	12
1.1 Tema de Investigación	12
1.2 Planteamiento del Problema	12
1.3 Preguntas de Investigación	15
1.4 Objetivo General	15
1.5 Objetivos Específicos	16
1.6 Supuestos	16
<b>CAPÍTULO II:</b>	
<b>2. ANTECEDENTES</b>	17
2.1 Antecedentes teóricos	17
2.1.1 Cultura y currículum	25

2.1.2 La comunidad de la Escuela y la educación intercultural	34
<b>2.2 Antecedentes Empíricos</b>	36
<b>CAPÍTULO III:</b>	
<b>3. METODOLOGÍA</b>	42
<b>3.1 Diseño de estudio</b>	42
<b>3.2 Participantes en la investigación</b>	42
3.2.1 Criterios de selección y composición de la muestra	42
<b>3.3 Técnicas de investigación</b>	43
3.3.1 Entrevistas semi estructuradas	43
3.3.2 Grupos focales	43
<b>3.4. Credibilidad</b>	44
<b>3.5 Trabajo de campo</b>	44
3.5.1 Entrevistas semi estructuradas	44
3.5.2 Grupos focales	45
<b>CAPÍTULO IV:</b>	
<b>4. ANÁLISIS</b>	46
<b>4.1 Educación</b>	47
4.1.1 Significado de la Educación	47

4.1.2 Calidad de la Educación	48
4.1.3 Expectativas sobre la educación	50
4.1.4 Sentimientos asociados a la educación	52
4.1.5 Aprendizajes	52
<b>4.2 Comunidad escolar</b>	<b>53</b>
4.2.1 Escuela	53
4.2.2 Docentes	54
4.2.3 Estudiantes	55
4.2.4 Familias	56
4.2.5 Relaciones de la Escuela	56
<b>4.3 Currículum y Valores</b>	<b>58</b>
4.3.1 Contenidos curriculares	59
4.3.2 Expectativas sobre el currículum	61
4.3.3 Valores Culturales	61
<b>4.4 Pobreza</b>	<b>62</b>
4.4.1 Significado de Pobreza	62
4.4.2 Superación de las Pobrezas	65
4.4.2 Educación y Pobrezas	67

## **CAPÍTULO V:**

<b>5. CONCLUSIONES</b>	69
<b>5.1. Rol de la escuela formal para la comunidad en estudio</b>	69
<b>5.2. La situación de pobreza en la comunidad</b>	72
<b>5.3. La educación y la superación de pobreza</b>	73
<b>5.4. Currículum, comunidad educativa y pobreza</b>	74
<b>5.5 Valores mapuche v/s aculturación</b>	76
<b>5.6 Roles en la educación</b>	76
<b>5.7 Interculturalidad</b>	77

## **CAPÍTULO VI:**

<b>6. PROYECCIONES PEDAGÓGICAS</b>	79
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	81
<b>ANEXOS</b>	87

## RESUMEN

El presente Seminario de Título corresponde a un estudio de caso realizado en una escuela rural de la comuna de Saavedra, que tuvo por propósito conocer los significados construidos por la comunidad educativa respecto a la educación como mecanismo para la superación de la pobreza y sus implicancias en la construcción del currículum

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semi-estructuradas y grupos focales a padres, madres, apoderados, docentes, niños y niñas de una Escuela ubicada en zona rural mapuche lafkenche, cuyos análisis permitieron develar los significados, para esta comunidad, de los conceptos claves de esta investigación: Educación, Currículum y Pobreza.

La interpretación de los datos permitió comprender la importancia de la escuela formal, como mecanismo para la superación de la pobreza, en dos sentidos. Primero como un eslabón en una cadena de sucesos interrelacionados, que, para la comunidad, concluyen en una mejor calidad de vida a través del aumento de las posibilidades de trabajo asalariado. Y, por otra, acrecienta las perspectivas y el conocimiento satisfaciendo la necesidad fundamental humana del entendimiento, es decir, genera, en términos de la comunidad, un crecimiento en el sujeto.



## INTRODUCCIÓN

Los problemas respecto a la calidad de la educación en nuestro país, se han hecho notar con fuerza desde la misma comunidad educativa. Ha transcurrido más de una década de transformaciones educacionales y continúa vigente la interrogante sobre cómo mejorar la calidad de los aprendizajes escolares. Hoy en día, son todos los actores involucrados en los procesos educativos quienes exigen esta respuesta.

La problemática que abordaremos en el presente Seminario de Título, nace del trabajo de un estudio de caso, realizado en la comuna de Saavedra, en la Región de la Araucanía, por quienes escriben, que reveló en sus conclusiones la falta de expectativas de los(as) docentes en las capacidades de los(as) estudiantes de una Escuela<sup>1</sup> en particular. Esto sugiere una necesaria profundización en el conocimiento de las expectativas y percepciones de la comunidad educativa en torno al rol de la educación formal y en cómo éstas se hacen, o no, presentes en el currículum de la Escuela. Sin perder de vista, que la educación podría ayudar a mejorar la calidad de vida de los(as) estudiantes.

En esta Escuela rural, no se han realizado estudios previos sobre la pertinencia del currículum ni exploración de sentidos atribuidos por la comunidad educativa a la educación formal, ni a la pobreza. Ese conocimiento de la comunidad, permitirá comprender si ven a la educación como un medio de superación de pobreza o no. Es importante mencionar, que entenderemos pobreza como una situación de debilidad de oportunidades a quien afecta, vulnerando sus derechos y satisfacción de necesidades básicas.

La comuna de Saavedra, es una de las comunas con mayor índice de pobreza del país, según la encuesta CASEN del 2006: cuenta con un 35,1% de habitantes en esta situación, muy por sobre el 13,7% nacional. A su vez, la comuna de Saavedra registra puntajes SIMCE 2008 de cuarto año básico de 233, 200 y 210 puntos en los

---

<sup>1</sup> El nombre de la escuela, así como el de todos quienes participaron en las entrevistas y observaciones, será reservado. Se señalará como **Escuela** cuando se esté haciendo referencia a la escuela en estudio.

subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural, respectivamente; mientras que los puntajes nacionales fueron de 260, 247 y 250 en los mismos subsectores de aprendizaje, existiendo una diferencia de 27 puntos en el subsector de Lenguaje y Comunicación, 47 puntos en Educación Matemática y 40 puntos en Comprensión del Medio Natural.

La educación se ha visto comúnmente como un mecanismo para la superación de la pobreza en términos de inversión de capital humano. Esto hace sentido, toda vez que la comunidad así lo reconoce. Hoy, la efectividad de este mecanismo es cuestionable, puesto que las estadísticas demuestran una estrecha relación entre situación de pobreza y bajos resultados educativos. Según los datos CASEN 2003, si bien existe una relación entre niveles de ingreso y años de estudio, esto es especialmente significativo recién después de los 12 años de escolaridad obligatoria.

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

Es por esto que, durante la realización de este proyecto de tesis, se apuesta por la integración de la comunidad en las decisiones y construcción del currículum escolar, como elemento determinante en la calidad de la educación, concediendo especial atención a las expectativas y percepciones de ésta, en torno al rol de la educación formal y el sentido que le otorga.

Es sabido que la educación y la pobreza están de alguna manera vinculadas. Aunque no se tiene certeza de que la educación formal, en sus años de obligatoriedad, la supere, se sabe que los buenos resultados educativos son un factor influyente; así

mismo los resultados van a depender de la significatividad de los aprendizajes y ésta, a su vez, se logrará toda vez que las expectativas y significados del contexto socio-cultural de los(as) estudiantes estén en concordancia con los de la escuela.

Reconocida ya la importancia de esta relación, es que durante el siguiente seminario de título, se intentará identificar los significados y expectativas sobre educación y pobreza, según algunos actores de la comunidad educativa y cómo se hacen, o no, explícitos en el curriculum.

La investigación se desarrolló durante el periodo 2008-2009, gracias a estudios teóricos, entrevistas y grupos focales. Además, durante cuatro meses, las investigadoras participaron como estudiantes en práctica profesional docente al interior de la Escuela.

## **CAPÍTULO I**

### **1. PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA**

#### **1.1 Tema de Investigación**

“Rol de la educación como mecanismo para la superación de la pobreza y sentidos del currículum, según la comunidad educativa de la Escuela en la comuna de Saavedra”.

#### **1.2 Planteamiento del Problema**

La Escuela a la que se refiere el presente seminario está ubicada en la zona rural de la comuna de Saavedra, en Isla Huapi, sector mapuche-lafkenche. Los niños y niñas que asisten a esta escuela son, mayoritariamente, descendientes de esta etnia. La Escuela es de dependencia particular-subvencionada. Tiene cursos multigrado desde 1º a 8º básico, a cargo de 4 profesores(as). Al interior funciona también un Jardín Infantil perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), que recibe niños y niñas a partir de los 2 años y hasta que completen el 2º Nivel de Transición. El Jardín, en su totalidad, es atendido por 2 personas (una manipuladora de alimentos y una técnico en educación parvularia). La Escuela tiene una matrícula de alrededor de 60 niños(as), es parte del Programa Orígenes desde el año 2005 e implementan un Programa de Integración donde participan alrededor de 15 niños y niñas. Durante el 2009, 35 niños(as) son parte del Programa Chile Solidario. El lugar es accesible, aunque con dificultad en los días de lluvia.

Chile, dadas sus características geográficas, históricas, sociales y culturales, se reconoce multicultural (por ejemplo, en la Ley Indígena N° 19.253). Dado este reconocimiento a la diversidad, cada institución educativa tiene las posibilidades legales de adecuar los Planes y Programas, según sus propias necesidades e intereses. Sin embargo, en general, no están las posibilidades reales de efectuarlo; ya sea por dificultades administrativas, técnicas o políticas, por lo que muchas escuelas terminan por utilizar el currículum central que emana del MINEDUC.

Existen múltiples proyectos que buscan potenciar la creación y constitución de planes y programas propios para cada escuela, buscando pertinencia y significatividad. Para Lavín y Del Solar la gran dificultad está en la poca participación que tienen los agentes educativos en la construcción de dichos proyectos, “... *el problema radica en que la lógica que subyace a esta política está fuera del ámbito de decisión de los actores involucrados en el proceso educativo.*” (Lavín, Del Solar, 2000: 51)

Hay programas ministeriales que buscan contrarrestar esta situación, como Orígenes, que pretende recoger las particularidades de algunos grupos humanos, realizando un trabajo en conjunto con las instituciones interesadas. Mas estos casos son aún minoritarios y dirigidos por el Ministerio, rara vez son iniciativas que nazcan de las comunidades y sean determinadas por ellas. Asimismo, es posible cuestionar el efectivo reconocimiento a la diversidad, si consideramos que todas las escuelas del país serán luego medidas bajo estándares centrales y comunes, como la prueba SIMCE.

En esta escuela los puntajes SIMCE registrados en el 2008, promediados, en la prueba correspondiente a 4º básico fueron de 225 en Lenguaje y Comunicación, 181 en Educación Matemática y 181 en Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, comparados con los promedios nacionales en Lenguaje hay una diferencia de 35 puntos menos, en Matemática 66 puntos bajo el promedio nacional y en Comprensión del Medio la diferencia corresponde a 69 puntos. Estos puntajes son significativamente bajos en esta Escuela en comparación al nivel nacional en el análisis que hace el mismo MINEDUC.

Los datos respecto a pobreza, otorgados por CASEN 2006, son expresivos de la realidad, pero no constituyen una mirada completa de la pobreza de la zona, pues sólo es vista desde una perspectiva de insatisfacción de necesidades básicas. Por lo mismo es que para efectos de este trabajo, los datos son considerados, pero se distingue la necesidad de conocer cuál es la concepción de pobreza que presenta la misma comunidad de esta Escuela.

A través de la observación realizada en la práctica se constata que en la Escuela se trabaja con códigos socioculturales que no corresponden con los que los estudiantes manejan, por ejemplo, en el lenguaje oral, en las comidas y en algunas prácticas cotidianas. Así también se observa que la Escuela recoge poco los saberes de la comunidad.

La Escuela tiene un contacto restringido con las familias de los(as) estudiantes. Ésta sólo participa de las instancias en que la Escuela propone que participen, es decir, reuniones de padres y/o apoderados y celebración de seleccionados rituales pertenecientes a la cultura mapuche-lafkenche, pero siempre en un espacio restringido. Las familias, aportan a la Escuela de acuerdo a los intereses de esta última.

No se ha recopilado información sobre los conocimientos que la comunidad educativa, en su totalidad, pudiese entregar como parte del currículum formal de la Escuela. Sabemos que esta no-consideración, no implica que en la realidad, niños y niñas, no estén recibiendo conocimientos de sus familias. Por ejemplo, a pesar que sus familias hablan el mapudungun cotidianamente, los niños y niñas en la Escuela no dialogan en esta lengua. Así también, desarrollan ciertas habilidades junto a sus familias, como el tejido o la narración de historias, cuentos y cantos; que en la Escuela no tienen cabida.

Se sabe que es necesario considerar estos saberes familiares y culturales en la educación formal, pues esto habla de una formación realmente significativa. Para Ausubel, el aprendizaje significativo se produce cuando se establecen *“relaciones concretas entre los nuevos aprendizajes y los ya conocidos”* (Ausubel, 1983: s/p). Esta definición, nos desafía a que, en un contexto cultural particular, se consideren los conocimientos de la cultura, los saberes y significados de la comunidad local. En la Escuela estudiada, a pesar de que existe y se implementa un currículum con ciertas adecuaciones curriculares para el contexto indígena, es siempre desde la mirada de la Escuela, e incluso, a veces, a los agentes del sistema educativo directamente involucrados (profesores(as) o directora). En entrevistas previas, emerge que la única adecuación curricular, generada en la misma Escuela, a la que los(as) docentes hacen

referencia, es a disminuir las exigencias, pues poseen bajas expectativas sobre las capacidades que presentan los(as) estudiantes.

Tras las características mencionadas, respecto al bajo rendimiento en la prueba SIMCE, los significativos datos CASEN en pobreza y la poca consideración de los códigos culturales de la comunidad educativa en el currículum, se vuelve necesario realizar un estudio acerca de la pertinencia del currículum en esta Escuela. El campo de estudio que abarcará este trabajo pretende ver la correspondencia entre las expectativas y sentidos que la familia, los(as) profesores y estudiantes le entregan a la educación formal y en qué medida ésta se relaciona con la superación de la pobreza.

### **1.3 Preguntas de Investigación**

¿Qué rol le atribuye, la comunidad educativa, a la educación formal?

¿Qué significados le atribuye, la comunidad educativa, a la pobreza y su superación?

¿Cómo se relaciona el rol de la educación formal con la superación de la pobreza?

¿Qué elementos va a recoger el currículum de modo que sea un aporte para la superación de la pobreza, en la comunidad en estudio?

### **1.4 Objetivo General**

Conocer los significados contruidos por la comunidad educativa (Profesores(as), Familias, Directora, Niños y Niñas) en torno al rol de la educación como mecanismo para la superación de la pobreza y sus implicancias en los sentidos del currículum.

### **1.5 Objetivos Específicos**

- Indagar en los significados y expectativas atribuidos al rol de la educación en la superación de la pobreza, por parte de la comunidad educativa.
- Explorar las posibles diferencias entre los profesores(as) y las familias en torno a las percepciones del rol de la educación en la superación de la pobreza.
- Explorar las posibles relaciones entre los significados atribuidos a la educación formal y las situaciones de pobreza de las familias.
- Indagar en los valores y conocimientos que la comunidad educativa espera que estén presentes en el currículum escolar.

### **1.6 Supuestos**

- Los aprendizajes serán más significativos si es que los profesores(as) y las familias tienen similares significados y expectativas respecto del rol de la educación formal.
- La mayor significatividad genera más aprendizajes y con ello, mejores rendimientos (SIMCE).
- La calidad de los aprendizajes (resultados) es mayor cuando son significativos, es decir, cuando se relacionan con los conocimientos válidos para la comunidad.



## CAPÍTULO II

### 2. ANTECEDENTES

#### 2.1 Antecedentes teóricos

La pobreza puede ser vista desde distintas perspectivas; visiones que van a depender de la posición social que el sujeto esté ocupando, las ideas y hasta religión de los individuos. Asimismo, también existen diversas maneras de explicar el fenómeno y con ello también distintas maneras de enfrentarlo. Por ejemplo, según un estudio realizado por el Banco Mundial (citado en Palma J. y Urzúa R., 2005), las características que los mismos sujetos que viven en situación de pobreza aducen como factores de ella son, entre otros, la injusticia, la exclusión, falta de oportunidades, carencia de calidad de los servicios sociales, problemas crónicos de salud y discapacidades físicas; también una experiencia de privación psicológica acompañada de una exposición constante a situaciones límites y de alto riesgo, como vivir en la calle, la drogadicción y el alcoholismo.

Pero, a grandes rasgos, estas perspectivas se engloban en 3 grandes maneras de entenderla. La pobreza, en primer lugar, puede ser vista como la falta o vulneración de derechos; esto implica que debieran existir mínimos garantizados que permitan a todos los ciudadanos hacer ejercicio pleno de sus derechos, dejando entonces la gran responsabilidad de la superación de la pobreza, al Estado, mediante políticas que garanticen mínimos sociales, para el ejercicio de la ciudadanía.

*“La pobreza puede definirse como una condición humana que se caracteriza por la privación continua o crónica de los recursos, la capacidad, las opciones, la seguridad y el poder necesarios para disfrutar de un nivel de vida adecuado y de otros derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales.”* (ONU Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 2001:3)

Por otra parte, la pobreza también puede ser vista como la falta de oportunidades, la imposibilidad de desarrollar todas las habilidades y capacidades potenciales de los sujetos. La pobreza se superaría entonces con capacitaciones y posibilidades reales de alcanzar bienestar según la decisión del propio individuo.

*"...lo que hace la perspectiva de las capacidades en el análisis de la pobreza es contribuir a comprender mejor la naturaleza y las causas de la pobreza y la privación, trasladando la atención principal de los medios (y de determinado medio que suele ser objeto de una atención exclusiva, a saber, la renta) a los fines que los individuos tienen razones para perseguir y, por lo tanto, a las libertades necesarias para poder satisfacer estos fines" (Sen, 2000:117).*

Por último, la pobreza puede ser considerada como la insatisfacción de necesidades básicas, como es la alimentación o el vestuario. Esta perspectiva tiene la fortaleza de que puede volver la pobreza un fenómeno medible, dependiendo de lo que se entienda por necesidad básica. Numerosos autores han aportado a la definición del concepto, primeramente se habla de necesidades de subsistencia, pero hay algunos autores que consideran ciertas necesidades afectivas y psicológicas también como básicas. Por ejemplo, Maslow (1943) plantea que básicas son las necesidades fisiológicas (alimentación, agua, etc.) y las de seguridad (protección contra el daño). De igual forma, por ejemplo, Max Neef (1998) presentan una matriz de necesidades básicas, incluyendo necesidades como el afecto, el entendimiento, la participación, el ocio y la creación. Utilizan el concepto de Desarrollo a Escala Humana (1986), poniendo el énfasis en las personas y no en los objetos. El fin último del desarrollo está determinado por el incremento en la calidad de vida, puesto que: *"La calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales."* (Max Neef, 1998:40)

Max Neef (1998) establece una importante diferenciación entre necesidades y satisfactores, así el abrigo o la alimentación son satisfactores para la necesidad de subsistencia. De este modo, los satisfactores para una necesidad pueden variar a lo largo de la vida y de cultura en cultura; a diferencia de las necesidades que sufren

cambios muy lentamente, al ritmo de la evolución de la especie. Así entonces, las necesidades son finitas y comunes para todos los seres humanos en todos los períodos de la historia. Éstas pueden satisfacerse en relación a uno mismo, al grupo social o en relación con el medio ambiente. Agrega además que las necesidades pueden llegar a ser recursos: “... *en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recursos.*” (Max Neef, 1998:49).

