



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Psicología

LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA POBLACIÓN ROSITA RENARD:

Significados de sus familiares responsables

Memoria para optar al Título de Psicóloga(o)

Autores:

Angela Castillo Rodríguez

Eduardo Farías Concha

Profesor Patrocinante:

Rodrigo Cornejo Chávez

Santiago, Chile

Enero 2013

ÍNDICE

RESUMEN	5
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	9
3. OBJETIVOS	9
4. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	10
5. MARCO TEÓRICO Y EMPÍRICO	13
5.1. HACIA UN CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA FORMAL	13
Paulo Freire: Pedagogía del Oprimido	14
Víctor Molina: La educación hacia el desarrollo humano y la evolución de la especie	15
Humberto Maturana: La educación en la construcción de la convivencia	18
Convergencias entre autores: La educación como una construcción vital	20
5.2. ROL EDUCATIVO DE LA FAMILIA, COMUNIDAD Y ESCUELA FORMAL	24
La familia	26
La comunidad	30
La escuela formal	37
El desencuentro entre familias, comunidades y escuela formal	43
5.3. ESTADO DEL PROBLEMA: FAMILIARES RESPONSABLES Y SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN	46
La familia	47
La comunidad	48
La escuela formal	49
5.4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DEL ESTUDIO	54
Caracterización general de la población Rosita Renard	54
La educación escolar en la población Rosita Renard	57
Experiencias educativas no formales en la población Rosita Renard	58
6. MÉTODO	60

6.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	60
6.2. MUESTREO	61
6.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	63
6.4. MÉTODO DE ANÁLISIS	64
7. RESULTADOS	66
7.1. LA EDUCACIÓN EN LA FAMILIA	66
¿Qué educa la familia?	66
¿Cómo se educa en la familia?	67
Factores que influyen en la educación familiar	70
7.2. LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD	72
¿En qué espacios educa la comunidad?	72
¿Qué educa la comunidad?	73
Factores que influyen en la educación en la comunidad	77
7.3. LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA FORMAL	79
¿Qué educa la escuela?	79
Factores que inciden en el aprendizaje	81
7.4. EL IDEAL DE LA EDUCACIÓN	86
El ideal de educación en la familia	86
El ideal de educación en la comunidad	87
El ideal de educación en la escuela formal	92
8. CONCLUSIONES	96
8.1. LA EDUCACIÓN COMO MECANISMO TRANSMISIVO	96
8.2. EXPECTATIVAS CENTRALES DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS	96
Familia	97
Comunidad	99
Escuela formal	101
8.3. LOS GRANDES IDEALES DE LA EDUCACIÓN: LOGRAR SER MÁS Y EVITAR PERDERSE	103
Ser más	104
Perderse	104
Ser más v/s Perderse	105
8.4. LA INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD	108

9. PROYECCIONES	109
9.1. PROYECCIONES TEÓRICO–PRÁCTICAS	109
9.2. PROYECCIONES PARA LA EDUCACIÓN POPULAR	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	120
ANEXO A: PAUTA DE ENTREVISTA	120
ANEXO B: CODIFICACIÓN ABIERTA	122
ANEXO C: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A	142
ANEXO D: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA B	159
ANEXO E: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA C	174
ANEXO F: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA D	194
ANEXO G: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA E	212

RESUMEN

La educación se encuentra hoy fuertemente reducida a la escolarización, perdiéndose de vista su amplitud. En este marco, la presente investigación plantea la pregunta por los significados sobre la educación en familiares responsables de niños/as participantes de una escuela popular de la población Rosita Renard de Ñuñoa, indagándose tres espacios: familia, comunidad y escuela formal. Esto a través de entrevistas semi estructuradas, analizadas luego con la técnica de la Teoría Empíricamente Fundamentada.

Lo anterior permitió observar que la educación sería un mecanismo transmisivo, donde la escuela formal tendría una enorme importancia, pues permitiría a los niños/as “ser más” que sus familias, debiendo éstas apoyar su escolarización. La comunidad, en cambio, los llevaría a “perderse” y, por tanto, se demanda en ella una intervención externa, desestimando la capacidad de sus pobladores para cubrir sus necesidades educativas. Dado el proceso y sus resultados, se presentan desafíos investigativos y para la educación popular.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación aborda como tópico central la educación, proceso que ha jugado un importante rol en la historia de la humanidad y que, aun hoy, sigue encerrando múltiples potencialidades. Tal ha sido la relevancia de la educación, que para algunos autores ésta se ha constituido como el principal motor evolutivo de la especie humana, en la medida en que ha permitido no sólo que los individuos conozcan la cultura en que se desenvuelven, sino también ir más allá de lo preexistente (Molina, 2006). Para otros, como Paulo Freire (1970) dependiendo del modo en que se direcciona, se plantea que ésta puede contribuir a la liberación del ser humano; mientras que autores como Humberto Maturana (Dávila y Maturana, 2006), enfatizan el rol determinante que tiene la educación en el modo en que conviven las sociedades.

Dada la relevancia histórica de la educación, se entiende entonces que ésta ha estado presente en la vida humana desde mucho antes que se instalara y masificara la institución de la escuela formal, teniendo un rol preponderante como agentes educativos las familias y comunidades cercanas de las personas, principalmente en la edad más temprana de niños y niñas (Cornejo, 2008). Así, a lo largo de la historia humana, estos agentes han desarrollado la tarea de entregarles sus primeras pautas culturales y relacionales (UNESCO, 2004; Dávila y Maturana, 2006) e introducirlos en los saberes y herramientas propios de los contextos en que se desenvuelven (Condemarín, 2001).

Sin embargo, desde hace ya un tiempo es posible ver cómo la educación ha tendido a reducirse y asimilarse a la escuela formal, lo que puede entenderse en primera instancia en la medida en que, de la mano de la intencionalidad puesta en ello por los gobiernos, la escolarización masiva de la población ha sido una tendencia a nivel mundial en las últimas décadas (Cornejo, 2008). Además, esto se ha acompañado de cambios sociales, tales como la atomización social vivida de manera posterior a la dictadura en Chile (González, 2009), que en el caso de las comunidades ha impactado en la sociabilidad que desarrollan las personas con sus entornos más cercanos. En el caso de las familias, en tanto, a nivel mundial la salida de la mujer desde el hogar hacia el mundo del trabajo ha hecho que los agentes familiares pierdan tiempo compartido con los hijos (UNESCO, 2004).

De este modo, ambos agentes han perdido su impacto educativo, al mismo tiempo que se constata que la familia delega esta tarea en la escuela formal (Sánchez y Villarroel, 2002; Milicic y Rivera, 2006; Raymond 2006), la que acepta su hegemonía como agente educativo y sostiene, sobre todo con las familias pobres, diversos prejuicios que las desacreditan tanto en su rol educativo como en el de un interlocutor válido, tales como su ignorancia, desinterés por la escolaridad de los niños y falta de valores (Condemarín, 2001; Milicic y Rivera, 2006).

En concordancia con este panorama, cuando miramos el ámbito de la investigación reciente en torno a la educación en nuestro país desde la perspectiva de familiares adultos responsables de niños y niñas, nos encontramos con que los estudios se centran principalmente en la educación a nivel escolar y pierden de vista otros espacios como la familia y la comunidad. A lo sumo, algunas investigaciones indagan en el rol educativo de las mismas familias (Guerrero, Salazar y Weisser, 2004; Raymond, 2006), pero la comunidad no es un tema intencionado en ninguno de los estudios hallados. Además, muchas de ellas tienden a posicionarse desde la perspectiva de la escuela, evaluando lo expresado por los familiares en función de su aporte o no al proceso escolar de los niños/as. Por último, el conjunto de antecedentes disponibles es sumamente escaso, mostrando la investigación académica una tendencia a invalidar e invisibilizar lo que las familias de los niños/as tengan que decir, asemejándose así a la actitud adoptada por las mismas escuelas.

Sin embargo, aun cuando lo mencionado en párrafos anteriores pudiera hacer pensar en una absoluta hegemonía de la escuela formal, ésta ha recibido contundentes cuestionamientos desde hace ya décadas con las teorías críticas de la educación, que pudieron reconocerla como un mecanismo de intencionalidad reproductiva en su estructura (Giroux, 1985), así como en años recientes en nuestro país desde los movimientos sociales, desde donde la crítica al sistema educativo y necesidad de su transformación se ha extendido al conjunto de la sociedad chilena¹. Así, ha salido a flote el descontento con la escuela, el poco sentido que genera ésta en sus actores cotidianos (OPECH y Mancomunal del Pensamiento Crítico, 2010) y cómo su validación se sostiene

¹ Una encuesta realizada por Imaginación en julio de 2011 indicaba que un 81,9% de los chilenos apoyaba las demandas estudiantiles y según la encuesta Adimark de agosto del mismo año, un 81% también desaprobaba la manera en que el gobierno estaba manejando el tema de educación.

más bien en el intento de las familias de obtener un nivel básico de integración en una sociedad con un modelo económico y social que exige la certificación escolar.

En este contexto, aun con una menor masividad, la crítica movilizadora al sistema educativo ha tenido otras repercusiones que empiezan a configurar ya no sólo una detracción en torno a éste, sino alternativas concretas de educación. Es así como, con base en el encuentro dado entre ellos a partir de la organización coordinada que se generó durante el año 2011 y sumándose a diversas iniciativas preexistentes de educación popular que históricamente se han desarrollado en Chile (Salazar, 1987; Fauré, 2006), un grupo de variados actores de la comuna de Ñuñoa –estudiantes secundarios y universitarios, vecinas y docentes de escuela– se unen para llevar a cabo un proyecto que concibe la amplitud de sentido y potencialidades de la educación e intenta ir haciéndola realidad por medio de un trabajo cotidiano en aquellos espacios que han sido más descuidados con la hegemonía de la educación formal. De este modo, durante el año 2012 y lo que va de 2013, este grupo, del que los autores de la presente investigación formamos parte, ha estado desarrollando, pensando y reformulando continuamente un trabajo educativo con niños y niñas de la población Rosita Renard de Ñuñoa.

A partir de este desarrollo, durante el año recién pasado el colectivo de educación popular fue percibiendo la necesidad de acercarse y conocer a las familias de los niños/as involucrados en el proyecto de la hasta ahora llamada Escuela Popular Rosita Renard, en la medida en que esta iniciativa, a partir de pasar un primer año de conocimiento de los niños y niñas, sus intereses y capacidades, aspira a lograr trabajar en el futuro de una manera más contextualizada con ellos, de modo tal de potenciar los recursos que puedan existir en su entorno más cercano, es decir, en sus familias y la población donde viven.

Sin embargo, para acercarse a dicho propósito resulta necesario conocer cómo estos agentes significan la educación de los niños/as, tanto en sus condiciones actuales como en su dimensión ideal, así como en los espacios educativos hegemónicos en la misma medida que en los ya mencionados de menor valoración. De este modo, esperamos poder situarnos de mejor manera ante la realidad de los niños/as, lograr entender desde dónde es que partimos en este desafío de lograr construir una educación diferente e idealmente empezar a generar discusión y propuestas con los familiares a cargo de los niños/as participantes de esta escuela popular. Esto, dado que quiéranlo o no, éstos

continúan siendo agentes sumamente relevantes en su educación al constituir el primer espacio donde los niños/as se desenvuelven y –como ya se mencionó– adquieren pautas culturales y relacionales de acuerdo a los significados propios de dicho espacio y las prácticas concretas que allí se desarrollan (Reveco, 2001; Sánchez y Villarroel, 2002; UNESCO, 2004), además de compartir con ellos durante y después de todo su proceso de inserción en el sistema educativo formal.

Además, contexto particular, pero constitutivo y no aislado de la realidad nacional actual, cabe tener en cuenta que, de acuerdo a lo que el trabajo desarrollado en este tiempo nos ha permitido constatar, la población Rosita Renard es un espacio donde el aislamiento y atomización han calado de manera profunda en la vida cotidiana de sus pobladores, la marcada presencia del narcotráfico y una historia reciente en que las experiencias organizadas de educación en el espacio de la misma comunidad han sido pocas y efímeras. Todos los anteriores constituyen elementos necesarios de entender y lograr relacionar en mayor medida para cualquier iniciativa que se pretenda desarrollar en el territorio de esta población, y para ello los pobladores y familiares responsables de los niños/as que participan de la escuela popular se vuelven sujetos privilegiados en su conocimiento y necesarios de considerar.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué significados tienen los familiares responsables de niños y niñas participantes de una Escuela Popular de la población Rosita Renard de la comuna de Ñuñoa respecto a la educación de éstos?

3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Comprender los significados que tienen los familiares responsables de niños y niñas participantes de una Escuela Popular de la población Rosita Renard de la comuna de Ñuñoa respecto a la educación de éstos.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir los significados que tienen los familiares responsables de los niños y niñas sobre cómo es actualmente la educación de éstos en la familia.
2. Describir los significados que tienen los familiares responsables de los niños y niñas sobre cómo es actualmente la educación de éstos en la población.
3. Describir los significados que tienen los familiares responsables de los niños y niñas sobre cómo es actualmente la educación de éstos en la escuela formal.
4. Describir los significados que tienen los familiares responsables de los niños y niñas sobre cómo sería una buena educación y el rol de la comunidad para lograrlo.

4. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La intención de este estudio parte de la premisa que cualquier actividad educativa que se realice por ser un proceso complejo y con fuerte contenido social, debe estar enfocado en el contexto específico de su aplicación, siendo los actores el punto de partida respecto a la elaboración de metodologías y objetivos. Es por esto que en el marco de una iniciativa de educación no formal en una comunidad, el entorno más cercano a quienes participen de las iniciativas, en este caso, los adultos responsables de los niños que participan, constituyen referentes trascendentales para entender mejor a los niños, y sobre todo, las visiones que éstos tengan sobre la educación, en la medida en que son estas visiones las que definen de qué modo es que éstos participan y actúan dentro del proceso, de acuerdo a sus condiciones y a los objetivos que ellos se planteen para la educación de sus niños.

Uno de los motivos por el que nos interesa indagar sobre las visiones que tienen los adultos sobre la educación, es averiguar en este contexto a qué se acerca su concepto sobre la educación, ver en qué medida la investigación permite ir más allá del concepto

reducido de educación a lo escolar y, por otra parte intentar integrar los distintos espacios educativos viendo sus diferencias, compatibilidades y estimar de qué forma ponderan la importancia entre cada espacio.

Por lo tanto, este trabajo nace de una inquietud práctica, ligado a un espacio práctico, por lo que tiene una finalidad metodológica en sí como investigación, lo que no la hace un ejercicio de producción de conocimiento abstracto, sino que por el contrario, el conocimiento que se construirá irá ligado a la experiencia y pretende dar cuenta de la situación actual en la población Rosita Renard para un grupo de pobladores sobre la educación y las posibilidades de construir un proyecto comunitario, participativo y que sea sostenible en el tiempo, he aquí su utilidad práctica y de la que se espera se extraiga información aplicable al quehacer educativo.

Desde el ámbito de estudio de la psicología educacional, nos percatamos que en una tradición que se remonta al menos desde los años '80, distintos profesionales de las Ciencias Sociales se han enfocado en el trabajo educativo alternativo, el que ha pasado por distintos momentos, con objetivos particulares y metodologías surgidas a partir de la experiencia y la interacción con los distintos actores. Estos procesos han permitido a lo largo del tiempo la acumulación de distintos saberes y metodologías aplicadas a los contextos populares, los que han permitido por un lado, la posibilidad de comparar y mejorar las experiencias teniendo en cuenta la experiencia previa. Por otro lado, como estas iniciativas en general han ido de la mano a objetivos políticos que orientan este trabajo, vemos la necesidad, en función a la importancia que ha tomado dentro de los "nuevos educadores populares", que las necesidades y los proyectos se tracen en función a las necesidades y deseos de quienes participen en las iniciativas y no sólo respecto a las puestas por educadores populares, por lo que este trabajo sería una forma de acercarse de manera inicial a la realización de este ejercicio de construcción conjunta.

En la realización de este trabajo también hay una intención de abrir el debate hacia los planes y objetivos que se trazan distintas disciplinas de las ciencias sociales que enfocan sus esfuerzos en esclarecer y aumentar el acervo de conocimientos sobre la educación en función de la escolarización y sus implicancias. Esto, pues creemos que si bien la escuela resulta un ámbito que demanda mucho estudio para entender fenómenos relativos a ella, dado el rol central que le es otorgado por la sociedad, no debiera

monopolizar la investigación educativa. Además consideramos que su estudio debe darse entendiendo que los fenómenos escolares están estrechamente ligados a causas y coyunturas que muchas veces tienen que ver con condiciones externas a la escuela, así como evitar un foco “escolarizante”, es decir, estudiar la educación con la finalidad de promover en los niños características adaptativas a la escuela actual. Esta promoción de características, creemos que implica un sesgo, ya que establecer este tipo de relaciones y fomentar ciertas características sería obviar todos los otros recursos educativos de los que disponen en primer lugar las familias para educar a los niños y en segundo de los aportes que la comunidad podría implicar si desde la cultura escolar no hubiese una lectura tan negativa hacia los contextos populares. En resumen, consideramos que este trabajo puede abrir una discusión sobre cómo a partir de los significados que tienen los adultos sobre la educación de los niños, pueden aquellos tomar mayor relevancia y recuperar la participación que como comunidad y familia ha sido desplazada desde hace un tiempo por la escolaridad.

Como un último elemento, creemos que el hecho de que en términos territoriales nuestro estudio tenga como contexto una población muy cercana al campus Juan Gómez Millas permite establecer una cercanía con un espacio vecino a la universidad, en el que estudiantes de distintas disciplinas han trabajado anteriormente. En esta perspectiva, nos parece relevante contribuir a que la extensión universitaria utilice los conocimientos y herramientas desarrolladas en sus Facultades para apoyar y facilitar procesos en el territorio mismo donde se ubica la universidad, de modo de que la presencia del campus en este sector de la ciudad produzca un impacto positivo en él. Esto, sobre todo teniendo en cuenta que nuestro campus se encuentra circundado por sectores con diversas necesidades y donde un trabajo interdisciplinario de grupos de esta universidad puede ser muy útil en la medida en que éste se desarrolle de manera pertinente a las necesidades de los grupos con los que se interactúa y considerando también sus capacidades y potencialidades.

5. MARCO TEÓRICO Y EMPÍRICO

5.1. HACIA UN CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA FORMAL

¿A qué nos referimos cuando hablamos de educación? Ya la misma palabra educación es un término muy utilizado, que en la realidad particular del país lleva un tiempo siendo parte de la discusión pública, sobre todo a partir de las movilizaciones sociales que se han ido posicionando en la conciencia colectiva estos últimos años. En la actualidad, tanto estudiosos de la educación como actores sociales movilizados refieren que la educación escolar actual no es de calidad, que los contenidos son obsoletos, que las condiciones necesarias para aprender no se aseguran por parte del estado, y también que la educación debe ser un camino que permita a los seres humanos desarrollarse integralmente. Cuando se habla de educación se suele delegar toda la responsabilidad y el peso de esta actividad humana (entiéndase educarse) sobre las instituciones educativas (Jardín Infantil, Escuela–Liceo o Universidad, IP, CFT, etc.), quizás reduciéndolo a un espacio definido y además siendo circunscrita a un tiempo específico limitado a los años de escolaridad.

De acuerdo a los conceptos de educación que presentaremos a continuación, creemos que la educación no es proceso que se da solamente en un lugar y en un momento, sino que muy por el contrario, la educación es un proceso relativo a la vida misma, que puede ir de la mano al desarrollo cognitivo y psicosocial, pero que no se acota necesariamente a ese momento y que se da desde edades muy tempranas, con distintos agentes educativos, en distintos espacios y con objetivos mucho más extensos que los que plantean las instituciones formales de educación. De hecho, que se produzca una asociación directa entre educación e instituciones formales creemos que invisibiliza y desvaloriza diversos espacios educativos complementarios a la educación formal, lo que conlleva a una reducción del potencial educativo de estos espacios alternativos, en tanto no se les reconoce dicha capacidad, ni su importancia. Es por esto que para abrir la discusión respecto a estos significados de la educación comenzaremos presentando los postulados de tres autores que desde distintos focos abordan el proceso educativo más allá de la escuela, refiriéndose además a la implicancia vital que para cada uno tiene el desarrollo de una educación integral y el rol de ésta en el devenir de la sociedad.

Paulo Freire: Pedagogía del Oprimido

Para Paulo Freire, en su *Pedagogía del Oprimido* (1970), la educación es una actividad humana directamente ligada con su inconclusión como sujeto, condición referente a su humanidad, con la cual se enfrenta a la realidad desde la necesidad básica hasta su realización. Inconclusión que también existe en otras especies como condición biológica y vivencial, con la diferencia de que en el caso humano se agrega a esto la conciencia que se tiene de esta inconclusión, con lo que la educación resulta el mecanismo a través del cual el humano se va realizando como tal, cumpliendo su vocación del *ser más*. Para el autor, esta perspectiva viene desde una esperanza humanizadora y una postura política, dado que al desarrollar su nueva visión sobre la educación propone toda una perspectiva de interpretación de la realidad social, en la que plantea una dualidad que determina actualmente la condición de la sociedad, que es la condición de opresor/oprimido. Esta contradicción nos habla de sujetos que son y han sido despojados de su humanidad, lo que implica una negación de una vocación propia del ser humano, la de su humanización, y que se expresa en la injusticia social, en la explotación, en la violencia de los opresores hacia los oprimidos.

Reforzando este sistema social actual, dado que la educación es para Freire un proceso inevitablemente político, se encuentra lo que él llama una concepción *bancaria* de la educación, la cual se ajusta al modelo escolar clásico de acumulación de conocimiento abstracto, el cual deshumaniza y mecaniza al ser humano, quebrando cualquier posibilidad de construcción de mentalidad crítica frente a la realidad por parte de quienes son los “depositarios” de este conocimiento. Con esto, junto a otros aparatos educativos autoritarios, se identifica el modelo actual de instrucción escolar, donde existe una contradicción entre un sujeto que posee de antemano un conocimiento abstracto y estático (el educador) y aquel que lo recibe pasivamente, convirtiéndose en un almacenador de este conocimiento abstracto (el educando). Así, la educación se constituye como un proceso unilateral de transmisión y exento de participación del educando, donde el conocimiento se encuentra objetivado fuera de los sujetos y pareciera tener un valor por sí solo y no en la medida en que sirva a los hombres para entender el mundo, siendo entonces una excelente herramienta para oprimir al hombre, explotarlo y sostener las relaciones de poder en la sociedad.

Es en este contexto entonces que a los oprimidos, de acuerdo a Freire, es a quienes corresponde superar esta contradicción (dado que los opresores son esclavos de su posición, no pudiendo ir en contra de lo que los constituye, el ser opresor), liberándose (y liberando a su vez a los opresores) y de este modo seguir cumpliendo su vocación humanizadora, su vocación de *ser más*. Según el autor, la superación de la condición de oprimido se da en la medida que los hombres, recuperando su humanidad, se disponen y encuentran en su cometido las herramientas necesarias para la transformación de la realidad.

Es entonces que, a partir de su experiencia, el autor ve en la *Pedagogía del Oprimido* una ruta hacia esa liberación de los hombres, puesto que en este proceso la educación cumple un rol fundamental, en la medida en que puede desarrollar la capacidad transformadora de la realidad de los sujetos, lo que para Freire constituye el motor del cambio social. Así, la educación que se den a sí mismos los oprimidos, será una educación *liberadora*, asentada en la superación de la contradicción entre educador y educando, donde a través del diálogo se construya un conocimiento vivo, relacional y humanizado, en la medida de lo cual este hombre en proceso de transformación hacia su liberación podrá cambiar el mundo.

La *Pedagogía del Oprimido* se constituye así para Freire en un método educativo emancipatorio, el que a través de su desarrollo se transformaría en el método que completa realmente el objetivo que para Freire tiene la educación y permitiría avanzar en el objetivo del *ser más* que propone el autor como vocación intrínseca humana, y que, por lo tanto, llevaría también a la realización de los seres humanos.

Con lo anterior, podemos ver que Freire concibe la educación de un modo mucho más amplio, pudiendo identificarse ambos tipos de experiencia educativa como corrientes relevantes y coexistentes, existiendo una tendencia a que los espacios educativos formales se orienten a prácticas más reproductivas, mientras que en los no formales suele darse una intencionalidad hacia la educación liberadora.

Víctor Molina: La educación hacia el desarrollo humano y la evolución de la especie

Como hemos visto, Freire presenta una visión mucha más compleja de la educación, la que tiene en sí una finalidad centrada en humanizar al hombre. Por otro lado, si lo vemos

desde una perspectiva biológica (como punto de partida, pues no podríamos considerar la educación un fenómeno “biológico” aislado), Molina (2006) plantea que:

“la educación es un mecanismo sociogenético de transmisión de información que se agrega, superpone e incluso desplaza en importancia al mecanismo genético (dado que, como veremos, aquel es más rápido, masivo, etc., que éste), y que dota a la especie de nuevas capacidades y competencias que ya no resultan de cambios genéticos, sino de la invención y uso de herramientas e instrumentos” (p. 78).

Con esto, Molina afirma que el sentido biológico de la educación es (aunque esto no determine que la educación como mecanismo asegure que tenga actualmente este sentido) ser el promotor del desarrollo tanto individual (ontogénesis) como de la especie (filogénesis), entendidos como ambos desarrollos en tensión (tensión que finalmente promueve la evolución), por lo que cumple una finalidad evolutiva primordial, sobre todo a partir de la existencia de la evolución cultural, propiedad particular de la especie humana.

Así como para Freire existían dos tipos de práctica educativa, para Molina existen dos visiones sobre la educación y el desarrollo que determinan su aplicación y que de este mismo modo, facilitan o dificultan el cumplimiento de este objetivo de desarrollo individual y de la especie.

La primera es aquella que considera la educación como el mecanismo a través del cual el sujeto (desde su infancia) va “absorbiendo” pautas socioculturales, en palabras de Molina (2006) aquella *“tentación de ver a la educación como un sistema de decisiones y acciones de enseñanza que se orientan y finalmente resultan –más o menos– en innumerables actos de aprendizaje al interior de un marco organizacional y sociocultural determinado”* (p. 76). Esta postura es la que identifica Molina con la visión de la educación como instrumento ideal de socialización y donde el educando dispone exclusivamente de los mecanismos de aprendizaje para absorber “la cultura y la sociedad que le rodea”. Para Capocasale (2008), bajo esta visión positivista de la educación, ésta cumple la tarea de adaptar al individuo a la sociedad, y de este modo promover la homogeneidad social reproduciendo un orden social y un marco moral establecido. En esta visión el sujeto no es sino una tabla rasa con capacidad de ser pulida por la sociedad.

Molina en cambio desarrolla una argumentación que pretende dilucidar de qué modo es que la educación como mecanismo de trasmisión cultural, es el engranaje de la evolución de la especie y a su vez el engranaje del desarrollo “humano”. Su argumentación nos propone que la educación es un proceso que se desarrolla entre la relación cercana entre el aprendizaje (como resultado de la educación) y el desarrollo, procesos que transcurren simultáneamente, en estrecha relación, pero no en dependencia, dice Molina, *el desarrollo no depende de la educación*. Uno de los autores en los que basa su argumento sobre la educación es Piaget, rescatando la idea de que en Piaget, 1972, p. 12, 13 y 17, citado en Molina (2006):

“La educación es, por tanto, y sin lugar a dudas: una “condición formadora no suficiente por sí misma, pero estrictamente necesaria para el desarrollo mental (...) una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural (...) la condición sine qua non para un desarrollo intelectual y afectivo completo”.

Con estos elementos teóricos propone Molina que el educando, estando en un medio que disponga de cultura, la educación y la transmisión cultural aportan los elementos básicos para el desarrollo, pero es el sujeto, quien de manera activa selecciona, elige y asimila sólo aquello que le resulta significativo, habiendo una condición interna que permite “construir” en relación con su medio. Esto nos dice que el proceso de aprendizaje en los sujetos y su desarrollo cognitivo–emocional resulta de la resolución de la tensión entre el medio externo y el medio interno de estos mismos, y es este ejercicio el que motiva un proceso evolutivo. Por tanto, la consideración de que el sujeto no tiene influencia en su proceso de aprendizaje, dejando todo el crédito a los mecanismos externos respecto de los logros, estaría tan alejada como pensar que el proceso sólo depende del sujeto que aprende.

Finaliza su exposición Molina comentando que las visiones que reducen la educación a un fenómeno de enseñanza–aprendizaje o a una instancia de socialización de pautas culturales, son en sí representaciones culturales que determinan los alcances reales que puede tener el proceso educativo del que son parte, y que, definiendo el nivel de participación de los actores educativos en el proceso, se influye en los resultados y en el grado en que el sentido de la educación expuesto por Molina se realiza. Es por esto que concluye que es necesario actualizar y desechar visiones educativas que ya resultan

insostenibles desde la argumentación actual para pensar la educación y la forma en que como sociedad se participa en el proceso.

Humberto Maturana: La educación en la construcción de la convivencia

La educación, de acuerdo a Ximena Dávila y Humberto Maturana (2006), consiste en un proceso a través del cual se aprende básicamente un modo de convivencia en la sociedad y se realiza justamente mediante el convivir de una determinada manera, desembocando en la transformación de los niños y niñas en adultos y adultas de un tipo determinado según cómo sean las relaciones en las que convivan durante su proceso de crecimiento.

Esta diferenciación entre niñez y adultez implica también para los autores una distinción enfática respecto al rol que tienen niños/as y adultos/as en el proceso educativo. Así, los primeros asumen el papel de educandos, mientras que los segundos tienen a cargo su educación, al ser quienes los reciben y crean sus espacios relacionales, existiendo así una diversidad de agentes educativos posibles, variados éstos en la medida en que lo son los espacios relacionales de los/as niños/as. De este modo, la educación se dará espontáneamente en espacios como la familia y la comunidad cercana y de manera artificial en instancias como la escuela formal, siendo a pesar de sus diferencias estas tres esferas espacios educativos relevantes en la infancia, puesto que proveen experiencias complementarias para la formación de las personas como ciudadanos. Y, de modo de potenciar el proceso educativo, idealmente madres, padres, hermanos/as, vecinos/as, profesores/as y otros agentes educativos de la realidad cercana de los niños/as han de ser coherentes en el tipo de convivencia que generan con éstos/as (Dávila y Maturana, 2006).

Siendo así de omnipresente la educación en la vida de los niños/as, no es de extrañar entonces la importancia radical que se le atribuye, llegando a catalogarla como el aspecto más fundamental de la convivencia humana actual (Maturana y Vignolo, 2001), en tanto especifica cómo será la formación de los niños como adultos y la convivencia que ellos mismos generarán cuando crezcan los niños del futuro.

Por otro lado, cabe señalar que la educación concebida como proceso de aprendizaje de modos de relación no tiene implicancias sólo para la convivencia misma, sino que condiciona la posibilidad misma de adquirir información o aprender otro tipo de

“destrezas” distintas a las relacionales: *“los educandos adquieren información (datos, haceres, nociones operacionales) en sus relaciones con los mundos humanos adultos, pues éstos, con su conducta en cualquier dominio, dan a esos datos, haceres, o nociones operacionales su carácter como información”* (Dávila y Maturana, 2006, p. 36).

Dado este concepto de la educación y su intrincada relación con las formas de convivencia en las sociedades, para entenderla en su realidad actual se vuelve necesario remitirse a los vínculos que predominantemente establecemos hoy en día. Así, éstos se podrían caracterizar como relaciones de dominación y control de los otros tanto en sus emociones como en sus acciones, prohibiendo la expresión tanto de las emociones, como de las preguntas y respuestas propias y las equivocaciones. Esto se hace cumplir a través de las sanciones y castigos psíquicos y físicos en dirección a obtener un autocontrol de parte de los educandos, teniendo como consecuencia final todo este proceso la generación en las personas de inseguridad y dependencia de un otro externo que instala las referencias de lo bueno y lo malo, así como el sufrimiento en diversos ámbitos de la vida (Dávila y Maturana, 2006).

Frente a este panorama, surge en los autores la pregunta por cómo y hacia dónde modificar esta realidad, ¿qué se puede hacer si los adultos ya han sido educados por otros adultos en esta configuración de relaciones? ¿Qué alternativas existen?

Es aquí que se vuelve importante destacar que si bien la educación vista desde esta perspectiva constituye un proceso de responsabilidad de los adultos/as hacia los niños/as, ésta implica al mismo tiempo una transformación en la convivencia de *todos* los actores involucrados, tratándose ésta no de algo dado e inmodificable, sino de un proceso en continua creación. Así, el emplazamiento es a entrar en *“un proceso consciente de continuo cambio que nos lleve a convertirnos en personas adultas, con las cuales los niños, niñas y jóvenes desean convivir y respetar”* (Dávila y Maturana, 2006, p. 31), llegando esto a convertirse en nuestra tarea como comunidad humana.

Y más en concreto, desde este enfoque la alternativa al tipo de convivencia actual es clara: la creación de una convivencia democrática, lo que implicaría *“la realización de sí mismo en la comunidad con otros desde el respeto por sí mismo y por los otros”* (Dávila y Maturana, 2006, p. 33), pudiendo colaborar en proyectos ligados al bien-estar común y ser responsables, imaginativos y abiertos.

Para lograr este ideal, condición básica la constituye el respeto por sí mismo, que consiste en *“la emoción desde la cual uno se mueve sin cuestionar la propia legitimidad y sin sentir que debe justificarse en su conducta frente a otros, porque no se objeta a sí mismo”* (Dávila y Maturana, 2006, p. 35). Este respeto generaría a su vez autonomía, la cual implica poder *“ser espontáneamente éticos y socialmente responsables desde sí (...) [así como] opinar y discrepar, sin que la discrepancia sea una ofensa, sino una oportunidad reflexiva”* (Dávila y Maturana, 2006, p. 33–34).

Son los dos elementos anteriores los que darán paso a que existan espacios de colaboración con los otros, pero para su desarrollo es a la vez necesaria la generación por parte de los adultos de los medios y circunstancias en los cuales los educandos puedan experimentar todo aquello que la dinámica relacional actual veta: hacerse conscientes de su sentir, reflexionar sobre su hacer y poder preguntarse, responderse y equivocarse por sí mismos.

Convergencias entre autores: La educación como una construcción vital

Como se ha podido constatar a través de las tres teorías sobre la educación revisadas, el concepto de educación que manejan los autores dista enormemente de la estrechez de mirada que implica la acotación de la educación a la escolarización. A continuación presentaremos lo que consideramos las mayores convergencias entre los autores, las que evaluamos positivamente para una definición sobre la educación en la línea que se plantea este estudio y que nos permiten extraer un concepto más amplio y acabado de lo que creemos implica el proceso educativo.

De partida, existe una coincidencia en las tres teorías respecto a que la educación es un proceso que ocurre en instancias diversas en las cuales se generan aprendizajes también en distintas dimensiones. En el caso de Maturana, por ejemplo, el énfasis está puesto en el aprendizaje de modos de convivir; Molina, por su parte, enfatiza el rol del aprendizaje en tanto promotor del desarrollo humano, lo que implica una transformación de la estructuración interna del individuo, ligada ésta a la generación de capacidades y competencias producto del dominio y creación de herramientas e instrumentos; mientras que Freire señala que el conocimiento puede generarse a través de la reproducción mecánica y repetitiva o de una construcción dialógica, implicando esto la opresión o liberación humana.

Considerando la trascendencia de los aprendizajes que puede generar la educación de acuerdo a estos autores, ésta se constituye como un proceso vital, no restringido a ciertas edades o espacios específicos. Es así como Freire refiere de manera general que, en la perspectiva de una educación liberadora, ésta debe hacerse en comunión con los demás oprimidos, mientras que Maturana menciona detalladamente espacios y agentes educativos distintos a la escuela: padres, madres, hermanos/as, vecinos/as, el hogar, la calle, etc.

Estas tres posturas estudiadas de distinto modo destacan el rol que cumple el educando en el proceso, desechando la idea de que éste es un sujeto pasivo en el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento, siendo esta visión reemplazada, en su versión más radical en lo planteado por Freire, en el sujeto activo de su educación, pues es el educando quien se pregunta, responde, cuestiona, crítica y aprende de acuerdo a sus intereses y necesidades propias en relación a su medio y su entorno sociocultural. Esta distinción no es menor en la medida que observamos que los objetivos que plantea cada autor se realizan mejor en la medida en que el educando participa del proceso, no siendo reprimido desde afuera, ya sea por las visiones que aun predominan en educación (reproductiva, educación restrictiva, premio–castigo, etc.) o por los distintos agentes que participan en el proceso (familia, pares, etc.).

Contrario a este modo restrictivo de educación, los tres autores plantean como ideal de una buena educación la generación de autonomía en las personas, la cual se vería reflejada, en términos generales, en la posibilidad de incidir en la propia realidad. Este incidir en la realidad, en términos de cada autor implicaría, el poder cuestionar la realidad, poder discutirla y resignificarla constantemente, lo que llevaría en un ejercicio dialógico según Freire, a la transformación del mundo y de los propios sujetos. De este modo, el conocimiento como forma de conceptualizar la realidad estaría en constante transformación, siendo una creación propia del proceso de conocerlo, por lo que las visiones sobre el mundo estarán ajustadas a la propia realidad de los educandos, lo que permitiría a los sujetos valorarse como tales, e iguala su condición como seres humanos a diferencia de los saberes abstractos, externos, que jerarquizan saberes y sujetos, negando la posibilidad de transformación de la realidad.

Y así como Freire señala que la posibilidad de cuestionar y transformar la realidad en el conocimiento permite el reconocimiento del sujeto, es que Molina plantea que una educación que promueva el desarrollo de los sujetos facilitaría el proceso de autodeterminación, en la medida en que la cultura (el entorno) son condiciones que “asisten” su desarrollo desde afuera, pero donde es finalmente el individuo quien *“activamente conquista y asimila su entorno sobre la base sus propios procesos internos”* (2006, p. 83). Con lo anterior entendemos entonces que la finalidad última de este proceso es configurarse como un sujeto con recursos propios para desarrollarse con autonomía, estableciendo esta condición como la que permite finalmente resolver la tensión con el entorno hacia un horizonte evolutivo.

De este mismo modo, un sujeto que cuestiona su realidad, y que además es capaz de autodeterminarse, tendrá la capacidad de cuestionar las pautas socioculturales en las que existe, ya sea en las formas de relacionarse como en las de concebirse y concebir al mundo que lo rodea, lo que lleva necesariamente según Maturana al desarrollo de una ética propia, que será la forma en que el individuo finalmente pueda definirse y enfrentar la realidad y las tensiones que ésta le proponga.

Significados de los agentes educativos familiares: su importancia en la educación

Con lo anteriormente mencionado, hemos podido establecer que el proceso educativo es un proceso que se da a través de la vida, donde hay participación de distintos agentes educativos, entre los que consideramos la familia, el barrio, la escuela, las experiencias informales de educación y en general cualquier circunstancia que vaya implicando al sujeto en problemas, cuestionamientos y desafíos en su interacción con la realidad, con el consecuente aprendizaje o transformación en él. Sobre estos agentes educativos podemos mencionar que son éstos quienes entregan al sujeto en desarrollo pautas socioculturales básicas que le dan una noción sobre cómo es la realidad y qué cosas es necesario que éste entienda y aprenda, por lo que los significados que estos agentes manejen se vuelven centrales, en la medida en que predisponen hacia tipos específicos de aprendizajes y a ponderar éstos respecto a aprendizajes que vengan de otros referentes.

Resulta entonces la familia en primera instancia como el primer agente educativo y el más transversal al desarrollo del sujeto desde su infancia hasta la adultez, aunque esta relevancia puede variar en la medida que otros agentes educativos se conviertan en referentes más importantes que la familia. Esto considerando que la familia, como lo propone UNESCO (2004), ha experimentado una serie de transformaciones que principalmente han implicado la disminución del tiempo que el niño interactúa con su familia, delegándose muchas tareas de la crianza en la educación formal, como es el caso del aumento gradual y sostenido de la educación parvularia. Aun así, creemos que por lo mencionado al comienzo de este párrafo, la familia sigue teniendo una importancia central como agente educativo.

El desarrollo como proceso propio del ser humano como especie, entonces, va asociado a un conjunto de aprendizajes, los que en función de las condiciones que pongan los agentes educativos, desembocará en el desarrollo de grados de autonomía (Maturana y Dávila, 2006) que le permitirán al sujeto resolver las tensiones con el entorno, tensiones que son en sí las situaciones de aprendizaje que realiza como ser interactuante con el mundo que lo rodea, y en función a la capacidad que tenga de distinguir las pautas predeterminadas que le hayan sido entregadas en su socialización, pudiendo tener como consecuencia de la resolución concreta de estas tensiones mayores o menores grados de diferenciación con el entorno, lo que desde el concepto antes citado de autodeterminación, propiciará un mayor desarrollo del sujeto, es decir a mayor diferenciación (o individualidad), mayor desarrollo.

Ahora bien, si consideramos que un elemento primordial para lograr el desarrollo tiene que ver con el grado de autonomía que consiga el sujeto a partir de su experiencia con sus propios agentes educativos, entonces comprender los significados con los que estos direccionan el proceso educativo hacia el control o la autonomía se vuelven aspectos relevantes de estudio. De este mismo modo, creemos entonces que en la medida en que las pautas entregadas por los distintos agentes educativos tiendan a valorizar ciertos espacios sobre otros (escuela v/s barrio por ejemplo), los sujetos a su vez tenderán a construir sus propios significados en función a la influencia de sus referentes educativos y en relación a los significados que éstos referentes tienen sobre su ambiente, lo que unido a la interacción y las características propias de quien está educándose generan una tensión educativa que se resuelve en la medida que el sujeto aprende. De este modo, en

la medida que los sujetos resuelvan estas tensiones con el entorno de la mejor forma (en instancias educativas que promuevan el desarrollo de su autonomía), habría un mayor grado de diferenciación de las pautas estáticas del entorno, y como lo habíamos mencionado previamente, a mayor diferenciación del entorno, mayor individuación y por tanto, mayor grado de desarrollo.

La idea anterior nos permitiría comprender por ejemplo las complicaciones que representan para los niños en su desarrollo y aprendizaje, el problema de que los agentes educativos opten por métodos repetitivos y de imitación para lograr aprendizajes, por un lado porque eliminan la criticidad de quien aprende, y segundo porque vuelven el conocimiento un objeto estático, quitándole su calidad de acervo cultural al servicio de la evolución y la realización de los sujetos. Creemos por esto necesario enfocar la discusión de la educación a sus significados, pues hacen más patente los objetivos que persiguen los agentes educativos al actuar “educativamente” y en qué medida los procesos de los sujetos que se educan son modelados hacia rutas que pueden ser muy perjudiciales para su desarrollo integral.

5.2. ROL EDUCATIVO DE LA FAMILIA, COMUNIDAD Y ESCUELA FORMAL

Como lo hemos propuesto hasta este momento, la educación resulta una actividad humana transversal a la vida, aunque hayan etapas donde las necesidades de aprendizajes y el desarrollo de los sujetos demanden en ciertos momentos de la vida mucha más atención y recursos para que estos procesos se den apropiadamente de acuerdo a cada contexto específico. No es coincidencia que en el discurso actual, tanto la opinión pública como organismos de gobierno, nacionales e internacionales, aborden la educación como un tema fundamental de sus programas y objetivos, en la medida que la educación formal es una herramienta que permite preparar sujetos funcionales al sistema de producción capitalista en distintos ámbitos.

Pues bien, si consideramos entonces que los alcances de este estudio referido a visiones que tienen los familiares responsables respecto a la educación que se espera que los niños reciban (o no reciban), agregando a esto que los niños interactúan socialmente en distintos lugares, donde se van impregnando culturalmente de estos espacios mientras la interacción sea sostenida en el tiempo para que educativamente tengan relevancia, para nuestro estudio consideramos tres espacios centrales, relevantes tanto porque son

espacios compartidos tanto por familiares como por los niños y como mencionábamos recién por ser los espacios en los que en distintas proporciones los niños tienen temporalmente mayor interacción, es que abordaremos como agentes educativos centrales la familia, como agente educativo primario, la escuela, como potente agente educativo después de la socialización familiar, y la comunidad, que es el entorno en el que se desenvuelve el niño y que está presente de forma más relativa (sobre todo en la medida que la familia reaccione frente a este entorno), pero que no deja de ser relevante respecto a los aprendizajes.

Respecto a la comunidad, creemos que además de no ser considerado como un espacio valorado en lo educativo, el potencial que puede guardar el levantar iniciativas educativas en las comunidades que respondan a necesidades de los mismos pobladores puede ser una herramienta muy importante de desarrollo interno de las comunidades, y aunque en la actualidad las condiciones mismas de subsistencia dificulten este proceso, creemos que es importante estudiar las condiciones de las comunidades e intentar visualizar en qué medida es posible encontrar formas de abrir espacios en la comunidad para el desarrollo de estas iniciativas, he ahí el por qué de observar más detenidamente a la comunidad de acuerdo a los objetivos de este estudio.

Finalmente, queremos hacer una distinción sobre cómo se abordó cada agente educativo para referirnos a él. Respecto a la familia y la comunidad, la forma en que se abordó en términos de su importancia educativa está influida por la forma en que cada una responde a los cambios que la sociedad ha ido teniendo, es decir, la familia y las comunidades se han ido transformando a través de la historia de forma adaptativa, por lo que consideramos relevante hablar de su evolución. En lo que se refiere a la educación que se da en estos espacios, sus proyecciones y sus alcances son mucho menos claros, pues han sido por un lado, la familia, una forma de asociación que responde a objetivos de supervivencia de los sujetos y de preparación para la vida adulta, y la comunidad, una forma de asociatividad que se da por necesidades de habitabilidad, influida por conflictos políticos y económicos. Aunque consideramos que la comunidad así como la familia disponen de una cultura propia, si bien se configuran adaptándose a las condiciones que propone la sociedad, sus transformaciones se dan a través de procesos, por lo que un abordaje sobre sus procesos creemos nos permiten describirlas mejor.

En cambio, la escuela como aparato que se desprende del estado como entidad regidora (aunque su legitimidad en la sociedad esté muy arraigada en las familias), tiene una estructura predefinida, en este caso, la escuela neoliberal, la que es caracterizable a partir de su implementación y que, al ser una estructura rígida y profundamente normada, vemos que es en este caso más relevante realizar una caracterización sobre el momento actual de la escuela neoliberal, cuáles son los efectos que produce, como se relacionan sus actores, y qué implicancia tienen estos factores en la educación como proceso. A continuación realizaremos entonces un análisis más detallado de cada espacio educativo relevante para este estudio.

La familia

La familia, la educación y la niñez son conceptos que, aunque ahora sean de sentido común, no han sido estables ni consensuados a lo largo de la historia. Según explica UNESCO (2004), cuando nos referimos a estos conceptos, sobre todo educación y familia, entendida como un espacio de protección, basada en los afectos y como espacio educativo, nos encontramos con concepciones que nacen sólo a partir de la revolución industrial, donde la niñez surge como una etapa de la vida en la que el niño puede prepararse para realizar trabajos cuando esté preparado, esto primero porque la mortalidad infantil disminuye considerablemente en esta época y porque sectores los sectores más acomodados ven en la formación una proyección instrumental en que el niño se prepare para su trabajo en la fábricas (dirigir las fábricas, lo que implica conocimientos más específicos y complejos), mientras que en los sectores más pobres el niño existía en un grupo familiar en la misma función que había tenido desde siempre, el ser uno más en la batalla por sobrevivir. Es a partir de este punto que empieza a desarrollarse el concepto de “educación para el trabajo” y donde la familia comienza a tomar roles más asociados al cuidado, mantención, alimentación y educación, transformación que se hace parte de la cultura en la medida que estos valores se van masificando, aunque no siempre de la misma forma, teniendo en cuenta que cuando nos referimos al concepto familia, las hay de diversas formas y composiciones, de este modo, si en algún período la mujer cumplió un rol en específico para con la familia, las transformaciones en el mundo del trabajo han hecho que estas tareas ya no estén sólo relegadas en la mujer, y así mismo cuando nos refiramos a la familia como agente educativo, debemos considerar la familia en su contexto.

En la perspectiva entregada por UNESCO (2004), que estudia la relación familiar con la educación en Latinoamérica, son tres los factores de mayor influencia en cómo se configuran hoy en día las familias: cambios demográficos (se reduce el número de hijos promedio por familia), el cambio del concepto de familia “clásica” a uno más abierto y el cambio del rol de la mujer en el mundo del trabajo. Como lo detalla UNESCO (2004):

“El trabajo de ambos padres, la existencia mayoritaria de familias mono-nucleares o monoparentales, la incorporación de la mujer al trabajo, con el consecuente cambio de roles generado al interior del hogar, el traspaso de parte de ellos a otras instituciones, la mayor escolarización de la población, el acceso a información a través de los medios de comunicación masivos, han generado profundos cambios respecto a las formas de criar a los niños, quienes los crían y en qué consiste dicha crianza” (p. 13).

Respecto a la familia en su función educativa, Sánchez y Villarroel (2002) señalan que *“La familia y la escuela son los primeros agentes socializadores: La familia es el primer mundo social donde vive, y sus miembros el espejo en el que niños y niñas comienzan a verse”* (p. 125), donde como muchos mencionan (Reveco, 2001; Sánchez y Villarroel, 2002; UNESCO, 2004) se adquieren las primeras pautas culturales y relacionales, lo que implica entonces que la familia sea considerada como el agente educativo primordial, sobre todo en la niñez. Del mismo modo, las formas de crianza familiar tienen un fuerte impacto en las futuras formas de relación que desarrollará el sujeto con otros círculos sociales (amigos, compañeros, parejas, etc.), o con otras instituciones (escuela, trabajo, el estado, etc.). Con esto, queremos apelar al significado que Molina le entrega a la transmisión cultural presente en la educación familiar para explicar el lugar primordial que corresponde a la familia como agente cultural en los sujetos, por lo que su forma de interacción con el medio, al menos en las primeras edades se da a partir de lo aprendido en la familia (sin desmerecer que pueden darse casos en que la infancia esté influida culturalmente por círculos en que los niños permanezcan más tiempo, como por ejemplo, la población).

Cuando nos referimos a la socialización primaria que se da en la familia, hablamos de un espacio relacional caracterizado, según Ramírez (2005), por dos componentes básicos, que son el tono emocional de las relaciones y las conductas empleadas para controlar y encauzar la conducta de los niños. Si bien se reconoce que esta socialización es un

proceso que ocurre a la par de muchos otros y donde los factores que influyen son muchos, para la autora se reconocen ciertos estilos de crianza que determinarán las formas en las que el niño se entiende con sus padres y así, con los otros. De este modo, la autora reconoce que a partir del nivel de comunicación que los padres desarrollen con el niño se podrán desarrollar distintos estilos de crianza, donde nos encontramos con formas muy dialógicas en las que una buena comunicación las hace de mediadora para entregar conocimiento, pautas, normas y resolver conflictos.

Al otro lado del espectro, nos encontramos con las formas de crianza más coercitivas, donde la comunicación familiar es muy deficiente, con métodos que implican más los castigos, la violencia, la no justificación de las normas ni de las correcciones, y finalmente podemos contar los casos en que la presencia de los padres es casi nula, donde no hay un interés en implicarse en la vida del niños, lo que implica además formas de crianza faltas de estructura y la nula imposición de reglas a la conducta de los niños, determinando por lo tanto los tipos de relación con el entorno para los niños. Asimismo, los padres no sólo crían en función al aprendizaje de reglas y formas de conducta, si no que se pueden encontrar también estilos más dirigidos de crianza que reuniendo ciertas condiciones, les permiten a los padres reforzar ciertas características que se espera desarrollen los hijos como por ejemplo la crianza dirigida hacia el desarrollo de autonomía en los hijos (Ramírez, 2005).

De acuerdo a los estudios realizados, distintas investigaciones citadas dan cuenta de los factores que influyen en los estilos de crianza que adoptan los padres, entre los que podemos mencionar las experiencias concretas de estimulación y socialización, las limitaciones o posibilidades relacionadas con los hijos, las ideas específicas respecto de sus capacidades, la experiencia previa como padres, la profesión, el nivel educativo, la forma en que los padres recuerdan su propia educación cuando eran niños (Ainsworth & Eichberg, 1991, citado en Ramírez, 2005), el bienestar económico (Carter & Middlemiss, 1992, citado en Ramírez, 2005) y la personalidad de los padres (Dix, 1991, citado en Ramírez, 2005).

Pues es también así que la familia a partir de las condiciones anteriormente mencionadas transmite a sus miembros expectativas de logro y de realización en vida (“el llegar a ser alguien” como un ejemplo claro), de expectativas relativas a las condiciones de vida, ya

bien nos lo explica Guajardo (2009) que, un objetivo básico y muy compartido de las familias es que sus miembros “lleguen a ser alguien”, entendiendo que ese camino se recorre a través de una escolaridad exitosa, es decir, una expectativa generalizada en las familias es el logro escolar. De aquí que también se entienda que haya una ascendente relación de cercanía entre la familia y la escuela, o al menos estas son las pretensiones tanto de organismos internacionales, investigadores y profesionales de la educación como de muchas familias.

En la forma que lo propone Reveco (2001), en las últimas décadas en la sociedad latinoamericana se han profundizado dos procesos que implican a la familia, por un lado la acelerada urbanización que exige más fuerza de trabajo para cumplir con la demanda de personal para la industria, los servicios y la información, y por el otro está el aumento de participación de la mujer en la sociedad productiva (entiéndase desligada de la familia como lugar de producción, algo característico del trabajo y de la subsistencia en las sociedades capitalistas). Estos dos procesos hacen que la sociedad resuelva de modos distintos las faltas de apoyo que implican estos procesos en la crianza de los niños, lo que en el último tiempo ha implicado un aumento gradual en la cobertura de educación preescolar, Reveco menciona que la CEPAL lo explica así a partir de estos fenómenos: *“se crea la necesidad de nuevas estructuras de apoyo para el desarrollo de los niños. Las madres, no cuentan con el mismo tiempo para dedicar a sus hijos y por otra, los pares quieren participar más activamente en sus vidas”* (Reveco, 2001, p. 19)

Como vemos a partir de lo explicado recién, a pesar de que actualmente la presencia de los padres en la crianza de los hijos ha disminuido, su participación en la primera infancia sigue siendo primordial y entrega pautas centrales tanto en lo afectivo, lo social y lo relacional, por lo que podemos pensar que la cultura familiar que hereda un niño en la familia es con la que comenzará a confrontar la vida y las instituciones a las que se vaya integrando, como en el caso de la escuela, lugar donde esta cultura encuentra una contraparte en la cultura escolar (cultura estereotipada, vertical y que admite muy pocas diferencias) que bien puede ser muy similar a la cultura familiar o puede ser muy distinta, hecho que según ciertos estudios como los de Assael, López y Neumann (1984) condicionan mucho el proceso.

La comunidad

Para el presente trabajo, la importancia de referirnos a experiencias educativas comunitarias y sobre desde el ámbito de la educación popular tiene que ver con la necesidad de mirar el quehacer de la organización que da origen al trabajo educativo en la población Rosita Renard, lo que implica situar al colectivo de educación popular en un lugar determinado dentro de la historia de este quehacer y sobre las formas en que las comunidades han dispuesto sus energías y recursos para su propio desarrollo. Con esto pasaremos a la revisión histórica y las principales tendencias que se han dado en la educación popular hasta el momento.

Para Salazar (1987), a principios del siglo pasado, la situación del incipiente estado chileno adolecía (para las élites dominantes) de cultura cívica y de una identidad suficiente y necesaria para que el pueblo hiciera propia la idea de ser un estado-nación unificado, homogéneo y con objetivos definidos desde las cúpulas dominantes. Esta indiferencia y rechazo de parte de las clases bajas a estas intenciones de las clases dominantes, está directamente ligado al hecho de que esta clase popular se desarrolló desde un principio a partir de la exclusión, de ser constantemente expulsados y aislados de un lado y del otro por los terratenientes o los mercaderes, de ser producto de su constante negación de parte de la oligarquía de aquella época. Esto trajo como consecuencia que las clases populares, buscando como sobrevivir, hagan surgir toda una cultura propia, rebotante y llena de vida, la que, desarrollada siempre al margen de la "sociedad civil" chilena, había desarrollado un sistema de generación de conocimiento propio, con valores, herramientas, capacidades productivas y de sobrevivencia elaboradas a partir del desarrollo de la autonomía de ese mismo constructo de estado-nación unificado.

Así es como el sistema oligárquico a principios del siglo XX promueve todo un sistema de homogeneización que buscaba someter al pueblo rebelde, que había aprendido a conseguir lo que necesitaba tomándolo simplemente sin pedir permiso, a través de un sistema de "educación popular" que pretendía educar en valores como el respeto a la autoridad, el patriotismo y los valores religiosos, todos estos valores aglutinantes y que permiten someter a los sujetos en el proyecto oligárquico. Da el caso que este intento "evangelizador" de las clases dominantes fracasa rotundamente, por lo que la

homogeneización a través de la fuerza militar termina siendo la única forma de subyugar a este pueblo autónomo, estableciendo todo un aparato de fuerte control y represión de las formas de vida populares. Es en este contexto que el estado comienza aplicar su plan de educación popular, siendo esta la primera vez en que se acuña el término como tal. La diferencia radica en los objetivos que plantea esta educación popular, es decir, la “civilización del pueblo”. Estas iniciativas se ven reafirmadas por las leyes de instrucción que van poco a poco llevando al pueblo a someterse al sistema estatal de educación con los valores antes mencionados, valores algunos conservados hasta el día de hoy (Salazar, 1987; Reyes, 2005).