La no satisfacción de una necesidad implicaría una pobreza humana, existiendo entonces varias pobrezas, que se desprenden de las distintas necesidades, que al sobrepasar límites críticos de intensidad o duración generan patologías. Estas patologías afectan a veces a un sólo individuo, pero también podrían involucrar a varias personas. Max Neef propone que el desafío para los distintos países, en sus diversos niveles de desarrollo, debe ser combatir estas patologías colectivas y que sólo se conseguirá abordando la totalidad del ser humano, desde la transdisciplinariedad.

Las necesidades humanas son múltiples e interdependientes entre si. Max Neef propone una clasificación de las necesidades humanas en base a dos criterios: categorías existenciales (Ser, Estar, Hacer y Tener) y axiológicas (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad). Esta clasificación permitiría establecer una matriz de satisfactores que, como se mencionó, varía según las culturas y sujetos. Por ejemplo, la necesidad axiológica de *Entendimiento*, combinada con la necesidad existencial de *Hacer*, podría ser satisfecha a través del estudio o la investigación. Es así entonces, que la pobreza se genera, cuando el sujeto no es capaz, por la ausencia de satisfactores, de complacer una necesidad.

La pobreza, entendida como carencia de alguna necesidad, se enfrentaría entonces a partir de políticas más subsidiarias, compensatorias de la necesidad básica insatisfecha.

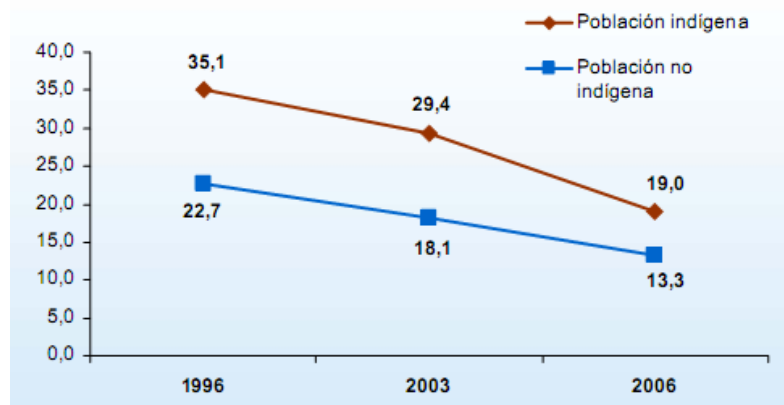
Durante este trabajo, se intentará reconocer qué percepción de pobreza tiene la comunidad en estudio, qué factores se asocian a ella, poniendo especial atención a su relación con la educación formal.

En Chile, el enfoque de insatisfacción de necesidades básicas, es la manera de observar la pobreza. Se calcula una canasta básica de alimentos (según requerimientos nutricionales fijados por la Organización Mundial de la Salud) y el costo de ella. Si una familia, según sus ingresos, puede acceder a ella, entonces supera la línea de la indigencia. La pobreza se superaría, sólo teniendo acceso a dos canastas básicas, suponiendo que con la diferencia, la familia puede abastecerse de otras necesidades, como vestimenta y servicios básicos.

A lo largo de estas mediciones, ha existido una diferencia entre los niveles de pobreza rural y urbana, ésta ha sido menor a la pobreza rural hasta el año 2006, ubicándose ese año, los índices de pobreza urbana, por primera vez, sobre los de pobreza rural.

Los datos CASEN 2006, también permiten establecer la distribución de los ingresos en Chile, en la tabla siguiente es posible apreciar que a pesar de que existe una disminución de la pobreza, la distribución de los recursos se mantiene profundamente desigual. Esto se hace evidente al comparar que un 10% de la población recibe ingresos autónomos que alcanzan el 38,6% del ingreso del país, mientras que otro 10% tiene ingresos que sólo alcanzan el 1,2% de este total nacional.

Asimismo, esta medición de la pobreza nacional, entrega datos referidos a la evolución de la pobreza indígena. Ésta, comparativamente, es mayor que la pobreza de grupos no indígenas, aunque la diferencia ha disminuido sustancialmente en los últimos 10 años.



Fuente: Casen 2006 (Evolución de la pobreza indígena 1990-2006).

Así como existen tres enfoques que permiten definir una situación de pobreza, existen tres enfoques que facilitan la explicación de ella. Uno de ellos prioriza la situación de vulnerabilidad social, de indefensión que viven los sujetos bajo circunstancias socioeconómicas precarias. La pobreza se explica, entonces, por la falta de estrategias y debilidad en los recursos de una familia para enfrentar situaciones que les afectan. Otra manera de explicar la pobreza es observando los quiebres de los vínculos sociales, produciéndose situaciones de exclusión social, esta perspectiva posee especial énfasis en la importancia del Capital Social, la pobreza, entonces, se da mayormente en espacios segregados territorial, social y culturalmente.

Una tercera manera de explicar el fenómeno, es desde la teoría de los capitales. Ésta plantea que existen tres tipos de capitales, que conjugados de cierta manera, generan una situación de pobreza. Existen capitales físicos, que refieren a lo material y económico; capital humano, que refiere a las capacidades propias de los sujetos dadas por condiciones fisiológicas, de educación, etc.; y capital social que entrega especial énfasis a las relaciones humanas y sociales que se dan entre los individuos, especialmente socio-emocionales. Éstas últimas dos, se describirán en mayor profundidad, pues se piensa que son esenciales para comprender el rol que tiene la escuela como posible mecanismo de superación de la pobreza, en cuanto es, por excelencia, un espacio que capacita a los sujetos, generando capital humano y un lugar de encuentro e interacción entre los individuos, que genera capital social.

El capital humano, como ya se mencionó, abarca aquellas capacidades y habilidades que desarrollan los seres humanos para un mejor desenvolvimiento en el ámbito productivo. *“El primer concepto (capital humano) se concentra en el carácter de agentes [agency] de los seres humanos, que por medio de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos, aumentan las posibilidades de producción...”* (SEN, 1997: s/p). En este sentido, el nivel o volumen de capital está estrechamente relacionado a la educación, sobre todo formal; de hecho, para los países, suele medirse a través del promedio de escolarización de sus habitantes.

En Chile, según Brunner y Elacqua (2003) el volumen de capital humano ha ido aumentando, aunque a ritmos todavía demasiado lentos en comparación con países desarrollados como Finlandia o Corea, esto debido, en gran medida, al sistema educacional chileno, que considera que *“Sus potencialidades (del capital humano) se ven coartadas por la falta de escuelas efectivas capaces de compensar las desigualdades de origen socio-familiar de los alumnos...”* (Brunner y Elacqua, 2003:6). En este sentido, los datos de escolaridad para Chile según la encuestas CASEN 2006, son de 10,2 años promedio, para los sectores urbanos es de 10,6, mientras que para zonas rurales es de sólo 7,4 años. Estos años de escolaridad, según los mismos autores, son crecientemente demandados por el mercado laboral.

El enfoque del Capital Social entrega especial énfasis a las relaciones humanas y sociales que se dan entre los individuos de una sociedad, fijando especial atención en las relaciones de orden socio-emocionales.

Coleman en 1993 (citado en Arriagada, 2003), define al capital social como *“los recursos socio estructurales que constituyen un activo de capital para el individuo y facilitan ciertas acciones comunes de quienes conforman esa estructura”*. En un grupo, esta capacidad de movilizarse en conjunto genera tres importantes recursos asociativos: confianza, reciprocidad y cooperación, el logro de esta sinergia local es uno de los mayores logros del capital social (Arriagada, 2003).

La importancia del capital social radica en que permite a los grupos humanos movilizarse con fines comunes y en pos de mejorar su propia calidad de vida, a

generar *acciones comunes* que velen por sus intereses y necesidades. Esta red de interrelaciones puede darse en el plano de las comunidades, pero se hace necesaria una integración de instituciones gubernamentales, que permitan, por ejemplo, ser un aporte en la superación de la pobreza. Esta sinergia que genera el capital social, se ha de usar de manera positiva, generando espacios de encuentro y construcción comunes. Es por esto que las políticas públicas dirigidas a la superación de la pobreza, debieran ir siempre potenciando, paralelamente, el aumento de los ingresos económicos y el aumento de capital social.

La escuela es un espacio de encuentro comunitario, pues en ella confluyen profesores, niños y niñas y sus familias, compartiendo un espacio físico y posiblemente intereses comunes, expectativas, sentidos, significados y códigos. Actualmente, Chile es un país reconocidamente segmentado y las escuelas son un reflejo de ello. Entonces, si bien las escuelas son un buen espacio para el fortalecimiento del capital social local, en nuestro país, no permiten el encuentro e intercambio entre sujetos de distintos grupos sociales.

*“El sistema escolar chileno es entonces fuertemente estratificado socialmente. (...) una estructura ya segmentada ha continuado especializándose en la separación de los niños de diferente origen social. Este efecto, en tanto relaciones de mercado introducidas al mundo de la educación, han importado un cambio más significativo para los niños de familias de altos ingresos que aquellos de ingresos bajos”.* (García-Huidobro E., Bellei C. 2003:12 -13).

Las escuelas que albergan a estudiantes de sectores desfavorecidos, difícilmente cambian su situación, pues las relaciones sociales de intercambio sólo las establecen entre estudiantes de sus mismas circunstancias. *“Creer que únicamente los méritos van a ayudar a la movilidad social es una ficción que sólo se cumple en situaciones extraordinarias”* (Kaztman 2001:9).

Dichas situaciones de exclusión están estrechamente vinculadas, según Filgueira (2001), a las estructuras de oportunidades y activos que un sujeto pueda

movilizar. Los activos refieren a aquellos recursos materiales y simbólicos, cuya utilización permite al individuo facilitar la entrada a los canales de movilidad e integración social.

Las estructuras de oportunidades, por su parte, no están determinadas por los individuos, están altamente dadas por el mercado, *“...bajo el impacto del ajuste económico, de la apertura económica y de la globalización, la meta dominante de aumentar la productividad en un contexto altamente competitivo tiende a favorecer aún más la importancia del mercado como asignador de recursos.”* (Filgueira, 2001:9). También el Estado a través de sus instituciones, tiene una participación relevante en la conformación de las estructuras de oportunidades; y, asimismo, la sociedad, que altera estas estructuras de oportunidades a través de cambios en las instituciones primordiales de la sociedad.

*“El Estado, el mercado y la sociedad contribuyen, con funciones distintas e interconectadas, al grado de apertura y a la eficacia de los eslabonamientos de estas cadenas de oportunidades al bienestar.”*  
(Filgueira, 2001:12)

Dichas contribuciones pueden ser en dos sentidos, por una parte facilitar un uso más eficiente de los activos y por otra, abastecer de nuevos recursos, como lo hace la educación formal gratuita.

Pero ocurre también que ciertos activos no pueden ser movilizados por el individuo debido a distintas barreras materiales y no materiales, en este caso, Kaztman (2000) los denomina pasivos, *“...en la medida que su existencia impide el aprovechamiento de oportunidades o la acumulación de activos.”* (Kaztman, 2000: 298)

Retomando lo que respecta a las definiciones y explicaciones del fenómeno de la pobreza, es posible observar que éstas son causas y consecuencias del mismo hecho social. Por ejemplo, el quiebre de los vínculos sociales, estaría explicando la pobreza, esta misma situación, a su vez, produciría una segregación que dificulta los niveles de intercambio de bienes socio-emocionales y materiales entre los sujetos,



quebrando nuevamente los vínculos sociales. O, la menor disponibilidad de recursos materiales, dificulta las posibilidades de intercambio económico, impidiendo acceder a mayores recursos. Así, se producen círculos de pobreza, que, al parecer, para ser superados necesitan de una intervención integral, con políticas que abarquen la garantía de mínimos sociales, aumente las oportunidades para el desarrollo de las capacidades y aseguren la satisfacción de las necesidades básicas. Es por esto, que para efectos de este trabajo la pobreza se entenderá como:

*“...una situación de insatisfacción de necesidades básicas, pero también un estado que limita el desarrollo de las capacidades humanas. Por último, la pobreza expresa una vulneración de derechos. En efecto, detrás de cada derecho, existe una necesidad que busca ser garantizada en su satisfacción y una capacidad que debe ser resguardada en su desarrollo y potenciación”* (Fundación para la Superación de la Pobreza, 2005: 11).

El significado que la comunidad le otorgue a la situación de pobreza, va a estar determinado por los modos de vida, las relaciones interpersonales, las diversas cosmovisiones, los códigos socioculturales, etc., es decir, por la cultura.

### **2.1.2 Cultura y Currículum**

La cultura es un fenómeno propio de los seres humanos que ha sido definido y observado en innumerables situaciones. Tylor (citado por Kottak, 2002) planteó que los comportamientos humanos no son al azar, sino que responden a leyes, entonces se pueden estudiar científicamente. El mismo autor define la cultura como un *todo complejo* que incluye todos los ámbitos adquiridos de la vida humana.

La cultura además se aprehende entre seres humanos a través de procesos conscientes e inconscientes y sobre todo, gracias a la observación. Es además mediante estos procesos que *“...la gente ha compartido las capacidades sobre las que descansa la cultura. Éstas son el aprendizaje, el pensamiento simbólico, la*

*manipulación del lenguaje y el uso de herramientas....”* (Kottak, 2002:48) Por lo mismo, es que el proceso de simbolización es fundamental, tanto lingüística como no verbal.

Kottak plantea algunas características importantes de la cultura, como que somete a la naturaleza *“Los hábitos culturales, las percepciones y los inventos modelan la ‘naturaleza humana’ de muchas maneras.”* (2002:48). Es general y específica a la vez, es una característica común a todos los seres humanos, pero tiene singularidades que la especifican. Abarca todos los ámbitos de la vida de las personas. La cultura es compartida, es una particularidad de los individuos en la medida que son parte de un grupo. Está además pautada *“Las culturas no son colecciones fortuitas de costumbres y creencias, sino sistemas pautados integrados. Si cambia una parte del sistema (por ejemplo, la economía), las otras lo hacen también.”* (2002:49). La cultura se utiliza creativamente, las personas no repiten inconscientemente las conductas culturales, sino que las interpretan y recrean de maneras diferentes. Por último, la cultura es *adaptante*, el ser humano se ha acondicionado en un sentido biológico, pero cada vez es más dependiente de medios culturales.

Bonfil Batalla (1991) plantea que como la cultura es un fenómeno social, las decisiones que se tomen sobre los elementos culturales son también una capacidad social. Estas decisiones las denomina control cultural.

Los recursos que una cultura necesita para realizar sus propósitos sociales los denomina *elementos culturales* y los categoriza en cinco grupos: materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos. De la conjugación de estos dos conceptos: elementos culturales y control cultural, se generan cuatro modos de entender una cultura. Una *cultura autónoma* es aquella donde los elementos culturales y las decisiones son propias del grupo social; una *cultura impuesta* es aquella donde ni las decisiones ni los elementos culturales son del grupo, sin embargo los resultados producidos sí forman parte de él; una *cultura apropiada* es aquella donde los elementos culturales son ajenos, pero el grupo los usa y decide sobre ellos; una *cultura enajenada* es aquella en donde los elementos culturales son propios, pero el control cultural es expropiado del grupo.

Estas distintas dinámicas entre los elementos culturales y su control se expresan en procesos sociales de resistencia (en una cultura autónoma), imposición (en una cultura impuesta), de apropiación (en una cultura apropiada) y de enajenación (en una cultura enajenada).

Bajo esta mirada que nos entrega Bonfil Batalla se buscará observar y entender la cultura de la Escuela, expresada en su currículum.

Muchos otros autores hacen referencia a este ámbito de dinámicas sociales, como Marx, Bourdieu, Passeron o Giroux. El primero plantea, con la teoría de la reproducción, que existen dinámicas entre grupos de poder y clases proletarias, que obligan a continuar y reproducir el sistema económico-capitalista, constantemente. Esta relación entre los grupos, es de dominación y de control social. Bourdieu y Passeron profundizan desde la perspectiva educacional. Detallan cómo opera la escuela como mecanismo de reproducción social, teniendo ésta dos funciones: una interna, de inculcar un determinado *habitus* de clase (violencia simbólica) y una externa, de reproducir la estructura de clases. El éxito de la escuela reside en que, entre mayor éxito tenga la escuela en desarrollar la función interna, mejor va a realizar la función externa.

Frente a esto, existen posturas contrarias (Freire, McLaren, Giroux, entre otros pedagogos críticos). La teoría de la resistencia de Giroux, observa con atención las relaciones dentro de la escuela, criticando la poca capacidad reflexiva y creativa (y por tanto transformadora) que posee el sujeto en la teoría de la reproducción. Si simplemente se nos inculca un *habitus* de clase, existe poco espacio para que se genere una negación del mismo y por tanto una crítica al sistema escolar (y a la sociedad en su conjunto). Propone además alternativas de cómo el espacio del aula puede ser de resistencia y transformación (alternativas como la discusión del contenido curricular y las metodologías pedagógicas).

*“...las escuelas son sitios sociales caracterizados por currículums abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen*

*lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas.” (Giroux, 1985: 3)*

Durante el presente trabajo, se buscará comprender las dinámicas de la cultura escolar, expresadas en el currículum.

El currículum es la selección de conocimientos, capacidades y valores, seleccionadas y sistematizadas en función de fuentes políticas, económicas, lingüísticas, étnicas, epistemológicas, psicológicas y socioculturales. Esta selección se expresa en al menos tres tipos de curriculum: *oficial*, compuesto por aquellos conocimientos que han sido formal e institucionalmente seleccionados a través de los planes y programas curriculares; *concreto*, es la selección efectiva de los conocimientos que se transmiten en el aula; e *implícito* que corresponde a aquella selección oculta, aquellos conocimientos, habilidades, valores, hábitos, etc. que se transmiten en el cotidiano, no necesariamente en las aulas y que no está manifiesto. Dadas las características del curriculum, los docentes, como actor en la realización y ejecución de éste, adquieren un rol protagonista. El currículum, al seleccionar conocimientos, capacidades y valores, es necesariamente un acto de poder.

*“El currículum es una construcción social. Es más, la forma y objetivos de esa construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo”*  
(Grundy, S. 1991:39).

El proceso de construcción curricular y su planificación en América Latina, tiene según Magendzo (1986), cuatro características fundamentales:

En primer lugar, los procesos de planificación y desarrollo curricular son centralizados. Este centralismo, se apoya y fundamenta en la idea de salvaguardar la unidad nacional y buscar la igualdad curricular como garantía de la equidad educativa;

planteándose además que existen posibilidades de adaptación y adecuación curricular a nivel local e institucional.

El currículum, por regla general, ha sido elaborado en los países de la región en forma jerárquica y centralizada por organismos dependientes de los ministerios de Educación y/o por comisiones de especialistas de las universidades y del profesorado, que son invitados por los ministerios a participar en esta tarea.

Putnam (citado en Salazar, G. 1997) estableció que, donde las *tradiciones cívicas* (articulación de redes y asociaciones locales, de historia y significados comunes) adquirirían sentidos significativos para la comunidad, el resultado de esas políticas era invariablemente exitoso para el desarrollo de la comunidad local. Al parecer, toma entonces gran importancia la comunidad en la construcción, también, del currículum.

En segundo lugar, los currícula latinoamericanos son, en su gran mayoría, uniformes hasta los noventa. Salvo algunas nuevas experiencias como en Bolivia, Perú y Nicaragua, el currículum que se planifica es uniforme para todas las escuelas y los estudiantes del país. De esta forma se oficializa, legitima y adquiere carácter obligatorio.

Para Edgar Morin, una educación nacional se opone a lo que él llama la dimensión dialógica de la cultura contemporánea, *“la cual exige una escuela social y culturalmente heterogénea, que se aleje lo más posible de la escuela comunitaria definida por la pertinencia de todos al mismo conjunto social, cultural o nacional”* (citado en Touraine, 1997: 278).

En tercer lugar, la adaptación y flexibilidad curricular. Se ha optado por introducir, en la fundamentación que acompaña a los Planes y Programas de estudio y, en ocasiones, en los principios que orientan las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación, el concepto de flexibilidad. Se sostiene, que el currículum unitario, debe ser modificado y adaptado a las necesidades y realidades de las localidades y escuelas, de suerte que respondan a los intereses, aspiraciones y

condiciones de cada una de ellas. Adaptar un currículum a las necesidades locales y escolares, presupone crear condiciones que lo hagan posible.

En cuarto lugar, la diferenciación y delimitación de disciplinas es una característica adicional que ha definido el proceso de planificación curricular en América Latina. Ésta consiste en la tendencia a otorgarle determinado status a ciertas disciplinas y a otras no, y a mantener y crear fronteras o delimitaciones entre éstas.

Por último, como característica del proceso de planificación y desarrollo curricular en América Latina, ésta se ha caracterizado en los últimos tiempos por importar modelos curriculares de otros países, en especial, de los desarrollados.

Por otra parte, como la ejecución y construcción del currículum es un fenómeno social, también tiene consecuencias sociales. Por ejemplo, Fernández Enguita (2001) analiza los grados de identificación que los grupos sociales adquieren cuando el currículum escolar responde o no a la cultura de los estudiantes. Para el análisis, Fernández, divide a la sociedad en dos grandes grupos sociales: de clase alta y clase baja, diciendo que el currículum ha seleccionado la cultura de sólo uno de estos grupos, el de las clases altas para transmitirla. Un currículum que no considera la cultura de los estudiantes puede generar dos alternativas: una, es que éste se acomode a la institución educativa y guarde la esperanza de la acreditación, lo cual provoca soportar a la escuela y romper con la cultura de su medio por un futuro más promisorio, o bien, puede rechazar a la institución escolar y a la educación formal.

Este rechazo a la institución educativa, tiene dos manifestaciones, según Fernández Enguita (2001), una de ellas, es una negación a la escuela y a todas las instituciones que reflejan posiciones ventajosas, éxito en el aula, en el trabajo, rechaza estos ejercicios de poder, del adulto sobre el joven, lo intelectual sobre lo técnico, de quien proyecta sobre quien ejecuta y todas las diferencias en remuneraciones, status, prestigio que tales prácticas conllevan. Una segunda posibilidad, es volverse a las instituciones que se cree devuelven una identidad gratificante frente a otras que no lo hacen. Por ejemplo, abocarse a la familia. El rechazo a la educación termina

provocando que se perpetúen las condiciones de vulnerabilidad, en vez de aquellas hacia donde la escuela pretende movilizar.

Una alternativa, para que la escuela incluya la cultura de los estudiantes y sus familias es a través del currículum comprensivo, planteado por Magendzo (1986). Él menciona que para efectuar cambios profundos, parece necesario repensar la cultura, vale decir, el currículum. La realidad creada por muchas generaciones, la riqueza material de la sociedad es solamente la forma externa de existencia de la cultura. El contenido verdadero de la cultura lo constituye el desarrollo del propio individuo como sujeto social, el desarrollo de sus fuerzas creadoras, de sus relaciones, de sus necesidades, capacidades y formas de comunicación.

En este sentido, el currículum no sólo se nutre de la cultura universal, sino que, preferentemente, de la actividad que hace el ser humano para enfrentar su propia existencia y su propia realidad. Para el currículum significa capturar las pautas de socialización familiar y comunitaria, valorizar la cotidianeidad, los estilos de vida que tienen los seres humanos para resolver sus problemas.

Un currículum comprensivo es un proceso de búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianeidad.

Además de la implementación de un currículum que recoja los intereses y necesidades de la comunidad, es necesario que la escuela tenga algunas características que posibiliten el aprendizaje. Navarro trata este tema, a través del concepto de *educabilidad*, que consiste en *“la capacidad, activada por cada niño, pero construida socialmente, para aprovechar las oportunidades y adquirir los activos necesario para alcanzar logros educativos de calidad”* (2004: 31). Muy relacionado con las *condiciones de educabilidad*, es que el medio social y cultural del niño deban promover condiciones que permitan la activación de sus capacidades. Dentro de los factores que permiten la *educabilidad* se encuentran: *el efecto vecindario*, consiste en las influencias del ambiente físico y social en la promoción de capacidades y disposiciones del niño. Condiciones como la segregación residencial, pueden ser

determinantes en el nivel de aprendizaje de los niños. El *factor confianza*, ésta “...puede ser entendida como la expectativa que ponen las personas sobre el comportamiento de los otros para considerar las alternativas y decidir el propio comportamiento en las relaciones sociales” (2004:51). Estas expectativas son sobre el conjunto del grupo social. Existe un tercer factor, *de subjetividad*, que contempla las concepciones, ideas y comprensiones de las instituciones sociales que lo rodean, como la familia, el trabajo y la comunidad. Por último, considera el factor *de las políticas sociales*, pues éstas pueden modificar significativamente las condiciones integrales del proceso enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje, a lo largo de la historia ha sido entendido de distintas maneras, hasta hace algunos años, se observaba desde paradigmas conductistas que establecían que el sujeto asimila a medida que recibe la misma respuesta a partir de un mismo estímulo. Actualmente, este paradigma es complementado por otros que conciben mayor complejidad en el ser humano que aprende, lo observan como un sujeto activo y por ende constructor de su propio aprendizaje. Los niños y niñas ya no responden de similar manera ante un estímulo particular, sino que desarrollan diferentes tipos de estrategias, dependiendo de la significatividad que tenga para él(ella) lo que está aprendiendo. Esta significatividad va a estar determinada por factores cognitivos, afectivos y emocionales, así como de sus experiencias previas. De esta manera, los aprendizajes están determinados también por las estructuras cognitivas previas del que aprende.

Para lograr aprendizajes significativos es necesario que se den algunas condiciones, entre otros factores, es importante que los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje manejen los mismos códigos lingüísticos.

Bernstein (1971), postula que las distintas formas de socialización, en las diversas clases sociales, orientan a los niños y niñas a elaborar dos tipos de códigos lingüísticos diferentes: elaborado y restringido. El primero, emplaza al niño o niña hacia significados universales, más independientes del contexto donde se han generado; los segundos, se refieren hacia significados particulares, más dependientes del contexto, el habla no puede ser comprendida si hace abstracción de su contexto. El código



elaborado, permite mayor comprensión de los principios que inspiran su socialización, el restringido, limita la toma de conciencia respecto de su socialización. Afirma, además, que el acceso a códigos restringidos es universal, mientras que al elaborado es sumamente limitado.

Las escuelas suelen utilizar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, códigos elaborados, pero no necesariamente los niños y niñas también los manejan. Esta diversidad en el manejo de los códigos lingüísticos implica una discontinuidad entre los órdenes simbólicos de la escuela y los de los niños y niñas. *“Pedir al niño que cambie a un código elaborado, sin una comprensión precisa de los contextos requeridos para la puesta en acción de este código, puede constituir para el niño una experiencia desconcertante y potencialmente perjudicial.”* (Bernstein, 1971: s/p).

En Chile los resultados educativos se miden a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), este instrumento tiene como principal propósito contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad mediante el monitoreo de los estudiantes.

*“Con este propósito, entrega información acerca de los resultados de algunos aspectos del proceso educativo, tanto a nivel de establecimiento como provincial, regional y nacional, para su análisis, interpretación y, para la formulación de planes de acciones remediales eficientes, concretas y evaluables”* (Ministerio de Educación, citado en Ravela P., 2006: 186)

Hay ciertos factores que son determinantes en los resultados de estas pruebas estandarizadas, como el capital cultural, la calidad de las relaciones familiares, lo que acontece en el aula, como microsistema, las interacciones con sus compañeros(as) y el factor género (Mella O., 2006).

Se observa que los resultados SIMCE son los datos con que cuenta el sistema educativo chileno para sostener políticas públicas en esta materia, aunque no necesariamente den cuenta de las múltiples dimensiones del aprendizaje, de los

sujetos y del ambiente. De todas formas, ya se puede apreciar la importancia que tiene el capital humano, cultural y social en los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Como se mencionó al plantear el problema del presente trabajo, los resultados educacionales en la Escuela son bajos comparativamente a los promedios nacionales y regionales, las causas de éstos son múltiples.

Existen escuelas que a pesar de estar en contextos desfavorables han logrado subir su resultados significativamente o mantenerlos altos sistemáticamente, son las llamadas *escuelas eficaces*. Existen muchos estudios que dan cuenta de sus prácticas y lineamientos, muchos de ellos destacan la importancia de la relación entre la escuela y la familia. Se piensa que si esta relación es fluida y favorable, la significatividad de los aprendizajes va a ser mayor.

### **2.1.2 La comunidad de la Escuela y la educación intercultural**

Tras la exposición, en este aparatado teórico, de conceptos y teorías que se considera conforman el complejo entramado social que son parte de los procesos educativos, se presentará ahora lo que respecta a la comunidad específica de la Escuela en estudio. Ésta está ubicada en un contexto mapuche-lafkenche.

La cultura mapuche desarrolló la lengua oral, no así la escrita. Por lo mismo, ha sido difícil describir esta sociedad, hasta el siglo XVI, pues con la llegada de los españoles aparecen los primeros registros escritos.

Hasta esos años, los mapuche desarrollaron diversos mecanismos que les permitieron alimentarse: el cultivo de la tierra, la recolección, la horticultura, entre otros. Y, a pesar de que se generaron riquezas, no desarrollaron instrumentos de acumulación de éstas. Tampoco constituyeron instituciones sociales jerárquicas, su organización fundamental estaba dentro de la familia.

*“Este conjunto de actividades agrícolas, hortícolas, y ‘cazadoras y recolectoras’ en gran escala permitió alimentar a una población de casi un millón de habitantes en el sur de Chile sin necesidad de*

*establecer una organización estatal superior a las familias autónomas. Era una sociedad de subsistencia, sin producción de excedentes, salvo aquellos destinados a la propia sociabilidad, al gasto ceremonial, al rito festivo de reproducir la vida social”* (Bengoa, 2003: 209).

Tras las guerras con los españoles y, más tarde, chilenos, la riqueza de las tierras y, sobre todo, el número de mapuche, fue decreciendo. Para Marimán (1997), la historia del pueblo mapuche podría ser comprendida en dos partes, antes y después que los estados chileno y argentino anexaran los territorios y a su población. Estos procesos se llevan a cabo a través de batallas violentas, como fueron la *Pacificación de la Araucanía* o la *Campaña del Desierto*. Lo anterior ocurre durante la segunda mitad del siglo XIX.

En el ámbito educativo, la comisión de trabajo autónomo mapuche (2001-2003, parte de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato), divide la educación hispano-mapuche en cuatro modelos:

*Modelo de Educación para el dominio*, fue característico de la relación inicial entre españoles y mapuche. En este período la idea central era *civilizar* al indígena. Se estableció una relación paternalista y etnocéntrica europea. La evangelización se realizó sobre todo a través de las encomiendas y las misiones religiosas.

*Modelo de Educación para la asimilación*, en este modelo la idea central es integrar a los grupos indígenas a la nación chilena. Con la República aparecen las primeras instituciones de educación primaria para indígenas y luego también se establece su obligatoriedad.

*Modelo de Transición*, se inicia por la preocupación de los distintos países de América por los altos índices de analfabetismo en la población indígena. Se implementan entonces los procesos de enseñanza-aprendizaje en lenguas indígenas con el objeto de que los conocimientos se adquieran con mayor facilidad. Como respuesta a las demandas de distintos grupos indígenas, estos programas bilingües biculturales fueron variando hasta convertirse hoy en planes que buscan rescatar la

lengua y conocimiento indígena buscando así también fortalecer la identidad cultural, el desarrollo y la proyección de la sociedad mapuche. El español se mantiene como una lengua de unión nacional.

*Modelo de Educación Mapunche* consiste en la transmisión de la lengua y conocimientos mapuche según las pautas culturales propias de esta cultura. El mismo informe presenta algunas experiencias de esta educación en Chile.

Actualmente en Chile varias escuelas forman parte del Programa Orígenes, éste busca ser una institución que fortalezca el reconocimiento y desarrollo de los pueblos indígenas en el país. En el área educacional, los esfuerzos se enfocan desde la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

*“La EIB es una propuesta educativa (...) que asume las peculiaridad del alumno indígena y no indígena (lingüística, cultural, social, etc.) como un recurso aprovechable y valorable del quehacer educativo de la escuela, que se propone la búsqueda permanente de una educación pertinente, contextualizada, útil, alegre, que logre una formación integral y democrática de la persona.”* (Cañulef y otros, 2002: 25)

La Escuela en estudio, participa del Proyecto Orígenes y con ello de la Educación Intercultural Bilingüe desde el año 2005, esto implica que ha realizado planes y programas contextualizados a la cultura desde el Nivel Básico 1 hasta el Nivel Básico 4.

## **2.2 Antecedentes Empíricos**

Parte importante de estos antecedentes experienciales, han sido extraídos del trabajo investigativo de Sergio Carihuentro, “Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuches” (2007).

Esta investigación, realizada mediante un estudio de caso, tuvo por objeto conocer cuáles son los conocimientos y valores fundamentales para la formación de una persona integral, desde la perspectiva y cosmovisión de sabios mapuches de la novena región de Chile. Logrando advertir la necesidad de una educación pertinente y significativa que debe considerar sus conocimientos culturales, que se componen en esencia de lo siguiente:

1.- La formación del az che: Este concepto refiere a la formación integral de las personas, que se compone a su vez de:

- Kümenche o Ülmen: Persona con poder económico, pero solidaria y caritativa.
- Kimche: Persona con sabiduría, buenos pensamientos y respetuoso.
- Norche: Persona recta, razonable.
- Newenche: Persona con fortaleza espiritual y psicológica.

2.- Tuwün y Küpan: Ambos conceptos remiten a la formación de la identidad mapuche. Esta identidad individual la constituyen el encuentro de la procedencia territorial y la ascendencia familiar.

3.- Mapuche feyentun: Este aspecto aborda la espiritualidad y religiosidad del pueblo mapuche, que se expresa en ceremonias religiosas, el respeto a la naturaleza, creencias en fuerzas negativas y positivas, la importancia de los sueños, entre otros.

4.- Mapuzungun base del mapuche kimün: La lengua y el buen manejo de ésta es considerada como base de la formación, la identidad y del conocimiento propio. Es éste, el canal a través del cual se trasmite la cultura y, simultáneamente, les entrega identidad como pueblo mapuche.

5.- Mapuche kimeltuwün: Este aspecto da cuenta de las estrategias y metodologías de enseñanza, esto implica objetivos, tiempos, procesos, sujetos que intervienen, entre otros, como escuchar, saber observar, considerar el contexto o aplicación práctica del conocimiento adquirido.

Ahora bien, existen diversos estudios que avalan esta proposición. Huenchun (2008), tras entrevistar a padres y observar prácticas docentes, genera una propuesta de participación de la comunidad en las escuelas adscritas al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Esta propuesta, invita a recoger las inquietudes e ideas de los actores que participan del proceso educativo, la escuela y su contexto comunitario. La autora, plantea que un currículum que eleve la calidad de los aprendizajes debe considerar una mayor participación comunitaria, que no sólo estén en las reuniones de padres y/o apoderados, sino que la comunidad completa participe en espacios donde se integren problemas y necesidades de la comunidad en general y que, de este modo, se puedan abarcar desde la escuela. Además, plantea la necesidad de considerar la incorporación de saberes y conocimientos mapuche a la enseñanza que imparte la escuela. Reconocer y valorar estos conocimientos mediante su integración en el currículum, es la labor de una real educación intercultural.

Huenchun (2008), mediante su propuesta de currículum pertinente, deja planteada la necesidad de conocer cuál es el significado que le otorga la comunidad a la escuela. Es, en este sentido, donde se clarifican los conocimientos que la comunidad solicita para sus niños y niñas.

El segundo estudio seleccionado, es el realizado por el MINEDUC (2005) por intermedio del Centro Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile: "Factores socioculturales asociados al aprendizaje en el marco de la educación intercultural bilingüe". En él, se concluye que existe una falta de integración del conocimiento de los hogares en las escuelas, lo que provoca una pérdida de la cultura local. Mientras la familia transmite las tradiciones culturales locales, la escuela introduce un discurso distinto e invisibiliza la acción socializadora de la familia. De este modo, la escolarización es bien realizada toda vez que los estudiantes logran ser adquirir las enseñanzas y transmisiones culturales de la escuela. Escolarización, entonces, pasa a ser un sinónimo de homogenización, a tal punto que luego de algún tiempo en la escuela formal, un saber no escolarizado es deslegitimizado por los propios estudiantes.

El conocimiento que las familias aportan culturalmente, no es incluido dentro de los saberes escolarizados, no son considerados por la escuela. No es posible indicar cuál es el apoyo simbólico o material que las familias entregan, ni cuál es la relación que las familias tienen con el establecimiento, *“en este sentido, falta explorar con mayor detalle en la relación que las comunidades tienen con la institución escolar”* (Estudios en EIB 2005: 113).