Por otra parte, esta inclinación del pueblo a autoeducarse continúa desarrollándose hasta donde podríamos poner un punto de inflexión situado en el golpe de estado y posterior dictadura de 1973, pues por muchos se considera que con esto viene un retroceso mayor del movimiento social y de las clases populares organizadas, caracterizada por la descomposición del tejido social y por una fuerte represión a la expresión de la cultura popular. Este proceso va ligado además al aumento sostenido de los niveles de escolaridad promedio de la población representado en el aumento promedial sostenido de los años de escolaridad y cobertura de educación media (Braun–Llona et al., 1998), por lo que el proyecto de estado–nación unificado se va consolidando así mismo a través de una educación que fomenta el patriotismo, y los valores del estado, a través de su gran instrumento, la escuela. Del mismo modo cabe destacar que Salazar (1987), ve al desarrollo de lo que él ya llama auto–educación popular a partir de la capacidad de generación de una cultura alterna a la que se pretende imponer desde el poder, la que muchas veces respondió a la resolución autónoma de demandas que los sectores más postergados de la sociedad tenían hacia la sociedad en su conjunto, y que no se solucionaron a partir de llevar aquellas demandas al estado, esto partiendo de que las condiciones de vida a las que se han enfrentado los sectores populares han sido precarias y de difícil resolución, demandas relativas a la propia subsistencia material y cultural de la clase social popular.

Es decir, la auto–educación popular es una actividad que en sí pretende potenciar un proyecto de clase, que tendría como consecuencia el plantear una sociedad transformada a partir de un logro histórico de la clase popular, la que a través de formas propias de subsistencia y a partir de la generación de una construcción cultural de la clase popular se

sobrepone a la construcción social que desde arriba el estado y las clases dominantes determinan para el pueblo. Esto requiere entonces del surgimiento de saberes y estrategias propias que permitan superar la condición precaria de las clases populares, problema que ve una forma de resolución en lo que Salazar (1987) llama auto-educación popular, como solución que el pueblo empoderado es capaz de llevar a cabo.

Sin embargo, como ya antes habíamos mencionado, el golpe de estado de 1973 significó una fuerte descomposición del tejido social, lo que por consecuencia trajo una pérdida de la capacidad y de intenciones de organizarse y crear organización, sobre todo desde los sectores populares, los cuales fueron los más azotados por el nuevo modelo de vida implantado por la dictadura, a excepción de ciertos sectores que establecieron resistencias activas en contra de ésta.

Es entonces cuando en este clima de dictadura, como nos explica Fauré (2006), a mediados de los '70 surge nuevamente la "educación popular", la que se define con objetivos políticos muy alejados de lo que en un principio se entendía por educación popular, siendo ésta una herramienta para la "reconstrucción del tejido social", como una etapa previa del objetivo central, que sería la "construcción de un proyecto popular". Como nos relata Fauré, quienes comenzaron con estas iniciativas de construcción en sectores populares fueron principalmente profesionales (psicólogos sociales, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos y pedagogos), los que dieron a la educación popular un carácter reactivo a las embestidas de la dictadura hacia el mundo popular, y aunque este proceso permitió la redefinición de las prácticas de los profesionales dedicados a estas tareas, la finalidad última no se cumplió.

Bustos (citado en Fauré, 2006), identifica tres momentos precisos de la educación popular durante la dictadura que se pueden resumir en su emergencia (por la necesidad de reaccionar frente al aparato dictatorial); posteriormente, el periodo en que sus prácticas se acumulan y sostienen, donde se asocian con ONGs y organismos con apoyos económicos extranjeros; y, finalmente, ya hacia el año '86, cuando la dependencia de estas iniciativas del aparato estatal y el apoyo externo, junto con el proyecto original de los organismos que realizan educación popular son muy cuestionados, abriéndose así las perspectivas respecto a los objetivos de la educación popular y sus métodos y

produciéndose una dispersión de los actores agrupados bajo el alero de “educadores populares”.

Como mencionábamos anteriormente, el surgimiento en los años ‘70 de la educación popular responde al intento de contraponerse al aparato dictatorial y a través de esto mismo, construir el proyecto popular que le hiciera frente al modelo implantado desde la oligarquía militar y empresarial a sangre y fuego. Con esto podemos deducir entonces que la emergencia y el desarrollo de la educación popular fue siempre de la mano con la realidad misma que imponía la dictadura, por lo que esta era su “situación histórica”, en la que la educación popular se desarrollaba, imponiéndole a ésta conflictos externos e internos, configurando sus cursos de acción y sus objetivos como tales, ya que estos se construyen a partir de esta condición histórica, lo que sumado a las visiones de los sujetos que practicaban la educación popular, dicen Fauré y Bustos (sobre todo el papel de los profesionales) conllevará a los conflictos sobre el quehacer y con la ayuda de quién . El hecho de que este proyecto no se haya concretado escapa nuevamente a las conjeturas que podamos hacer y requiere un desarrollo mucho mayor.

Para Fauré la educación popular, después de la dispersión que sufre en determinado momento en los ‘80, vuelve a tener un alza desde mediados de los ‘90 en adelante, ya manifestándose nuevamente desde el 2000, y tal como la anterior, surge con un proyecto que, en este caso, puede tener muchas aristas y puede parecer muy disperso, aunque tiene características generales con las que se diferencia notoriamente de la educación popular de los ‘80, sobre todo en su visión del educador popular no considerado como agente educativo o capacitador, sino que por el contrario en un intento focalizado en eliminar la verticalidad en la relación con los sujetos populares, a la freiriana, subvirtiendo la relación educador–educando, en la nueva concepción de que la participación real de la comunidad es la que podría permitir concretar este proyecto popular, más que la preparación–capacitación para la organización.

Así también, como la educación popular de los ‘80 es una expresión de lucha contra la dictadura, la nueva educación popular tiene que luchar contra la herencia de la dictadura, lo que implica hacerle frente a un sistema neoliberal, que no sólo determina las condiciones económicas, sino que como describe González (2009), la implantación de un modelo neoliberal trae consigo una transformación cultural e ideológica, que cambia el

concepto mismo de los sujetos, siendo éstos reducidos al punto de ser considerado sólo como un productor/consumidor, lo que va acompañado de un fuerte sistema de control cultural (lo que permite sostener la gobernabilidad en un sistema altamente competitivo), de una atomización de los sujetos, negando toda validez y posibilidad de proyectos colectivos (que nazcan de los propios sujetos). Esto se ve reafirmado por una fuerte cultura de la competencia y el individualismo, el que a través de la creación de “mundos paradisiacos” (signos culturales promovidos sobre todo por la publicidad que crea estos espacios ideales) a los que se puede llegar a través de éxitos en la competencia, determinan patrones culturales hegemónicos y ligados a esa producción de mundos posibles que ofrece el neoliberalismo, y que llevan a los sujetos a aspirar ciegamente a cumplir sus deseos, a costa de sus relaciones interpersonales y a costa de asumirse como sujeto social.

Las anteriores pautas culturales unidas a las condiciones macroeconómicas del neoliberalismo, que incluyen la precarización del estado y consiguiente privatización, la precarización de las garantías sociales, el crecimiento sostenido de las brechas sociales, y finalmente el dominio del mercado sobre muchas esferas de lo público, producen un contexto que culturalmente se asume de una manera muy pasiva por los sujetos, donde su participación, ya reducida desde arriba, deja de ser una necesidad de los sujetos desde abajo (González, 2009).

Como mencionábamos previamente, en este contexto, que a juicio nuestro puede ser muy anti-humano, es que la nueva educación popular se asume y configura, bajo este contexto de modelo cultural, y a través de esa transformación de la cultura es que la nueva educación popular pretende hacerle frente a esa nueva inspiración, que según Fauré es una propuesta de valores, entre los que podemos mencionar la horizontalidad o la libertad, trabajando entonces en el cultivo, construcción y “contagio” de esos valores, que podemos calificar más generalmente como valores anticapitalistas, que pretenden la construcción de un proyecto popular, ahora no determinado por las condiciones de resistencia que el mismo pueblo impone, sino más bien por estos mismos valores que en su aplicación permitirían humanizar más a los sujetos y de este modo, recuperar la cultura colectiva que permite la organización y la realización de este “proyecto popular” (Fauré, 2006). De este modo es que la educación popular termina siendo una instancia de acción hacia afuera, “de aplicación” de valores y hacia dentro “de cultivo personal” de aquellos

valores por parte de quienes participan en estas instancias, por lo que el avance en estas instancias surge de aquella tensión en que los sujetos aprenden a partir de la experiencia, siendo ésta la que da luces sobre las prácticas más concretas de esta nueva educación popular.

Cabe mencionar que con lo anterior no intentamos establecer una visión panorámica de la actual educación popular. De hecho, Fauré menciona que también existe una corriente educativa popular más ligada a la educación popular de los '80, la que ve a la educación popular como una herramienta, y que su acción está más centrada en las prácticas aplicadas "más técnicas" y en la apertura de "espacios educativos". Sólo queda mencionar que la primera postura mencionada representa la forma más diferenciada y más identitaria de esta nueva educación popular que menciona el autor.

La educación popular en la población

Así como hemos podido caracterizar dentro de las etapas de la educación popular, formas de pensarla y llevarla a la acción, la educación popular va a depender también de las condiciones del contexto en la que se realice, sobre todo si consideramos que esta quiere representar una alternativa educativa a la educación formal, lo que implica no aplicar recetas ni pautas preestablecidas a procesos de aprendizaje colectivo, sino más bien recoger necesidades, problemas y propuestas de las mismas comunidades. Es así que los contextos son el lugar de trabajo para estas iniciativas. Lo que encontramos entonces en contextos como las poblaciones actualmente pueden servir también para explicar las posibilidades reales de organización dentro de la población. Dado el marco de esta investigación, consideramos necesario mencionar un elemento que, a la luz de las indagaciones previas, creemos incide en la "baja cultura" de participación en las poblaciones, que es el problema de la droga y el narcotráfico.

De acuerdo al estudio publicado por CIPER Chile en 2012, son alrededor de 660 mil personas las que, repartidas en 83 comunas de la región metropolitana capital viven en poblaciones donde los narcotraficantes producen su dominio y hegemonía dentro de la población. Este número, que es considerable en términos de su cantidad, nos habla además de una realidad generalizada y que se extiende cada vez más, es decir, la población es el espacio "tipo" para la instalación y prosperidad del narcotraficante. De acuerdo a datos del CONACE (Pérez, 2006), un 35% de jóvenes declara haber recibido

ofrecimiento de drogas en sus escuelas, y un 47% declara que es fácil encontrarla en los alrededores. Si le sumamos el dato de que en general la población penal condenada por drogas, suelen ser jóvenes por microtráfico y consumidores “adictos”. Es decir, el estrato juvenil ha sido un nicho propicio para la masificación de la industria de la droga. Además está decir que el combate a la droga y al narcotráfico raras veces apunta a desbaratar las redes capturando a quienes dirigen las operaciones, dado que como nos explica Pérez (2006), en general los grandes narcotraficantes consiguen poder suficiente para sobornar tanto a policías como a jueces, lo que les produce una red de protección difícil de superar. Además, se liga a esto el hecho de que de acuerdo a las incautaciones hechas en Chile y las redes implicadas, se asume que este país es puerta de entrada y distribución de drogas hacia muchas partes del mundo.

Otra cosa es el lugar físico y el nicho a través del cual se distribuye y masifica. Aquí es donde con el sustento de altos niveles de inversión, redes de apoyo y participación de sujetos con poder político, las poblaciones se convierten en el lugar ideal. Es por eso, quizás, que se especula de la premeditada “inserción” de las drogas en las poblaciones. Pérez (2006) caracteriza a los microtraficantes como marginales con problemas legales, sociales, de drogas o escolaridad, es decir, características muy asociables a juventud poblacional. Es así como en el estudio elaborado por CIPER Chile (2012), según datos de la PDI el consumo de pasta base se ha incrementado más que cualquier otra droga en los últimos años, droga que por su alto nivel de toxicidad, produce rápidamente adicción y dependencia, lo que además indica que la población que la consume pasa a tener una relación muy estrecha con la droga, lo que, si lo vemos de acuerdo a los datos antes entregados, hace del narcotráfico una opción viable para sostener este tipo de adicciones.

De este modo, vemos cómo es que la población es el nicho para el establecimiento del narcotráfico y desde la misma extenderse a expensas de la población. Como recoge CIPER Chile (2012) en su investigación, es así como los narcotraficantes se apropian de plazas, juegos, sectores y poblaciones completas y que según testimonios de vecinos de las poblaciones optan por encerrarse y encerrar a sus familias por miedo a acercarse al mundo de la droga, con los riesgos que este implica. Es decir, la droga y el narcotráfico es un problema que desintegra la vida en la población, atrapando sobre todo a los jóvenes, pero coartando a familias completas que no encuentran otra opción que atomizarse aun más y reducir su sociabilidad en la población.

Entendemos entonces que uno de los factores centrales de división dentro de las mismas comunidades es la droga y los conflictos que este trae, ya sea, tráfico, consumo, adicción, violencia, estereotipación, segmentación y miedo, por lo que en términos estratégicos la educación popular debe suponer y afrontar la dificultad que implica trabajar en contextos con condiciones tan adversas muchas veces, pero como ya se ve, no sólo condiciones adversas para lograr organización y proyectos a largo plazo, sino que simplemente condiciones adversas para desarrollar una sociabilidad básica. Nuevamente, nos interesa mencionar que éste, puede ser un problema central, pero va asociado a otras condiciones (hacinamiento, intervención municipal, falta de espacios, etc.) que deben ser considerados a la hora de estimar los alcances y las limitantes para desarrollar educación popular en la población. Finalmente se abre la pregunta respecto a los objetivos de la educación popular, más concretamente del dónde, donde quizás la población sea el lugar más indicado en la medida que permitiría abordar los problemas más cotidianos de las clases populares que, a diferencia de antes que la vida en la población era violentada desde afuera, hoy por hoy, la violencia llegó también ahí mismo, donde ellos viven.

La escuela formal

Teniendo en consideración el concepto de educación adoptado como referencia para la presente investigación, cuando observamos el estado de la escuela formal chilena actual, ésta resulta fácilmente identificable con aquellas características que los distintos autores revisados entregan a una educación plenamente alejada de su potencial. Sin embargo, más allá de las descripciones generales, para entender mejor la escuela formal como un sistema educativo específico es conveniente revisar sus características propias.

En términos generales, tal como es planteado por las teorías críticas de la educación, la escuela formal es un sistema diseñado para reproducir el sistema existente en tres ámbitos: primero, una reproducción económica en términos de proveer a las personas los conocimientos y habilidades necesarias para ocupar su lugar en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo; segundo, una reproducción cultural, distribuyendo y legitimando determinadas formas de conocimiento, valores, lenguaje y modos de vivir; y por último una reproducción del Estado, produciendo y legitimando la escuela los imperativos económicos e ideológicos subyacentes al poder político estatal (Giroux, 1985).

Si bien estas teorías han recibido críticas en cuanto al determinismo que de acuerdo a ellas pareciera tener la escuela sobre las personas y al desconocimiento que hacen de los procesos de oposición cotidiana y de resistencia más organizada que los actores pueden llevar a cabo (Giroux, 1985), de todas maneras son válidas para afirmar que al menos en su intencionalidad es imposible concebir la escuela y la educación formal en general disociadas del sistema económico y político en que se encuentran insertas. Así, para un entendimiento más concreto de la escuela formal con la que tienen relación los actores involucrados en esta investigación se vuelve necesario remitirse al modelo neoliberal que rige actualmente nuestro país y su sistema educativo.

En palabras de Cornejo et al. (2009), Chile es un país que destaca por la profundidad y constancia con que se han aplicado las políticas neoliberales desde la dictadura militar en la década de los '80 en múltiples ámbitos de la vida social, entre los que se incluye la educación formal en todos sus niveles.

El sistema escolar, específicamente, fue transformado a nivel estructural mediante una Constitución que da mayor jerarquía a los derechos económicos y empresariales que al derecho a la educación; un sistema de financiamiento basado en subsidios estatales a la asistencia de cada alumno a los establecimientos educacionales, independiente de si éstos son administrados pública o privadamente y de los costos que le signifiquen a cada establecimiento la educación de sus estudiantes (OPECH y Mancomunal del Pensamiento Crítico, 2010); las posibilidades dadas a los sostenedores privados de lucrar con dichos subsidios, cobrar un monto extra a las familias y seleccionar a sus estudiantes; la municipalización de la educación pública, haciéndola depender de sus propios recursos para la gestión educativa, mientras que organismos centrales como el Mineduc hacen abandono de sus funciones de apoyo y toman una de control principalmente, a través de la definición de los contenidos curriculares y la evaluación centralizada y descontextualizada de los resultados educativos (Cornejo, 2006b; Cornejo et al., 2009).

Todo lo anterior, al no ser modificado por los gobiernos post dictatoriales (Cornejo, 2006a), ha redundado en la actual crisis del sistema escolar, que abarca distintas esferas. De partida, una crisis de calidad, medida a través de los resultados en la prueba estandarizada SIMCE, hallándose estancados en todo tipo de establecimientos, independiente de su dependencia administrativa (OPECH, 2006), así como de la

pertinencia y sentido de la educación para sus actores, lo que se traduce en una vivencia ingrata de la cotidianeidad escolar (OPECH y Mancomunal del Pensamiento Crítico, 2010). En segundo lugar, una crisis de inequidad, ya que a pesar de su estancamiento, los puntajes en el SIMCE se distribuyen de manera diferencial y en orden decreciente entre los establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y municipales (OPECH, 2006). Y por último, una crisis de segmentación social del sistema escolar, pudiendo detectarse la existencia no de tres, sino más bien cinco sistemas cerrados y excluyentes de administración educativa: el sistema particular pagado, el particular subvencionado con financiamiento compartido, el particular subvencionado sin financiamiento compartido, el municipal de comunas ricas y el municipal de comunas pobres (OPECH, 2006).

La implicación de los actores

Ahora bien, el neoliberalismo no tiene como ámbito de acción solamente lo estructural, sino que, como ya se mencionó, opera también en el ámbito cultural e ideológico, controlándolo de modo tal que permita la mantención del sistema de gobernabilidad democrática. Así, a las modificaciones generales anteriormente mencionadas (González, 2009), se suma la sostenida política de disciplinamiento sobre los actores sociales de la educación formal (Cornejo et al., 2009).

A continuación revisaremos algunos elementos respecto a la relación que se ha establecido en el contexto neoliberal con los actores educativos más relevantes para este estudio: familiares, agentes de las comunidades de origen, docentes de escuela y los propios estudiantes, y sus implicancias subjetivas.

Docentes

Las condiciones del trabajo docente, por su parte, también han sido reformadas expresamente mediante las políticas neoliberales. De este modo, nos encontramos ante todo con un trabajo que destaca por sus condiciones de abandono a todo nivel, repercutiendo en los docentes la inexistencia de instancias permanentes de apoyo tanto desde las estructuras ministeriales centrales como al nivel más local de la escuela, siendo inexistente incluso la posibilidad de colaboración cotidiana entre colegas. Esta cuestión, muy sentida por los profesores, es bien reflejada por la última encuesta a actores

educativos del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE] del año 2010, donde un 62% de los encuestados refiere como un problema la falta de tiempo para trabajar en equipo junto con otros profesores.

Además, el tiempo que tienen para realizar este trabajo destaca por su intensificación, tendiendo a aumentarse la cantidad y variedad de tareas asignadas a los docentes en ausencia de un tiempo mayor para realizar dichas labores (Cornejo, 2008). Además, realizan sus clases con una cantidad excesiva de estudiantes por curso, lo que tiene repercusiones en el aprendizaje de niños pobres y de cursos de edades más pequeñas (OCDE, 2004, citado en Cornejo, 2008). Igualmente, los tiempos de trabajo, logros esperados y mecanismos de evaluación han sido estandarizados con una escasa capacidad de incidencia de los docentes de por medio (Cornejo, 2006b), estableciéndose una presión externa continua sobre éstos para lograr resultados estandarizados sin consideración alguna a las diferencias entre los estudiantes (Contreras, 2012) ni la incidencia de su contexto fuera de la escuela en sus aprendizajes (Cornejo, 2008).

En condiciones como éstas, sumadas a una evaluación social periódica del trabajo de los docentes a partir de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas que es realizada por los medios de comunicación, los docentes aparecen entonces como la única cara visible del proceso educativo para las familias de los estudiantes y el conjunto de la sociedad, recayendo entonces sobre ellos la culpa por lo que son considerados los fracasos de los estudiantes (Cornejo, 2008). No es de extrañar entonces que, de acuerdo a una encuesta realizada en Chile por UNESCO (2005), sólo un 22% de ellos estimara que su trabajo es valorado por la sociedad.

Y, en concordancia con lo anterior, la culpabilización efectuada sobre el profesorado ha sido terreno fértil para buscar soluciones a la crisis del sistema educativo desviadas de los factores estructurales que la sustentan y centradas, en cambio, en la apelación a las características personales de los docentes y fuertemente a su vocación como el factor primordial a regular. Así, si bien históricamente ha existido una tendencia constitutiva incluso de la propia identidad de los docentes a considerar su trabajo como una “vocación apostolar” (Cornejo, 2008), últimamente se ha tendido a “manosear” dicho concepto, pretendiendo homologar la vocación con un sacrificio gratuito y la aceptación de condiciones de explotación (Giadrosic, 2002). De este modo, políticas concretas como la

LGE (Ministerio de Educación, 2009) apelan prácticamente a “que gane el con más vocación”, dando la autorización a profesionales sin estudios de pedagogía a ejercer como profesores en educación media; mientras que la más reciente *Beca Vocación de Profesor* estimula el ingreso de estudiantes con puntajes altos en la PSU a la carrera de pedagogía, alimentando la idea de que ser un buen profesor depende sólo de características y capacidades personales de los implicados y desestimando la necesidad de mejorar la formación inicial universitaria, que ha sido reconocida también como un problema del trabajo docente en el Chile actual (Cornejo, 2009).

Las relaciones entre docentes y estudiantes

En este mismo contexto de culpabilización de los docentes, como se verá más adelante, conocer la relación más concreta que éstos establecen con los estudiantes resulta de suma importancia en la presente investigación, así como sumar algunos otros elementos de contexto que ayudan a entenderla.

De partida, como ya se enunció al comienzo del apartado dedicado a la educación formal, la escuela tiene ciertas funciones históricas ligadas a la reproducción del sistema, dentro de lo cual la relación con los docentes se ha caracterizado por generar una distancia radical entre éstos y los estudiantes, asignándosele a cada uno los papeles de educador y educando que Freire (1970) bien describía con su concepto de educación bancaria y exigiendo del estudiante el sometimiento a las normas de la institución que el docente, en apariencia omnipotente, encarnaba (Contreras, 2012).

Sin embargo, en las últimas décadas y no sólo en Chile, sino que a nivel mundial, se han dado ciertos cambios que han marcado una ruptura con estos ideales clásicos en torno a las posiciones de docentes y estudiantes y con ello han incidido en tensionar la relación entre ambos (Cornejo, 2008; Zamora y Zerón, 2011).

Así, encontramos en primera instancia la masificación de la escolaridad ha implicado la incorporación de nuevos estudiantes, de sectores populares, a la institución escolar, complejizándola con su presencia y sus diversas aspiraciones en torno a ella y abriendo con esto la pregunta por el sentido de la escuela para estos sectores (Cornejo, 2008). Además, los niños y jóvenes en general cuentan en la actualidad con nuevas fuentes de socialización, como los medios de comunicación e internet, que muchas veces se

encuentran en pugna con los saberes que intenta transmitir la escuela (Cornejo, 2008) y con las formas mismas de acercarse al conocimiento (Zamora y Zerón, 2011). Y, a la vez que aparecen estas nuevas fuentes, otros agentes educativos tradicionalmente relevantes, como lo son las familias y comunidades de los estudiantes, se diluyen en su rol dada la incorporación de la mujer al trabajo remunerado, la sobreexplotación de dichos empleos y la desestructuración de las identidades comunitarias (Cornejo, 2008).

En este contexto, es posible comprender las relaciones de las que dan cuenta tanto docentes como estudiantes. Así, de acuerdo al Estudio Nacional de Convivencia Escolar realizado por Mineduc y UNESCO (2005), si bien en una primera aproximación ambos actores refieren en su mayoría su conformidad con la convivencia en la escuela, a juicio de ambos estamentos ésta es mejor entre pares que entre docentes y estudiantes e igualmente existen ciertos conflictos y desacuerdos entre éstos.

Así, respecto a los conflictos específicos existentes entre docentes y estudiantes, los profesores manifiestan la no aceptación por parte de los estudiantes de sus solicitudes y las faltas de respeto, además de la existencia de conductas no controladas que generan dificultades para desarrollar las clases (Mineduc y UNESCO, 2005), dato que es apoyado por la encuesta del CIDE (2010), donde especialmente los docentes de establecimientos municipales, con casi un 40% de menciones, identifican como un problema la indisciplina en el aula. Es en esta misma dependencia administrativa, además, que más de la mitad de estudiantes y docentes afirman que no se respeta la autoridad de estos últimos (Mineduc y UNESCO, 2005). En cuanto a la identificación de causas de dichos conflictos, en tanto, es llamativa la culpabilización que tanto docentes como estudiantes ejercen sobre éstos últimos (Mineduc y UNESCO, 2005).

Ligado a lo anterior, si bien una mayoría –más presente en docentes que en estudiantes– de los encuestados considera adecuadas las normas existentes en el establecimiento, el mayor desacuerdo entre los estamentos dice relación con la forma en que dichas normas son aplicadas. Así, los estudiantes, de manera creciente hacia cursos superiores, tienen una visión más crítica en cuanto a la disparidad de criterios de los docentes al aplicar las normas escolares y si cerca de un 80% aceptaría las normas de la escuela, una proporción similar reconoce esta disparidad en su aplicación. Del mismo modo, cerca de un 40% de los estudiantes encuestados dice recibir un trato discriminatorio por parte de

los docentes, cifra que aumenta en los cursos mayores, llegando a alcanzar a cerca de la mitad de los estudiantes en 3º medio, mientras que un 43% afirma sentir que los docentes “le tienen mala”. Además, un 40% de los estudiantes considera haberse sentido ridiculizado por algún docente en algún momento de su vida escolar y un 23% insultado, mientras que con menor frecuencia, un 16% refiere haberse sentido intimidado con amenazas alguna vez. Y aunque en menor medida, en el mismo orden referido por los estudiantes los propios docentes reconocen haberse comportado así con sus estudiantes (Mineduc y UNESCO, 2005).

El desencuentro entre familias, comunidades y escuela formal

Las transformaciones que se han dado en la familia han hecho que el tiempo que el niño pasa con su familia disminuya considerablemente (principalmente con los padres) y que por lo tanto la cultura familiar se vea tempranamente influida por la cultura escolar. Respecto a esta relación entre cultura familiar y cultura escolar debemos tener en cuenta lo que entendimos previamente como parte de la educación entregada en la familia, que da una serie de pautas con las que el niño llega a la escuela. De este modo, al llegar el niño a una institución en la que socializa con un ambiente estructurado, con normas propias, pautas de relación, autoridades y objetivos externos, puede adaptarse o verse en un ambiente tan impropio que las diferencias produzcan gran rechazo por parte de los niños y también por la escuela.

Reveco (2001), UNESCO (2004), Milicic y Rivera (2006) y otros autores mencionan la relación ya investigada que existe entre involucramiento de los padres en la educación y el éxito del niño en la escuela. Pues bien se menciona que en la medida que la educación entregada por los padres se ajuste a los requerimientos sobre todo de conducta que pide la escuela, la relación escuela–familia se da de forma armónica y se puede transformar en un factor de potenciación de logros escolares. Esto para Reveco (2001) se incrementa aun más si en los padres hay una intención pedagógica en la forma en la que complementan lo que la escuela pretende enseñar a los niños.

Sin embargo, cuando la integración escuela–familia no se da y la cultura familiar se diferencia mucho de la escolar, sucede lo que MacMillan (s.f., citado en UNESCO, 2004) relata así:

“Confrontados los niños(as) con discontinuidades significativas entre el hogar y la escuela, fracasando en el intento de encontrar un pedazo de sí mismos en la escuela, no viendo que sus experiencias pasadas de aprendizajes sean reflejadas en la escuela, fracasando en encontrar información a su construcción de significado en el mundo, estos niños(as) pueden rechazar o ignorar la nueva información que están recibiendo y continuar usando exclusivamente su “antiguo” esquema de procesamiento” (p. 6).