Otra fuente de trabajo investigativo, es el realizado por la UNESCO denominado “Políticas Educativas de Atención a la Diversidad Cultural, Volumen I” (2005). Este informe, aborda, entre otras temáticas, tres vectores de análisis: Pertinencia, convivencia y pertenencia, que son transversales en los países donde se enfocó el estudio: Brasil, Colombia, México, Perú y Chile.

En el caso de Chile, el currículum, el lenguaje y el trabajo docente, están en constante tensión con la cultura étnica. El estudio manifiesta, esencialmente, que si bien existe un reconocimiento de la diversidad cultural, se evidencia una distancia entre una educación realmente pertinente en las prácticas del sistema educativo. Por otro lado, es importante reconocer que es posible observar avances por medio del Programa Orígenes o el Programa de EIB (Educación Intercultural Bilingüe), pero aún existen elementos, como el lenguaje, que demuestran la división de la escuela y la comunidad cultural. Los docentes desconocen las lenguas originarias, lo cual genera que niños(as) que llegan a la escuela hablando su lengua materna deben abandonarla y aquellos que no la han aprendido, están mucho más lejanos de hacerlo.

Por otra parte, la mayor parte de los jóvenes provenientes de pueblos originarios, manifiesta haberse sentido discriminado en alguna oportunidad por su procedencia étnica. Las políticas de convivencia escolar, han tenido como fin plasmar en los estudiantes el respeto a la cosmovisión y en la transmisión del conocimiento cultural, sin embargo, muchas veces, se terminan folclorizando y descontextualizando el conocimiento indígena.

Los componentes convivenciales y socializadores de la dinámica escolar y la cultura de los estudiantes, queda fuera del foco de atención de las escuelas. Docentes

y directivos atribuyen la responsabilidad del fracaso escolar a agentes externos al proceso de enseñanza, desconociendo el hecho que un espacio socio-afectivo, adecuado, incidirá positivamente en el rendimiento de los estudiantes, y que, por el contrario, los altos niveles de repitencia en los liceos están relacionados con la organización escolar, con las prácticas pedagógicas, las formas de convivencia, disciplina y la falta de atención a la diversidad de intereses de los alumnos(as).

Existe un discurso instalado donde se habla de valores, pero no se sabe cómo llevarlos a la práctica. Si bien, existen programas de formación de profesores(as) en interculturalidad, éstos están focalizados en el conocimiento de lo indígena, olvidando el desarrollo de competencias para la valoración del otro y el diálogo intercultural.

Respecto a la pertenencia, vector de análisis que refiere a la tensión que debe enfrentar la escuela en torno al eje de la equidad, deja en evidencia que en nuestro país las desigualdades son un hecho que fuera de decrecer, la segmentación social se ha profundizado. En educación superior, se manifiesta en los índices de aumento de ingreso de quienes pertenecen al estrato socioeconómico más alto, en educación básica se evidencia en que los estudiantes de sectores socioeconómicos similares asisten a las mismas escuelas. La sociedad está segmentada socialmente y refleja esta división en sus escuelas.

La UNESCO, entrega algunas recomendaciones, que luego del análisis investigativo, considera pertinente que nuestro país realice. Dentro de éstas, se rescata la siguiente: es preciso ofrecer una propuesta de formación intercultural para todos(as), que incluya programas centrados en la atención de las comunidades indígenas y, al mismo tiempo, desarrolle una propuesta más amplia e integral para todos(as) los estudiantes de nuestro país, es decir, se hace necesario el *“establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que permita a los educandos poder acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente”* (Políticas Educativas de Atención a la Diversidad Cultural, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, Volumen I, Segunda Parte, Chile, 2005: 264). Sin embargo, es necesario estudiar y redefinir los contenidos de esta unidad, incorporando, además del conocimiento de las culturas originarias, temáticas



relacionadas con la convivencia en un mundo multicultural y competencias que apunten al desarrollo de una ética pluralista y asimismo, reprogramar los espacios curriculares destinados a ésta.

## **CAPÍTULO III**

### **3. METODOLOGÍA**

La presente investigación presenta un sustento metodológico de tipo cualitativo e intenta describir, comprender e interpretar los significados construidos por los distintos actores de la comunidad educativa (padres, madres, apoderados, docentes y estudiantes), en torno al rol de la educación como mecanismo para la superación de la pobreza y sus implicancias en el sentido del currículum. Se pretende, en consecuencia, interpretar el mundo simbólico desde una mirada inductiva y holística.

#### **3.1 Diseño de estudio**

El diseño de la presente investigación es un estudio de casos, método del paradigma cualitativo, que permite comprender la particularidad y complejidad de una situación en un contexto real. En este caso, el estudio se centra en una escuela ubicada en Isla Huapi, Comuna de Saavedra, Región de la Araucanía, en donde se busca construir conocimientos mediante la comprensión e interpretación de los significados expuestos por la comunidad educativa.

#### **3.2 Participantes en la investigación**

##### **3.2.1 Criterios de selección y composición de la muestra**

El criterio de selección de la muestra del presente estudio, se relacionan directamente con los objetivos de investigación, es decir, integra a la comunidad educativa, conformada por padres, madres, apoderados, estudiantes y docentes, de la Escuela en estudio.

Los criterios específicos de selección de la muestra, fueron los siguientes:

- Profesores en ejercicio, al interior de la Escuela, desde el nivel pre-escolar hasta el octavo año de enseñanza básica, profesora de integración y a la directora de la Escuela, quien también ejerce como docente.

- Padres, madres y apoderados de la Escuela que habitan en la comunidad donde se ubica la escuela y aledañas a ésta.
- Madres que hayan sido apoderadas y que tenga actualmente un vínculo con la Escuela.
- Niños y niñas que cursen quinto, sexto, séptimo y octavo año básico en la Escuela.

Dentro de la muestra de docentes, existe uno de género masculino y cuatro del género femenino. En la muestra de padres, madres y apoderados, cinco son madres/apoderados, dos son padres/apoderados y dos son madres y ex apoderadas de la escuela, pero que en la actualidad, presentan un vínculo con ésta, siendo una de ellas auxiliar del establecimiento educativo y la otra abuela de uno de los niños que asiste al nivel pre-escolar. En la muestra de los estudiantes, hubo 10 niños y 4 niñas, en grupos focales separados.

### **3.3 Técnicas de investigación.**

#### **3.3.1 Entrevistas semi estructuradas**

Las entrevistas semi estructuradas, se fundamentan "*en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental*" (Sierra, 1998: 311). En este sentido, esta técnica de investigación permite explorar las distintas representaciones que los sujetos construyen en sus discursos, de una manera flexible.

La realización de entrevistas semi estructuradas a padres, madres, apoderados y docentes, permiten interiorizarse abiertamente en las expectativas y sentidos, sobre los concepto de educación, currículum y pobreza, entre otros, que ayudan a la comprensión integral del fenómeno social en estudio.

#### **3.3.2 Grupos focales**

Por medio de esta técnica cualitativa, los niños y niñas expresaron dentro de sus discursos los significados y expectativas, entre otras, sobre los conceptos de

educación, currículum y pobreza. Además, al estar los niños y niñas reunidos por género, permitió a éstos expresarse en un clima de confianza y confidencialidad construyendo un discurso social en común.

### **3.4 Credibilidad**

Una de las técnicas en investigación que otorgan credibilidad y validación al estudio es la triangulación, donde se combinan diversas técnicas e instrumentos en la recogida de la información.

En el caso de la presente investigación, las técnicas utilizadas fueron las entrevistas semi estructuradas y los grupos focales, los cuales permitieron efectuar un análisis e interpretación de los datos bajo una mirada amplia y creíble.

### **3.5 Trabajo de campo**

#### **3.5.1 Entrevistas semi estructuradas.**

La realización de las entrevistas, en general, transcurrieron con mucho respecto, confianza y fluidez, puesto que el grupo de tesis vivió en la zona y trabajó en la escuela en estudio durante cuatro meses.

En el caso de las entrevistas semi estructuradas, el contacto fue en terreno. Los padres y madres, por medio de visita a sus hogares y con los docentes, el contacto fue en la escuela.

Respecto al acuerdo con madres y padres, algunos se planificaron y con otros se les solicitó y se realizó en el mismo momento, gracias a la cercanía de estar a diario en contacto con ellos. Las entrevistas se realizaron en sus hogares y en la escuela, con las madres que trabajan ahí.

El acuerdo con los docentes fue mayormente planificado, acordando horarios y días. Se realizaron en la escuela, a excepción de una, realizada en el hogar de las entrevistadoras.

Finalizadas las catorce entrevistas (cinco docentes y nueve padres, madres y apoderados), se efectuaron las transcripciones de cada una de ellas y luego su respectivo análisis.

### **3.5.2 Grupos focales**

Para los grupos focales, se contactaron niños y niñas de quinto a octavo año básico de la escuela.

En ambos grupos focales, al principio, fue compleja la interacción debido a que las respuestas de los niños y niñas eran reducidas a expresiones monosilábicas (sí o no). Sin embargo, a medida que transcurrían la entrevista, en ambos grupos, y dependiendo de la pregunta, niños y niñas fueron entregando información relacionada con sus intereses, inclinaciones, expectativas, entre otros, de acuerdo a su experiencia de vida.

Una vez finalizados ambos grupos focales, se efectuaron las transcripciones y luego respectivos análisis.

## CAPÍTULO IV

### 4. ANÁLISIS

El siguiente análisis se desprende de los grupos focales hechos a niños y niñas, entrevistas a todos(as) los(as) docentes de la escuela y 10 apoderados(as), en su mayoría madres y abuelas<sup>2</sup>. Éste se realizó a través de un análisis cualitativo desde el cual se develaron cuatro dimensiones que facilitan la comprensión y análisis de este apartado. Cada una de estas dimensiones se construye a partir de indicadores seleccionados para poder responder a las preguntas de investigación planteadas. Las dimensiones y sus indicadores son las siguientes:

#### Educación

- Significado de la Educación
- Calidad de la Educación
- Expectativas sobre la Educación
- Sentimientos asociados a la Educación
- Aprendizaje

#### Comunidad educativa

- Escuela
- Docentes
- Estudiantes
- Familias
- Relaciones de la Escuela

#### Currículum y Valores Culturales

- Contenidos curriculares

---

<sup>2</sup> Las pautas de entrevistas y el detalle de los individuos entrevistados, se pueden encontrar en los anexos.

- Expectativas del Currículum
- Valores culturales

## Pobreza

- Significado de Pobreza
- Superación de las Pobrezas
- Educación y Pobrezas

A continuación se exponen los significados otorgados por cada uno de los agentes a los distintos indicadores que permiten interpretar los sentidos de las dimensiones. Existen indicadores a los que no se refieren todos los agentes, en esos casos, no están nombrados. Las dimensiones serán analizadas e interrelacionadas en el apartado *Conclusiones*.

## 4.1 Educación

### 4.1.1. Significado de la Educación

Los tres actores entrevistados reconocen a la familia como primer agente educador, así como también ven a los(as) docentes como actores importantes en la formación de los sujetos. Los apoderados, por su parte, identifican a los *mayores*<sup>3</sup>, a la comunidad, a la iglesia y a los(as) otros(as) niños(as), como agente educativos.

En las experiencias educativas de apoderados y docentes, se identifican ciertos obstáculos que dificultan el proceso educativo, los cuales se relacionan con el difícil acceso a la educación por la dependencia de recursos económicos. Por otro lado, en algunos apoderados, se privilegia el trabajo del hogar antes que asistir a la escuela y cuando existe una apreciación negativa sobre ella se hace principal referencia a su lejanía.

---

<sup>3</sup> Mayores: refiere a adultos y adultos mayores que por su experiencia poseen mayor sabiduría y cumplen un rol educativo a través del consejo (*ngülamtum*).

Uno de los temas que más se destaca, sobre todo en palabras de padres y madres, es respecto de la **continuidad de estudios**. Esto, en la medida que habilita para un mejor desempeño en la vida laboral, pero a la vez se asocia a grandes dificultades como el necesario cambio de contexto (del campo a la ciudad), que está determinado por la presencia (o ausencia) de recursos económicos, materiales y a una lejanía con la familia, que implica una desvinculación con ella. Los docentes también se manifiestan respecto a este tema, expresando que un alto porcentaje de estudiantes continúa sus estudios en instituciones Técnico Profesional, aunque expresan bajas expectativas respecto de su finalización. Reconocen sí, que ha habido un avance en comparación a generaciones anteriores. Además consideran que existe, una baja posibilidad de continuar estudios superiores universitarios.

Respecto a las condiciones que permiten la continuidad de estudios, apoderados(as) y docentes, concuerdan en la importancia del apoyo de la familia, el interés de ésta por continuar con el proceso y la distancia o cercanía con la escuela, además reconocen la fuerte determinación económica que existe para los(as) niños(as) y sus familias para poder finalizar el proceso educativo formal.

Por otra parte, los docentes expresan que la deserción escolar está relacionada con problemáticas familiares y dificultades cognitivas para la adquisición de aprendizajes. Padres y madres, agregan la importancia de la cercanía personal entre docentes y estudiantes, además de la voluntad de dios.

#### **4.1.2. Calidad de la Educación**

Padres y madres además indican que la educación, esencialmente, provoca cambios en el sujeto y es heredable, en el sentido de que existen ciertos patrones en la educación familiar que se reproducen por generaciones. A nivel escolar, mencionan que la educación pre-escolar y básica son necesarias y fundamentales.

Para el logro de resultados educativos, se manifiestan ciertas condiciones necesarias. Apoderados(as), docentes y estudiantes, concuerdan que las más relevantes son la motivación y la dedicación de los alumnos. Por otra parte,



apoderados(as) y docentes, consideran el apoyo familiar y el consejo de los padres, como elementos necesarios para el logro de resultados. Padres y madres agregan además, la importancia de una actitud activa por parte del sujeto que aprende a través de valores como la voluntad y el esfuerzo.

Ahora bien, padres, madres y profesores(as), concuerdan en que los logros educativos se relacionan directamente con el trabajo pedagógico del(a) profesor(a). Este trabajo debe ser de calidad, debe lograr concretizar los contenidos y ejemplificarlos. Por otra parte, apoderados manifiestan la importancia de tener una comunicación efectiva con los docentes en el proceso educativo de sus hijos(as), *“...si aquí uno (madre/padre) todos los días lo está aconsejando y ellos (niños/niñas) no están ni ahí po’ y si bueno, qué sacan con aconsejarlos ustedes tanto, si (a) los niños en la escuela no los atrincan”* (Entrevista N° 16:36). Los(as) docentes, manifiestan acuerdo en este elemento haciendo alusión también a que el trabajo conjunto con los padres aumenta la posibilidad de mejores resultados educativos.

*“Debe participar, a lo mejor siempre como digo yo tendría que estar la comunidad y sobre todo los padres de familia que apoyan a sus niños y también que se interesen por el aprendizaje de sus niños, no se po’ que se acerquen a la escuela, que por ahí los profesores sepamos de que ellos están interesados, de que ellos a lo mejor deberían de venir y preguntar cómo les va a sus niños y todas sus ... igual de repente a lo mejor uno se deja muchas veces estar porque algunos apoderados no vienen a preguntar cómo les va a sus niños y generalmente cuando vienen hay algunos que vienen y ahí uno obviamente se preocupa mucho más de poder enseñarles a los niños.”* (Entrevista N° 1:22)

Apoderados(as) y estudiantes, consideran que es relevante la enseñanza diferenciada según grado de escolaridad, a pesar de asistir a cursos multigrados, pues sienten que de no ser así, se genera un perjuicio en los aprendizajes de los estudiantes. Padres, madres y apoderados consideran, además como condición de calidad educativa, la cercanía que docentes puedan establecer con los(as) estudiantes.

Ellos(as) agregan que poseer recursos TICs es una condición para la adquisición de los aprendizajes.

Los docentes, por su parte, consideran dentro de las condiciones de calidad educativa, la educación de padres y madres, una alimentación balanceada y el contexto, expresando una inclinación hacia la urbanidad.

#### 4.1.3. Expectativas sobre la educación

En los tres actores aparecen distintos niveles de expectativas. Para efectos de este estudio, las hemos clasificado en aquellas expectativas de vida que se ven favorecidas por la escolarización (*Fin último*) y aquellas que tienen relación con la habilitación para poder satisfacer esa esperanza de vida (*Expectativas de Habilidad*). Es decir, se espera que la escuela prepare a los sujetos, a nivel personal y social, de manera de conseguir en un futuro más distante algunas condiciones positivas para sus vidas.

Ámbito	Agente	Expectativas de Habilidad	Fin último
Sociales	Apoderados(as)	Oportunidades laborales. Continuidad de estudios (secundarios y/o superiores). Adquisición de recursos económicos (a través del trabajo).	Mejor calidad de vida futura. Movilidad rural → urbano.
	Docentes	Continuidad de estudios. Habilitación mínima para el trabajo.	Mejor calidad de vida futura. Mayores posibilidades laborales futuras. Otorgue estatus
	Niños y Niñas	Continuidad de estudios. Oportunidades laborales.	
Personales	Apoderados(as)	Adquisición de herramientas para la vida. Prevención de drogas y alcohol. Adquisición de conocimientos. Desarrollo de la autonomía.	Cambio (crecimiento) del sujeto. Comprender la propia realidad.
	Docentes	Adquisición de conocimientos.	Cambio (crecimiento) del sujeto.

	Niños y niñas	Cambio (crecimiento) del sujeto. Cambio en la mentalidad
--	---------------	---

Como se aprecia en el cuadro, padres, madres, docentes y estudiantes concuerdan en que la educación debe promover mayores posibilidades laborales, es decir, que la educación sea un puntapié inicial para involucrarse en el mundo laboral, hecho que se relaciona directamente con la posibilidad de optar a una mejor calidad de vida. Asimismo, la continuidad de estudios, la finalización de éstos y/o el logro de una certificación técnica o profesional, se presentan como expectativas comunes. Una de las entrevistadas dice, por ejemplo: *“Tiene (su hijo/a) que seguir sus estudios y salir adelante algún día po’, pensar en otra cosa, no terminar el octavo y quedar ahí plantado como se dice, tienen que seguir ellos estudiando para que puedan obtener alguna carrera”* (Entrevista N°16; 12).

Por otra parte, un fin último de la educación, para los tres agentes, a nivel personal, es provocar un crecimiento en el sujeto. Así, apoderados(as) y docentes, dentro de sus expectativas, indican que por medio de la educación esperan adquirir conocimientos y promover la comprensión de la realidad desde distintas perspectivas, *“Bueno, hartos niños salen de aquí, y hartos niños también supieron sus realidades, sus conocimientos, también ellos crecieron”*. (Entrevista N° 10: 20)

Padres y madres, de forma particular, relacionan las expectativas de la educación, con la futura adquisición de recursos económicos, y al mismo tiempo con la promoción de la formación de sujetos autónomos, que otorgue herramientas para desenvolverse en la vida, que prevenga en alcohol y drogas, y que permita la movilidad de contexto rural a urbano. Las expectativas que sólo aludieron los(as) docentes, son referidas a que por medio de la educación se adquiere estatus y buenas posibilidades en el futuro.