Esta resistencia de los niños hacia la cultura escolar responde a causas mucho mayores que la “desobediencia” o causas estereotipadas con que en la escuela se explican y se estigmatizan estas diferencias, pudiendo entenderse ésta como una defensa y reivindicación de una cultura con valores, tradiciones y afectos que vienen de los seres amados en la familia (Assaél et al., 1984; MacMillan, s.f., citado en UNESCO, 2004). Finalmente, terminará siendo la escuela la que resuelve (en la medida que el niño cumpla finalmente con sus condiciones o no) esa tensión de acuerdo al nivel de logro que consiga adaptando al niño a la cultura escolar (lo que muchas veces implica el alejamiento de los niños de sus entornos, sobre todo en la poblaciones).

Esta facultad de decisión de parte de la escuela se ve a su vez reforzada por mecanismos como el que describe Apple (2001), donde el neoliberalismo en el ámbito educativo intenta legitimarse a través de la ilusión de dar poder a la gente a través de una participación a nivel individual o por mecanismos representativos. Así, en el caso puntual de Chile, ocurre que la dictadura rompe con la incorporación progresiva de la participación de los padres en la escuela que venía dándose desde la década de los '40 para, en primera instancia, suprimir todo tipo de organización representativa o de consulta de los apoderados y luego, por medio del sistema de financiamiento por subsidio a la demanda. Con esto, se establece la posibilidad formal de elección de escuela para los padres (Gallardo, 2006) y un vínculo con las familias más *“como consumidoras de un servicio educacional que como interlocutoras válidas y con derechos ciudadanos sobre las decisiones formativas y educacionales de la escuela”* (Gubbins, 2012).

Lo anterior, no obstante, funciona sólo como la ilusión que Apple pone de manifiesto: tal como fue mencionado en párrafos previos, la posibilidad de elegir está dada más para las escuelas que para las familias, pudiendo las primeras seleccionar a sus estudiantes ya sea por rendimiento académico desde 7^o básico, o bien en todo nivel de acuerdo al

proyecto educativo definido por el establecimiento y a la capacidad de pago que tengan las familias. De este modo, las atribuciones de ésta última parecen reducirse a elegir con quién *no* educar a sus hijos: con quienes tienen menores recursos económicos que ellos (Atria, 2011).

Con estos elementos vale la pena resaltar que en general las investigaciones que evalúan positivamente la alianza familia–escuela, sobre todo en lo relativo a los logros académicos, afirman que la proyección de la cultura que el niño recibe previo a su llegada a la escuela debiera ser un facilitador de la escolarización. Este hecho, que nos parece un sesgo en la medida en que encierra la educación en un proceso escolarizado, puede relacionarse con la política propagada tanto desde organismos internacionales como UNESCO, como desde ministerios y gobiernos nacionales, quienes promueven la escolaridad como un índice de bienestar de las familias, otorgando oportunidades a quienes consigan certificaciones educativas a cambio de pasar por el gran filtro cultural de la escuela.

Uno de los fenómenos estudiados a partir de este filtro tiene que ver con los prejuicios que se construyen por parte de docentes hacia las comunidades de proveniencia de los niños, dándose lo que Condemarín (2001) llama falsas concepciones sobre los niños pobres, dadas a partir de la comparación de estas comunidades de origen con los saberes y valores propios de la escuela. Así, serían las concepciones más comunes el que dado su entorno, al momento de ingresar a la escuela estos niños manejan una limitada gama de funciones lingüísticas; que tienen un mal lenguaje que constituiría un impedimento para desarrollar el pensamiento lógico; y que sus familias carecen de valores y sus comunidades de cultura. Dichos prejuicios son refrendados por investigaciones donde los mismos docentes manifiestan sus creencias, viéndose expresados por ejemplo en que sólo la mitad de los encuestados en el estudio de Mineduc y UNESCO (2005) considere que las familias de sus estudiantes se preocupan por sus hijos, mientras que la gran mayoría de los propios estudiantes sí lo cree así, o que profesores de establecimientos municipales sean quienes más consideren como causas de los fracasos de sus estudiantes sus propios problemas o deficiencias (CIDE, 2010).

5.3. ESTADO DEL PROBLEMA: FAMILIARES RESPONSABLES Y SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN

Ahora que los espacios educativos cuyos significados se pretende indagar en el presente estudio ya han sido caracterizados a partir de elementos esenciales para su comprensión como espacios educativos, queda por delante realizar una revisión más específica de los antecedentes de investigación disponibles respecto a cómo los familiares responsables de niños y niñas significan estos espacios en la actualidad. ¿Qué conocimiento existe hasta ahora respecto a lo que manifiestan estas personas? ¿A quiénes, concretamente, se ha investigado? Y ¿qué temáticas, más precisamente, son las que han sido abordadas desde la investigación previa más reciente? Veamos.

Tras el proceso de búsqueda de información, lo primero que salta a la vista es la escasez de investigaciones referidas a concepciones de familiares de niños/as respecto a los ámbitos educativos incluidos en el presente estudio, ya sea por separado o en conjunto. Dentro de esta escasez, sin embargo, el protagonismo absoluto en los estudios lo tiene la escuela formal como área de interés, siendo incluso una parte importante de las preocupaciones por parte de los familiares de los/as niños/as el incentivo a la participación de éstos en la educación formal. Cabe consignar además que estas significaciones fueron halladas de manera indirecta en relación a la temática buscada, puesto que sólo fue en torno a la educación escolar que se pudieron encontrar resultados relacionados explícitamente con la educación, mientras que investigaciones que referidas a la educación en la familia sólo se encontraron buscando dentro de aquellas que indagaban significados en torno a la crianza en general. Estudios que se refirieran al rol educativo de la comunidad visto desde los familiares de niños/as, en cambio, no fueron encontrados, si bien existen algunas mínimas referencias a esta instancia en otros términos, las que describiremos más adelante.

Por otro lado, cabe mencionar que la gran mayoría de las investigaciones son de tipo cualitativo, de modo tal que no pretenden mostrar panorámicas a nivel macro ni resultados extensibles a otros contextos, sino que más bien describen fenómenos en espacios particulares y acotados, más específicamente conceptualizaciones respecto a la situación actual de la educación y a aspiraciones (lo que quisieran) y expectativas (lo que creen que ocurrirá) en torno a ésta. Ahora bien, no obstante la especificidad de cada

espacio investigado, cabe señalar que los contextos estudiados son diversos, existiendo datos referentes a diversas regiones del país y a espacios tanto urbanos como rurales, aunque predominantemente los primeros.

En cuanto a los sujetos concretos estudiados, la mitad de las investigaciones encontradas no se abocan en exclusiva a los agentes educativos familiares, sino que éstos son uno más entre distintos actores estudiados, principalmente en su rol en torno a la escuela, tales como directores, estudiantes y, sobre todo, docentes. Sin embargo, dentro de los agentes de la familia, la gran mayoría de las investigaciones coincide en centrarse en las mujeres, ya sean las madres biológicas de niños y niñas o bien otras parientes que las reemplazan, siendo todas ellas quienes asumen la mayor carga respecto a la educación de los/as niños/as (Sánchez y Villarreal, 2002; Milicic y Rivera, 2006; Raymond, 2006; Araya 2009; Guajardo, 2009). Esto, de acuerdo a una de las investigaciones es aceptado de buena manera por dichas mujeres, quienes efectivamente esperan ser quienes tengan el mayor control sobre el proceso y la acomodación de otros actores a sus propias pautas de crianza y educación (Raymond, 2006). Al mismo tiempo, dichas mujeres pertenecen a distintos estratos socioeconómicos, encontrándose diferencias en sus conceptos de acuerdo a este criterio, las que serán expuestas en detalle más adelante.

Frente a dicho panorama de investigación precedente, presentaremos a continuación los principales hallazgos encontrados, diferenciados según el espacio educativo al que hacen referencia.

La familia

En este ámbito, algunas investigaciones dan cuenta de una delegación absoluta de la educación a la escuela, reconociéndose sobre todo en la familia un rol de cobertura de necesidades materiales y de mantención de los hijos en la escuela, evitando que se “pierdan”, ya que la educación formal es la única y mejor herencia que pueden dejarles (Milicic y Rivera, 2006; Guajardo, 2009). A lo sumo, madres participativas en las escuelas de sus hijos/as aspiran a ser un modelo de participación para éstos (Milicic y Rivera, 2006).

Un estudio de Guerrero et al. (2004), en tanto, recoge de mujeres de un barrio urbano popular de Temuco un rol más amplio de las familias en la educación de los niños/as: ésta

sería un espacio de configuración de la personalidad, donde se aprenden valores y se dialoga, especialmente sobre temáticas como el alcohol, las drogas y la delincuencia, y cuya práctica de la vida cotidiana es también un referente educativo para los/as niños/as. La temática de la delincuencia se repite en el estudio de Raymond (2006) como un riesgo para sus hijos/as en mujeres de clase baja dada la peligrosidad del entorno en que viven, asumiendo por esto roles sobreprotectores con los niños/as. Esto marcaría una distinción respecto a las mujeres de clase media, las que promoverían en cambio la independencia tanto en actitudes y comportamientos de la vida diaria, como a nivel afectivo, al mismo tiempo que se preocuparían por usar el tiempo compartido con sus hijos/as en actividades estimulantes para éstos, que desarrollen sus capacidades, abran sus horizontes y les entreguen cultura. Sería transversal a todos los niveles socioeconómicos, en cambio, la preocupación por desarrollar las capacidades sociales de los hijos/as con la finalidad de lograr su adaptación a los requerimientos actuales de la sociedad, y la educación diferenciada según sexo, inculcando en los hijos/as el cumplimiento de roles de género tradicionales (Raymond, 2006).

La comunidad

Como ya mencionamos, la comunidad es un ámbito que en tanto espacio educativo en sí mismo no es indagado ni en exclusividad ni desarrollado mínimamente por ninguna de las investigaciones precedentes. Además, dentro de estas escasas menciones sólo se encuentran concepciones negativas o de poco vínculo con el entorno cercano. Así, el “andar en la calle” es concebido como un obstáculo para el éxito en la educación formal (Guajardo, 2009); apoderadas de niños/as de escuelas particulares subvencionadas de Santiago y madres de clase baja ven un peligro en dicho espacio e intentan evitar que los niños/as salgan de sus casas (Milicic y Rivera, 2006; Raymond, 2006); y madres de clases media y alta reconocen una escasa relación de ellas y sus hijos/as con el barrio (Raymond, 2006). Frente a esta falta de fuentes, creemos que se puede explicar por dos motivos principalmente. El primero se remite a que en la investigación educativa al parecer se piensa en la escuela como espacio aislado, como si el entender los fenómenos “educativos” se diera exclusivamente de estudiar fenómenos “escolares” teniendo como ámbito de estudio sólo lo que sucede en la escuela, por lo que no hay un acercamiento desde los ámbitos de las ciencias sociales hacia el estudio de significados educativos respecto a la comunidad, dada su invisibilización frente a la escuela.

En segundo lugar creemos que en la actualidad la comunidad como espacio educativo quizás es efectivamente inexistente, y lo que sí se da actualmente son espacios acotados, que muchas veces nacen de iniciativas de grupos externos a las comunidades que si bien pueden generar conocimiento a partir de sus experiencias, éste resulta de difícil acceso dentro de la academia y es de temas más bien prácticos, lo que constituye un ámbito de conocimiento pertinente a las realidades de cada iniciativa, entendiendo que el tema de la comunidad como espacio educativo es un tema amplio y complejo de concretizar como tal para su aplicación.

La escuela formal

Rol e importancia de la escuela

Un primer consenso general que aparece a partir de la revisión de las distintas investigaciones es que la educación formal en general es relevante en contextos tanto urbanos como rurales de distintas regiones del país y en todas las clases sociales (Sánchez y Villarroel, 2002; Milicic y Rivera, 2006; Raymond 2006; Guajardo, 2009), aunque en una de ellas que compara a mujeres de distintos estratos (alto, medio y bajo) de la ciudad de Santiago, aparece que en la clase baja se le otorga una mayor importancia (Raymond, 2006).

Un motivo transversal en todos los casos sería que la educación formal entrega herramientas para enfrentar un mundo de competencia encarnizada. Además, para las clases media y alta, la escuela es un piso de oportunidades y un espacio de desarrollo de la riqueza personal (Raymond, 2006), mientras que en clases bajas es vista como una respuesta obligada de los hijos frente al esfuerzo de los padres y un mecanismo de control de sus propias vidas (Raymond, 2006), además de un mecanismo “para ser alguien en la vida” (Sánchez y Villarroel, 2002) y para alcanzar la movilidad social dadas las oportunidades laborales que entregaría (Milicic y Rivera, 2006; Guajardo, 2009), constituyéndose así la educación formal en una especie de salvavidas para superar las limitaciones propias de la familia y el entorno. Más concretamente, se hace referencia a que los niños/as lleguen a ser profesionales en el futuro, ya sea universitarios o técnicos (Sánchez y Villarroel, 2002; Guajardo, 2009). Esto, para apoderados con enseñanza básica incompleta de una escuela municipal de Rancagua, estaría facilitado por la entrega de ciertos valores por parte de la escuela, los que de no lograr el objetivo final del acceso

a estudios superiores al menos les permitiría desarrollarse como trabajadores de bien (Guajardo, 2009), mientras que apoderados de establecimientos municipales y particulares subvencionados de distintas ciudades del país encuestados por CIDE (2010) relevan que éstos preparen a los estudiantes para dar una buena PSU.

Ahora, si bien en una medida mucho menor, aparecen también ciertas expectativas de aprendizaje de tipo cognitivo y valórico en la escuela. Así, de acuerdo a la encuesta CIDE (2010), para los apoderados es incluso lo más esperado que los/as niños/as desarrollen allí su inteligencia y capacidad de aprender, no obstante esta importancia se relativiza en escuelas municipales y particulares subvencionadas con la ya mencionada preparación para la PSU y también el mundo laboral. A diferencia de lo anterior, en un contexto rural de la V región, las expectativas de aprendizajes cognitivos apuntan a aspectos básicos: leer y escribir, mientras que, aunque con menos menciones, se consideran también otro tipo de aprendizajes, tales como el socializar, compartir con otros y adquirir modales, hábitos y valores (Sánchez y Villarroel, 2002).

Factores que inciden en el éxito o fracaso escolar

Estas aspiraciones de logro en la escuela que, como vimos, refieren principalmente a la inserción en el mundo laboral, están sin embargo cruzadas con una expectativa concreta de lo que efectivamente van a lograr los/as niños/as, existiendo una enorme divergencia entre ambas en los contextos más deprivados (Milicic y Rivera, 2006), mientras que existen instituciones dentro de las cuales las visiones de los apoderados se dividen entre quienes ven un mayor o menor logro del rol esperado para la escuela (Sánchez y Villarroel, 2002) y, en general, en las distintas investigaciones se hace referencia a diversos factores que los apoderados identifican como apoyos u obstaculizadores en la educación de los niños de acuerdo a sus aspiraciones.

Así, solamente la investigación desarrollada en escuelas rurales de la V región da cuenta de factores relacionados con la estructura de la escuela y el sistema escolar como elementos que inciden en la educación, haciendo referencia de manera positiva a la Jornada Escolar Completa y la alimentación en las escuelas e identificando como obstaculizadores para una buena educación a la falta de locomoción para los estudiantes, las deficitarias condiciones de infraestructura de su escuela, su tamaño reducido y la inexistencia de cursos más allá de 6º básico, además de identificar una desventaja

general de la educación formal rural con respecto a la urbana para lograr sus objetivos (Sánchez y Villarroel, 2002).

Al mismo tiempo, constituye un factor que juega a favor de la educación la existencia de buenos profesores (Sánchez y Villarroel, 2002), percepción que se contrapone con la de apoderados de distintas ciudades de Chile de acuerdo a la encuesta CIDE (2010), donde la enseñanza y los mismos docentes se plantean como deficitarios, habiendo aumentado esta percepción a través de los años en las distintas versiones de esta encuesta periódica.

Por último, como parte de las metodologías y funcionamiento de la escuela, nuevamente es sólo el estudio antes citado el que encuentra algo al respecto, planteándose que el establecimiento desarrolla actividades que distraen a los niños del estudio, incluyendo algunas que no correspondería realizar a ellos, tales como trabajar, encerrar o jardinear, además de actividades extra programáticas como un grupo scout, además de existir una escasa supervisión de los niños durante los tiempos libres (Sánchez y Villarroel, 2002).

El peso de la familia en distintos sentidos, así como atribuciones relacionadas con características personales de los niños y niñas, son en cambio manifestadas en un número mayor de investigaciones. Así, son diversas las que refieren el rol que juega el apoyo de los padres y de la familia en general en los logros o fracasos de los/as niños/as en la educación formal (Sánchez y Villarroel, 2002; Guajardo, 2009; CIDE, 2010). Al respecto, resulta ilustrativo el estudio de Milicic y Rivera (2006), en el cual madres de familias monoparentales sin apoyo de la familia extensa y con una historia previa de deserción escolar y enfermedades crónica señalan que a pesar de sus aspiraciones de éxito escolar para sus hijos, es probable que éstos no concreten dichos deseos, en parte dadas su historia familiar y condiciones actuales. En cambio, madres de familias ya sea nucleares o monoparentales, pero que sí cuentan con apoyo de la familia extensa, se muestran confiadas en el cumplimiento de sus aspiraciones, lo que se fundamenta en parte en la existencia en la familia de un valor transgeneracional de la educación (Milicic y Rivera, 2006). Esto último se repite en el estudio de Raymond (2006) con mujeres de distintos niveles socioeconómicos, dentro de las cuales quienes veían la educación como una herencia valórica de sus propias familias consideraban a la educación formal como un hecho dado para sus hijos.

Ahora, en cuanto a factores relacionados con los niños/as mismos/as, en el mismo estudio de Milicic y Rivera (2006), las madres con bajas expectativas respecto al logro de sus hijos mencionan las propias decisiones de éstos como un factor a considerar. Relacionado con esto, la encuesta CIDE (2010) identifica la falta de motivación del alumno como un obstaculizador del éxito escolar, mientras que el estudio de Guajardo (2009) refiere los “defectos” de los estudiantes como una explicación a su fracaso escolar. Como factores que juega a favor del logro, en cambio, se identifica en diversas investigaciones al esfuerzo y capacidades de niños y niñas (Sánchez y Villarroel, 2002; Milicic y Rivera, 2006; Guajardo, 2009; CIDE, 2010).

Finalmente, referido a la relación con el entorno cercano, el estudio de Guajardo (2009), como ya señalamos, recoge el estar en la casa de los niños y niñas versus estar en la calle como factor tendiente al logro escolar, en el primer caso, y al fracaso, en el segundo.

Relación familia–escuela

En menor medida que las temáticas anteriores, la relación entre la familia y escuela constituye una temática relevante de abordar en algunas investigaciones, las cuales, en términos generales, describen un tipo de relación diferente. Así, los apoderados entrevistados por Sánchez y Villarroel (2002), perciben una buena relación entre los distintos estamentos escolares, además de destacar el desempeño de los docentes y la directora. En cambio, el estudio de Milicic y Rivera (2006) da cuenta de una comunicación unidireccional entre profesores y apoderados, ligada principalmente a la entrega por parte de los primeros de información y reclamos respecto a la conducta del estudiante.

En cuanto a los conflictos específicos que se dan entre ambas instancias, en tanto, Milicic y Rivera (2006) dan cuenta de una culpabilización recíproca y acusación recíproca entre padres y docentes frente a los problemas de rendimiento y conducta de los estudiantes, frente a la cual las entrevistadas consideran que la solución estaría ligada al actuar del profesor, aun cuando reconocen un rol de cooperación de su parte. Además, perciben un trato prejuicioso por parte de los profesores a apoderados, y además violencia de aquéllos contra los estudiantes, problema que tiende a ser negado por la escuela y que como solución tendría o bien resignarse mientras los/as hijos/as permanezcan en la escuela u organizarse para golpear a los profesores responsables. Sin referencia a soluciones, este mismo problema es refrendado por el estudio de Sánchez y Villarroel (2002), donde a la

vez que se valora una buena relación, se perciben diferencias de trato por parte de los docentes hacia los estudiantes, inclinándose ya sea al favoritismo o a los malos tratos. Finalmente, se refiere como fuente de conflictos entre familia y escuela la violencia entre compañeros (Milicic y Rivera, 2006).

Por último, también se hace referencia explícita a la participación de los apoderados en la escuela, donde nuevamente se reconocen diferencias. Así, el estudio de Sánchez y Villarroel (2002) da cuenta de una amplia participación de las entrevistadas en directivas ya sea del Centro de Padres o de curso, una alta asistencia a las reuniones de apoderados, aunque con una participación más bien pasiva, y la búsqueda constante de espacios para comunicarse con los distintos estamentos y el involucramiento en otras actividades, tanto labores de mantención de la escuela como otro tipo de instancias. La encuesta CIDE (2010), por su parte, también da cuenta de una participación de los apoderados consistente en su interés por informarse y reflexionar tanto sobre el modo en que se aplican las reformas educativas desde los niveles centrales, como por aspectos relativos al currículum y cómo se imparte. Es en el estudio de Milicic y Rivera (2006), en tanto, si bien apoderadas participativas ven un valor en el involucramiento con la escuela para mejorar las condiciones de sus hijos/as y lograr el bien de todos, son ellas mismas quienes manifiestan más abiertamente una percepción de escaso involucramiento de los apoderados en general con la escuela, estableciéndose como dificultades para cambiar dicha situación su escasez de tiempo y de competencias escolares y el cambio que se ha dado en la relación de autoridad–obediencia entre padres e hijos.

Ideal de escuela

A la hora de consultar explícitamente por un ideal de escuela, más allá de las expectativas que cabe imaginar en sus condiciones actuales, son dos las investigaciones que profundizan en ello, apareciendo en ambas con claridad el ideal de la escuela como una comunidad donde se dialoga sobre los problemas y necesidades de las familias de los estudiantes, tanto a nivel escolar como familiar (Milicic y Rivera, 2006) y existen espacios de recreación, participación en igualdad de condiciones y capacitación para las familias (Oyanedel y Polanco, 2002; Milicic y Rivera 2006). Para lograr esto, se considera necesario que tanto familias como docentes cuenten con más tiempo disponible, lo que estaría dado a su vez por una mejor situación económica y laboral (Milicic y Rivera, 2006).

Lo que no aparece tan claro, sin embargo, es el ideal de grado de incidencia en las decisiones de la escuela. El único estudio que aborda dicha temática (Oyanedel y Polanco, 2002) lo hace respecto a dirigentes de Centros de Padres, sin encontrar consenso entre éstos. Si bien el estar informados aparece como un mínimo para todos, las aspiraciones van desde esto hasta decidir y fiscalizar lo que ocurre en la escuela.

5.4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DEL ESTUDIO

Caracterización general de la población Rosita Renard

Para comenzar a describir nuestro contexto de estudio, queremos acotar que describiremos aspectos relevantes respecto a la población y sus pobladores, por lo que consideraremos los espacios de ésta, así como características demográficas, educativas y aspectos referentes al narcotráfico. Esto resulta importante en la medida en que, por un lado, permiten caracterizar mejor el espacio estudiado y, por otro, ya que durante la etapa de análisis encontramos que muchos de estos elementos fueron mencionados por los entrevistados, por lo que para su mayor comprensión se hizo necesario profundizar en la información que teníamos de los distintos espacios y temáticas.

Sobre las fuentes que utilizamos para recabar la información obtenida, además de las que se mencionan en la descripción, como un estudio de CIPER Chile (2012), encontramos otras fuentes directas como una miembro de la directiva de la junta de vecinos Guillermo Mann, un sitio web del tipo blog de la población, una educadora diferencial de la escuela República de Francia (espacio al que asiste la totalidad de niños que van a la escuela dentro del proyecto de la Escuela Popular Rosita Renard) y el encargado comunitario de la Oficina de Protección de Derechos (OPD) de Ñuñoa.

Historia

La población Rosita Renard se ubica en la comuna de Ñuñoa, Santiago. Comprende el cuadrante delimitado por las calles Pedro de Valdivia (al poniente), Las Encinas (al norte), Exequiel Fernández (al oriente) y Los Alerces (al sur). El nacimiento de esta población data del año 1955, apoyado por la Fundación de Vivienda y Asistencia Social, ubicándose en un sector que para la fecha era principalmente agrícola. En sus inicios fueron construidas 628 casas y sus habitantes provenían de distintas zonas de la capital. La

Fundación también proporcionaba distintos enseres básicos para el establecimiento de los habitantes de la nueva población. Para esta fecha, gobernaba en el país Carlos Ibáñez del Campo, quien en su cruzada contra los políticos, designaba a militares activos o en retiro para cumplir labores públicas administrativas, de este modo es designado el primer administrador de la población Crescente Pulgar, militar en retiro. Desde aquellos días hasta la fecha, podemos mencionar que existe una considerable población de la tercera edad, parte de la cual está ligada a la historia inicial de la población (Equipo Comunicaciones Rosita Renard, 2008). Asimismo, de los entrevistados para este estudio, muchos declararon haber vivido toda su vida en la población.

Datos demográficos

En la actualidad, el panorama es menos prometedor que para sus inicios. De acuerdo a los datos entregados por CIPER Chile (2012), la población Rosita Renard para el año 2009, el número de viviendas ha aumentado de 628 a 655, con una población de 3.382 habitantes y un promedio de habitantes por casa de 5.1. Con una población estimada en la comuna de 142.857 para el año 2012, la población no es extensa términos espaciales, lo que genera una alta densidad poblacional.

Narcotráfico

Un tema relevante dentro de las características de la población Rosita Renard es precisamente el narcotráfico. Según una investigación reciente publicada por CIPER Chile (2012), la población Rosita Renard es una de las dos zonas “ocupadas” por el narcotráfico en la comuna de Ñuñoa. En esta caracterización hecha por CIPER Chile una zona ocupada se define como:

“zonas donde carteros, taxistas, choferes del Transantiago y otros servicios básicos no se atrevían a entrar y los vecinos vivían presos en sus propias casas por balaceras, robos y otros delitos. Llamaban a las policías y no llegaban. Lo mismo con ambulancias y bomberos (...) eran zonas abandonadas por el Estado donde la única ley era la de aquellos que las han ocupado: la del narco”.

Respecto a esta caracterización, creemos que la investigación generaliza las condiciones en las que se vive la realidad del narcotráfico en cada población, no siendo el caso de la población Rosita Renard (contrastándolo con nuestra experiencia vivida a partir del

trabajo educativo que hemos realizado durante un tiempo en la población) una zona que se ajuste estrictamente a la definición que entrega CIPER Chile, lo que no implica sin embargo, que el narcotraficante no sea un poder más que influyente dentro de la población, determinado sobre todo por los altos niveles de consumo de sustancias, el comercio de drogas en la misma población, la familiaridad de algunos niños con el medio del narcotraficante y la doble condición de habitabilidad que se vive en la población, los que viven “encerrados” en sus casas debido al temor y el rechazo al sistema del narcotraficante y quienes conviven con esta realidad.

Uso de los espacios

Dentro de los espacios que para la población pueden ser relevantes podemos identificar la junta vecinal Guillermo Mann, ubicada en la intersección de las calles Guillermo Mann y los Tres Antonios, justo al centro de población, la que además dispone de una multicancha cercada con juegos infantiles, muy frecuentada sobre todo por niños, aunque es un lugar de tránsito de mucha gente en la población. En esta junta vecinal además podemos encontrar que parte de las dependencias son ocupadas por una iglesia evangélica en la que, según vecinos de la población, participa un reducido sector de ésta, y en la que en palabras de los niños “*son llevados a participar*”. Además de esta iglesia existe otra capilla a una cuadra, que es católica y se dedica además de sus actividades eclesiológicas, a hacer caridad dando alimento a gente de la población y de los alrededores.

Otro espacio que está a disposición de la comunidad es una segunda junta de vecinos la “Rosita Renard” que se encuentra en la intersección de las calles Pedro de Valdivia y Guillermo Mann. Dato considerable es la gran cantidad de bazares, almacenes y lugares de venta de comida dentro de la población que sirven de medio de subsistencia de las familias.

Sobre los servicios públicos disponibles encontramos un centro de salud con servicio de urgencia, y la OPD, que tiene por objetivo vigilar que no se cometan vulneraciones a los derechos de los niños y por otro lado promover actividades que les permitan trabajar a través de talleres diferentes temáticas referidas a su desarrollo personal y dentro de la comunidad, en palabras del encargado comunitario de la OPD.

La educación escolar en la población Rosita Renard

Respecto a ciertas características de la muestra, la totalidad de los niños que participan de la Escuela Popular Rosita Renard (considerando que hay participantes de ésta que no asisten a la escuela) asisten a la escuela República de Francia, la que se encuentra a 500 metros de la población. Según los datos entregados por el PADEM 2011 de la Municipalidad de Ñuñoa, la matrícula de la escuela asciende a 396 alumnos, de los que el 75,2 % vive en la comuna. Respecto a sus resultados en mediciones estandarizadas, los índices entregados por el mismo documento ubican a la escuela por debajo del promedio nacional en la prueba SIMCE, tanto en 4^o como en 8^o básico.

Relación entre familiares responsables y escuela

La relación de las familias con el establecimiento se daría de dos formas, de acuerdo una educadora de la escuela República de Francia que conoce a estudiantes y apoderados que habitan en la población Rosita Renard.

Existe un grupo de tutores que participan activamente, concurren a las reuniones y participan apoyando a sus niños en el proceso escolar. Además, estos niños no saldrían mucho de sus casas, pues sus padres no les permiten tener mucho contacto con la gente de la población, generándose una marcada diferenciación con los niños más “descuidados”. Por otro lado, existe un grupo de tutores muy ausentes, los que en palabras de la educadora *“aparecen para fechas especiales, uno sabe cuándo van a venir”*, lo que además se relaciona con una muy baja asistencia de los niños a clases. Además se puede caracterizar a estos niños como aquellos que pasan mucho tiempo deambulando por la población, fuera de sus casas, y sin mucha atención por parte de sus tutores (no sólo en el ámbito escolar). Para la educadora, esta situación de baja participación en la escolaridad se puede explicar a partir de dos factores significativos, por un lado, las condiciones laborales de los padres que son en algunos casos muy exigentes (trabajos nocturnos, de turnos, con lugares de trabajo muy lejos de la población) y de extensas jornadas, lo que claramente dificulta las posibilidades de respuesta frente a las exigencias de la escuela y de sus niños y, por otro lado, los tutores no disponen de los recursos necesarios, incluyendo bajos niveles de alfabetización, lo que evidentemente dificulta apoyar el proceso educativo de sus niños. Esta información ha sido difícil de corroborar desde la escuela pues los padres al solicitarles los datos sobre escolaridad

siempre han declarado tener escolaridad media completa o estudios superiores incompletos.

Experiencias educativas no formales en la población

De acuerdo a la información recabada con fuentes de la propia población, entre las que se cuentan vecinos y una pequeña entrevista realizada al encargado comunitario de la OPD de Ñuñoa, sobre experiencias educativas no formales en la población, lo que más encontramos son talleres de capacitación para adultos, lo que incluye cursos de repostería y costura principalmente y talleres de otros oficios más esporádicamente. En lo que se refiere a espacios artísticos, existe un conjunto folclórico que trabaja periódicamente en una de las sedes vecinales, el que si bien tiene un carácter abierto, se ha estabilizado en un grupo de cerca de 25 personas que viven o en algún momento vivieron en la población, constituyendo para ellas un espacio identitario. Por otra parte, se han dado experiencias de nivelación de estudios, las que han tenido niveles de participación variables, aunque debemos considerar que hubo una que se mantuvo como un espacio de participación constante, sostenido por más de un año y donde vecinos de la población obtuvieron sus certificados de enseñanza media. Como se pudo averiguar, las instancias educativas no formales han estado enfocadas en adultos, no habiendo encontrado ninguna experiencia de trabajo con jóvenes o niños más allá de intentos fallidos de parte de la OPD. Finalmente, se resiente el escaso impacto y la baja participación que ha habido en estas instancias, responsabilizando de esto a la poca cultura de participación de los pobladores más que a quienes organizan estas experiencias, lo que unido al pasivo aporte de la junta de vecinos, que se involucraría sólo facilitando los espacios de que dispone sin implicarse mayormente en la realización de actividades, configuraría la escasa motivación por participar. Frente a esto, cabe cuestionarse de todos modos qué posibilidades hay en la actualidad de que las iniciativas educativas populares o de la comunidad atraigan a grandes cantidades de personas.

Escuela Popular Rosita Renard

Es en este panorama que desde finales del año 2011, un colectivo de jóvenes estudiantes provenientes de distintas instituciones de educación y, en su mayoría asociados a partir

de la asamblea ciudadana de Ñuñoa² comienza un trabajo de educación popular que tuvo en sus inicios dos ejes de trabajo, la nivelación de estudios y el trabajo de talleres con niños. El foco a partir del cual esta incipiente organización se organiza es, por un lado el de que liguen sectores de la comuna que tienen escasa relación, sobre todo por las diferencias socioeconómicas (lo que desde la asamblea se explica muy ligado con la “doble cara” de la comuna, con sectores muy acomodados y otros con niveles considerables de precariedad), pretendiendo de este modo mejorar la integración de distintos actores de la comuna. Por otro lado, desde el foco mismo del colectivo de personas, la escuela pretende ser un espacio educativo autogestionado, el que desde sus inicios apuesta por una participación activa de la comunidad en las actividades y en la forma en que la organización misma se piensa. En términos concretos, la escuela ha mantenido a través de todo el año 2012 y lo que va del 2013 el trabajo con niños a través de talleres temáticos y en base a distintas actividades de financiamiento de la escuela, en las que la participación incluye tanto al colectivo como a quienes participan de los talleres. A partir este trabajo realizado con los niños se ha pretendido establecer mayores niveles de cercanía con los padres, lo que a consideración del colectivo permitiría mejorar las relaciones con los propios niños, extender el posible impacto de la iniciativa hacia las familias de los niños y como objetivo final, permitiría la integración de los padres al trabajo de la escuela.

La población de niños con la que se trabaja va en una población de entre 10 y 20 niños, población variable de acuerdo a factores como el tipo de taller, el día de la semana en que se realice y otros factores de contexto. Esta organización pretende, en la medida de lo posible, ser una alternativa que pueda presentar perspectivas educativas insertas en otras lógicas de enseñanza, desde un foco puesto en los principios de la educación popular como actividad emancipatoria de los sujetos, en una perspectiva freiriana sobre la construcción de conocimiento sobre el mundo, con un énfasis claro en las relaciones humanas y cómo estas definen, a través de valores directrices, las metodologías a seguir para lograr este fin. De acuerdo a los testimonios recabados de los vecinos y la entrevista al encargado de la OPD, la ya mencionada poca cultura de participación en la población,

² Organización política surgida a partir de las movilizaciones sociales por la educación del año 2011. La asamblea congregó a estudiantes de las distintas sedes universitarias ubicadas en la comuna, organizaciones de estudiantes secundarios, colectivos, organizaciones políticas de la comuna y vecinos de la misma.

unida a los factores de riesgo identificados en ella, sobre todo el conflicto de drogas y narcotráfico, provocarían que mucha gente, incluidos sus hijos, salga muy poco de sus casas, generándose distancias que resultan complejas de superar para lograr un mayor involucramiento de los vecinos de la población en una iniciativa educativa comunitaria.

Hasta la fecha, la escuela sigue en funcionamiento y pretende a partir de un trabajo sostenido acercarse al horizonte que se traza dentro de la población.

6. MÉTODO

6.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada es de tipo cualitativo, lo que implica estudiar los fenómenos desde la perspectiva de los actores involucrados a fin de llegar a comprenderla, que en el presente caso se traduce en la indagación de los significados que familiares responsables de niños y niñas participantes de la Escuela Popular Rosita Renard tienen respecto a la educación de éstos.

Para hacerlo, en la investigación cualitativa se apela a la flexibilidad de los métodos, de modo tal que se adecúen a la complejidad de lo investigado (Flick, 2004) y logren dar pie a una descripción de los fenómenos más a partir de las posiciones de los actores que encasillándolos dentro de los términos dados por una teorización exhaustiva previa (Mella, 1998). De este modo, los conceptos teóricos propios de las ciencias sociales son utilizados en esta investigación a modo de “conceptos sensibilizadores” (Blumer, 1954, citado en Mella, 1998) que sirven como señales generales a la hora de abordar el campo de estudio y no como imágenes definitivas de su constitución.

Igualmente importante para lograr comprender los significados de los actores es para esta perspectiva comprender el contexto en que éstos se desenvuelven (Mella, 1998). Es por esto que en la presente investigación adquiere relevancia la caracterización del espacio local en que se desenvuelven los familiares responsables de los niños y niñas, así como de los distintos ámbitos educativos cuyo significado se pretende comprender, tanto a nivel local como en su funcionamiento en términos más generales.

Finalmente, es relevante para la investigación cualitativa reconocer no sólo la subjetividad de los actores involucrados en aquello que se estudia, sino también la posición misma de los investigadores en el proceso, aceptando que independiente de cualquier criterio de control metodológico, el desarrollo de la investigación en todas sus fases se ve influido tanto por los intereses de éstos (Flick, 2004) como por las relaciones previas que posean con el campo de estudio (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004). En nuestro caso, el vínculo previo que teníamos como parte de una organización de educación popular con el territorio donde y en referencia al cual se lleva a cabo esta investigación influyó fuertemente en la decisión sobre la temática a investigar e implicó también algunos dilemas en las etapas de muestreo y recolección de datos que son abordados en los apartados sucesivos.

6.2. MUESTREO

Para seleccionar los casos a indagar dentro de la población que constituyen los familiares responsables de los niños/as participantes de la Escuela Popular Rosita Renard, pertenecientes a alrededor de 15 grupos familiares distintos, en el presente estudio se utilizó el *muestreo teórico*. Éste consiste, de acuerdo a Glasser y Strauss (1967, citado en Flick, 2004) en seleccionar los casos a estudiar paulatinamente a partir de un continuo análisis de los datos que se van recolectando, de modo tal que el criterio de acuerdo al cual se integren nuevos casos sea el aporte que se espera que éstos hagan para caracterizar el fenómeno estudiado. Este proceso se extiende hasta alcanzar la llamada *saturación teórica*, es decir, el punto en que los datos que se obtienen ya no constituyen información nueva para dicha caracterización.

Ahora bien, en nuestro caso, en que más que relacionarnos como investigadores en una situación puntual nuestra intención es establecer un vínculo dialógico, a largo plazo y de cooperación con los familiares a cargo de los niños y niñas y esperábamos conocernos un poco más con ellos haciendo esta investigación, el muestreo mismo representó un dilema ético. Esto en la medida en que la población completa de familiares la componen algunos con quienes habíamos tenido un contacto previo en el año y otros que no conocíamos siquiera de vista y, si bien dentro de los segundos podrían haber casos que aportaran a la caracterización del fenómeno desde una perspectiva investigativa, nos parecía que el

hecho de acercarnos en primera instancia en un rol de investigadores escasamente contribuiría a la generación de confianza con estos familiares desconocidos.

Así, la selección de los casos a indagar se enmarcó en el primer grupo, lo que puede tener relación con que en el grupo estudiado las impresiones respecto a la población, detalladas en la presentación de los resultados, estén inclinadas hacia impresiones negativas y de peligro, considerando que la diferencia en el vínculo espontáneo que habíamos establecido previo a esta investigación está dada fundamentalmente por la mayor aprehensión de los familiares conocidos con las salidas de los niños fuera de la casa, dándose instancias de conversación con ellos cuando pasábamos a buscar a los niños para realizar las actividades, mientras que los otros adultos nos eran desconocidos puesto que los niños de sus familias llegaban a éstas siempre por cuenta propia.

Dentro de los criterios de muestreo anteriores, la muestra definitiva de esta investigación la constituyeron entonces seis familiares responsables de cinco familias de niños y niñas, de quienes se presentan a continuación datos relevantes a efectos de este estudio:

Cuadro nº1: Caracterización de la muestra

Entrevista	A	B	C	D	E
Vínculo con niños/as	Padres	Madre	Padre	Madre	Tía
Edad	44 años (madre) / sin datos del padre	35 años	50 años	36 años	25 años
Escolaridad	EM completa (madre) / sin datos del padre	EM incompleta	EB incompleta	EM completa	EB incompleta
Ocupación actual	Atención de almacén familiar	Cocina en un bar	Trabajo independiente en construcción	Aseo en casa particular	Dueña de casa
Integrantes del hogar	Ellos y sus dos hijos	Ella y sus cuatro hijos; su hermano con pareja y un hijo; y otros 3 hermanos	Él, su esposa y cinco hijas; su hermano y su mamá	Ella, su esposo y sus dos hijos; cuñado, pareja, un hijo y abuela.	Ella; su mamá; 3 hermanos; hermana con dos hijos; 2 sobrinos
Tiempo en pob. Rosita Renard	Desde su matrimonio (madre) / Toda la vida (padre)	Toda la vida	Toda la vida	Hace 16 años	Toda la vida
Edad y escolaridad de niños/as	11 años, 5º EB	11 años, 1º EB rendido hace 3 años. No asiste a la escuela en la actualidad	11 años, 4º EB 9 años, 3º EB 6 años, 1º EB 5 años, kínder.	10 años, 5º EB	11 años, 5º EB 7 años, 1º EB
EB: Enseñanza Básica / EM: Enseñanza Media					

6.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento seleccionado para recoger los datos es la *entrevista semi estructurada*, técnica que de acuerdo a Corbetta (2003) presenta dos importantes ventajas para conseguir la finalidad de acceder a los significados que las y los entrevistados elaboran respecto a la educación. Una es que a partir de un primer guión que contiene las diversas temáticas que han de abordarse durante la entrevista, existe la flexibilidad de ir tratándolas en distinto orden y adecuando la formulación de las preguntas con cada entrevistado a fin de lograr un efectivo entendimiento de éstas por parte de los entrevistados. Además, tiene la cualidad de permitir ahondar en temáticas inicialmente no contempladas, pero que durante el curso de la entrevista se muestren necesarias de profundizar por la relevancia que presenten para un entrevistado en particular.

Por otro lado, la opción por las entrevistas individuales y grupales sólo en aquellos casos en que había dos adultos responsables de una misma familia presentes se realizó fundamentalmente teniendo en consideración el hecho de que éstos comparten poco entre sí cotidianamente y que tentativas de reunión anteriores a propósito de las actividades de la Escuela Popular habían tenido una convocatoria muy escasa, mientras que diversas situaciones espontáneas de conversación con ellos en sus casas sí se habían dado durante el año. Al mismo tiempo, se tuvo en consideración que el único sitio disponible para reunir a las y los entrevistados por motivos de espacio era la sede de la junta de vecinos donde trabajábamos, que sabíamos genera recelo y distancia en la mayoría de los habitantes de esta población, optándose entonces por hacer las entrevistas en las casas de los/as entrevistados/as. De este modo, esperábamos que por su similitud con las situaciones en que habíamos compartido antes de la presente investigación y al darse en espacios habituales para ellos, las entrevistas a nivel individual en sus casas tuvieran una mejor acogida entre los familiares de los niños/as y facilitaran del mismo modo un mayor ambiente de confianza para expresarse.

Las entrevistas realizadas suman, cinco en total, extendiéndose cada una de ellas por alrededor de una hora y fueron realizadas en el lapso de dos semanas, contactando a los nuevos/as entrevistados/as de acuerdo a los criterios del muestreo teórico. Para cada ocasión se llevó el mismo guión general (ver anexo A), pero las preguntas concretas y el orden de abordaje de las temáticas fueron difiriendo en las distintas entrevistas. En

algunos casos, si bien se buscó contactar a los/as entrevistados/as con antelación, de modo tal de fijar la entrevista para un momento en que ellos dispusieran de tiempo suficiente, sus diversas tareas tanto laborales como domésticas fueron un factor que influyó en que las entrevistas se realizaran algunas veces con apremio de tiempo y pequeñas interrupciones. Igualmente, dadas las condiciones de espacio reducido de las viviendas de los entrevistados/as y el interés de los niños/as por la situación que ocurría, en algunas entrevistas éstos se encontraban presentes e incluso hacían acotaciones a lo que los entrevistados/as decían. Si bien este factor no fue considerado inicialmente ni pudo ser integrado de forma intencionada ni para la realización de las entrevistas ni para el análisis de los datos dados los alcances dentro de plazos concretos que enmarcan a esta investigación, se respetó la presencia de los niños de acuerdo a la actitud que frente a ella tomaban sus familiares responsables.

Cabe señalar que si bien como instrumento de recolección de datos en relación al propósito investigativo de comprender los significados de los familiares responsables respecto a la educación de los/as niños/as la entrevista resultaba apropiada, ésta no contemplaba la posibilidad real de dialogar y discutir respecto a la temática investigada de manera de involucrarnos más los investigadores, lo que resulta contradictorio con el ya mencionado tipo de vínculo que queremos establecer con los –en esta ocasión – entrevistados. Así, tras haber realizado el proceso de recolección de datos, nos queda un conflicto no resuelto respecto a haber desechado una potencial instancia de diálogo en honor al tiempo y formatos académicos de investigación más disponibles.

6.4. MÉTODO DE ANÁLISIS

Para el análisis de los datos, recurrimos a la técnica desarrollada por la Teoría Empíricamente Fundamentada, la cual se propone construir teoría, entendida ésta como modelos que caractericen a los fenómenos que se estudian, a partir de los mismos datos que se encuentran en terreno más que la inclusión de éstos dentro de categorías teóricas preexistentes (Flick, 2004). Dadas las múltiples variaciones y divergencias que ha tenido la Teoría Empíricamente Fundamentada desde sus inicios a fines de los años '60 (Raymond, 2005), resulta conveniente especificar que el procedimiento seguido en la presente investigación se basa en la propuesta de Corbin y Strauss (2002).

En ésta, el proceso de análisis consta de tres fases principales de codificación que, si bien no son estrictamente secuenciales ya que su principal distinción radica en el modo de acercarse a los datos y puede ser necesaria su combinación durante el análisis, sí van adquiriendo un protagonismo diferente según avanza el proceso analítico (Flick, 2004).

De este modo, en el caso de la presente investigación, posterior a cada entrevista y como antecedente para continuar la selección de casos a estudiar, realizamos su transcripción, la leímos y apuntamos las primeras observaciones respecto a las principales temáticas emergentes. Posteriormente, cuando ya se habían realizado la totalidad de entrevistas consideradas en la presente investigación, dimos paso de manera más formal a la etapa de *codificación abierta*, consistente en un proceso mediante el que se identifican *conceptos* en los datos, así como sus propiedades generales y específicas y sus dimensiones (el rango de variación de éstas). Así, “*los datos se descomponen en incidentes, ideas, acontecimientos y actos discretos a los que luego se les da un nombre que los represente o reemplace*” (Corbin y Strauss, 2002), para luego incluir estos conceptos en un orden de abstracción mayor: las categorías (el *qué* de un fenómeno) y subcategorías (los *cuándo, dónde, cómo y porqué* del mismo). El procedimiento para esto puede ser examinar los datos a nivel del texto en general, párrafo por párrafo o bien línea a línea, siendo esta última la opción tomada en nuestro caso, ya que si bien es la más demorosa por su minuciosidad, es por lo mismo la vía más productiva de análisis (Corbin y Strauss, 2002). A partir de esta fase se realizó un primer ordenamiento de los datos, cuyo detalle se encuentra en el anexo B.

El producto del proceso anterior tuvo algunas modificaciones a medida que desarrollamos luego la *codificación axial*, donde los datos fragmentados en la codificación abierta se reagrupan, desplegando el análisis alrededor del eje de una categoría y enlazando las demás a ésta. Así, con ayuda del programa Cmap Tools y apoyándonos en el esquema básico de análisis propuesto por Corbin y Strauss (2002) de organización de los datos en torno a *acciones/interacciones* y sus *condiciones* y *consecuencias* sin por ello reducir la complejidad de los fenómenos a simples relaciones de causa–efecto, llegamos a establecer cuatro grandes esquemas en torno a los cuatro objetivos de esta investigación.

Finalmente, en la *codificación selectiva* las principales categorías se integran e interrelacionan para formar un esquema teórico mayor, cuyo nivel de refinación

dependerá del marco que orienta el estudio (Corbin y Strauss, 2002; Raymond, 2005). De este modo, en nuestro caso la última fase de análisis se abocó a establecer los conceptos centrales de los distintos espacios educativos indagados que orientan los significados de los entrevistados.

7. RESULTADOS

7.1. LA EDUCACIÓN EN LA FAMILIA

En general, existe una descripción muy completa sobre qué implica la educación familiar en todos los aspectos indagados, lo que se entiende en la medida en que los entrevistados hablan de un espacio propio. A partir de los datos encontrados, se responderá a la pregunta acerca de cómo es significada la educación que entrega actualmente la familia a partir de las siguientes sub preguntas: ¿qué se educa? ¿cómo lo hacen? ¿en qué espacios? y ¿qué factores inciden en la educación familiar?

¿Qué educa la familia?

Los contenidos de la educación familiar van dirigidos fundamentalmente a la enseñanza de valores. Estos valores los podemos clasificar como valores generales y valores dirigidos a espacios educativos específicos (familia, escuela y comunidad). Respecto a los valores generales, encontramos que la familia enseña valores como la responsabilidad en relación a su vida, lo que incluye su relación con el alcohol y las drogas; el respeto, que tiene una doble finalidad, la reciprocidad respetar/ser respetado y evitarse problemas con los demás; el esfuerzo como forma de conseguir lo que se quiere; la autonomía, que implica la capacidad de los niños de hacerse cargo de sus cosas solos, aunque se reconoce una dualidad, pues a pesar de que el desarrollo de esta característica intencionadamente es positivo, da lugar a que se manifiesten inintencionadamente características como la arrogancia y la soberbia; por último, hay familias que enseñan lo que para ellos son “valores cristianos”. Además en relación a la familia misma se enseñan valores como el respeto a los padres y entre hermanos, y el cuidado y el cariño en la familia. A estos valores se agrega la concepción de que la familia es lo más importante en la sociedad y que los valores por ella entregados se transmiten a través de las generaciones.

“Los valores, son las principales cosas que aprende, o sea aquí es donde nosotros le enseñamos el respeto hacia los mayores, el respeto hacia los animales, el cuidado, lo que significa tener una familia, cuidar esa familia y el respeto que se debe a cada uno de los integrantes que haya sean quienes sean” (Entrevista D, P. 31).

“... yo le digo a mi hijo que con sacrificio uno igual puede tener lo que ellos [los narcotraficantes] tienen y que uno lo disfruta con más ganas porque es con esfuerzo, con sacrificio y que eso nos hace más dignos como personas...” (Entrevista A, P. 3).

“Mira, desde cocinar hasta barrer, hacer camas, por eso le decía le enseñado a ser más independiente a la negra, ella sabe hacerse todo sola, eso más que nada...” (Entrevista B, P. 36).

¿Cómo se educa en la familia?

La familia, en tanto agente educativo dispone de métodos y formas propias de enseñanza, utilizando recursos que sus miembros estiman pertinentes para el cumplimiento de los objetivos educativos trazados. De acuerdo a los datos encontrados, vemos que dentro de estos mecanismos se da un conjunto de métodos y perspectivas que hemos clasificado en tres tipos como principios generales de la educación, mecanismos familiares de control y de corrección.

Sobre los principios generales, entendemos éstos como principios que están a la base de los métodos utilizados para la educación de los niños, entre los que encontramos el entregar una educación con amor de familia, el ser insistentes en lo que se quiere enseñar, el dar el ejemplo como método muy validado de crianza, ya sea de padres a hijos como entre hermanos. En algunos casos nos encontramos también con que hay aprobación de parte de padres de aplicar con los hijos formas de crianza estrictas. Por último, se menciona que los padres deben criar a los hijos en los parámetros normales de crianza de cada grupo etario, ya sean estos niños o jóvenes, es decir, para ellos es importante que los niños puedan interactuar con sus pares, compartan y se desarrollen como personas normales, dejando fuera métodos que podríamos llamar extremos de crianza, como sería ejercer mucho control o dar mucha libertad a los niños.

“... no sería la idea tampoco que él tuviera que ser una persona tan correcta, cuadrada así para que el otro sea correcto también pero, tratar de los parámetros normales de una persona joven que cuando le damos permiso para ir a una fiesta que el llegue a la hora que nosotros le dijimos, que nos diga dónde va a estar y así po...” (Entrevista A, P. 137).

Sobre los mecanismos familiares de control, nos encontramos con métodos que pretenden modelar la conducta y el criterio de los niños a través de condicionar los grados de libertad y confianza que se depositan en los hijos, lo que incluye por ejemplo condicionar los permisos sobre a qué lugares ir, con quiénes ir, horarios, etc. Estos métodos permiten “negociar” con los hijos ciertos tipos de conductas por los permisos, lo que además para los padres permite ir “dando confianza” en la medida que la conducta de los hijos se ajusten a las condiciones impuestas por los padres. Otro mecanismo de control que se encontró fue que el hijo, sobre todo cuando se trata de concurrir a lugares donde se corren riesgos potenciales (fiestas, ir a lugares donde hayan avenidas donde el tránsito sea peligroso), empatice con el miedo de los padres, dada la relación de cariño y preocupación recíprocas que se intenta cultivar. La cita a continuación ejemplifica el operar del control de padres a hijos:

“... porque a mí me da miedo, y digo ‘Aarón y yo no sé, nosotros no dormimos hasta que tú llegai, nosotros no te podemos dar permiso a una fiesta si tú no nos dai una dirección, porque si tú decis que vay a llegar a las dos y son las dos un cuarto, nosotros tenemos que ir a buscarte donde tú nos dijiste’ (...) por eso yo pienso que todo se basa en la familia, en la libertad, en la confianza que uno les puede dar a un hijo, nosotros le damos confianza pero se la damos y se la quitamos también po, porque no podemos estar dándosela y que vaya haciendo cosas, total no po, hay que ir corrigiéndolo en el momento...” (Entrevista A, P. 137).

En general nos encontramos con que la forma en que se relacionan los adultos responsables y los niños está mediada por la intención de control de parte de los adultos, sobre todo referido a la obediencia y las normas internas de la familia. Este nivel de control hacia los niños tiene niveles variables de logro, yendo desde adultos que declaran tener un buen grado de control de los niños y otros que por el contrario declaran lograr en ocasiones muy poco control sobre los actos de los hijos. Además es importante agregar

que para nosotros estos métodos son aplicados *a priori* por los adultos (no habiéndose cometido una falta). Sucede entonces que cuando una falta se cumple por parte de los niños o cuando el nivel de control de los adultos no se logra es que los padres recurren a los métodos de corrección.

“... como que por ejemplo Juan Antonio tiene un carácter súper fuerte, entonces ya si se enoja, ya gritó, tiene que ser mucho ya que falta el respeto, yo le aforro; si no, lo dejamos solo” (Entrevista D, P. 46).

Sobre estos métodos, que pretenden corregir conductas que para los adultos son reprochables, yendo en contra de las normas familiares o cuando el control que éstos ejercen sobre los niños se pierde, nos encontramos con aquellos como violencia física, castigos y los retos. También se agrega a esto tomar ciertas actitudes con los niños como lo que se cataloga poner “mano dura”, lo que implicaría ser más estricto en la enseñanza con los padres. Finalmente, de acuerdo a los adultos entrevistados, los métodos correctivos apuntan a hacer cumplir las conductas que intenta enseñar la familia, como, por ejemplo, portarse bien, y evitar con esto el riesgo de que los niños se “pierdan”, lo que tiene directa relación con los peligros que presenta el entorno de la población, aspecto que profundizaremos más adelante.

“De repente igual los corrijo, todo, pero es porque queremos lo mejor para ellos po, queremos que ellos sean dignos ante la sociedad y aquí sobre todo, yo el temor más grande que tengo es de que la gente me los absorba o los tiente, porque es peligroso esta población, es mala” (Entrevista A, P. 10).

“... porque aquí se pierden después, a los diez años, quince años; según los padres también po, yo pongo mano dura aquí” (Entrevista C, P. 299).

Transversal tanto a los mecanismos de control como a los correctivos se encuentra el uso del diálogo, el cual es parte constitutiva de los métodos ya descritos de control y, en el caso de aquellos de corrección, es utilizado a modo de generar sentido en los hijos sobre lo que se pretende educar de manera posterior al uso de los mecanismos antes mencionados, los cuales se utilizan en el momento mismo en que se ha perdido el control sobre los hijos a modo de apaciguar situaciones conflictivas. El modo en que opera el diálogo se ilustra a continuación:

“... tenemos como la misma técnica entre todos, ya con que se calle uno y no le contesta al otro, ya los otros se van quedando callados ya, y al final, es la hora de once, y como que a todos se les ha pasado, como que ya se calmó ya (...) Igual después cuando están los ánimos calmados como que se le busca el por qué fue la pelea y cuál puede ser como la solución al problema...”
(Entrevista D, P. 46).

Factores que inciden en la educación familiar

Dentro de los factores que influyen en la educación familiar hemos hecho una separación entre las facilidades percibidas y las dificultades percibidas. De este modo, encontramos en primera instancia la incidencia de ciertas características intrínsecas de los niños que operan tanto facilitando como dificultando la educación familiar. Entre ellas se cuentan la motivación por aprender, la capacidad de aprendizaje, la edad y ciertos rasgos de carácter.