#### 4.1.4. Sentimientos asociados a la educación

Ahora bien, el proceso educativo provoca ciertos sentimientos, que son importantes de considerar, éstos se asemejan entre apoderados y docentes, y se relacionan con la incomodidad, la tristeza y el sufrimiento. En el caso de los padres y apoderados, éstos sienten alegría cuando sus hijos(as) obtienen buenos resultados, malestar al tener la escuela lejos de sus hogares y tristeza por el necesario traslado de los niños(as) a las escuelas urbanas. Por su parte, los docentes, expresan sentimientos de alegría por los logros laborales de los ex-estudiantes y manifiestan que los niños y niñas sufren al estar lejos de sus familias.

Padres y madres, expresan, asimismo, sentimientos positivos frente al aprendizaje de sus hijos y valoran la gratitud de ellos(as) por la formación recibida. También manifiestan incomodidad por no participar en las decisiones de ésta y sufrimiento frente a la falta de aprendizajes, estudios y a la mala calidad de éstos.

#### 4.1.5. Aprendizajes

La educación, para esta comunidad, está íntimamente vinculada con la adquisición de **aprendizajes**. El significado que a éste le otorgan padres, madres y docentes es la adquisición de conocimiento por medio de la interacción con el medio social, destacándose los procesos de imitación.

A este respecto, padres y madres, exponen distintas visiones de cómo ellos(as) conciben qué es aprender, entre ellas, a través de la memorización y la acumulación de conocimientos.

Padres, madres y docentes concuerdan que existen **condiciones que facilitan la adquisición de aprendizajes**, la motivación, la sistematicidad de la enseñanza y la preocupación y apoyo familiar, junto con la protección que ésta entrega. Además de factores intrínsecos donde las etapas de desarrollo, permiten la adquisición con mayor facilidad de ciertos aprendizajes. Coinciden además, en la importancia de establecer

un trabajo coherente en los procesos de enseñanza (en qué se enseña), entre los distintos actores.

Padres y madres, opinan que el aprendizaje se genera a través del diálogo. Los docentes, ponen el acento en el entorno afectivo familiar, pues es determinante en el desarrollo de capacidades.

## **4.2 Comunidad escolar**

Durante las entrevistas aparecen reiteradas veces apreciaciones respecto de la escuela como institución y, sobre todo, respecto de los agentes que la componen. Estos temas emergieron espontáneamente en el discurso de los(as) entrevistados(as). A pesar de que no se plantearon preguntas directamente referidas a estas temáticas, finalmente adquirieron mucha relevancia que se denota en la fortaleza y completitud de cada una de las categorías que se desprendieron del eje temático “Comunidad Escolar”. De cualquier forma, luego de analizadas las entrevistas, se comprende que la significancia de cada uno de los otros ejes temáticos (Currículum y Valores, Pobreza y Educación), toman sentido, muchas veces, a través de los agentes y prácticas concretas en que se presentan. Estas categorías y códigos referidos a la escuela, a los estudiantes, docentes, familias, comunidad y sus relaciones, serán presentados y analizados a continuación.

### **4.2.1. Escuela**

Los tres agentes también coinciden en esperar que la escuela forme al sujeto a través de la adquisición de conocimientos y con ello, la apertura de nuevas perspectivas y una mejor comprensión de la realidad. En este sentido los tres agentes esperan que la escuela entregue una formación valórica. Niños y niñas destacan que la escuela enseña a valorar los recursos, los apoderados destacan el orden y la disciplina como valores que deben entregarse en la escuela y los docentes hablan de una formación integral de la persona.

#### 4.2.2. Docentes

Ahora, respecto del **trabajo docente**, los apoderados opinan que su calidad está asociada a la adquisición de aprendizajes de los niños y niñas, a la preparación profesional e influye la reflexión y la crítica. Niños y niñas, opinan que exige constancia, ser sistemático y consideran que los textos escolares son excesivamente determinantes en su trabajo. Los docentes se hacen responsables de labores administrativas, de aseo y pedagógicas, considerando estos aspectos como parte de su trabajo, aunque destacan que la prioridad debe estar en la preocupación constante por los estudiantes, en cuanto a sus situaciones en el hogar, aprendizajes y conductas. Respecto a lo pedagógico destacan la importancia de la adecuación curricular (también la consideran una herramienta de trabajo importante), una persistencia por trabajar todos los Contenidos Mínimos Obligatorios durante el año y declaran una presión en cuanto a los tiempos de trabajo debido a la prueba SIMCE.

El trabajo docente, en relación a sus pares considera un necesario diálogo entre ellos y con el resto de profesionales de la educación de la zona. En relación a los niños y niñas, implica: la motivación por la continuidad de estudios, la dotación de material didáctico a los(as) estudiantes, la acomodación de las actividades según los ritmos de aprendizaje de cada niño(a) (aunque se reconoce poca consideración de los niños y niñas con talentos) y se hacen además responsables de necesidades básicas de los(as) niños(as), como la higiene personal o la alimentación.

En relación al trabajo con las familias, el rol docente, según los propios docentes, incluye: consultar a los(as) apoderados(as) respecto de los aprendizajes que espera que su hijo(a) adquiera, otorgar expectativas a los(as) apoderados(as) respecto de sus hijos(as), motivar la participación de los padres y madres en el proceso educativo y a su vez educarlos(as) a ellos(as), concientizarlos(as) respecto de la negatividad del sistema de pago que otorgan los sostenedores a las familias por la matrícula de sus hijos(as), y por último, considera también la mediación en conflictos familiares como parte del trabajo docente. Declaran además que su trabajo se ve fuertemente determinado por la participación de las familias en el proceso educativo,

de hecho, consideran que la calidad de la enseñanza depende del interés que los padres demuestren por sus hijos(as).

También observan que el contexto rural, indígena y/o en pobreza influye en el trabajo docente, lo vuelve desafiante, exige constante innovación e implica dificultades en la adecuación léxica sociocultural.

*“...y no solamente que el profesor que se dedique o piense ganarse sus moneas’, sino educar, enseñar y cuántas cosas tiene que decirle un profesor a los niños, no solamente educar, ¡disciplina! Y bastantes cosas entonces, para eso nosotros mandamos a nuestros hijos al colegio.” (Entrevista N° 13: 12)*

#### **4.2.3. Estudiantes**

Respecto de los **estudiantes**, sólo los(as) docentes presentan percepciones respecto de ellos(as). A modo general los reconocen como mapuche en su totalidad, lo que además plantean que determina una diferencia en cuanto a los aprendizajes, aunque no explican mayormente en qué sentido ni por qué. Aunque aclaran, no refiriéndose a los(as) estudiantes exclusivamente, que las personas mapuche son como obstinados y de difícil trato.

Por otra parte, también explicitan algunas percepciones negativas en los(as) estudiantes, pero que de alguna manera, refieren o responden a características del contexto. Por ejemplo, expresan que tienen una significativa carencia afectiva, lo que promueve agresividad en ellos. Esta agresividad también se adjudica al entorno familiar. Asimismo reconocen que los niños y niñas con mayores problemas tienen apoderados que no se presentan en la escuela. Además los consideran carentes materialmente y que conviven con el alcohol, de manera tal que terminan involucrándose con él. Respecto de la asistencia de los estudiantes a la escuela, consideran que es debido a que buscan alimentación y recreación en ella, a la obligatoriedad de ésta o que asisten a la escuela huyendo del trabajo en las casas.

#### **4.2.4. Familias**

Respecto de las familias, los(as) docentes se pronuncian mayoritariamente de manera negativa sobre ellas. Consideran que el alcohol es un elemento común a muchas familias y sumamente dañino, en cuanto genera una disfuncionalidad en las familias y un bajo desarrollo de la afectividad en niños y niñas. Se hace alusión también, a la ausencia de las madres y de referentes de autoridad en el hogar.

Consideran a los apoderados como pobres afectiva y económicamente, como complicados, vulnerables y pasivos en la medida que esperan asistencia. Además se reconoce una baja escolaridad en los padres, lo que dificulta la ayuda hacia los hijos para que tengan una mejor calidad de vida futura, aunque a su vez los apoderados consideran que la ayuda en los deberes escolares es una de las formas de apoyo a la educación formal que asumen.

Por otra parte, padres, madres y apoderados consideran como una responsabilidad de ellos(as) toda la conducta de sus hijos(as), consideran que, por ejemplo, deben participar en la resolución de conflictos en los que se vea implicados(as). Y, como ya se mencionó, consideran que son ellos(as), como familia, los(as) primeros educadores. Esta educación se ve asociada fuertemente a la herramienta del consejo y reconocen que su forma de enseñar es distinta a la de los profesores. Probablemente es por esto que los(as) apoderados manifiestan mucha más participación en el proceso educacional de los(as) hijos(as) que lo que observan y reconocen los(as) docentes.

#### **4.2.5. Relaciones de la Escuela**

La **relación entre las familias y la escuela** ha sido, según los apoderados, históricamente conflictiva; según los(as) docentes, ha sido determinada por la asistencia de la escuela hacia las familias. La comunicación entre ambos agentes es reconocidamente dificultosa y débil según padres, madres y docentes, niños y niñas agregan que esta comunicación se establece sólo concerniente a ellos(as). Y los apoderados, de hecho, se sienten desvinculados de la toma de decisiones respecto de



la escuela. Según los tres grupos entrevistados la comunicación es, mayoritariamente, a través de las reuniones de apoderados. Éstas son vistas como una instancia de la escuela, pero de la que son responsables los(as) apoderados(as), sobre todo por la asistencia a ellas. Es así entonces que la relación entre las familias y la escuela es responsabilidad de los apoderados (según los mismos padres y los docentes). Los(as) docentes manifiestan expectativas respecto a un futuro cambio en la forma y contenido de dichas reuniones.

A pesar de que padres y docentes están de acuerdo en la necesaria relación entre la comunidad y la escuela para el logro de objetivos comunes, ambos agentes reconocen una falta de comunicación y de diálogo. Quizás esto se relaciona con una posible diferencia cultural (reconocida por parte de los docentes) entre las familias y la escuela.

### 4.3 Currículum y Valores

En la siguiente tabla se puede observar comparativamente algunas de las apreciaciones que estudiantes, padres, madres y docentes tienen acerca del currículum, quiénes lo construyen, los contenidos que se trabajan en la escuela y las expectativas que existen sobre él.

	<b>Quién lo construye</b>	<b>Cómo es el currículum</b>	<b>Contenidos que se trabajan</b>	<b>Expectativas curriculares</b>
Apoderados(as)		Valoración de contenidos formales. Poco pertinente en el contexto. Menor cantidad en zonas rurales. No abarca los CMO.	Alfabetización Operaciones aritméticas básicas. Contenidos del MINEDUC. Pensamiento y expresión.	Educación religiosa. Educación valórica. Formación de la personalidad. Alfabetización. Habilidades en las TICs. Que recoja el contexto de los niños y sus familias.
Niños y Niñas	Docentes. Comunidad escolar.	Más precario que el oficial.	Contenidos necesarios para la continuidad de estudios.	Que entregue contenidos que sirvan como herramienta laboral.
Docentes	El docente adecua los contenidos formales al contexto. Se construye con las familias La calidad de éste depende del trabajo docente, no de las orientaciones ministeriales. Baja participación de la comunidad en la elaboración de los planes y programas propios. Programas determinados por los profesores con la aprobación del presidente de la comunidad.	Valor sobre los CMO y la posibilidad de adecuarlos para volverlos pertinentes. Valoración del programa propio por lo cercano. Disconformidad con la poca pertinencia curricular respecto a los tiempos de posible trabajo.	Presencia de un taller intercultural de lenguaje. Prioridad a la alfabetización y aritmética básica en primer año. Proyecto de Escuela Saludable. Enseñanza valórica. Integra elementos culturales. Menor cantidad que la de los CMO.	Formación valórica. Mayor trabajo en las áreas técnicas. Habilidades sociales en los estudiantes. CMO. Mayor contextualización de los CMO a la vida rural.

Todos los agentes concuerdan en algunos puntos interesantes respecto de éste, por ejemplo, quiénes lo generan. Mayoritariamente, en los tres grupos, se menciona a los(as) docentes como los encargados de decidir qué se enseña en el establecimiento, ellos(as) mismos(as) consideran que lo que hacen es más bien una adecuación al contexto, reconociendo que la calidad del currículum va a depender del trabajo docente mucho más que de las orientaciones ministeriales. De hecho, muestran disconformidad respecto de las políticas que promueven el trabajo de consultoras antes que el de los propios docentes. Niños(as) y apoderados(as), además, concuerdan en que este trabajo se hace en conjunto con las familias y la comunidad, aunque los(as) docentes alegan la poca participación de la comunidad comentando, por ejemplo, que para la elaboración de los programas propios, sólo lo hicieron a través de la confirmación del presidente. Mencionan también que la contextualización se hace en base a los contenidos mínimos obligatorios (CMO) incorporando contenidos propios de la cultura mapuche; algunos también reconocen que la adecuación se hace mayoritariamente respecto de la condición socio-económica de los(as) estudiantes. También dan cuenta del constante control de los supervisores en cuanto a la presencia de los CMO.

#### **4.3.1. Contenidos curriculares**

Respecto de los **contenidos** entregados en la escuela, los tres agentes, concuerdan en que éstos son más bajos que los exigidos por el ministerio, algunos(as) apoderados(as) identifican esto como una característica de las zonas rurales. Algunos(as) docentes reconocen que es por la excesiva repetición de los contenidos, necesaria por las altas tasas de inasistencia de los niños y niñas.

En cuanto a la contextualización de los contenidos, sí existen importantes diferencias entre la opinión de los apoderados y la de los docentes. Mientras las madres y padres alegan la poca pertinencia del currículum para el contexto, docentes valorizan la integración de elementos culturales propios, por ejemplo a través de la presencia de un taller intercultural de lenguaje. Asimismo consideran positivamente la posibilidad de contextualizarlos y, de hecho, valorizan la generación de los programas

propios, por lo mismo. Sí critican la poca pertinencia en cuanto a los tiempos exigidos por el ministerio, como ya se mencionó, sobre todo en cuanto a los tiempos del SIMCE. Además consideran que esta prueba es más desfavorable, al momento de rendirla, para los niños y niñas de zonas rurales que para los(as) que habitan en urbanidad.

*“Yo pienso que no está como muy contextualiza la prueba SIMCE, o sea, todos siempre miramos lo mismo, es totalmente distinto acá a la ciudad, el tipo de preguntas que se hacen. Nosotros hacemos los ensayos igual, como te decía en delante, lo de la plancha, te habla de ejemplos de repente que no están en el entorno de los niños. Te habla de parque por ejemplo, en Comprensión, ciudades, y hay niños que apenas conocen Puerto Saavedra. Te dicen que ubiques calles en un mapa, ellos saben ubicarse por el cerro, del kilómetro de allá. Cosas que uno si empieza a analizar... El cálculo digamos de repente en Matemática. Te dicen ‘La casa del vecino está ahí a la vuelta’, y resulta que acá la vuelta en el campo, es un kilómetro, dos kilómetro. ‘No si está ahí nomás’ te dicen, y es harto.” (Entrevista N° 6: 36)*

Apoderados y docentes concuerdan en que la alfabetización y las operaciones aritmética básicas son de los contenidos que más se trabajan en la escuela, niños y niñas consideran que los contenidos que se trabajan sirven para la continuidad de estudio, los(as) apoderados(as) además mencionan el pensamiento y la expresión como contenidos que se trabajan en la escuela. Los(as) docentes agregan los proyectos de vida saludable y la enseñanza valórica.

Algunos padres y madres además declaran disconformidad con algunos aspectos en la formación valórica que la escuela otorga a los niños y niñas como la falta de respeto entre los sujetos y la poca disciplina que existe al interior de ésta.

#### **4.3.2. Expectativas sobre el currículum**

Respecto a las **expectativas sobre el currículum** de la escuela, niños, niñas y docentes, destacan la importancia de que integre conocimientos que habiliten para el desempeño laboral, docentes consideran que la escuela debiera integrar más trabajo en las áreas técnicas, de manera de habilitar mejor a los niños y niñas para su ingreso al mundo laboral. Docentes y apoderados(as) coinciden en que el currículum debiera trabajar mucho más profundamente la formación valórica de los(as) estudiantes. En ambos agentes, ésta es la mayor expectativa, muy relacionada con la necesidad de un trabajo más intenso en las áreas de la personalidad, como el desarrollo de habilidades sociales. Ambos agentes destacan además la necesidad de seguir trabajando en los CMO, como la alfabetización. Así también, manifiestan la esperanza de que los CMO fueran más contextualizados a la vida rural, que recoja más de la vida cotidiana de los niños y niñas. Los(as) apoderados(as) agregan la necesidad de trabajar sobre conocimientos TICs y la educación religiosa.

#### **4.3.3. Valores Culturales**

Estrechamente vinculado a lo anterior, y respondiendo a la expectativa de padres y docentes de incorporar la formación valórica al currículum oficial de la escuela, se pudo recoger algunos de los valores que los tres agentes rescatan y consideran importantes.

El primero, y mencionado por los tres agentes es el valor del diálogo. Docentes lo consideran una herramienta fundamental para la resolución de conflictos; niños y niñas consideran que permite el intercambio de información entre la escuela y la comunidad; y los(as) apoderados(as), consideran que es un elemento educativo que resuelve conflictos, que es una herramienta para la vida y adjudican especial importancia al consejo que las personas mayores pueden entregar a través del diálogo con los(as) jóvenes.

En apoderados(as) y docentes aparece con especial frecuencia el valor de la colaboración y la solidaridad. En el caso de los docentes, consideran muy importante,

por ejemplo, el trabajo en equipo para el logro de objetivos; mientras que los(as) apoderados(as), le atribuyen un rol importante en la superación de la pobreza. Mencionan, por ejemplo, la importancia de las redes sociales ante la escasez de alimentos o la necesaria ayuda de los(as) hijos(as) para superar una situación de pobreza.

Apoderados(as) y docentes, destacan además la importancia de los valores de la disciplina y el respeto entre pares y entre generaciones.



Los(as) docentes mencionan además el valor del esfuerzo y la perseverancia, la afectividad y la humildad.

Gracias a estos valores se puede comprender también, el significado que poseen los tres agentes, acerca de cómo son los sujetos. Estas concepciones van a permitir entender con mayor profundidad las expectativas que tienen sobre la educación formal y el sentido que ésta adquiere para la comunidad.

#### 4.4 Pobreza

##### 4.4.1. Significado de Pobreza

El presente apartado, integra al análisis de este estudio lo que respecta a pobreza y las variadas aristas que ayudarán a su comprensión, no conceptual en sí misma, sino como aporte a los múltiples significados de ésta, desde la especial visión de la comunidad y sujetos que, con sus relatos, la conformaron.