“... aquí igual po, de repente estamos conversando y él levanta la voz fuerte y yo le digo “Moisés, estamos aquí al lado tuyo” y se enoja, pero... eso, yo creo que le gusta llamar la atención, como ser florerito así” (Entrevista A, P. 25).

“... para mí es bueno que él sepa socializarse con las demás personas y además que el Moisés tiene buenos sentimientos, es como sensible, él se duele cuando le pasa algo a alguien, así como que es frágil en ese aspecto y es bueno también...” (Entrevista A, P. 50).

“... pero si me ha costado un montón enderezarla un poco, porque como está en la edad, está en la edad de la pesadita, tengo que aprender a enderezarla...” (Entrevista B, P. 43).

Por otro lado, una dificultad muy sentida por los adultos tiene relación con condiciones propias de la familia, como es el tiempo del que disponen principalmente los padres para dedicar a los hijos. En este punto, en la mayoría de los casos se da un conflicto entre trabajar para conseguir el sustento o la preocupación por el trabajo doméstico versus el tiempo que es posible dedicar a los niños. Existen familias en las que ambos padres trabajan, otras en que sólo un padre trabaja optando uno de éstos por preocuparse del cuidado de los hijos y tenemos también el caso de familias monoparentales donde la madre tiene la obligación de trabajar, delegando el cuidado de los hijos a otros familiares.

En todos estos casos encontramos este conflicto en la relación tiempo con los hijos/tiempo en el trabajo, donde lo ideal sería poder pasar más tiempo con los hijos. En este sentido, el caso más logrado es el de una familia donde el padre trabaja y la madre voluntariamente abandonó su empleo previo a tener hijos y se dedicó a uno de pocas horas para preocuparse de su cuidado, implicando esto de todos modos una carga laboral muy pesada para uno de los progenitores, y por ende, muy poco tiempo para relacionarse con los hijos. Una situación particular que podemos considerar como el otro extremo respecto al tiempo que dedican los padres a los niños, lo encontramos en un caso donde la adulta responsable de los niños es una tía, hermana del padre, que cuida a sus sobrinos “abandonados” por éste, y que lleva a enfrentar con desgano la tarea de educar a los niños.

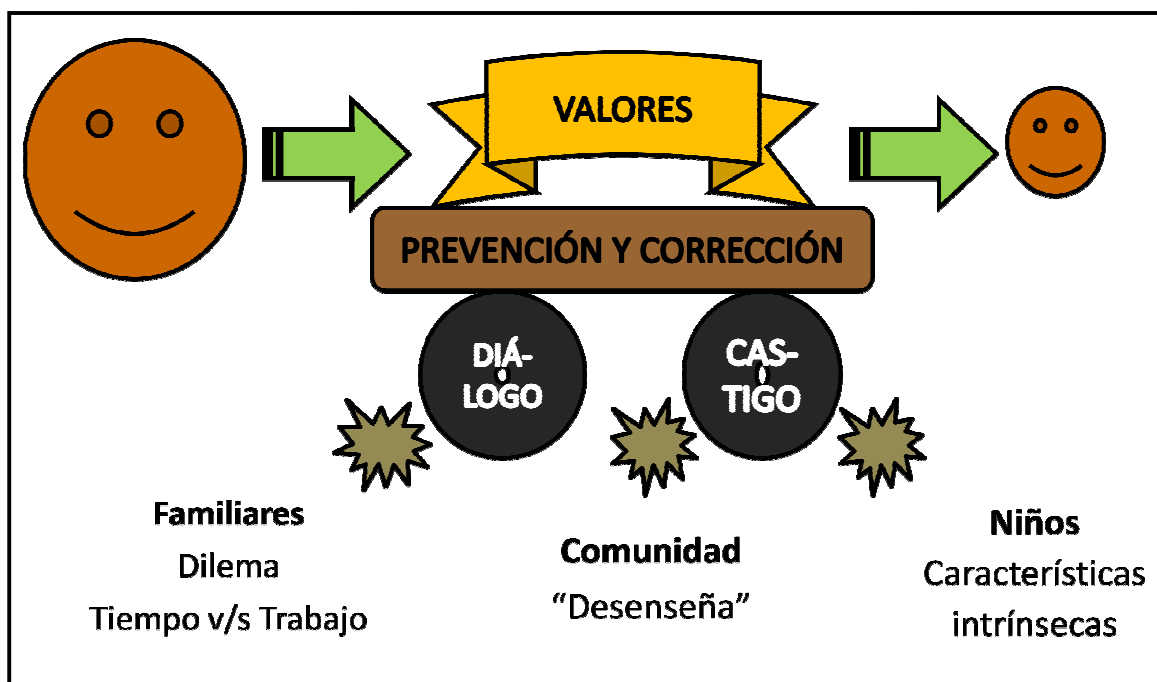
“Me gustaría enseñarle muchas cosas, pero por mi tiempo no alcanzo. Estoy toda la mañana con ella, y esa... todo el rato de la mañana trato de estar más con ella de hacer cosas con ella, igual me da rabia de repente que la Millaray me dice, ‘¿mamá, vamos a la plaza?’ y yo no puedo, entonces ésa es la rabia que me da a mí, entonces si yo no trabajo, la Millaray no tiene nada después, porque nadie le va a darle si no trabajo yo” (Entrevista B, P. 71).

Finalmente, otras dificultades percibidas tienen que ver con condiciones del entorno, donde el entorno “desenseña” lo que en el hogar se enseña. En este sentido, se da a entender que los valores de la población son contrarios a los valores de la familia, por lo que su influencia dificulta entonces la educación familiar:

“Lo que pasa es que se da, porque yo trato que mis hijos lo hagan, el problema es que por ejemplo, lo que dices tú, tú de repente vas por la vida y le dices a alguien ‘hola, buenas tardes, ¿cómo está?’, ‘bueno y a ti qué te importa po’. Que no es recíproco” (Entrevista D, P. 186).

El siguiente esquema pretende sintetizar cómo ocurre y los principales elementos del proceso de educación en la familia, considerando contenidos, métodos y factores de influencia.

Esquema nº1: La educación en la familia



7.2. LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD

¿En qué espacios educa la comunidad?

En este aspecto, los entrevistados reconocen dos grandes instancias: la primera serían espacios educativos organizados de distinta índole, como talleres, escuelas religiosas, etc., mientras que por otro, la población en sí misma, y por el hecho de que los niños/as pasen tiempo ahí, los educaría en aspectos propios de la cultura que crean en dicho espacio sus habitantes, que denominaremos aprendizajes transversales. De este modo, en el caso de la comunidad, encontraremos que los niños/as tendrán oportunidades de educarse en ella en distintas medidas según lo que definimos como los grados de permisión que les otorgan sus adultos responsables para transitar por la población, pudiendo agruparse éstos en cuatro grados que son: no transitar por la población; salir

sólo a lugares específicos y con permiso; no transitar por lugares específicos (peligrosos); y transitar libremente.

“... que él me diga ‘mami, voy a estar ahí en la esquina, vuelvo’, no, no. Si tú te distes cuenta, mi casa está con llave la reja, aquí no... él no sale. Lo mucho, va a comprar, donde un caballero de allá atrás y va y vuelve, y como que ya todos lo conocen, entonces es como que ‘ah, viene el Juan Antonio, ¿Juan Antonio, tu mamá...?’ y no, solo aquí atrás, no, no sale” (Entrevista D, P. 164).

“... ella no te sale pa allá pa la esquina, la Milla te sale para acá pa atrás. Por lo mismo, porque hay mucha drogadicción allá adelante, y si sale, sale conmigo pa allá pa adelante, porque sola tampoco va a comprar a la esquina, porque va con el hermano” (Entrevista B, P. 145).

“... pero yo sé a veces también eso les hace como mal, el juntarse con los chicos de acá, pero tampoco no se lo puedo negar porque son sus pares” (Entrevista A, P. 128).

Estos grados de permisión se encuentran condicionados principalmente por el riesgo que los entrevistados conciben de que los niños/as puedan tener “malas juntas” dentro de una población concebida en sí misma como peligrosa, restringiéndose el tránsito por dicho espacio en función de evitar este encuentro y con ello ciertos aprendizajes indeseados. Y, más aun, algunos entrevistados manifiestan además el deseo de irse o de que al menos los niños/as se vayan de allí, puesto que el espacio de la población sería un “hoyo”.

“... uno vive aquí en barrio aquí, entonces... las juntas aquí... son malas igual” (Entrevista B, P. 87).

“(...) si estudian después van a superar, van a tener otros compañeros, después si van a la universidad otros amigos, no aquí nomás esta población que es un hoyo, que hay que sacarlos de aquí (...)” (Entrevista E, P. 175).

¿Qué educa la comunidad?

En lo referente a los aprendizajes nos encontramos con que de acuerdo a los datos vemos aprendizajes por espacios educativos y aprendizajes que denominamos transversales a vivir en la comunidad. Dentro de los aprendizajes por espacios educativos identificamos cuatro espacios educativos mencionados por los entrevistados entre los que

se cuentan la anteriormente descrita Escuela Popular Rosita Renard, un Conjunto Folclórico conformado por pobladores actuales y ex pobladores, la Escuela Dominical de la Iglesia Evangélica, y la OPD de Ñuñoa. Cabe considerar que los espacios antes mencionados son instancias de encuentro entre los niños, siendo actividades que realizan pobladores (incluidos los niños) con personas que no habitan en la población, habiendo otros espacios educativos a los que asisten pobladores y niños (como actividades en el Estadio Nacional) y que no fueron considerados en el estudio. Entre los contenidos que los niños aprenden en los distintos espacios se cuentan contenidos escolares, a respetar normas de conducta, a vivir sanamente, a pasarlo bien sin vicios y doctrina religiosa. Los padres tienen percepciones distintas sobre los grados de aprendizaje que se logran en cada espacio, donde algunos consideran que aprenden bastante y otros al contrario creen que el aprendizaje logrado en estos espacios es poco, lo que se ilustra a continuación:

“Pero para mí es importante, yo lo dejo que participe en la iglesia, en la escolita dominical que hacen ahí en la sede también, yo lo dejé que participara con ustedes, porque yo sé que eso es beneficioso pa él y que él de eso aprende también po...” (Entrevista A, P. 3).

“Igual les enseñan a comportarse o a aprender otras cosas, que uno no lo puede enseñar que no tiene tanto... estudio, eso” (Entrevista E, P. 334).

“... mucho ha avanzado, de haber no sabido nada, la Millaray ahora sabe el doble de lo que no sabía, entonces la Millaray mucho ha avanzado...” (Entrevista B, P. 174).

“Bueno, aquí son niñas, pa que aprendan tienen que ir yo creo que del colegio, y de ahí estar en un taller, todos los días, en un tallercito día por medio, pero aprendido poco” (Entrevista C, P. 307).

En lo referente a los aprendizajes transversales, en tanto, vemos dos subcategorías: aprendizajes relacionales y conductas por imitación. Entre los aprendizajes relacionales, los adultos mencionan el adquirir más personalidad, el resolver sus conflictos solos y el conocer y ser conocidos en la población, aprendizajes que tendrían múltiples beneficios, sobre todo en lo referente al desarrollo de su personalidad y al poder resolver sus conflictos. El conocer y ser conocidos en la población viene a ser un aprendizaje que además de identificarlos con la gente de la población previene la posibilidad de riesgos

que se darían si es que los niños no fueran conocidos, como temía uno de los padres, a que les fueran a hacer “algo” a sus hijas en un lugar peligroso donde no las conocieran ni a ellas ni a sus padres. En esto, reconocen los adultos que estos aprendizajes se dan en la necesaria interacción del niño con su ambiente más cercano, lo que para éstos tiene una connotación positiva, siendo esto para uno de los entrevistados parte incluso de vivir una “infancia de verdad”.

“Mire aquí, aquí, aquí, como uno vive en población, tiene amigos. Los niños son chicos, tienen que juntarse con niños chicos, pero aquí hay niños que no se juntan con nadie, la mamá los tienen ahí en la casa, no, por eso surge esa gente, pero yo no puedo tener a mis hijas todo el día encerradas aquí en la casa, porque no va a tener niñez, no tiene niñez ellos entonces” (Entrevista C, P. 339).

“... no puedo ir a vivir a allá a Chuchunco, allá en Puente Alto, que es más peor que pa acá, y estar aquí que me conocen de toda una vida, y me conocen a todos mis hijos. No me puedo cambiar de un día pa otro, que día me saque una casa aquí, allá en Puente Alto, allá a la cresta del mundo pa allá, donde no me conoce nadie. Y así como están las cosas que se violan a los niños chicos, que pasan cosas en los colegios. Aquí no po, ya pueden estar ahí, de repente las echan pa la casa, las conocen, las ven, saben quién es el papá, saben quién es la mamá...” (Entrevista C, P. 343).

En el caso de las conductas por imitación, en tanto, nos encontramos con que los adultos declaran que en la comunidad se aprende a decir garabatos, a “ponerse a la par” de los demás y a robar, lo que interpretamos como imitar las conductas que se dan en la población, a veces con una incitación por parte de las ya mencionadas “malas juntas”, todas las cuales tienen una connotación negativa para los entrevistados.

“... yo he escuchado que el Moisés como que de repente se pone a la par de los demás, porque yo he escuchado que el Moisés dice garabatos afuera y yo le hablo a él y eso es porque con el entorno que él se junta, como que trata de copiarlo y yo he sabido eso po, por eso yo siempre le digo ‘yo no voy a saber hoy día, pero sí lo voy a saber mañana’...” (Entrevista A, P. 128).

“eso lo aprenden por aquí, por aquí por la calle, por esta población (...) Porque aquí hay varios chicos como del porte de ella... que van al supermercado, y van

con una mina, una pastera que vive al fondo (...) y ésta es... ésta misma po, la otra vez allá estaba, en el supermercado, ésta, la... esta cabra ha venido a buscar a mi hija y la llevan allá y se ponen, roban allá po” (Entrevista B, P. 177, 179, 181).

Por otro lado, como aprendizaje no realizado, pero que los adultos temen para los niños/as, se encuentra una versión más extremada de las consecuencias de participar de la población, que puede resumirse en el concepto de “perderse”, usado por algunos entrevistados para referirse a esto. Este concepto tiene directa relación con la droga que, presente tanto en consumo generalizado como en grupos de narcotraficantes en la población, es de acuerdo a los entrevistados el mayor riesgo y fuente de problemas en dicho espacio, siendo inclusive relacionada de manera directa con la muerte, como se ilustra a continuación:

“Aquí la población netamente el factor fuerte es la droga. Aquí tú puedes ver niños de 10, 11 años drogándose. Aquí la droga corre, es muy fuerte, trafican aquí mismo, ellos mismos consumen, los hijos consumen, entonces es un tema fuerte, la droga es un tema muy fuerte aquí adentro (...) aquí la droga es fuerte, es lo que mata, porque ha matado a varia gente.” (Entrevista D, P. 180).

De este modo, “perderse” consiste en una sucesión de hechos que, partiendo de la adicción a las drogas, pasa a la pérdida del interés por trabajar o estudiar, que podría desembocar finalmente en la delincuencia o narcotráfico como modo de obtener recursos y sostener el consumo de drogas. El temor de los entrevistados por que los niños se “pierdan” se torna más grave en tanto consideran difícil salir de estas adicciones, dada la tendencia del entorno al consumo generalizado de drogas, y que el narcotráfico sería una actividad perpetua dado su carácter de modo de sobrevivencia, lo que se demostraría en que narcotraficantes de la población que han caído en la cárcel reinciden en el narcotráfico al salir.

“... enseñarle a que sean buenas y no sean, que lleguen a los quince años y queden embarazadas, o anden fumando pito, o se pierdan, no anden robando...” (Entrevista C, P. 335).

“... aquí hay mucho joven que están involucrados en la droga, hay muchos jóvenes metidos en la droga (...) los que ellos están metidos en la droga ellos

van llevando ese ritmo, porque no quieren trabajar, no quieren estudiar y terminan en nada, terminan en nada, hay chicos aquí no han estudiado más... (Entrevista A, P. 134).

“... yo le decía “oye, ¿pero por qué ahora?” y me decía “no, es que la gente que estuvo presa 10 años y un día salió ahora”, entonces como que ha salido toda la generación y los pobres caen en lo mismo, entonces eso es droga, tú a todos los lolos que ves aquí en la esquina, son todos lolos que venden” (Entrevista D, P. 180).

Factores que inciden en la educación en la comunidad

El último punto a considerar sobre estos espacios educativos dentro de la comunidad es que encontramos diversos factores que inciden en el desarrollo de las actividades. Entre ellas, está la motivación del niño para participar, tanto intrínseca, como lo es el gusto por hacer manualidades, como extrínseca, habiendo un interés por los regalos que les entregan a los niños en algunos espacios en que participan. Otra característica de los niños que es relevante en su nivel de participación es qué tan inquietos son, ya que esto podría ser riesgoso para ellos mismos en ciertas situaciones donde haya peligros latentes. Por otro lado, respecto a las condiciones materiales para la realización de estas actividades, nos encontramos con que uno de los problemas para extender al hogar los aprendizajes que se dan en estas instancias es la falta de espacio en él, encontrándonos con sentimientos de mucha afectación por esta situación, como en un caso extremo de hacinamiento, en el que una familia de siete integrantes (dos adultos y cinco niñas) habitan en una sola habitación dentro de una casa.

“Una casa necesito yo. Claro una casa, usted aquí, aquí en la noche yo llego, cansado, todo, ahí estamos todos juntos amontonados, no amontonados pero es un dormir, duermen bien igual po, pero no tienen su espacio ellas tampoco, como para tener su piecita digamos, una pieza pa esto, pa ellas sí, un camarote aquí una cama, y duermen las cuatro ahí, es su pieza pa ustedes, tienen sus juguetitos juegan, se quedan dormidas ahí solas, se acuestan solas, y enseñarles chiquititas y a la edad de ellas, se levantan, pueden hacer su camita...” (Entrevista C, P. 343).

Finalmente, en lo que se refiere a los apoyos de organismos institucionales, como las Juntas de Vecinos y la Municipalidad, hay una clara percepción de abandono de parte de éstas. Así, se expresa que en la Junta de Vecinos hay niveles altos de corrupción y de intereses personales en cómo se utilizan los espacios y recursos disponibles, mientras que respecto a la Municipalidad se declara la falta de espacios para la gente (sobre todo para los niños) y el poco cuidado de los escasos espacios existentes.

“Entonces que pasa que no hay apoyo po, de la junta de vecinos yo creo que viene eso, si aquí, aquí, la [presidenta de la junta de vecinos], esa señora convierte monedas hasta con las piedras que recoge en la calle yo creo (risas). Nah, si yo la conozco, si aquí regalaron rejas, todas las cosas, vendió todo yo la conozco, es coimera de la muni nomás” (Entrevista B, P. 295).

“Falta de apoyo, falta de apoyo municipal po aquí (...) aquí lo que es el comité, junta de vecinos y todo eso, no tienen ni un brillo, no les dan apoyo a los niños, no les limpian la cancha, está todo cochino eso...” (Entrevista B, P. 345).

“Aquí está el consultorio, y la cancha de Baby, y la calle, no tenis nada, no tenis nada donde cambiar el chip...” (Entrevista A, P. 140).

En el esquema presentado a continuación, se presentan los principales elementos referidos a la educación en la comunidad, considerando los distintos espacios educativos, sus efectos y factores que inciden en la educación.

Esquema nº2: La educación en la comunidad



7.3. LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA FORMAL

A la hora de hacer un diagnóstico respecto al estado actual de la educación en la escuela formal, para los entrevistados aparecen dos grandes ámbitos centrales. Uno de ellos da cuenta de los aprendizajes de los niños y niñas en la escuela, el cual si bien no es descrito en profundidad, es el punto a partir del que se desprende el otro gran aspecto relevante, cual es la multitud de factores de diverso carácter que permitirían entender cómo es que los niños logran o no aprender en la escuela.

¿Qué educa la escuela?

Al momento de referirse a los aprendizajes actuales que la escuela promueve en los niños y niñas, los entrevistados refieren principalmente dos grandes ámbitos educativos: el aprendizaje de contenidos y los aprendizajes relacionales. Dentro de los primeros, se

constata una amplia diferencia en los logros que los niños y niñas alcanzan. De este modo, hay entrevistados que señalan que sus hijos aprenden bastantes contenidos en la escuela y sin mayores dificultades; otros, en tanto, refieren diferencias en los logros de acuerdo a las distintas asignaturas; mientras que otros, finalmente, afirman que los niños y niñas han aprendido pocos o ningún contenido escolar, lo que se destaca que produciría frustración en los mismos niños. En estos extractos siguientes podemos notar las heterogéneas visiones que tienen los entrevistados frente al tema:

“Bueno, en el tema educacional ha aprendido hartito. En lo que es base académica, yo no tengo nada contra el colegio” (...) aprenden lo que tienen que aprender y a su debido tiempo...” (Entrevista D, P.81).

“... que se preocupen un poquitito más de los niños, que se preocupen un poquitito más de los niños que están recién, que no han aprendido nada, que se preocupen de la... de enseñarles bien, porque le enseñan a medias.” (Entrevista B, P.117).

“... por ejemplo, en Matemática él sabe hacer bien sus tareas, todo, en realidad ha aprendido todo, pero yo encuentro que todo lo que enseñan ahí a él lo que más le cuesta es como Ciencias Naturales, no sé si todavía se llaman “Ciencias Naturales”, “Naturaleza” parece que se llama ahora, y eso es lo que más le cuesta...” (Entrevista A, P.44).

En el caso de los aprendizajes relacionales, en tanto, la diferencia radica en la existencia de algunos que son valorados de manera positiva y otros de manera negativa, dándose simultáneamente ambos tipos de aprendizaje en los niños. Así, los entrevistados estiman que la capacidad de sociabilizar con sus pares es el principal aprendizaje relacional positivo que han obtenido los niños en la escuela, el cual estaría dado por el mismo compartir de los niños, además del reforzamiento de este aprendizaje que ejercería la profesora jefe. Los aprendizajes valorados negativamente, en tanto, también se darían por el contacto entre pares, y se cuentan entre ellos el aprender a decir garabatos y a pelear y, aunque en el caso de los entrevistados no ha ocurrido, existe el temor de que estos aprendizajes se extiendan a conductas más extremas, tales como robar, fumar y consumir drogas. El hacer travesuras o “pelusear”, en tanto, es otro aprendizaje reconocido por los entrevistados y, si bien algunos lo consignan como un aprendizaje negativo, otros lo

toman como algo propio de las relaciones entre niños. Acá vemos algunos ejemplos de qué se aprende relacionalmente en la escuela según los entrevistados:

“... yo creo que más a hacer amistades, a hacer amistades, a eso se dedicaba la Millaray, más hacer amistad...” (Entrevista B, P.101)

Acá vemos los aprendizajes con connotación negativa de parte de los entrevistados;

“... como el traveso de hombre a hombre así y como que... los dialectos, de repente cuando hay uno más garabatero que otro, se pega el dialecto y de repente empiezan a “caer como los huevos...” (Entrevista D, P.89).

“... que de repente el entorno con los niños que están, eh... por tener un amigo más, eh... caigan en, en tonteras, en tonteras que son feas, que puede ser robar o que puede ser de repente que quieran aprender a fumar tan chicos, porque hay niños que fuman...” (Entrevista D, P.97).

Factores que inciden en el aprendizaje

En este punto, los entrevistados refieren tres tipos de factores: aquéllos que pueden relacionarse principalmente con los aprendizajes de contenidos, los que se vinculan a los aprendizajes relacionales y, por último, las relaciones tanto de sí mismos como de los niños con la escuela como un factor relacionado de manera general con el aprendizaje.

Respecto a los factores influyentes sobre el aprendizaje de contenidos, por un lado aparecen los factores referidos al hogar, dentro de los cuales están los recursos materiales de apoyo pedagógico, como tener libros en la casa, y también los mismos padres, en términos de sus condiciones y disposición para apoyar a sus hijos. En este caso, encontramos factores diversos que, dependiendo de cómo se den en cada familia, facilitarán o dificultarán el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Así, encontramos ciertos factores referidos exclusivamente a los procesos escolares, como el conocimiento de los padres respecto a los contenidos que les pasan en la escuela, vinculado de manera directa con el nivel de escolaridad que éstos hayan alcanzado, así como su preocupación por el proceso escolar de los hijos; mientras que existen también otras condiciones más generales de la familia que, entre otras cosas, repercutirían en las posibilidades de ser un apoyo en el aprendizaje de los contenidos escolares de los hijos, como el ya mencionado factor del tiempo y la escasez de recursos económicos de la familia. En las siguientes

citas podemos ver que a pesar de que los adultos provean a los niños de recursos que creen relevantes para la educación, el tiempo resulta ser la carencia más apremiante:

“Porque yo no sé cómo enseñarle a mis hijos, porque yo fui a la escuela re poco, más que no tuve nunca apoyo (...) Y yo no puedo ayudarle a mi hija a hacer tareas porque no cacho ni una de repente...” (Entrevista C, P.283).

“Yo le he comprado libritos, el libro del ojo, todas esas cosas. Yo sé, libros y todo eso pero, yo no puedo estar, o sea llego todos los días aquí, de repente tarde y ellas están en la calle...” (Entrevista C, P.285).

“... chuta, si yo no tengo el... si yo no tengo el tiempo pa estar con ella día y noche enseñándole cosas”(...) “no tener el espacio, aunque sea el espacio chiquitito donde ella pueda sentarse y estar pendiente de lo que está haciendo, entonces ella no tiene el espacio” (Entrevista B, P.275).

Por otro lado, existirían ciertas condiciones de los mismos niños que incidirían en su aprendizaje de contenidos, tales como la actitud y motivación que tienen respecto a la escuela, donde no necesariamente la motivación puede estar dada por querer aprender, sino que en ciertos casos otros tipos de necesidades como el comer son la razón de asistir a la escuela; así como también ciertas características consideradas intrínsecas, que en todos los entrevistados estarían jugando en contra del aprendizaje de los niños. De este modo, se da el caso en que se caracteriza a los niños con una baja capacidad “genética” para aprender y con ciertos rasgos de carácter como el ser muy conversador, tener gusto por llamar la atención y el desordenar los grupos. Las siguientes citas describen las percepciones que tienen los adultos sobre las características de los niños:

“... es un problema entre comillas, que él es demasiado conversador, es como muy, no sé si es distraído, pero (...) me han dicho lo mismo, que él es muy bueno para desordenar a los demás y que como es grande –en el curso de él es el más grande–, como que todos lo siguen...” (Entrevista A, P.25).

“Mi señora tiene igual, mi señora no sabe leer ni escribir tampoco, entonces yo creo que tiene los mismos genes que uno nomás, duros pa aprender. Yo creo que de ahí viene, o no, no sé po...” (Entrevista C, P.157).

Finalmente, en este ámbito de aprendizaje se refieren factores de la propia escuela que estarían incidiendo. Así, respecto al apoyo prestado por la escuela en general, en un caso se valora positivamente el apoyo en materiales escolares, mientras que el apoyo profesional focalizado en los niños que lo requieren es un tema que se aborda de manera dispar entre los distintos entrevistados, habiendo quienes refieren contar con dicho apoyo, mientras que otros resienten el no tenerlo o no haberlo tenido cuando lo necesitaron. Además de esto, se hace referencia de manera negativa a la medida de hacer pasar de curso a los niños sin que éstos hayan logrado aprender los contenidos necesarios y se refiere una actitud de la escuela de segregación entre niños que aprenden y niños que no, ligado a la incompreensión y estigmatización hacia los niños con mayores dificultades. Además, específicamente en relación a los profesores, se indica su vocación como un factor preponderante que incidiría en el aprendizaje de contenidos, relacionándose ésta con sentir gusto por enseñar, ser capaces de comprender a los niños con problemas de aprendizaje y tener vocación también de servicio, lo que se encuentra ligado a priorizar los espacios de trabajo públicos sobre la remuneración económica y el tener apertura para entender a todos los niños, no sólo a algunos.

“Yo encuentro que si no hay vocación, no sacas nada con ser el mejor colegio del mundo si... el profesor está con malas ganas, si el profe de educación física le da lo mismo que los niños corran o no corran... por ejemplo en los colegios municipales generalmente tú encuentras más vocación que en un colegio particular, porque tú sabes que... o sea, el modo de pensar de uno, uno dice ‘pucha, el pobre cabro estudió toda su vida, se desembolsó entero y llegó a colegio municipal, donde le pagan una mugre, tiene que tener mucha vocación’...” (Entrevista D, P.114).

“... que vayan paso a paso enseñándole a los niños, que no los dejen a un lado, que agarren un poquitito más a los niños que no saben y a los niños que saben dejarlos a un ladito un poquitito...” (Entrevista B, P.117).

A diferencia de la multitud de factores referentes a los aprendizajes de contenidos, vinculados a los aprendizajes puntualmente relacionales son escasos y, en coherencia con la atribución a los pares como principales agentes educativos en este sentido, se identifica la influencia del “tipo de niños” con quienes sus hijos comparten, ya sea a través de una buena o una mala relación, así como del deseo de aceptación social de estos

últimos sobre los aprendizajes específicamente negativos. Así, encontramos por ejemplo que el aprendizaje del “peluseo” se da entre compañeros que tienen una buena relación, mientras que el aprender a pelear sería fruto de las malas relaciones entre los niños.

“... como que él sabe elegir como muy bien, ahora el Juan Antonio es como bien reacio a juntarse con niños como muy agresivos, muy como de vida les digo yo...” (Entrevista D, P.89).

“... de repente tiran su tallita, no sé po, al más chico donde no sabe hablar igual lo molestan más po. Pero este pelea, este loco tiene que, es chico pero picao a choro, no se queda piola” (Entrevista E, P.258).

Como factores relativos al aprendizaje tanto de contenidos como relacionales en dos factores ya mencionados, como son la motivación y la actitud de los niños frente a la escuela, en tanto, las relaciones mismas entre los distintos actores de la escuela constituyen el gran factor referido por los entrevistados, dentro de las cuales las más relevantes serían aquellas entre estudiantes y docentes. Así, se describen relaciones tanto buenas como malas entre estudiantes y profesores, inclinándose algunos entrevistados por percepciones absolutas hacia uno u otro lado, mientras que otros observan matices, variando las relaciones de acuerdo a cada profesor. En el caso de las malas relaciones, éstas se verían a su vez influidas por diversos factores, todos atribuidos a actitudes o características de distintos actores de la vida cotidiana de la escuela. De este modo, encontramos por un lado que la directora de la escuela no despida a los profesores que presentan problemas reiterados; por otro se menciona la ausencia de vocación en los profesores, el “bullying” que éstos ejercerían sobre los estudiantes, caracterizado por violencia tanto psicológica como física, y su intolerancia a que les digan las cosas de manera directa; y, finalmente, el comportamiento de los mismos estudiantes, aunque éste tendría una relación de influencia recíproca con el trato que los docentes dan a los niños, además de comprenderse también a partir de características propias de la edad de los niños, y de enfermedades que éstos presentan, que hacen variar sus niveles de energía y concentración a lo largo del día. Se puede apreciar en los extractos ejemplos de las relaciones con los profesores:

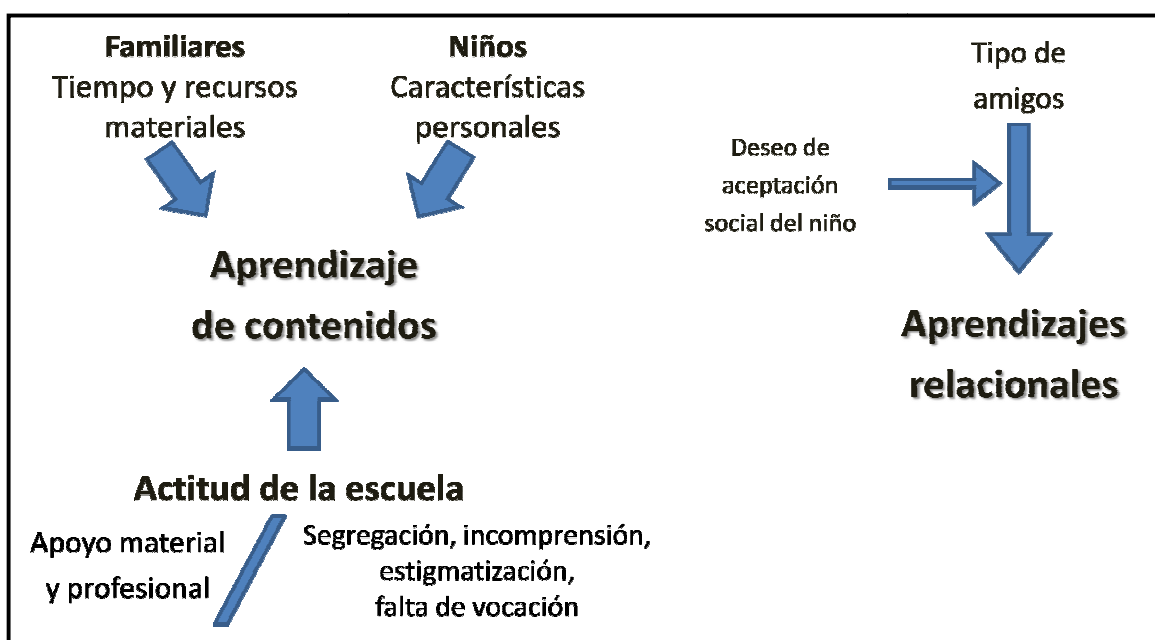
“... yo una vez cuando llegué al colegio iba subiendo la escalera, la llevaba de la mano y le iba apretando la mano, yo le dije que le soltara la mano. Le vi la

mano, le dije 'usted le tiene toda la mano roja – le dije– a la niña'..." (Entrevista C, P.116).

"... él tiene buena relación con los profesores, pero sí hay una profesora que tiene conflictos con todos, yo escucho, no tenía idea que podía ser mi caso también cuando todos la acusaban un día en la reunión, pero de repente pienso que el Moisés también tiene un poco de culpa por lo mismo, porque es muy hablador..." (Entrevista A, P.37).

El siguiente esquema presenta los principales elementos respecto a la educación en la escuela formal, incluyendo los distintos tipos de aprendizaje que se dan y los factores que inciden en ellos.

Esquema nº3: La educación en la escuela formal



7.4. EL IDEAL DE LA EDUCACIÓN

Respecto al ideal educativo de los entrevistados, de acuerdo a cada espacio educativo cabe observar distintos grados de concordancia con el diagnóstico hecho, siendo la familia el espacio donde se ve mayor complementariedad de su ideal en relación a lo que hasta en la actualidad han logrado educar, mientras que en el caso de la escuela y la comunidad, el ideal más bien se opone a las condiciones educativas actuales de ambos espacios. Además, podemos ver que el nivel de expectativas es distinto en cada espacio, yendo en orden creciente en primer lugar la comunidad, en segundo lugar la familia y en tercer lugar, siendo el espacio donde se asientan gran parte de las expectativas sobre la educación la escuela formal. Dicho esto presentaremos los principales resultados respecto a que esperan los adultos responsables de cada uno de los espacios educativos antes estudiados.

El ideal de educación en la familia

En este punto vemos que para las familias los logros educativos se traducen en dos resultados esperados. El primero es una proyección del logro familiar hacia la escolaridad, que es asegurar la educación formal de los niños, en la perspectiva de que esto les permita “ser más”, asumiendo en la mayoría de los casos, que esto sería a través de la escuela, pero dándose también uno en que el ideal máximo consiste en poder educar a los hijos con un profesor en la casa en vez de ir a la escuela. Otro resultado esperado dentro de la educación familiar tiene que ver con los logros como persona que tengan los niños entre los que se incluye ser grandes personas y destaca sobre todo la expectativa de que no se “pierdan” en los riesgos de la población. En las siguientes líneas podemos ver ejemplos de lo que esperan los adultos en la familia.

“En que se porten, bueno, de partida portarse bien, no perderse, porque esto nosotros vivimos en una población, que la población está pa todo, tráfico, pa todo” (Entrevista C, P. 289).

“ojalá ganarme el Kino, no trabajar más y enseñarle, tenerle un profesor pa ellas, cosas que yo no puedo darle. Hay gente que no manda a los niños al colegio, y paga pa que tengan las tareas en la casa, que aprendan, les enseñan, en el colegio son muchos entonces, las profesoras adentro no tienen paciencia y no es lo mismo” (Entrevista C, P. 291).

Los logros anteriores estarían facilitados por un contexto de relaciones logrado dentro de la familia, que debiera caracterizarse por un mayor tiempo disponible para compartir y recrearse fuera del hogar, el comprender más y ser amigo de los hijos y tratar a los niños de acuerdo con la edad y la etapa de la vida que viven. Esto, idealmente, debiese acompañarse del desarrollo de una capacidad de los niños de discernir entre lo bueno y lo malo de acuerdo a los valores familiares.

“un poco más de comprensión, comprendiendo a los niños, poniéndose en el lugar de ellos, porque hay mucha gente, muchos papás que no se ponen en el lugar de los niños, se ponen en el lugar de padres, son más padres que amigos de sus propios hijos. Y lo que más necesitan los niños es comprensión, ayuda de sus propios padres”. (Entrevista B, P.239).

El ideal de educación en la comunidad

De acuerdo a los entrevistados, el foco de la educación en la comunidad debieran ser los niños/as y jóvenes, por dos motivos principales. Por un lado, que dada su edad presentan la ventaja de ser más susceptibles a cambiar y no seguir las costumbres de la población. Por otro, en tanto, niños/as y jóvenes presentarían una serie de características negativas que los volverían sujetos necesarios de intervenir. Así, en el caso de los niños, se concibe su actitud como “irrespetuosa”, mientras que en los jóvenes se da cuenta de la frecuencia del embarazo adolescente; del encierro tanto físico como mental en la población, al no conocer ni saber que existe un mundo fuera de ahí; y de que quienes desertan de la escuela no tienen nada que hacer, viviendo solamente el día a día.

“... de repente aquí pasan los carabineros y los niñitos chicos con piedras, con palos pegándoles (...) el que los niños no sepan, eh... algo tan simple que a un adulto se le debe respeto...” (Entrevista D, P. 176).

“...ellos viven el día (...) no tienen nada que hacer en su tiempo, porque nadie los integra tampoco a ellos” (Entrevista A, P. 141).

“...piensan que todo esto es un mundo (...) no conocen, conocen este barrio nomás algunos (...) muchos jóvenes, se encierran acá, es un barrio chiquitito pero consumista” (Entrevista A, P. 85, 86, 88).

De este modo, la educación en la comunidad debiera abordar la tarea de que los niños y jóvenes no se “pierdan”, “rescatándolos” de los peligros de la población, generando más instancias educativas, constantes en el tiempo, centradas en el apoyo escolar y en otros como el desarrollo de habilidades manuales, así como en la instrucción en buenas conductas, siendo un objetivo crítico de apoyo quienes desertan de la escuela formal:

“que haigan más actividades, que haigan más actividades para los niños, porque hay muchos niños metidos en las drogas aquí, niños, niñitos, que haigan más actividades, más actividades educativas (...) aquí en esta población uno necesita tantas cosas, hay muchos niños que necesitan tantas cosas, porque hay niñitos que ni siquiera van al colegio, de chicos, no saben nada, entonces necesitan más apoyo...” (Entrevista B, P. 213, 215).

“... rescatar a los niños sanos... a los niños sanos rescatarlos, rescatar a esos pocos niños sanos que quedan, rescatarlos” (Entrevista B, P. 225).

“Bueno, aquí son niñas, pa que aprendan tienen que ir yo creo que del colegio, y de ahí estar en un taller, todos los días, en un tallercito día por medio...” (Entrevista C, P. 307).

“Lo mejor posible enseñarle a que sean buenas y no sean, que lleguen a los quince años y queden embarazadas, o anden fumando pito, o se pierdan, no anden robando, enseñarle cosas buenas que, sacarlos de repente...” (Entrevista C, P. 335).

Respecto a los jóvenes de la población, en específico, se menciona además un propósito de integración a la sociedad, que se lograría abriendo instancias en que éstos puedan desarrollarse y expresarse, puesto que en este grupo se observa una alta exclusión.

“... si los chicos no tienen ganas de estudiar, no van a la escuela no más (...) falta que alguien los integre a ellos como personas en la sociedad...” (Entrevista A, P. 141).

Para todo lo anterior, los entrevistados mencionan que la responsabilidad principal recaería en la iniciativa de agentes puntuales y externos a la población, así como en las juntas de vecinos y la municipalidad.

“Si no es que sea una obligación pero, igual si hay gente que tiene buen corazón y quiere que los niños surjan en algo (...) que aprendan algo, hay que tener aquí en el barrio, pa que se mantengan ocupados...” (Entrevista C, P. 311).

“No sé po, a lo mejor no quiere la comunidad o la muni no gastan plata aquí en el barrio...” (Entrevista C, P. 319).

“... yo como le estaba diciendo delante, aquí usted va, y le dice sabe qué, digamos van a pedir la sede, le dicen a la señora, ustedes la piden, un día o tres días en la semana. ‘No es que sabe que tengo la sede, a ver espérese, a ver no, la tengo arrendada para un cumpleaños, la tengo arrendada un bautizo, o para un casamiento’ (...) aquí lo que es el comité, junta de vecinos y todo eso, no tienen ni un brillo, no les dan apoyo a los niños, no les limpian la cancha, está todo cochino eso...” (Entrevista C, P. 345).

El rol de la comunidad en el logro del ideal de educación

Vemos que la expectativa anterior de que los apoyos a la comunidad se den exclusivamente desde el exterior y la concepción de un rol pasivo para los pobladores en su propio espacio son reforzadas a partir de la mala valoración que los entrevistados tienen de los habitantes de la población. Así, por un lado, si bien una entrevistada aprecia el hecho de que habrían vecinos con “buenos valores”, esto no logra contrarrestar su propia concepción y la del conjunto de entrevistados de que los habitantes de la población carecerían de valores y que, por el contrario, serían egoístas y materialistas.

“... ellos no tienen valores, ellos no tienen los valores de base, entonces si ellos no los tienen, menos los van a tener los niños (...) hay gente muy buena, hay vecinos muy buenos, con muy buenos valores, como hay vecinos que ojala esté de buena y te haya pillado mirándolo y te diga “buenos días”, porque o si no...” (Entrevista D, P. 176).

Además, se hace notar la actitud irresponsable de las familias frente a los niños/as y jóvenes, la que sería en gran parte culpable de su situación actual, por lo que difícilmente podrían constituirse en un apoyo para ellos. Así, se denuncia un desinterés familiar porque niños/as y jóvenes estudien; bajas expectativas en torno a las capacidades de los niños/as, haciéndolos sentir poco valiosos; y la negación de la posibilidad de que los

jóvenes consuman drogas, de modo tal que no los corregirían a tiempo al respecto. Ahora bien, un entrevistado relativiza la responsabilidad de la familia al señalar las diferencias entre las generaciones de jóvenes que ha habido en la población, existiendo algunas más fáciles de educar que otras.

“Porque acá hay niños que... hay un chico que se junta con mi hijo (...) él años que no va al colegio y esa familia nunca se ha preocupado de que él va a crecer y va a crecer dentro de la ignorancia, todo el día en la calle y nunca todos los niñitos de esa casa nadie tiene ningún interés por que ellos estudien” (Entrevista A, P. 3 y 5).

“Yo pienso que todo eso se basa en la familia también, porque si la familia no le inculca o no lo corrige en el momento, él va a pensar que lo que está haciendo está bien y lo sigue haciendo, pero si uno le pone atajos a eso o le hace show o cualquier cosa para enseñarle que eso no es lo que tiene que hacer, no lo entendió a la primera pero a la segunda lo va a pensar y no lo va a hacer po (...) hay gente que aquí se cierra y no cree y al no creer hace que el hijo vuelva a hacer lo que hizo, total la mamá no cree, pero yo creo que todo esto pasa en la familia...” (Entrevista A, P. 135, 137).

“... yo siempre veo a las generaciones de los jóvenes acá, la generación de los jóvenes de mi hijo mayor de dieciséis años va por el lado rebelde, rebelde así, les cuesta a ellos aceptar qué es lo que vai a decir, les cuesta, les cuesta. ¡No, no!...” (Entrevista A, P. 132).

Finalmente, la ausencia de un rol para los propios vecinos de la población se entiende a partir del actual estado de las relaciones entre los pobladores, constatando los entrevistados la existencia de un sentimiento generalizado de desconfianza, aislamiento y división, en lo que el ya mencionado factor de la droga vuelve a jugar un rol. De este modo, se considera consecuencia de las adicciones de algunos jóvenes su separación de aquéllos que no consumen drogas, partiendo esta segmentación por parte de estos últimos. Además, existiría una separación incluso territorial entre las familias de narcotraficantes (“los del fondo”) y las otras, ocupando espacios específicos de la población, y estando compuesto este grupo por familias muy unidas entre sí, que se conocen y tienen fuertes redes internas de apoyo.

“(...) había gente que tiene vecinas, no, viven el mundo de ellas no más, se encierra en ese cuadrado (...)” (Entrevista A, P. 154).

“... hay muchos jóvenes metidos en la droga, entonces todos esos jóvenes que ellos quieren una vida en paz porque son jóvenes, ellos quisieran compartir con los jóvenes sanos, los jóvenes que son... que tienen adicción, le gustaría compartir con mis hijos, con los de acá, pero no pueden hacerlo porque los de acá no, los separan por lo mismo...” (Entrevista A, P.134).

“... allá al fondo son todos unidos los niñitos po, son todos uno, todos se juntan, ninguno que pelee, pelean un rato y después se, los papás se conocen todos allá al fondo...” (Entrevista E, P.256).

A pesar de toda la situación anterior, en el ideal de educación en la comunidad de los entrevistados un rol que sí jugarían los vecinos de la población sería el de dar un mejor contexto para el desarrollo de las iniciativas esperadas, generando un clima relacional caracterizado por la tolerancia, la preocupación por los demás, la comprensión hacia los jóvenes y el respeto en actitudes básicas como saludarse. Frente a esto, algunos de los mismos entrevistados reconocen en sí su capacidad y disposición para establecer vínculos con sus vecinos y superar de algún modo el clima que prima en la población, lo que se traduce en iniciativas propias para remediar esta situación.

“Eso sería rico, que todos tuviéramos como... o por último, la misma disposición de querer hacerlo, por último si no tengo deseo ni de saludar o por último regalarle una sonrisa, le digo yo, pero yo creo que eso nos falta a nosotros como comunidad, como entorno, ser... ser tolerantes, como querer aceptar al que está al lado, si mal que mal vivimos todos juntos, mal que mal el que está al lado tuyo es una persona tan humana...” (Entrevista D, P. 188).

“... igual nosotros a pesar que éramos los únicos [que teníamos piscina], podríamos haber sido egoístas y todo, pero yo dejaba que entraran todos los niñitos porque el agua se ensucia al tiro cuando entran mucho a la piscina, dejábamos que entraran todos los niñitos a bañarse, el agua quedaba como chocolate ahí (...) pero siempre hemos estado nosotros el deseo de compartir con los demás lo que nosotros tenemos” (Entrevista A, P. 153).

“Hemos tratado de rescatar hartos niños aquí, pero no... no ha funcionado (...) igual llegan (...) Entonces yo les digo ya el hecho que estén dos horas ahí

mirándonos y no estén tonteando, pa nosotros igual es... es algo bueno, estamos arreglando a lo mejor dos horas en que los pobres cabros les pasa un accidente en la esquina...” (Entrevista D, P. 137, 139).

El ideal de educación en la escuela formal

Dentro de los esfuerzos que despliegan las familias para el cumplimiento de su ideal en la educación vemos que estos se centran en que los niños terminen su escolaridad: éste es sin lugar a dudas el ideal en el que hay mayores expectativas de parte de los adultos. En algunos casos esto se percibe como la única herencia que puede dejar la familia, lo que para que se concrete necesita a su vez de dos enseñanzas familiares complementarias: el tener buena conducta y el aprovechar las propias capacidades. El terminar la escolaridad se ve entonces como un logro que puede ser apoyado desde la familia y que permitiría concretizar el objetivo mayor de la escuela que sería el “ser más”, a través de la obtención de mejores puestos laborales o del acceso a la educación superior, siendo esto último lo que permitiría el cumplimiento máximo de este ideal de “ser más”.

“... yo le digo ‘estudien para que tengan sus cosas’, para que sean más que uno, uno siempre espera que los hijos sean más que uno, pero que tengas tu departamento chiquitito, para que tengas tus cosas, para que no tengas que estar de allegado...” (Entrevista E, P. 65).

“Uno tiene que tener su educación, porque ahora como... igual la educación, no cuesta sacar la educación” (Entrevista E, P. 173).

“... tienen que estudiar po, tienen que ser igual que los que estamos aquí po, entonces... no, y mi hermano terminó IVº medio y los demás no, ninguno de los... ha terminado IVº medio. Tienen que estudiar po, porque lo único que uno les deja es la educación” (Entrevista E, P. 93).

Para lograr esta escolaridad exitosa se vuelven necesarios ciertos cambios en la institución escolar que pasamos a revisar a continuación.

Prácticas de la institución escolar

Un primer ámbito de prácticas va referido a la institución en general, sobre la que se dan visiones contrapuestas frente a la inclusión/exclusión de estudiantes tanto respecto a su rendimiento como su comportamiento. De este modo, hay entrevistados que esperan una

mayor exigencia académica de la escuela, mientras que otros manifiestan la necesidad de que ésta se preocupe más por los niños que no aprenden. En cuanto al comportamiento hay entrevistados que esperan que las sanciones que la escuela aplique sean más severas y se seleccione a los estudiantes por su comportamiento mientras otros esperarían que se restrinja la expulsión de alumnos problemáticos. Aparte de lo anterior, se espera que la escuela refuerce la autoestima de los niños. También se hace mención a aspectos metodológicos en la escuela que es necesario implementar, como las lecturas de libros y las disertaciones. Ejemplos de estas prácticas las podemos ver a continuación:

“A mí me gustaría que el colegio tuviera más... más avances en cuanto a los contenidos que le enseñan, las materias, que fueran avanzando y se pusieran a la altura de los otros colegios” (Entrevista A, P.67).

“No, no sé po que pongan igual, que escojan mejor de repente igual a los cabros chicos, porque igual los cabros chicos algunos son, pesadilla pesadilla...” (Entrevista E, P. 292).

“Yo creo que lo que sería ideal es que las escuelas le dieran a los niños como el incentivo o la confianza de ellos poder, que puedan... o sea, que les hagan creer a los niños que ellos pueden ser más... que no fuera tan fácil echar al cabro chico porque el cabro chico es cacho, no, que tomarlo y que... que le levantaran el autoestima a esos niños” (Entrevista D, P. 190).

Ideal de profesor

Por otro lado se considera a los profesores como actores cruciales dentro del proceso, de los que se espera que enseñen bien, que sean amigos de sus alumnos y que sean capaces de dialogar con ellos, y cuenten con ciertas características consideradas intrínsecas como ser buenas personas, afectuosos y tener vocación lo que vemos reflejado en estas citas:

“... primero que nada, que los profesores aprendan a compartir un poco más con los niños, que sean un poco más comprensivos, que en ese colegio falta mucho, no hay comprensión de los profesores hacia los alumnos” (Entrevista B, P. 105).

“Entonces igual, si llega gente, que llegue gente que quiera enseñarles y tener paciencia nomás con ellos...” (Entrevista C, P. 341).

“Yo busco eh, vocación en un colegio, que sean personas que realmente están haciendo lo que les gusta y que no fue la última opción...” (Entrevista D, P.114).

Resultados

Respecto a los resultados esperados durante el proceso escolar, el acceso de los niños a la educación superior aparece como el principal objetivo de los entrevistados, teniendo esto un conjunto de beneficios y también de condiciones para concretarse. Entre lo que los adultos manifiestan que permitiría la educación superior se encuentra el “surgir más” (ser más que los padres), obtener mayor dinero con menos esfuerzo en el trabajo y junto con esto acceder a mayores bienes materiales. Lo anterior no implicaría que el móvil para estudiar sean estos beneficios, sino que la vocación es lo que motiva la decisión sobre lo que se estudia.

Entre las condiciones de acceso, en tanto, los adultos reconocen carecer de las condiciones económicas necesarias para costear ellos mismos la educación superior, y que el vivir en la población se presenta como un peligro latente de alejarse de este objetivo de llegar a la educación superior. Lo anterior para algunos entrevistados determina que aunque se quiera no se podrá acceder a la educación superior, mientras que para otros existen cualidades que pueden sopesar estas carencias, como el contar con apoyo moral de la familia y el tener mucha motivación y hacer grandes esfuerzos, lo que permitiría dado un buen rendimiento académico postular a becas. Una de las circunstancias que según una entrevistada produce mayor motivación para llegar a la educación superior es tener familiares que hayan accedido a y terminado la educación superior.

Frente a estas exigencias que es necesario que los niños cumplan para posteriormente acceder a educación superior frente a las condiciones de la población, uno de los entrevistados declara que este esfuerzo, que incluye una dedicación absoluta al estudio, no tener contacto con la gente de la población, con niños que no salen de sus casas, implica perderse muchas cosas en la vida, como lo que él declara por ejemplo, la posibilidad de vivir una “verdadera niñez”, lo que sería más valioso que llegar a la

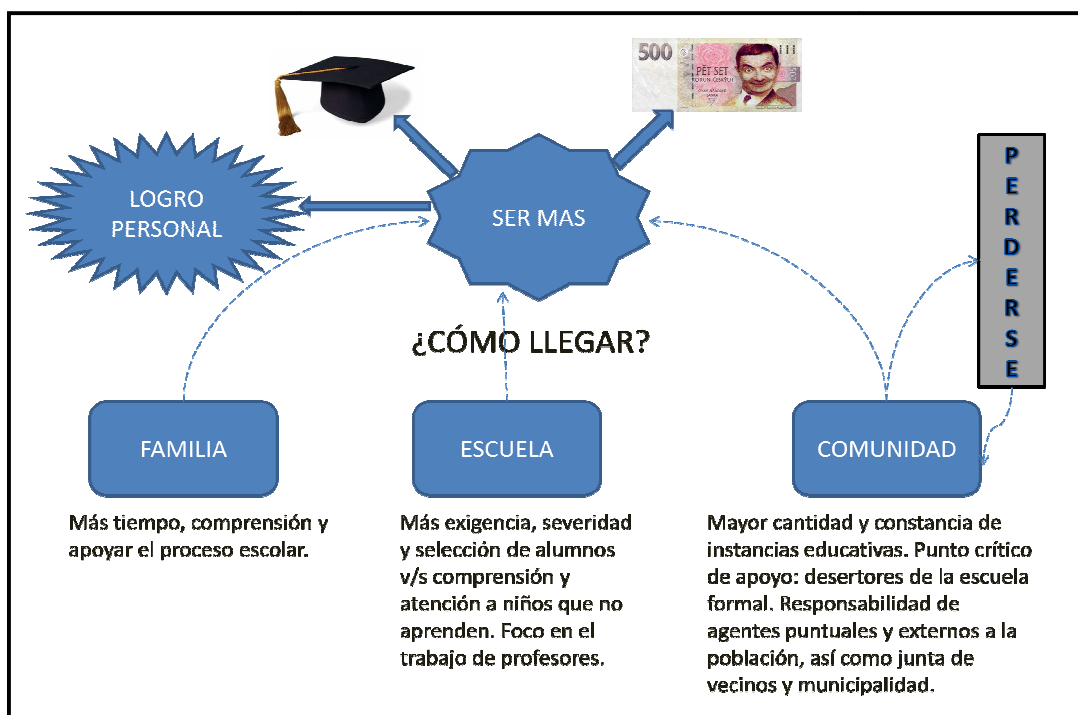
educación superior. Estas citas representan las distintas visiones sobre la educación superior:

“... yo le digo “estudien para que tengan sus cosas” para que sean más que uno, uno siempre espera que los hijos sean más que uno, pero que tengas tu departamento chiquitito, para que tengas tus cosas, para que no tengas que estar de allegado, independiente de lo que estudies, pero siempre haciendo algo que te guste, porque le digo yo, y siempre viendo los riesgos que hay en la vida” (Entrevista D, P. 65).

“... pero aquí hay niños, que no se juntan con nadie, la mamá los tienen ahí en la casa, no, por eso surge esa gente, pero yo no puedo tener a mis hijas todo el día encerradas aquí en la casa, porque no va a tener niñez, no tiene niñez ellos entonces. Las mamás, yo conozco mamás, bueno estos niños van a la universidad pero resultan que no tuvieron el espacio de alegría que tiene que tener un niño chico también” (Entrevista C, P. 339).

A continuación, se presenta una síntesis que aborda el ideal de educación en general y cómo los distintos espacios educativos contribuyen a su consecución.

Esquema nº4: El ideal de la educación



8. CONCLUSIONES

8.1. LA EDUCACIÓN COMO MECANISMO TRANSMISIVO

Tras la revisión de los significados de la educación en cada uno de los espacios, en general podemos ver que es difícil para los entrevistados desligarse de la educación en sus sentidos más clásicos, sobre todo el referido a la educación vista como la escolaridad. De todos modos, las visiones entregadas por ellos nos permiten caracterizar lo que se espera de cada espacio y realizar un contraste con el concepto de educación presentado en la revisión teórica. De acuerdo a dicho concepto, vemos que el tipo de educación que se les entrega a los niños se acerca mucho a lo que Freire (1970) da a entender como educación bancaria, donde el foco de la educación no está en la posibilidad de construir mentalidad crítica por parte de los niños, sino que se espera que aprendan un conjunto de conocimientos y pautas sociales que reproducen la forma en que sus agentes educativos relevantes ven y mantienen la realidad actual.