POBREZA			
	Significado	Condiciones	Estrategias de Superación
Niños y Niñas	Carencia de: <ul style="list-style-type: none"> <li> Recursos materiales</li> <li> Recursos tecnológicos</li> </ul>	Falta de estudios. Alcoholismo. Ausencia de iniciativa en los sujetos.	Trabajo. Rehabilitación del Alcoholismo. Certificación de estudios superiores. Esfuerzo.

Apoderados(as)	Carencia de: <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Recursos materiales</li> <li>✚ Recursos económicos</li> <li>✚ Tierras</li> <li>✚ Conocimiento, comprensión.</li> </ul>		Estudios secundarios y/o superiores. Trabajo. Rehabilitación del alcoholismo. Apoyo conyugal. Se supera en forma colectiva. Trabajo colaborativo entre escuela y comunidad. Educar en la prevención de drogas y alcohol. Asistencia material de otros organismos.
Docentes	Carencia de <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Conocimiento</li> <li>✚ Recursos materiales</li> <li>✚ Oportunidades</li> <li>✚ Espiritual y afectiva.</li> <li>✚ Productividad de las tierras.</li> </ul>	Alcoholismo. Falta de trabajo. Baja escolaridad de los padres. Poca preocupación por la escolaridad.	Educación secundaria técnica. Cambio de mentalidad en los(as) niños(as). Estudios.

En todos los sectores etéreos de esta comunidad, la pobreza es vivida de distintas maneras, pero para todos es una experiencia negativa. Asimismo concuerdan que afecta, mayoritariamente, al núcleo familiar, debido a la presencia del alcoholismo en los jefes de hogar y madres.

Los padres manifiestan que los niños y niñas que experimentan a diario la pobreza, en muchas oportunidades tienen que hacerse cargo de tareas en el hogar como el cuidado de hermanos menores, labores incluso prioritarias a la asistencia a la escuela. Los(as) apoderados(as) refieren que es una experiencia que se vive en la familia completa, como una experiencia que afecta a todos y, que si uno la supera, ayudará a sobreponer a todos. Es, en este sentido, una experiencia asociada estrechamente a la colaboración entre los sujetos, pero también se relaciona a un esfuerzo cotidiano. Además agregan que niños y niñas son sujetos pasivos en ella, en el sentido de que heredan la situación económica de sus familias.

Las carencias refieren a falta de recursos que cubran necesidades básicas, como el alimento y la vestimenta. Por otra parte, mencionan que el espacio geográfico donde viven tiene carencias en cuanto a servicios de salud pública y a obras viales que faciliten el acceso a los domicilios y a las escuelas.

Los recursos materiales, no es lo único que se ve disminuido. Una de las mayores preocupaciones en este aspecto es, para algunos(as), la ausencia de fuentes laborales remuneradas y para otros, la falta de terrenos que les permitan trabajar y producir ingresos de forma autónoma, o bien, la poca fertilidad de las tierras que poseen, y que les obliga a destinar excesivos recursos económicos a fertilizantes y abonos, dineros con los que muchas veces no cuentan.

Muchas de estas experiencias, según los apoderados(as), declinan en alcoholismo, delincuencia o en la toma de malas decisiones “(...), *porque pobreza viene locura de repente, porque en la pobreza, la persona, no saben trabajar, son flojos en estos momentos y el hombre que pilla un poco de plata, vamos tomando.*” (Entrevista nº 10:59). Se pierden a veces las perspectivas de bienestar y las prioridades se tornan difusas.

La propia percepción de estar en pobreza, tiene ribetes colectivos, de vivir en una comunidad y región que ven pobres, un espacio territorial en pobreza asociado a la falta de tierras. Vivir en situación de pobreza, provoca, a la mayoría, sentimientos de sufrimiento, desesperanza y vergüenza.

Todas las experiencias anteriores convergen en los propios significados que esta comunidad le otorga a la pobreza. Para las familias, en palabras de los apoderados y de los estudiantes, la pobreza es carencia en varios sentidos y apelan a que sólo se puede comprender en realidad cuando se vive: en recursos económicos, en recursos que les permitan cubrir necesidades básicas (alimento, vestimenta y vivienda); o recursos en el hogar que otorguen mayor bienestar; niños y niñas destacan la importancia de la adquisición de tecnologías. También se manifiestan carencias en cuanto a la falta de oportunidades, de adquisición de conocimientos, de comprensión de la realidad y de educación. Además, en varias narraciones, emergieron alusiones a



la pobreza, como la falta de tierras. Muchas familias viven de allegados en terrenos de familiares, donde no están autorizados a ocupar la tierra para sembrar o poseer animales, o, que a pesar de poseer tierras de su propiedad, el uso a lo largo de los años y la falta de abono y fertilizante (y los recursos para su adquisición), la hacen una tierra estéril. Ésta es una preocupación que se cruza con la cultura a la pertenecen. Posiblemente, las demandas del conflicto mapuche actual estén asociadas al valor instrumental de la tierra como herramienta de trabajo, además del derecho histórico. Con todo, es posible indicar que, según los entrevistados, hay varios tipos y niveles de pobreza.

Dentro de las concepciones, que se detectaron a lo largo de las entrevistas, está que algunos(as) apoderados(as) entienden que la pobreza es una condición permanente, que su superación es difícil, y otros, con mayor optimismo, indicaron que sólo se supera progresivamente y a lo largo del tiempo.

Los tres agentes entrevistados concuerdan en algunas de las **causas** que provocan la pobreza, como la falta de trabajo. Algunos refieren a labores remuneradas, pero otros a la falta de trabajo que provocan las tierras infructíferas que algunos poseen. La poca educación es también causa en este sentido, pues la falta de escolaridad y de conocimientos, impide, por ejemplo, acceder a puestos laborales. Como ya se mencionó, las decisiones que toman los sujetos, provocan también las situaciones de pobreza, a esto asocian el alcoholismo y la pasividad o pereza.

Los padres también aluden que la falta de ayuda externa, gubernamental, por ejemplo, es parte de las causas de la pobreza. Además, reconocen la numerosidad de las familias, y algunos responsabilizan a dios. Niños y niñas, manifiestan, simplemente, que se nace en situación de pobreza.

#### **4.4.2. Superación de las Pobrezas**

Existe, en general, una confianza en los subsidios estatales, como herramientas efectivas para la superación de la pobreza (particularmente se menciona el subsidio de tierras). Además reconocen una fuerte inversión en sectores rurales y ven a los niños,

niñas y adultos(as) mayores como principales beneficiarios(as). La escuela es considerada, en este sentido, como una institución que canaliza dichos beneficios. Niños y niñas ven que el beneficio de las becas, como política pública en educación, está promoviendo la continuidad de estudios.

Adquirir trabajo, remunerado o autónomo en las propias tierras, permite la adquisición de recursos, la superación de la pobreza. Esto lo valoran estudiantes y apoderados, que son quienes viven esta situación y ven estas perspectivas de movilidad, los padres y madres, en su mayoría, refieren al trabajo en el campo. Otros apoderados junto a los estudiantes, esperan del trabajo remunerado y de la necesaria migración rural urbana, la movilidad social que pretenden y con ellos mejorar aspectos de su calidad de vida. Los apoderados ven además en el trabajo otras riquezas positivas, en cuanto ayuda a superar pobreza, pero también permite educar a los hijos y enseñarles a ellos el valor de los beneficios que el trabajo otorga.

Los padres ven que la pobreza también necesita de un trabajo colectivo, conyugal o en la familia completa, pues el sujeto solo no logra superar una situación que, como se dijo con anterioridad, involucra a la familia entera. Asimismo, un trabajo colaborativo entre escuela y comunidad, por ejemplo, es una propuesta que emergió en las conversaciones.

Estas estrategias generadas en el seno familiar y personal, de cómo superar la pobreza, tienen como finales objetivos conseguir mejoras en la calidad de vida, que se traduce, para estudiantes y apoderados, en vivir mejor, poder elegir qué comer, tener trabajo. Estudiantes y docentes concuerdan en que esto se logra mediante la migración a la ciudad, ven en ella un bienestar.

Para los apoderados, las condiciones para una mejor calidad de vida están ligadas a la voluntad de cada uno por adquirir movilidad, y asimismo a la finalización de estudios, a la adquisición de beneficios estatales o sencillamente, a la ayuda de dios.

Para los docentes, lo importante es que ven en la movilidad adquirir nuevas perspectivas de vida, mejorar su autoestima en la vida urbana, ya que las tierras no entregan la producción necesaria que les permita adquirir los recursos que deseen.

La educación, es nombrada por todos como necesaria si se piensa en superar la situación de pobreza. Aspiran a la educación de la escuela secundaria y/o de instituciones de estudios superiores, que entregan conocimientos técnicos y certificaciones. Los esfuerzos de la familia, de los estudiantes y la escuela apuntan en esta dirección. También concuerdan en que es necesario un cambio cognitivo en las vivencias, del alcoholismo específicamente, los padres y escuela esperan que se eduque su prevención y niños y niñas esperan que los adultos se rehabiliten para poder salir de la pobreza.

En consecuencia, todos coinciden en que la escuela es esencial en la superación de la pobreza, aunque es la educación formal la que limita, muchas veces, la continuidad de estudios, pues las familias no cuentan con los recursos para ingresar a internados o viajar al pueblo. La pobreza se vuelve en contra de su propio mecanismo de superación. Pero no es el único camino, pues si sus tierras poseyeran la fertilidad y extensión de antaño, otras serían sus perspectivas de sus vidas.

#### **4.4.3. Educación y Pobrezas**

Ya conocidos son los sentidos y significados que aparecen en los tres agentes respecto de **la educación y la pobreza**, de esta manera, es más fácil comprender las relaciones que se establecen al respecto. Según los(as) docentes, la relación es dicotómica, ya que la educación contribuye a la superación de la pobreza, pero a su vez la pobreza y su consecuente alcoholismo es un factor de deserción clave en la continuidad de estudios. Padres y madres, opinan mayoritariamente que la falta de educación genera un círculo de pobreza, que los niveles de estudio la superan; pero a su vez observan que la pobreza dificulta la escolaridad, reclaman una falta de recursos para continuar. Destacando de esta forma, la resiliencia en los(as) estudiantes y su importancia en la continuidad estudios. Algunos(as) también consideran que el vínculo se establece a partir de la asistencia económica de la escuela hacia las personas,

mientras que sólo unos pocos piensan que la escuela, como institución, no es un espacio que pueda incidir en la superación de la pobreza.

En cuanto a las características de las **experiencias educativas vividas en pobreza**, particularmente, los(as) apoderados(as) destacan la prioridad del trabajo sobre la asistencia a la escuela, lo que implica una alta tasa de inasistencia por parte de los(as) estudiantes. Los(as) docentes reconocen también esta dificultad y agregan otras experiencias que afectan el rendimiento de los(as) estudiantes como la falta de alimentación, de materiales, de acceso a información, la suciedad, el mal dormir y los problemas familiares. Por último, alegan el exceso de trabajo respecto de las horas laborales (sobre todo en los cargos administrativos) y la falta de Internet para mayor efectividad en sus labores, como parte de sus experiencias en esta escuela.

Es decir, los(as) docentes observan muchas dificultades para su práctica pedagógica en este contexto que reconocen como en pobreza, pero al mismo tiempo esto representa un desafío laboral y una instancia de crecimiento.

*“Es como de repente uno estar haciendo cosas en el aire, ve frutos, pero pocos, ésa es la verdad. El que viene aquí, es un desafío profesional y a su vez un crecimiento personal también. Porque uno como persona siempre crece con estas cosas, ve más allá de lo que uno tiene a su alrededor.”(Entrevista N° 3: 10)*

## CAPÍTULO V

### 5. CONCLUSIONES

Tras el análisis de datos, es posible dar respuesta a las preguntas correspondientes y a los objetivos específicos iniciales de este Seminario.

#### 5.1. Rol de la escuela formal para la comunidad en estudio

Respecto al rol que la comunidad educativa le atribuye a la escuela, apunta en dos direcciones, por una parte es considerada como una instancia habilitadora para el mundo laboral y con eso aumenta las posibilidades de una mejor calidad de vida, por otra parte, se establece que la escuela en la medida de que es una instancia formadora, permite generar cambios en el sujeto a partir de la adquisición de conocimientos y la entrega de valores.

El rol principal, y que más reiterativamente aparece en los discursos, tiene relación con la primera función expuesta. La escuela básica tiene como primer objetivo el permitir la continuidad de estudios secundarios y éstos permitir el ingreso a estudios superiores que serán luego una importante carta para el ingreso al trabajo. Se espera una certificación técnica y/o profesional que les permita alcanzar mayores y mejores perspectivas de vida, siendo así, la educación formal en sus niveles superiores, sobre todo, un espacio de promoción y desarrollo de oportunidades. Estos sentidos y expectativas que la comunidad le otorga la escuela, avala lo establecido por J. J. Brunner: *“En el país existe actualmente una creciente demanda por capital humano dotado de mayores conocimientos y destrezas. El mercado laboral premia la escolarización secundaria completa y superior y ha empezado a relegar a las ocupaciones menos productivas y peor remuneradas a quienes tienen menos años de educación.”* (Brunner y Elacqua, 2003:7)

Es entonces, que se espera de la escuela, ante todo, que cumpla con un rol generador y potenciador de *capital humano*, que entregue oportunidades.

Pero este rol, de promotora de oportunidades, está fuertemente limitado por algunas condiciones de vida de los sujetos de esta comunidad. Estas condiciones son destacadas a lo largo de las entrevistas, lo que demuestra una verdadera preocupación de los actores al respecto. Están, mayoritariamente, vinculadas a la falta de recursos para la continuidad de estudios y a la necesaria separación de las familias al momento de ingresar a los estudios secundarios.

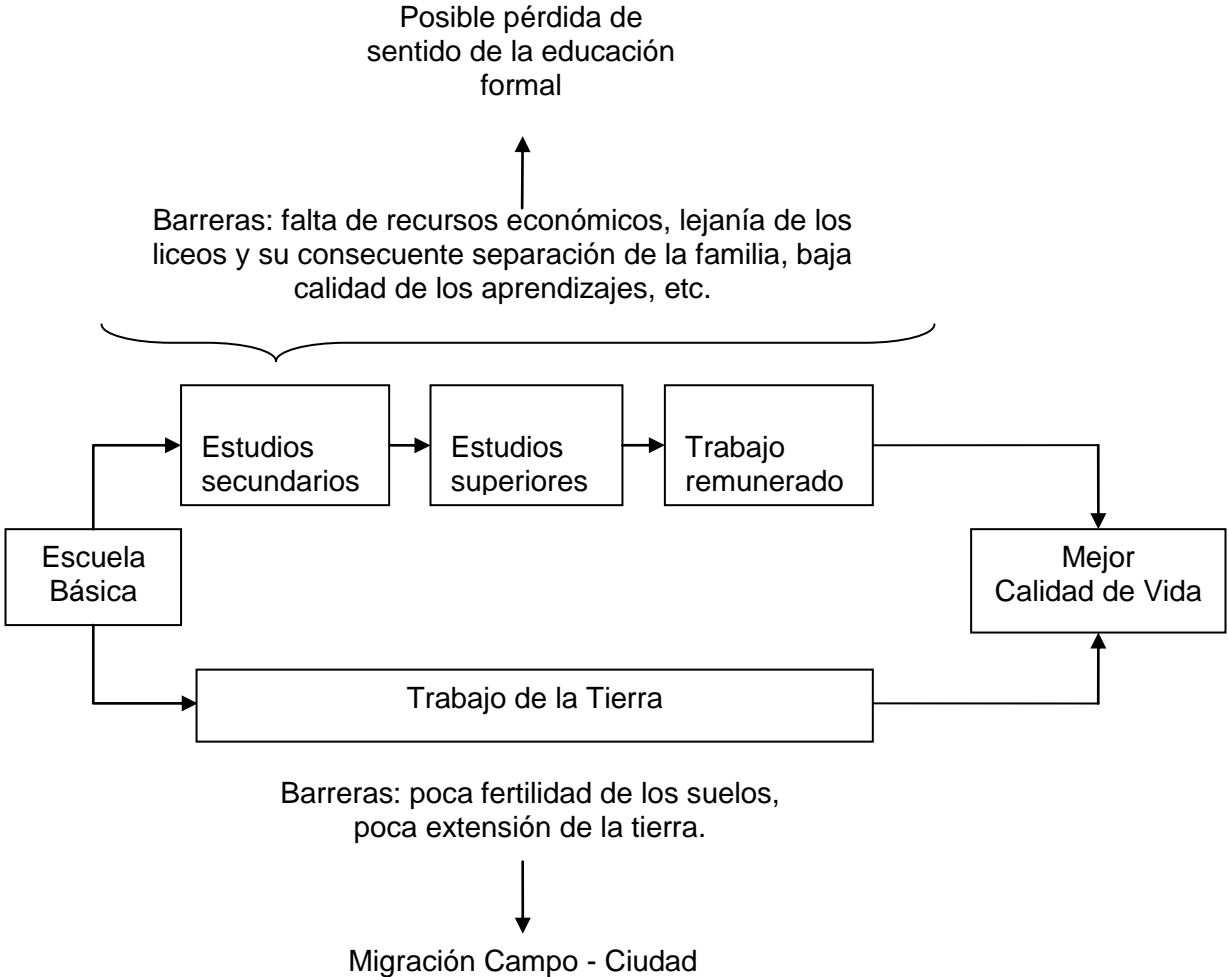
En esta zona, no hay escuelas secundarias en espacios rurales, sólo en el pueblo, alejadas por varios kilómetros de las viviendas de las familias. La conectividad por transporte es difícil y escasa, por lo que mayoritariamente quienes continúan con sus estudios, se van internos a los Liceos de Puerto Saavedra, Carahue o Temuco. Y, si bien es gratuita la educación secundaria para los(as) estudiantes que lo necesiten, conlleva muchos otros gastos en cuanto a materiales, a recursos para los traslados, vestuario (uniformes), útiles de aseo personal, etc. Hay internados que cubren gastos como el alojamiento y la alimentación, pero muchas veces los(as) estudiantes deben aportar incluso los colchones. Para el caso de la educación superior, las dificultades se multiplican, pues los establecimientos están más lejos y se requieren de mucho más recursos.

La educación formal (secundaria y superior), en la medida que exige recursos con los que los estudiantes no cuentan y un no deseado alejamiento de sus familias, se convierte en un *pasivo* (Katzman, 2000), en barreras, que impiden movilizar los activos de la misma escuela. Es decir, la educación formal es vista por una parte como una oportunidad de habilitación para un mejor rendimiento laboral, pero al mismo tiempo es la propia estructura de la educación la que imposibilita y genera barreras para alcanzar estas oportunidades ofrecidas. Probablemente, en el momento en que la educación formal conlleva dificultades contra las que los individuos no se sienten capaces de combatir, ésta pierde sentido, provocando la deserción del sistema escolar.

Pero la educación formal, y con ella la oportunidad de un mejor trabajo remunerado, no parece ser la única manera de conseguir un mejoramiento en la calidad de vida. Los actores involucrados consideran que el trabajo productivo de las tierras sería también una muy buena posibilidad de adquirir mayores ingresos, pero al

mismo tiempo declaran, que la fertilidad de éstas es excesivamente baja, así como el tamaño de los terrenos. En esta segunda alternativa, serían entonces el tamaño de la tierra y la productividad de éstas las grandes barreras para llegar a alcanzar una mejor calidad de vida. Como estas características de la tierra son una realidad para la mayor parte de la población del sector, probablemente para la mayoría de ellos(as) las esperanzas estén puestas más fuertemente en el camino de la educación formal y el trabajo asalariado.

Ambas alternativas se puede observar en el siguiente gráfico:



Las etapas educativas que culminan en la adquisición de mejores fuentes laborales, son interdependientes, como una cadena, si donde falla un eslabón, la cadena completa falla. La educación pierde sentido, pues ya no puede cumplir las expectativas.

En lo inmediato, la escuela, para las madres y padres, pretende ser, por una parte, un espacio que entrega conocimientos y valores y por otro, un espacio de asistencia económica y material, en cuanto a la adquisición de recursos que permitan la finalización de estudios primarios, como vestimenta o alimentación. La escuela efectivamente (a través de la JUNAEB) entrega alimentación y materiales a los(as) estudiantes, pero muchas veces las expectativas de los(as) apoderados(as) no se cumplen en su totalidad. Esto podría estar vinculado a que algunas familias prefieran el aporte de niños y niñas, en el trabajo del hogar, antes que su asistencia regular a la escuela. Este trabajo aportaría directamente en la adquisición de recursos materiales, no así la escuela que aportaría en el largo plazo, es así que queda como una segunda prioridad.

El rol que la escuela posee, por tanto, tiene dos aristas. Por un lado, es partícipe del camino de expectativas en torno a la educación, asociados al crecimiento de los sujetos y a mejorar la calidad de vida de éstos, donde la educación formal es el principal activo, pues es un recurso que propicia la movilidad social, a través de la generación de capital humano y con ellos la esperanza de superar las pobrezas de esta zona. Por otra parte, la escuela es también un espacio de asistencia que atiende algunas de las necesidades de subsistencia inmediatas de los(as) estudiantes.

## **5.2. La situación de pobreza en la comunidad**

La pobreza es entendida, principalmente, desde la carencia. Esta carencia se observa en varios sentidos, pero mayoritariamente desde el conocimiento, lo valórico y material. La primera se asocia a la escolaridad, la segunda refiere a la ausencia de valores que para esta comunidad, en particular, son relevantes y la tercera, a la falta de recursos financieros y materiales. Se reconoce entonces la existencia de varias pobrezas, como plantea Max Neef (1998), vinculadas todas a la insatisfacción de



alguna necesidad básica humana, que no sólo involucra la sobrevivencia de los individuos, sino también de entendimiento y afecto, al menos.

La insatisfacción de necesidades básicas de subsistencia, para esta comunidad, se produce por la falta de oportunidades laborales remuneradas y/o por la carencia de tierras productivas, ambos hechos, son posibilidades de generar recursos económicos.

Se deja de ser pobre, en la medida en que se es capaz de satisfacer las necesidades básicas como vestimenta y alimentación, para ello se requiere de trabajo remunerado, para el que es necesario alcanzar niveles de escolaridad que permitan acceder a labores remuneradas en buenas condiciones, como ya se mencionó.

Otra camino, es la utilización de las tierras, que necesitan ser al menos, medianamente extensas y fértiles, cuya productividad permite el abastecimiento familiar y venta de los productos.

Por último, referido a las carencias afectivas y de conocimiento, la escolarización juega un rol importante en la medida que es una institución educativa, aunque se reconoce a la familia como la fundamental. En este sentido, la continuidad de estudios secundarios, al obligar la lejanía del hogar, se presenta nuevamente como una amenaza, pues deja a los(as) niños(as) aislados de la que se considera la primera institución formadora, para que adquieran los conocimientos formales.

### **5.3. La educación y la superación de pobreza**

Como ya se mencionó en el primer punto de este apartado, conseguir trabajo remunerado es un modo de superar pobreza, entonces la finalización de estudios formales se convierte en una estrategia que promueve esta superación, esto pues se considera que la mayor calificación educacional permitirá optar a trabajos de mayor calidad y agrado. Entonces, la educación formal básica es parte de una cadena que permitirá la superación en un futuro.

Sin embargo, como es necesario que para que esta expectativa se cumpla deban pasar varios años, y la situación de pobreza actual necesita ser cubierta, muchos(as) estudiantes desertan antes de finalizar sus estudios secundarios asumiendo la probable residencia en zona rural y con ello la falta de oportunidades de trabajo asalariado.

Por otra parte, se espera de la Escuela, que sea un espacio de formación valórica de los estudiantes, valores culturalmente reconocidos, como la colaboración o el consejo. En este mismo sentido, la escuela espera que las familias eduquen en valores, pero desde los que ella misma aprecia, como la higiene y que no concuerdan necesariamente con los de la comunidad. Se produce en este sentido una incomunicación que genera importantes disconformidades en los actores (apoderados(as) y docentes). Los(as) docentes alegan la falta de formación valórica en sus hijos(as), mientras que la familia reconoce que sí se hace cargo, pero que la escuela no apoya la labor, pues apunta en otras direcciones.

Se hace entonces necesario mayor diálogo entre los actores que componen esta comunidad escolar, puesto que sus expectativas valóricas, sobre todo, difieren y ello provoca, por una parte, la disconformidad y por otra, un probable bajo aprendizaje en los(as) estudiantes, pues, de hecho, tanto padres y madres, como docentes alegan respecto de la conducta de los niños y niñas.

#### **5.4. Currículum, comunidad educativa y pobreza**

El último de los objetivos específicos planteados, dice relación con los elementos que recoge el currículum, desde la comunidad educativa, de modo que sean un aporte a la superación de la pobreza.

A lo largo del análisis de las entrevistas, se deja entrever la incomunicación existente entre escuela y familias, respecto a la educación formal y qué es lo que de ella esperan, a lo menos en lo referido al currículum explícito. Ahora bien, para poder dar una respuesta más acabada respecto del currículum implícito, serían necesarias más observaciones y durante un tiempo más prolongado, pues, a partir de las

entrevistas, se puede rescatar que existen diferencias en el discurso de los(as) docentes que sería importante aclarar a partir de la observación de sus prácticas pedagógicas.

Ahora bien, a partir de las entrevistas realizadas, se plantea que un primer gran aporte del que podría hacerse cargo el currículum, ante todo informal, es de dialogar más con la cultura respecto de los valores que se rescatan. Si estos mismos fuesen trabajados en la familia tanto como en la escuela, se podría avanzar en alguna de las pobrezaes en las que se auto-perciben.

Por otra parte, considerando, que la finalización de la educación formal o la tenencia de tierras son los caminos que permiten la superación de la pobreza económica, el currículum debiera recoger estas concepciones de los participantes de la comunidad educativa, pues determinan el modo en que entienden la escuela y participan de ella.

Tras la lectura paralela de los diferentes discursos se descubre que docentes, familias y estudiantes concuerdan en ciertos elementos y difieren en otros, respecto a las expectativas de enseñanza. Por ejemplo, en cuanto a adquirir fuentes laborales remuneradas de calidad, la escuela no prepara de buena manera, según los(as) propios(as) estudiantes, para continuar estudios secundarios. Esto tiene un impacto directo en la superación de pobreza, puesto que si no logran alcanzar estudios secundarios, se rompe la cadena de expectativas de alcanzar mejor calidad de vida.

También podría aportar entregando nuevas perspectivas a los estudiantes, apoyando así en orientaciones vocacionales para que sus estudios secundarios estén bien dirigidos y se minimicen las posibilidades de un fracaso escolar. Otro posible aporte de la escuela, en la superación de la pobreza, podría estar dirigido a capacitar a sus estudiantes en nociones básicas agrícolas como el manejo de las tierras, acerca de derechos ciudadanos, posibilidades de subsidios o cursos estatales de capacitación, todo cuanto permita un mejor aprovechamiento de las tierras, mejorando así su productividad y con ellos, superando pobreza. O bien, en gestión que permita, incluso, la recuperación de éstas.

Todo lo anterior son las respuestas que responden nuestras preguntas iniciales de investigación. Sin embargo, en la relación de los datos emergieron otras conclusiones de las que ahora daremos cuenta.

### **5.5 Valores mapuche v/s aculturación**

De la educación que la escuela entrega y las expectativas de la educación por parte de padres y madres, se hace posible relacionar con lo propuesto por Carihuentro (2007) en su tesis respecto a los saberes mapuche que la escuela formal debiera incorporar según entrevistas realizadas a *kimche*.

Concuerdan las entrevistas de apoderados y docentes, en cuanto a la importancia de una formación valórica, lo que Carihuentro denomina, la formación del *Az che*, específicamente referido al concepto de *kūmenche* como una persona solidaria. Las familias y los docentes esperan esto de la educación, es la mayor coincidencia entre los que plantea el autor y lo que efectivamente se espera de la educación, por parte de esta comunidad educativa.

Respecto a la formación de identidad, hay una disociación entre lo que familias, estudiantes y docentes; y Carihuentro plantea. La tierra como importante elemento en la formación de identidad ha perdido el valor que el autor plantea, puesto que las expectativas de movilidad asociadas a las zonas urbanas, han decantado el valor que la tierra posee para los *kimche* que investigó Carihuentro.

### **5.6. Roles en la educación**

La familia, es el primer gran educador, según todos los agentes entrevistados. Es en ella en quien recae la tarea de formar en valores y entregar disciplina, aunque asimismo, ellas esperan que la escuela también aporte en este sentido. Padres y madres registran, además, variados mecanismos de apoyo escolar, manifiestan un interés por el aprendizaje y participan de éste.

Junto con la entrega de contenidos y la formación valórica, las familias también esperan que los docentes se hagan responsables de otros aspectos, como la entrega de vestimenta o la mediación en problemáticas familiares.

Por otra parte, los(as) docentes, también son reconocidos(as) como un importante agente educador, por la comunidad educativa completa, sin embargo, ven como una carga excesiva las expectativas que las familias han depositado en ellos(as). Pero de todas maneras se hacen cargo en gran medida. No ven en los padres y madres una ayuda para el aprendizaje de los(as) estudiantes, lo que provoca una alta insatisfacción respecto del apoyo familiar. Pero además mencionan que las familias condicionan la relación con la escuela y la con los docentes.

Lo anterior se podría explicar a partir del sistema de pago (implantado por diversos sostenedores de la zona) por los estudiantes. Esto provoca que las familias negocien la entrada de sus hijos e hijas a los establecimientos educacionales y con ellos adquieran una posición de exigir a la escuela, pues saben que la escuela “necesita” de ellos. Están consientes del pago por estudiante que recibe cada sostenedor. El sistema de subvenciones escolares, en esta escuela particular, estaría provocando, una intervención en el currículum escolar implícito, pero no a través de un diálogo al interior de la comunidad escolar.

Madres, padres y docentes, mencionan participar activamente de la educación, pero no son consientes de los aportes mutuos a la formación de niños y niñas. Padres y madres, mencionan que educan en otros aspectos (valóricos), que aconsejan a sus hijos y le enseñan el valor del saber dialogar. Aspectos que en la escuela son poco considerados, por lo que creen simplemente que no participan.

## **5.7. Interculturalidad**

A pesar de que la investigación se realizó dentro de una comunidad indígena, los agentes no hacen explícita esta temática a lo largo de sus discursos. Sólo los(as) docentes reconocen la alta población mapuche de sus estudiantes e integran la cultura al currículum explícito, sin embargo, no hay una consideración en los significados

educativos expuestos. Apoderados(as) y niños(as) prácticamente no hacen alusiones al tema. Es por esto que, a pesar de que para esta investigación el tema indígena fue un foco de atención, no está presente en el análisis ni en las conclusiones como una dimensión temática.

Para finalizar y a modo de síntesis se puede concluir que la escuela básica es un aporte al camino de superar pobreza, como esta comunidad lo entiende, pero visualizan barreras una vez finalizado el octavo básico, provenientes del mismo sistema escolar que amenazan la continuidad de estudios.

Es aquí donde las políticas estatales debieran trabajar con mayor ahínco, intentando combatir estas barreras y con ello la deserción del sistema y las frustraciones que provoca en los sujetos.

## CAPÍTULO VI

### 6. PROYECCIONES PEDAGÓGICAS

Este trabajo, si bien permitió responder las preguntas iniciales, aún presenta varias aristas del complejo problema social que se planteó. Antes que todo, sería interesante completar la información con entrevistas al resto de los agentes involucrados en el proceso de educación formal en esta Escuela: sostenedores y asesor cultural. Esto permitiría comprender en mayor medida y profundidad las dinámicas sociales que se producen dentro de la Escuela.

Asimismo, se podría integrar a estos datos, aquellos provenientes de las familias que, a pesar de vivir en el sector de la escuela, matriculan a sus hijos(as) lejos de ella. También sería interesante hacer un seguimiento del discurso de los(as) apoderados según su zona de residencia, parece haber ciertas diferencias entre quienes viven más cerca del pueblo y quienes viven al interior de la isla. El mismo ejercicio podría hacerse con los discursos de los(as) docentes, existen diferencias entre las opiniones de los que provienen del campo y quienes vienen de zonas urbanas. Estas informaciones, permitirían hacer una discusión de resultados que involucre, no sólo el tipo de agente (estudiantes, docentes o apoderados), sino que también la zona de procedencia. La urbanidad-ruralidad mostró ser un factor determinante tanto en las concepciones de educación, como de pobreza y de su superación, por lo mismo sería conveniente integrar dichos factores al análisis.

En cuanto al currículum y el trabajo que conlleva, se reconoce la importancia, además del necesario diálogo con la comunidad educativa, de satisfacer las necesidades y proyecciones de los(as) estudiantes y sus familias. Esto podría implicar, por ejemplo, flexibilizar el currículum en la educación básica hacia conocimientos y habilidades de utilidad para el trabajo de la tierra y/o la continuidad de estudios secundarios. Junto a esto, se considera importante generar conocimiento nuevo respecto de las consecuencias y posibilidades de un currículum que cumpla con dichas características.

En este sentido, quizás, el mayor aprendizaje adquirido durante el proceso investigativo, refiere a la importancia del diálogo, como elemento cultural y como herramienta educativa. Dialogar con los(as) estudiantes en cuanto a sus intereses y expectativas; y con padres y madres, quienes también tienen mucho que decir respecto de la educación de sus hijos e hijas. La escuela debe generar un espacio institucionalizado para dialogar, dando cabida a las ideas de los distintos participantes del proceso educativo. Es mucho lo que queda por construir en educación y está en manos de todos, de estudiantes, docentes y familias. De no ser así, el sentido de la práctica pedagógica se pierde.



## BIBLIOGRAFÍA

- ALBÓ X., ANAYA A. (2004). Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. CIPCA y UNICEF. Cuadernos de Investigación 58. La Paz, Bolivia
- ANSIÓN J., TUBINO F. (2007). Educar en Ciudadanía Intercultural. Experiencias y Retos en la Formación de Estudiantes Universitarios Indígenas. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad de la Frontera. Chile.
- APPLE M. (1996). Política cultural y Educación. Ediciones Morata. Madrid.
- ARRIAGADA I. (2003). Capital social, potencialidades analíticas de un concepto. Estudios sociológicos, septiembre-diciembre, año/vol. XXI, número 003. Distrito Federal, México pp.557-584
- AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Segunda Edición. TRILLAS, México.
- BELLO A., WILLSON A., GONZÁLEZ S., MARIMÁN P. (1997). Pueblos indígenas. Educación y desarrollo. Capítulo: Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer. Santiago, Chile. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.
- BENGOA J. (1985). Historia del Pueblo Mapuche. Ediciones Sur, Colección de Estudios Históricos. Santiago, Chile.
- BENGOA J. (2003). Historia de los antiguos Mapuches del Sur. Desde la Llegada de los Españoles hasta las Paces de Quilín. Siglos XVI y XVII. Santiago de Chile
- BENN W. (2007): The Trouble with Diversity. How we Learned to Love Identity and Ignore Inequality. New York: Holt Paperbacks. Estados Unidos.

BERNSTEIN B. (1971). *Clas, Codes and Control, Vol.I Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres: R.K.P. Traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

BOURDIEU P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo. México. Traducción Martha Pou.

BOURDIEU P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo Veintiuno.

BRUNNER, J., ELACQUA, G. (2003). *Informe de Capital Humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez. Escuela de Gobierno. Santiago de Chile

CAÑULEF, FERNÁNDEZ, GALDAMES, HERNÁNDEZ, QUIDEL, TICONA (2002). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

CARIHUENTRO S. (2007). *Saberes que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Tesis para optar al grado de Magister en currículum y comunidad educativa. Depto. Educación. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

DAVID M., ORTIZ L. (2003) *Capital social y Reducción de la Pobreza en América Latina y el Caribe*. Cap. XIV: El Capital social y las políticas de desarrollo rural. ¿Punto de partida o punto de llegada? (p. 447-490)

DELGADO J. M. Y GUTIÉRREZ J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1999.

DÍAZ M. (2004). Artículo: *Hacia un currículum de educación intercultural*. Boletín IFP. Disponible en: [http://boletin.fundacionequitas.org/n\\_individuales/VI-1.pdf](http://boletin.fundacionequitas.org/n_individuales/VI-1.pdf)

FERNÁNDEZ M. (2001). *La escuela a examen*. Ediciones Pirámide. Madrid, España.

- FILGUEIRA C. H. (2001). Estructura de Oportunidades y Vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes. Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL.
- FLICK, U. (2002). An introduction to qualitative research. London: SAGE. Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.
- FUNDACIÓN NACIONAL PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA (1999). Potencialidades y Oportunidades: Un Enfoque Global de la Pobreza y su Medición. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- FUNDACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA. (2005). Umbrales Sociales 2006. Propuesta para una futura Política social. Chile.
- GARCÍA-HUIDOBRO E., BELLEÏ C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. Departamento de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.
- GRUNDY. (1991) Producto o Praxis del Currículum.
- HEVIA R., HIRMAS C., PEÑAFIEL S. (2002) Pertinencia Cultural para el Cambio Educativo: Un enfoque para mejorar los aprendizajes. Documento PIIIE. Santiago, Chile.
- HUENCHUN, A. (2008), Demandas y propuestas de participación comunitaria en los Programas de Educación Intercultural Bilingüe en el contexto mapuche rural. Tesis. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- KAZTMAN, R. (2000) Notas sobre la Medición de la Vulnerabilidad social.
- KOTTAK, C., (2002) Antropología Cultural. McGraw Hill / Interamericana de España. Madrid. España.

LAVÍN S., DEL SOLAR, S. (2000) El Proyecto educativo Institucional como Herramienta de Transformación de la Vida escolar. PIIE. Editorial LOM. Santiago de Chile

MAGENDZO, A. (1986), Currículum y Cultura en América Latina. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).

MASLOW A. (1943). A Theory of Human Motivation. In *Psychological Review*, 50 (4), 430-437. Washington, DC: American Psychological Association.

MAX N., M. (1998) Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Editorial Nordan-comunidad. Uruguay.

MELLA O. (2006) Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No. 1. Disponible en línea:

[http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/factores\\_que\\_afectan\\_los\\_resultados\\_de\\_la\\_educacion%20publica\\_chilena\\_Mella.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/factores_que_afectan_los_resultados_de_la_educacion%20publica_chilena_Mella.pdf)

MIDEPLAN (2006). CASEN. Revisada en:

<http://www.mideplan.cl/final/categoria.php?secid=25&catid=124>. Sitio visitado el 13 de agosto 2008.

MINEDUC. ESTUDIOS EN EIB (2005). Factores socioculturales asociados al aprendizaje en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe. Centro Interdisciplinario de Estudios de Género. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.

MINEDUC (2005). Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Estudio de diagnóstico curricular en las 162 escuelas del Programa Orígenes. Galemiri/ Goic Producciones, Chile.

MINEDUC (2007). Resultados SIMCE. Revisado en: <http://www.simce.cl/> . Sitio visitado el 13 de agosto 2008.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y COOPERACIÓN. (1993). Ley N° 19.253. Santiago, Chile.

MUCCHEIELLI A. (1996.) Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Síntesis.

ONU Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2001). Cuestiones sustantivas que se plantean en la aplicación del Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales: la pobreza y el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Ginebra. [en línea:  
[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/898586b1dc7b4043c1256a450044f331/e2a09b7dd45155d3c1256a53004078d1/\\$FILE/G0142014.doc](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/898586b1dc7b4043c1256a450044f331/e2a09b7dd45155d3c1256a53004078d1/$FILE/G0142014.doc)].

PALMA J. Y URZÚA R., (2005). Políticas contra la Pobreza y Ciudadanía Social: el caso de “Chile Solidario”. Colección: Políticas Sociales/12. Gestión de las Transformaciones Sociales. UNESCO.

QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO S. Y CÁRDENAS P. (2005). Educación, Currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

RAVELA, P., (2006) ¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?, compilado por Patricia Arregui en Sobre estándares y Evaluaciones en América Latina. Disponible en línea:  
[http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/Sobre\\_Estand\\_Evaluaciones\\_America\\_Latina.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Sobre_Estand_Evaluaciones_America_Latina.pdf)

REIMERS F. (2000). “Educación, Desigualdad y Opciones de Política en América Latina en el Siglo XXI”. Revista Iberoamericana de Educación, mayo-agosto, N° 23. Madrid, España.

ROBINSON L., SILES M., SCHMID A. (2003) Capital social y Reducción de la Pobreza en América Latina. Cap. III: El capital social y la reducción de la pobreza: hacia un paradigma maduro. (p. 51-113)

SALAZAR, G. (1997). "Descentralización y Sinergia Histórica Local: fracasos y desafíos". Documento digital en <http://www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/04/textos/gsalazar.html>

SEN, A. (1997) "Capital Humano y Capacidad Humana". Documento digital en: [http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM\\_ORGANIZATIVO/Departamentos/CienciaPoliticaRelacionesInternacionales/personal/irene\\_martin/pagina\\_personal\\_irene\\_martin/Ciencia%20Politica%202007-08/Sen%20Capital%20Humano%20y%20Capacidad%20Humana.pdf](http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM_ORGANIZATIVO/Departamentos/CienciaPoliticaRelacionesInternacionales/personal/irene_martin/pagina_personal_irene_martin/Ciencia%20Politica%202007-08/Sen%20Capital%20Humano%20y%20Capacidad%20Humana.pdf)

SEN, A. (1998) Capacidad y Bienestar. Documento digital en: <http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/codesoypc/uploads/Lecturas%20de%20Pol%C3%ADtica%20Social/Lecturas%20sobre%20Desarrollo%20%20Humano/Amartya%20Sen/Capacidad%20y%20Bienestar.pdf>

SEN A. (2000). Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta. Buenos Aires. Argentina.

SIERRA, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (coord) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación, p. 207-276. México: Addison Wesley Longman.

SIMCE, UNIDAD DE CURRÍCULO Y EVALUACIÓN. (2004) Resultados para docentes y directivos. MINEDUC. Santiago de Chile.

TOURAINÉ, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la Aldea Global. Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2005). Políticas Educativas de Atención a la Diversidad Cultural, Volumen I. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú.

WILLIAMSON G., GÓMEZ P. (2006). Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en las Ciudades: El caso del Municipio de La Pintana, Cuadernos Interculturales, Segundo Semestre, año/vol. 4 número 007, Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile.

## ANEXOS

### Pauta de Entrevistas a Docentes

Dimensión	Pregunta guía	
Significado Educación	— <i>¿Para qué piensa Ud. que los niños y niñas de esta comunidad son educados?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Trascendencia de la educación (si aparece la idea de cambio de sus condiciones de vida)	<i>¿Qué vida pueden tener niños y niñas que han pasado por esta escuela?</i>
	- Aporte específico	<i>¿Qué marca la diferencia con no venir a la escuela?</i>
	- Factores que inciden en la “buena educación”	<i>¿De qué depende que a alguien le vaya bien o mal después que salió de esta escuela?</i>
	- Expectativas	<i>¿Qué espera Ud. de la educación que entrega?</i>
- Objetivos de la educación en ruralidad	<i>¿Piensa Ud. Que la educación en contextos rurales tiene o debiera tener un enfoque distinto al que mencionó?</i>	

Dimensión	Pregunta guía	
Relación con currículo nacional / Percepción de centralización	— <i>¿Cómo se relaciona lo que Ud. hace como profesor con las orientaciones curriculares a nivel nacional?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Percepción de rigidez/flexibilidad en planes y programas	<i>¿De qué manera las orientaciones nacionales del currículum facilitan o apoyan su trabajo?</i>
	- Compatibilidad/incompatibilidad con objetivos de la escuela	<i>A partir de su experiencia en la escuela ¿cómo cree Ud. que esta escuela entiende currículo?</i>
(Si es que planteara que existe una diferencia) - Factores que obstaculizan la implementación del currículo nacional	<i>¿A qué piensa Ud. que se debe la diferencia entre lo que propone el Ministerio y lo que ocurre en la escuela?</i>	

Dimensión	Pregunta guía	
Relación	<i>¿Cómo describiría la dinámica que se vive a diario dentro de la escuela? ¿Y cómo esto se refleja en el currículum?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>

currículo con cultura escolar	- Consideración de la comunidad en la enseñanza (por parte de la escuela)	<i>¿Debe la escuela integrar a la comunidad? ¿Cómo?</i>
	- Percepción de la participación de las familias	<i>¿Cómo piensa Ud. que es la participación de las familias en el proceso educativo?</i>
	- Consideración de la comunidad en la enseñanza	<i>¿Qué tipo de participación espera Ud. de la comunidad en la educación? ¿Y en el currículum?</i>
	- Percepción de la cultura escolar	<i>¿Cómo entiende Ud. la cultura escolar? ¿Quiénes la componen?</i>

Dimensión	Pregunta guía	
Significado de currículum	<i>¿Cómo trabajan el currículo en la escuela?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Definición de currículum	<i>¿Cómo entiende Ud. el currículum?</i>
	- Si incluye sólo planes y programas o relaciones cotidianas – currículum oculto	<i>¿Dónde trabaja el currículum? ¿En qué espacios y con quienes?</i>
	- Actores involucrados (si aparece la comunidad o no)	<i>¿Quiénes participan en el currículum?</i>
- Nivel de incidencia que percibe tener en su creación o modificación	<i>¿En qué medida se siente parte del currículum?</i>	

Dimensión	Pregunta guía	
Sentido del currículum	<i>— ¿Qué le gustaría que la escuela le enseñara a sus estudiantes?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Finalidad de la educación y finalidad del currículum	<i>¿Qué objetivos tiene su trabajo?</i>
- Rol del currículum en la formación de sujetos.	<i>¿En qué medida piensa Ud. que el currículum afecta la formación de los niños y niñas de esta escuela?</i>	

Dimensión	Pregunta guía	
Significado de pobreza	<i>— ¿Cuándo Ud. habla de pobreza a qué se refiere?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Definición de pobreza	<i>¿Cuando se habla de pobreza con qué Ud. lo relaciona, qué significado o sentido le otorga?</i>
- Factores que inciden en la pobreza	<i>¿Qué factores piensa Ud. que determinan que alguien viva en</i>	



		<i>situación de pobreza?</i> (ocupando las palabras que nos dé para hablar de pobreza)
	- Factores para la superación de pobreza	<i>¿Cómo piensa Ud. que una familia podría superar su condición de pobreza?</i>
	- Percepción de la condición socio-económica de la escuela.	<i>¿Considera a la escuela en "situación de pobreza"?, ¿cómo se actúa frente a tal situación?</i>
	* Situación respecto a otras escuelas	<i>¿Existe alguna comparación, por ejemplo con otra escuela, para considerarse en tal o cual situación?</i>
	- Percepción de los estudiantes de la escuela	<i>¿Qué condición sociocultural les atribuye a sus estudiantes? ¿Por qué? ¿Cuáles son las principales carencias que Ud. observa en ellos? ¿Y cuáles, los principales recursos, respecto a su situación sociocultural?</i>

<b>Dimensión</b>	<b>Pregunta guía</b>	
Relación Educación - Pobreza	— ¿Piensa Ud. que existe alguna relación entre educación y pobreza? ¿De qué manera se vinculan?	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Relación entre la condición económica de estudiantes y desempeño académico	<i>¿Piensa Ud. que la condición económica de sus estudiantes afecta su desempeño académico? ¿En qué sentido?</i>
	- Escuela: ¿una herramienta para superar la pobreza?	<i>¿De qué manera la educación formal podría ayudar a la superación de la pobreza?</i>
	- Relación currículum y superación de pobreza.	<i>¿De qué manera el currículum de esta escuela podría ayudar a la superación de pobreza de esta comunidad?</i>

## Pauta de Entrevistas a Apoderados(as)

Dimensión	Pregunta guía	
Significado Educación	— <i>¿Por qué manda a su(s) hijo(s) a la escuela?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Trascendencia de la educación (si aparece la idea de cambio de sus condiciones de vida)	<i>¿Qué futuro puede tener su hijo luego de pasar por la escuela?</i>
	- Aporte específico	<i>¿Qué marca la diferencia con no ir a la escuela?</i>
	- Factores que inciden en la “buena educación”	<i>¿De qué depende que a su hijo(a) le vaya bien o mal en la escuela? ¿Y de qué que le vaya bien o mal después que salga de ella?</i>
	- Expectativas	<i>¿Qué espera Ud. de la educación que recibe su hijo(a)?</i>
Objetivos de la educación en ruralidad	<i>¿Piensa Ud. que la educación en este contexto tiene o debiera tener algo distinto a lo que mencionó?</i>	
- Rol educativo de la familia	<i>¿Hay alguien más, aparte de la escuela, que eduque al niño(a)? ¿En qué aspectos?</i>	

Dimensión	Pregunta guía	
Relación con currículo nacional / Percepción de centralización	— <i>¿Piensa usted que la escuela enseña lo que el Ministerio de Educación plantea?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	(Si es que planteara que existe una diferencia) - Factores que obstaculizan la implementación del currículo nacional	<i>¿A qué piensa Ud. que se debe la diferencia entre lo que propone el Ministerio y lo que ocurre en la escuela?</i>
- Percepción de rigidez/flexibilidad en enseñanza	<i>¿Qué aspectos debiera la escuela considerar, es esta zona? En este sentido: ¿Se podría cambiar lo que se enseña en la escuela?</i>	

Dimensión	Pregunta guía	
Relación currículo con cultura escolar	<i>¿Cómo se relaciona Ud. Con lo que pasa en la escuela? ¿Y cómo esto se refleja en el aprendizaje de su hijo(a)?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Consideración de la comunidad en la enseñanza (por parte de la escuela)	<i>¿Piensa que la escuela integra a la comunidad? ¿Cómo?</i>
- Percepción de la participación	<i>¿Cómo piensa Ud. que es la</i>	

	de las familias	<i>participación de las familias en el proceso educativo?</i>
	- Consideración de la comunidad en la enseñanza	<i>¿Qué tipo de participación espera Ud. de la comunidad en la escuela?</i>
	- Percepción de la cultura escolar	<i>Imaginemos que la escuela es una persona: ¿Cómo sería?, ¿qué características tendría?, ¿Quiénes la compondrían?</i>

<b>Dimensión</b>	<b>Pregunta guía</b>	
Significado de curriculum	<i>Según Ud. ¿Quiénes definen lo que el niño aprende en la escuela? ¿Cómo lo hace?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Si incluye sólo planes y programas o relaciones cotidianas – currículo oculto	<i>Cuando el niño está en la escuela, ¿en qué lugares aprende?, ¿Y con quiénes?</i>
	- Actores involucrados (si aparece la comunidad o no)	<i>Pregunta central</i>
	- Nivel de incidencia que percibe tener en su creación o modificación	<i>¿En qué medida se siente parte (del trabajo) de lo que se enseña en de la escuela?</i>

<b>Dimensión</b>	<b>Pregunta guía</b>	
Significado de pobreza	<i>— ¿Cuándo Ud. habla de pobreza a qué se refiere?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Definición de pobreza	<i>¿Qué significa la pobreza para usted?</i>
	- Factores que inciden en la pobreza	<i>¿Qué piensa Ud. que influye en que alguien viva en situación de pobreza? (ocupando las palabras que nos dé para hablar de pobreza)</i>
	- Factores para la superación de pobreza	<i>¿Cómo piensa Ud. que una familia podría superar su situación de pobreza?</i>
	- Percepción de la condición socio-económica de la escuela.	<i>¿Considera a la escuela en “situación de pobreza”?, ¿qué piensa usted que se hace al respecto?</i>
	* Situación respecto a otras escuelas	<i>¿Cómo es esta escuela en comparación con otras escuelas de la zona, respecto a la “situación de pobreza”?</i>

Dimensión	Pregunta guía	
Relación Educación - Pobreza	— ¿Piensa Ud. que existe alguna relación entre educación y pobreza? ¿Cómo se relacionan?	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Relación entre la condición económica de estudiantes y desempeño académico	¿Piensa Ud. que la condición económica afecta los resultados en la escuela?, ¿En qué sentido?
	- Escuela: ¿una herramienta para superar la pobreza?	¿De qué manera la escuela podría ayudar a superar pobreza?
	- Relación currículum y superación de pobreza.	¿De qué manera lo que el niño aprende podría ayudar a superar la pobreza?

### Pauta de Grupos Focales a Niños y Niñas

Dimensión	Pregunta guía	
Significado Educación	— ¿Por qué tú vienes a la escuela?	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Trascendencia de la educación (si aparece la idea de cambio de sus condiciones de vida)	¿Qué te gustaría hacer cuando salgas de 8º? ¿Es necesaria la escuela para eso?
	- Aporte específico	¿Si no vinieras a la escuela podrías hacer lo que esperas en el futuro?
	- Factores que inciden en la “buena educación”	¿De qué depende que te vaya bien o mal en la escuela?
	- Expectativas	¿Qué esperas de la educación que recibes?, ¿Qué te gustaría aprender?
	Objetivos de la educación en ruralidad	¿Piensas tú que la educación acá debiera tener algo especial?
	- Rol educativo de la familia	¿Dónde más aprendes?, ¿Qué aprendes?, ¿De quién aprendes?

Dimensión	Pregunta guía	
Relación con currículo nacional / Percepción de centralización	— ¿Piensas tú que la escuela enseña lo que el Ministerio de Educación dice?	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	(Si es que plantea que existe una diferencia) - Factores que obstaculizan la implementación del currículo nacional	¿A qué piensas tú. Que se debe la diferencia entre lo que propone el Ministerio y lo que ocurre en la escuela?

Dimensión	Pregunta guía
	¿Cómo se relaciona tu familia con la escuela? ¿La relación de tu

Relación currículo con cultura escolar	<i>familia con la escuela influye en cuánto tú aprendas?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Consideración de la comunidad en la enseñanza (por parte de la escuela)	<i>¿Piensas que la escuela y comunidad están relacionadas? ¿Cómo?</i>
	- Consideración de la comunidad en la enseñanza	<i>¿Cómo te gustaría a ti que participara la comunidad en la escuela?</i>
	- Percepción de la cultura escolar	<i>Imaginemos que la escuela es una persona: ¿Cómo sería?, ¿qué características tendría?, ¿Quiénes la compondrían?</i>

<b>Dimensión</b>	<b>Pregunta guía</b>	
Significado de currículum	<i>Según tú ¿Quiénes deciden lo que aprendes en la escuela?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Si incluye sólo planes y programas o relaciones cotidianas – currículo oculto	<i>Cuando estás en la escuela, ¿en qué lugares aprendes?, ¿Y con quiénes?</i>
	- Nivel de incidencia que percibe tener en su creación o modificación	<i>¿Piensas que tu familia o la comunidad participan de alguna deciden las cosas que vas a aprender en la escuela?</i>

<b>Dimensión</b>	<b>Pregunta guía</b>	
Significado de pobreza	<i>— ¿Cuándo tú hablas de pobreza a qué te refieres?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Definición de pobreza	<i>¿Qué significa la pobreza para ti?</i>
	- Factores que inciden en la pobreza	<i>¿Qué piensas tú que influye en que alguien viva en situación de pobreza? (ocupando las palabras que dé para hablar de pobreza)</i>
	- Factores para la superación de pobreza	<i>¿Cómo piensas tú que una familia podría superar su situación de pobreza?</i>
	- Percepción de la condición socio-económica de la escuela.	<i>¿Consideras a la escuela en “situación de pobreza”?</i>

<b>Dimensión</b>	<b>Pregunta guía</b>	
Relación Educación - Pobreza	<i>— ¿Piensas tú que existe alguna relación entre educación y pobreza? ¿Cómo se relacionan?</i>	
	<b>Indagar en la respuesta:</b>	<b>Preguntas de apoyo:</b>
	- Relación entre la condición económica de estudiantes y desempeño académico	<i>¿Piensas tú que la condición económica afecta los resultados en la escuela?, ¿En qué sentido?</i>
	- Escuela: ¿una herramienta	<i>¿De qué manera la escuela podría</i>

	para superar la pobreza?	<i>ayudar a superar pobreza?</i>
	- Relación currículum y superación de pobreza.	<i>¿De qué manera lo que aprendes podría ayudar a superar la pobreza?</i>

### Sujetos entrevistados

	Entrevistas		Grupo Focal
	Docentes	Apoderados(as)	Niños(as)
Mujeres	1	3	4
Hombres	4	8	10
TOTAL	5	11	14

\*Dos entrevistas fueron realizadas a dos sujetos a la vez, por condiciones del contexto o requerimiento de las(os) mismas(os) entrevistados(as).