Dada esta condición reproductiva de los espacios educativos, en la perspectiva de Molina (2006), estas tendencias educativas no permitirían entonces la diferenciación del individuo respecto a su ambiente, y por consiguiente no se estaría cumpliendo el objetivo que traza este autor para la educación, es decir, ser un promotor del desarrollo integral del individuo y la evolución cultural de la especie.

De este modo, aunque efectivamente aparece el discurso de la autonomía en los entrevistados, ésta se considera más bien como una característica práctica, de resolución de conflictos inmediatos que una cualidad que se espera el niño desarrolle en toda su extensión, dado que se reconoce que en los distintos espacio educativos deben entregar las pautas de juicio para definir qué es bueno o malo de hacer y/o aprender, lo que se contradice con el concepto de autonomía que nos entregan Dávila y Maturana (2006), donde lo que caracteriza la autonomía es la elaboración de juicios propios respecto a lo bueno y lo malo.

8.2. EXPECTATIVAS CENTRALES DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Bajo el amparo del concepto anterior, cabe mencionar además que para los entrevistados, los tres espacios estudiados son actualmente, para bien o para mal, fundamentales dentro de las vidas de los niños, y aquello que anhelan idealmente a partir de cada uno de ellos

son cuestiones vitales, que se espera sean útiles para orientar la vida de los niños hoy y en el futuro. A continuación, presentaremos nuestras principales reflexiones a partir del rol tanto actual como esperado para cada uno de estos espacios.

Familia

Sobre la familia los hallazgos fueron varios, ya que, como habíamos mencionado previamente, es éste el espacio educativo del que los entrevistados hablaron con más propiedad y entendimiento. Al respecto, uno de los hallazgos principales es que los entrevistados consideran que la familia tiene una importancia educativa fundamental, a diferencia de lo que declaran los tutores de niños en otros estudios. Esta diferencia creemos posible que esté motivada, por un lado, porque en general las investigaciones ponen la escolaridad como contraste a la familia (Milicic y Rivera, 2006; Guajardo, 2009), lo que sin duda provoca que los adultos responsables ponderen comparativamente mucho menos a la familia que a la escuela en términos de su importancia educativa, mientras que cuando se pretende explorar la familia en su propia importancia educativa, toma lugar por sí misma como instancia relevante para los niños. Y por otro, es relevante considerar al grupo específico de familiares entrevistados considerados en este estudio, a quienes, como ya se ha mencionado, habíamos podido conocer con anterioridad justamente dada su preocupación por las actividades de los niños/as.

Dentro de esta importancia que reviste la familia podemos ver que el foco de su educación está puesto para en la enseñanza de valores, siendo central entre éstos el respeto, hacia los otros, pero sobre todo a la autoridad (mayores, profesores, adultos). Esto puede tener relación con que en un contexto donde la expectativa educativa general de las familias dice relación con poder tener el control de los niños, lo que se traduce en portarse bien y obedecer, los agentes educativos familiares relevantes son aquellos de la familia nuclear y, en ocasiones, de la familia extensa, necesitando entonces un respeto de parte de los niños para concretar su ideal educativo.

Vemos también que parece necesario para que se dé esta enseñanza la presencia de algún grado de protección o “cuidado” de parte de los adultos responsables de la familia, ya que en la medida en que éstos no se constituyan como sujetos relevantes y presentes durante el crecimiento del niño, resulta complicado que estas enseñanzas se adquieran. De la mano con lo expuesto anteriormente, el tiempo disponible de los familiares

responsables, que en muchos casos va ligado directamente con sus tiempos de trabajo, incide no sólo en la educación en la propia familia, sino que tendría repercusiones en el apoyo que pueden dar al proceso escolar de los niños y niñas.

Esta relación se ha visto influida por las transformaciones de la familia que se han dado en las últimas décadas, las que podemos explicar en el contexto de estudio no sólo por el aumento de las exigencias productivas y la liberación de las madres en el estricto rol de criar a los niños (UNESCO, 2004), sino por la incidencia del sistema socioeconómico neoliberal sobre la atomización de los sujetos y sobre sus prácticas (González, 2009), incluyendo la crianza. De este modo, ésta es asumida como una actividad que corresponde sólo a los individuos más cercanos a los niños/as, sobre todo a sus padres, quienes cumplen un rol que se ha sobrecargado socialmente de responsabilidades, sobre todo en las familias nucleares. Se marca así una diferencia de las estructuras familiares previas, donde lo relevante para su tarea educativa no era el protagonismo absoluto de los padres, sino la existencia de algún adulto con disposición y tiempo a dedicarle a los niños, rol que muchas veces era cumplido por miembros de la familia extensa.

Respecto a los objetivos que se impone la familia en la educación de los niños podemos ver que a pesar de que se entienda y piense que la familia tiene una importancia educativa en sí, los objetivos que ésta se traza para la educación están proyectados hacia el aseguramiento de la escolaridad (como tarea familiar), y en esa misma línea, donde de parte de la familia se despliegan los esfuerzos económicos, sociales y relacionales para que los niños avancen en la escolaridad, existe una transmisión cultural hacia lo que es la escuela y su relevancia. Si bien pudimos ver que todos los adultos ven a la escuela como un objetivo, culturalmente hay adultos con mucho menos "cultura escolar" que otros. De este modo, podemos apreciar que en el caso de los padres más escolarizados (enseñanza media completa) la educación familiar que se da es mucho más compatible culturalmente a la escuela, mientras que para las familias más desescolarizadas (enseñanza básica incompleta) hay una incompatibilidad mucho mayor respecto a lo que se espera de ella, las concepciones sobre lo positivo/negativo de ésta y se da una fuerte incompatibilidad cultural entre familia y escuela. Esto puede traducirse incluso en una relación de conflicto entre ambas, la que sin embargo no hace cuestionarse a las familias respecto a la necesidad de que los niños terminen la escolaridad.

Lo anterior nos hace pensar entonces que la experiencia de la escolaridad, dada su extensión y estructura, deja una marca cultural tan potente que da lugar a que las familias más escolarizadas puedan “preparar” a sus miembros para la vivencia de ésta, a través de la enseñanza de características que harían al niño compatible con la escuela. Esto iría acompañado además por un discurso potente que, sin tener diferencias con la escuela, la valida como espacio y le otorga una importancia tal que el niño desarrolla actitudes adaptativas frente a ésta.

Comunidad

Respecto a la comunidad podemos ver que en general ésta representa un punto de conflicto para las familias, presentándose frente a ella una postura de rechazo, lo que se traduce en las familias por un control y reducción del contacto con la comunidad. Estas restricciones se presentan de modo variable en los entrevistados, habiendo familias más protectoras donde el contacto con la comunidad es casi inexistente, mientras que en otros casos se permite el contacto, aunque cautelado y regulado por la familia en la medida en que ésta lo estime conveniente. Frente a esto, la imagen que se tiene de la comunidad es muy negativa, lo que fundamentalmente es relacionado con la inserción de droga en la población, lo que en general para los entrevistados generaría gran resignación frente a la posibilidad de mejoría de las condiciones mismas de la comunidad.

En la misma línea, de acuerdo a los datos obtenidos, la relación que los adultos sostienen con la comunidad es distinta a la que se sostiene dentro de la familia y hacia la escuela, siendo la comunidad en este caso un espacio de mucha inseguridad y riesgo como mencionamos previamente, lo que no ocurre para los otros espacios, por esto, vemos que la potencialidad educativa que pudiera tener la comunidad está marcada por lo antagónica que resulta la población para los adultos. Es por esto que cuesta pensar en un rol educativo de los agentes de la comunidad, puesto que bajo la idea de educación “transmisiva” de los entrevistados, se teme que al relacionarse con ésta lo que se produzca sea una especie de contagio de todas las características negativas de la población, lo que iría en desmedro del esfuerzo realizado por las familias de rehuir de los riesgos y de la promoción de características más compatibles con la escuela.

Sin embargo, lo anterior no implica que no se esperen cambios en la comunidad o que se rechace el espacio de la comunidad como espacio provechoso, de hecho se alude que es

necesaria mayor inclusión y preocupación por ciertos sujetos claves como los jóvenes en la comunidad, lo que se refleja además en que la expectativa de las actividades que se propongan (desde agentes externos). En lo que se refiere a las actividades educativas dentro de la población en general se espera que tengan alguna influencia positiva en el rendimiento escolar, lo que nos da cuenta de la preocupación y el constante foco que se les da desde las familias a la escuela, dejando poco espacio para lo educativo no escolar, por lo que externalizan esta tarea, si consideramos que en muchos casos los familiares responsables sienten no tener métodos ni recursos para apoyar a los niños. Esta externalización de la tarea no sólo se ve respecto a las mejoras escolares, sino que en general se espera la presencia de actividades educativas en la comunidad pero no hubo mención sobre la inclusión de estos en la realización de éstas, lo que en general se recoge en que las familias se diferencian de la comunidad como parte de ella.

Otro aspecto que podemos concluir a partir del análisis es que dentro de esta misma separación que hacen las familias en relación a la comunidad que podemos mencionar, es la tendencia que se da en los espacios validados por los entrevistados, familia y escuela, donde se espera que los niños se acoplen al funcionamiento actual que dichos espacios tienen (el esperar que tengan buena conducta o que se porten bien y que además cumplan los objetivos que se les impone para cada espacio). En el caso de la comunidad, en cambio, se espera que los niños se alejen de ella o se valora que compartan con personas de la población sólo cuando la finalidad de esta relación es la de lograr “sobrevivir” en la población (que sean conocidos por los demás, que sepan resolver los conflictos que se presenten).

Finalmente, este malestar con la cultura de la población se manifiesta también en el hecho de que ciertos padres consideran que la mala influencia de la población se transmite por el solo hecho de que los niños se encuentren en la escuela con aquellos niños más relacionados con los sectores más “peligrosos” de la población, como hijos de narcotraficantes o niños con altos grados de vulnerabilidad. Dentro de esta inevitabilidad de que los niños se contacten de una u otra forma con los niños vemos que la percepción de miedo de parte de los adultos se descontextualiza, dando un peso desproporcionado a la influencia que puede traer este contacto, donde creemos que la influencia mayor sobre los riesgos que para los adultos reviste la población no se manifiesta en los niños mismos, sino más bien por las relaciones y las acciones de jóvenes y adultos. Este sesgo se ve,

por ejemplo, en que entrevistados manifiesten como positiva la selectividad que tendrían sus niños para elegir con quienes se juntan, lo que implica no juntarse con niños de la población, prevención que aduce una diferenciación de los niños que habitan su mismo entorno, lo que vemos como otro signo claro del rechazo que hay hacia la población, en la medida que se intenta proyectar en algunos adultos la “no pertenencia” a la comunidad, en términos de su cultura, costumbres y valores, lo que como habíamos mencionado, culpabiliza a la comunidad en sí por sus condiciones de existencia, sin considerar la situación política y socioeconómica que subyace a la vida en las poblaciones.

Escuela

La escuela, como ya se mencionó, se trata del lugar en donde los padres depositan sus mayores aspiraciones educativas. Sin embargo, se da cierta dispersión en cuanto a la expectativa real de lograr lo que desean, asemejándose esta dispersión a la hallada por estudios anteriores (Milicic y Rivera, 2006; Raymond, 2006), en donde se distinguen las expectativas respecto a la educación de los niños según las condiciones de la propia familia y su historia educativa. De este modo, es posible apreciar que en el caso de familias donde las madres de los niños/as, específicamente, han completado la educación escolar y sienten que cuentan con el apoyo de su familia extensa en este ámbito para sus hijos/as, se tienen mayores expectativas de logro escolar, mientras que en familias donde los padres no terminaron la escolaridad y sienten que su familia extensa no les presta apoyo, las expectativas reales de logro son menores.

Lo anterior no quita que aun cuando se le otorga a la escuela también un rol en torno a la educación valórica y relacional, las aspiraciones educativas de los entrevistados se centran fuertemente en la educación formal, siendo el mayor criterio de éxito en ésta la finalización de la educación escolar y el acceso a la educación superior. De este modo, los fines reproductivos de la escuela no son cuestionados de forma absoluta, ya que, si bien es clara la aspiración de los entrevistados de que los niños/as no reproduzcan la condición de pobreza de sus familias, esto no se acompaña de un cuestionamiento en sí mismo al modelo económico que sustenta dicha situación, sino que la aspiración puede más bien identificarse como una de movilidad social, es decir, de subir de lugar dentro de la estructura social ya dada.

Ahora, si bien esta aspiración es muy relevante, al mismo tiempo se conciben diversas dificultades para concretarlo, las que sin embargo, pasando por alto el profundo arraigo estructural de las desigualdades sociales y del sistema educativo en específico existentes en nuestro país, son atribuidas principalmente a las pocas capacidades de las familias y los peligros de la comunidad de origen.

Además de lo anterior, las críticas que sí aparecen en torno al espacio escolar se dirigen principalmente a la culpabilización de agentes concretos, principalmente los docentes y los mismos estudiantes, apuntando a sus falencias personales. Sin embargo, es posible hacer ciertas distinciones, encontrándonos nuevamente con que las madres entrevistadas que completaron su escolaridad dan cuenta de una mejor relación con la escuela, observan también mejores resultados en los niños/as y tienen la capacidad de disponer condiciones y apoyos de su propia parte para permitirles a éstos un mejor desarrollo escolar. Los entrevistados con una menor escolaridad, en tanto, dan cuenta de una peor relación, ven malos resultados escolares en los niños/as a su cargo y tienden a responsabilizar más a la escuela, exigiéndole mayores recursos, atención y comprensión para mejorar los resultados, dado que el éxito escolar es considerado necesario para mejorar las condiciones socioeconómicas de vida (Raymond, 2006).

Un aspecto que sí aparece como transversal a ambos grupos, en cambio, es que la escuela es en general un espacio del que los entrevistados toman distancia, esperándose que las mejoras proyectadas para dicho espacio las lleve a cabo éste por su propia cuenta, sin demostrar un interés por que la escuela abra espacios para su participación e involucramiento, como sí había sido expresado en investigaciones precedentes (Oyanedel y Polanco, 2002; Milicic y Rivera, 2006). Excluyendo la hipótesis de los “padres despreocupados” que tanto las investigaciones anteriores como lo expresado por los entrevistados en el presente estudio permiten rebatir, cabe cuestionarse entonces el porqué de esta distancia, y cobra sentido ante todo el hecho de que la escuela aparece como un espacio poco receptivo a los intentos de involucramiento e intervención que han tenido los padres. Además, es relevante considerar que especialmente en el caso de aquellos con menor escolaridad, se siente de manera potente la reproducción de los prejuicios y el choque de cultura entre la escuela y los niños/as, sus familias y lugares de origen y la cultura escolar, lo que se hace visible en las distintas actitudes que denuncian

los entrevistados de parte tanto de la escuela como tal, como de los profesores/as en específico.

Así, se refiere que cuando existen conflictos entre estudiantes y docentes, los mecanismos para resolverlos dependen de la conducta del niño/a, de modo tal que los profesores/as tendrían un trato diferencial positivo con un niño/a en un conflicto sólo en la medida en que éste tuviera la “etiqueta” de un alto grado de aceptación de la escuela, mientras que en los casos de niños/as con una historia previa de otros conflictos, se les daría un trato más represivo, menos empático y, en ciertos casos, incluso agresivo. Lo anterior desembocaría en una culpabilización constante de un “tipo” de niños en los conflictos, que serían aquellos que muestran mayor oposición al disciplinamiento escolar, siendo poco controlables o adaptables a realizar actividades repetitivas en torno a un conocimiento abstracto y poco útil, lo que también puede relacionarse con el peso de una cultura externa y contraria, en el caso de la población, a la cultura rígida de la escuela.

En un contexto así, finalmente pareciera ser que el niño es en sí mismo responsable de la forma con que la escuela lo trata a él, lo que habla de una relación desnaturalizada con los niños, donde es sólo el niño el que debe aprender “qué aprender”, “qué cambiar” y “cómo comportarse”, lo que exime de voluntad de trato igualitario por parte de los profesores para todos los niños y de estos mismos profesores como sujetos que pueden cometer errores y enfrentar las situaciones de acuerdo a cada contexto, no en función a prejuicios y vicios de la institución, considerando las adversas condiciones que los mismos profesores resienten en la institución educativa. Así, se vuelve rescatable el ejemplo de una profesora jefe, quien a partir de implementar métodos más dialógicos y horizontales de resolución de conflictos consigue, en la perspectiva de los entrevistados, grandes resultados en la forma en que se resuelven los conflictos y se establecen las relaciones con los niños.

8.3. LOS GRANDES IDEALES DE LA EDUCACIÓN: LOGRAR SER MÁS Y EVITAR PERDERSE

La educación para los adultos responsables de los niños, como hemos visto anteriormente, es una actividad relegada a ciertas funciones y objetivos que, a pesar de que consideran instancias formativas en torno a lo conductual, están fuertemente orientados a la escolaridad como requisito previo a mejorar las condiciones socioeconómicas, motivado esto también por salir de la población y alejarse de las

condiciones de riesgo que los adultos perciben en ella. Así veremos cómo estos conceptos se traducen en lo que detallamos a continuación con “ser más” y “perderse”, percepciones que sobrepasan los límites de los espacios educativos descritos anteriormente, pasando a ser expectativas y temores que los adultos proyectan para las vidas de los niños. Junto con estos conceptos revisaremos su relación y otros vínculos que encontramos entre los distintos espacios.

“Ser más”

Este concepto surge de la expectativa de los padres, que esperan que los logros educativos de los niños confluyan en la obtención de mejores condiciones materiales. Este “ser más” también es mencionado como que los niños sean “mejor que” la familia, en la medida en que la situación de ésta, viviendo en una población, de allegados, hacinados, con malas condiciones laborales o dificultades económicas varias son escenarios que las familias se esfuerzan por evitar para el futuro de los niños. Así, las familias dan cuenta de una visión menoscabada de sí mismas, dada la muy negativa significación que dan a la vivencia de la pobreza, que podría resumir su situación actual en un “ser menos” y donde se observan fuertes limitaciones tanto personales como de contexto que dificultarían este proyecto familiar que pareciera tener como único camino viable la solución individual.

Esta condición creemos puede estar determinada por un sesgo del neoliberalismo, que determina la calidad de los sujetos en función de los bienes a los que puedan acceder y el nivel de escolaridad que puedan alcanzar individualmente, además de las condiciones materiales que el modelo político–económico y su desarrollo generan en la vida de las personas, donde en este caso tópicos como la drogadicción, el narcotráfico y la violencia son fenómenos que se explican a niveles estructurales y que por tanto coartan la posibilidad de resolverlos desde la misma población.

“Perderse”

A este “ser más” que se propone como gran expectativa para los niños se contraponen el concepto que engloba todos los miedos de los adultos respecto al futuro de los niños en la población: “perderse”. Este concepto, que podríamos caracterizar como el dejarse llevar por los vicios que tiene la población, se percibe como un proceso que, como ya hemos

expuesto, comenzaría con el consumo de drogas, conllevando esto la adicción y la pérdida del interés por trabajar o estudiar, y que desembocaría finalmente en la delincuencia y el narcotráfico como los medios de subsistencia para aquellos que se “pierden”.

“Ser más” v/s “Perderse”

Uno de los puntos que llama la atención sobre esto es la inseguridad presente en los entrevistados respecto a la percepción de este riesgo de “perderse” versus la alta expectativa de “ser más”, que se desarrolla como un deseo generalizado en los entrevistados. Entre estas dos posibilidades se desarrolla una compleja tensión que creemos se caracteriza por los siguientes elementos.

- Al parecer, todo el devenir de los niños se transa a partir de la acción de pocos actores, que serían la población y la escuela, en un sentido más abstracto, así como los niños mismos y sus familias, siendo éstos los únicos agentes sobre quienes recaen las culpas o las glorias y laureles sobre su destino. De este modo, la familia tiene como único espacio de acción la influencia que pueden ejercer sobre los niños, los que a su vez disponen de características propias, definidas (por ejemplo las “capacidades genéticas” o su carácter), entre las que se rescata que su edad les da todavía un margen de posibilidades para definir su futuro. Es a partir de este reducido espacio que la familia se defiende de todas las influencias negativas encarnadas en la población, la cual no es vista en un contexto estructural, sino como si fuera un ente autogenerado, lo que constituye para nosotros una satanización de la población que se condice con una lectura estática y/o estereotipada de las causas que explican la realidad de la población. Finalmente, la escuela es el salvavidas que puede resolver esta tensión, como una institución dependiente sólo de sí misma, repitiéndose esta vez a favor del agente en cuestión, la interpretación estática y/o estereotipada sobre su funcionamiento.
- Las expectativas que los adultos creen realizables respecto a los logros educativos de los niños –incluyendo los posibles beneficios económicos– estarían enfocadas, respecto a esta tensión con la población, en salir de ella, observándose entonces un

sentimiento de rechazo hacia dicho espacio, que de todos modos varía entre los entrevistados.

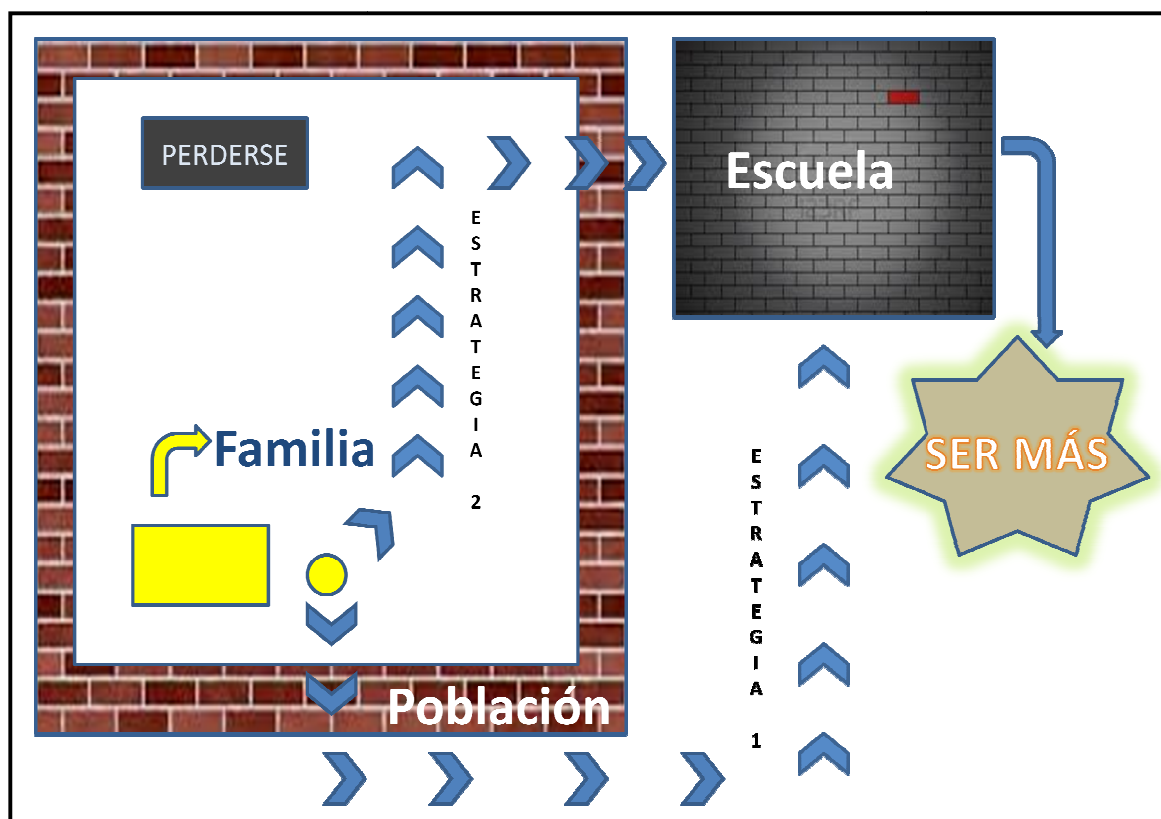
- Tres elementos que las familias consideran de su propia influencia para resolver esta tensión son el control sobre el grado de contacto del niño con la población, el tiempo del que dispone la familia para compartir con los niños e inculcarles esfuerzo y motivaciones en torno a la escolaridad. De este modo, a mayor contacto con la población aumentarían las posibilidades de perderse, del mismo modo que cuando hay dificultades familiares para dedicarle tiempo a los niños. Sin embargo, aunque se den casos en que los mecanismos de control sobre el nivel de influencia de la población sean extremos (nulo contacto con la población, suficiente tiempo disponible de los padres), esto no disminuye la tensión, sino que ésta se sostiene e incluso puede aumentar, lo que hace pensar en que estas medidas supondrían un poder superlativo de influencia de la población, frente al cual las familias poco pueden hacer.

Como podemos apreciar, en este contexto específico la educación de los niños como proceso está cruzada transversalmente por la tensión mencionada previamente, la que permite comprender la importancia que para ciertas familias reviste el obtener logros en la escuela, ya que se espera que estos logros permitan salir de la población a través de la obtención de mayores ingresos económicos, los que se conseguirían terminando la educación escolar y, en términos ideales, a través de la educación superior. Esta visión instrumental de la educación de parte de las familias centrada en la escolaridad se aleja de lo que pensamos constituye el proceso educativo como un proceso que promueva el mejor desarrollo posible de las capacidades de los niños, lo que implica el asegurar condiciones que permitan este desarrollo. En este sentido, vemos que existe una gran dificultad de pensar la educación en estos términos, los que quizás apunten a fines más humanistas y proyectables en el tiempo en lo que se refiere a los procesos educativos.

Respecto a la educación escolar en específico, vemos que un posible cambio de visión al respecto debe pensarse a muy largo plazo, en la medida que la validación de su utilidad se encuentra muy extendida, siendo promovida desde la familia, la escuela misma y a nivel de organismos centrales como gobiernos y legisladores, de modo tal que si las familias tienen perspectivas divergentes de la hegemónica respecto a la educación, deben resistir distintas trabas, que van desde lo social hasta lo legislativo.

El siguiente esquema explica la vivencia familiar de esta tensión constante entre ser más/perderse en la población. Como podemos apreciar, vemos graficada la percepción del grupo familiar “encerrado” dentro de la población. Este grupo familiar despliega estrategias para el logro de lo que entendemos como “ser más” al alero de una institución externa: la escuela formal. Esta estrategia además está mediada por el grado de control que los grupos familiares ejercen respecto al contacto del niño con otros miembros de la población, habiendo algunos que, como muestra el gráfico, reducen al mínimo el contacto con la población (estrategia 1, aquellos que tienen mayor percepción de riesgo), mientras que otros grupos familiares son más permeables al contacto con la población (estrategia 2, aquellos con menos percepción de riesgo), permeabilidad que estaría condicionada por cómo cada familia experimenta la necesidad de salir de ésta.

Esquema nº5: La tensión entre “ser más” y “perderse”



8.4. LA INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD

En este punto, consideramos necesario poner de manifiesto que si bien para nosotros resulta importante la inclusión de la comunidad en la educación de los niños, esto no excluye la posibilidad de que en la medida en que aquello se vaya dando los horizontes educativos de la comunidad se extiendan. Más bien, ocurre que de acuerdo a los alcances que contempla este trabajo, así como a las condiciones actuales en que se da la iniciativa de educación popular con la que guarda relación, la reflexión se aplica al ámbito del trabajo con los niños. Considerando que depende de la misma comunidad los sujetos con quienes se trabaje y sus necesidades educativas, planteamos mientras tanto la posibilidad de que la participación de la comunidad al menos en la educación de los niños puede mejorar la sociabilidad, abrir espacios de confianza y conocimiento recíprocos y recomponer en alguna medida el tejido social.

De este modo, si aspiramos a la integración de la comunidad al trabajo educativo, es necesario que desde la misma se piensen los mecanismos de educar, dado que como hemos podido ver, éstos son principalmente transmisivos y reproductivos. Entendiendo que la transmisión del conocimiento es una práctica que no permite el cuestionamiento de la realidad, consideramos estos mecanismos actuales un impedimento para que efectivamente la educación en la comunidad permita no sólo la recomposición del tejido social como un objetivo en sí, sino que en la medida en que esto se dé, subvertir también una de las condiciones subjetivas que se perpetúan dentro del neoliberalismo, cual es la responsabilización individual de las condiciones de vida e invisibilización de las injusticias sociales.

Finalmente, consideramos que la comunidad resulta valiosa en tanto lugar de trabajo en la medida en que constituye un espacio de acción donde lo anteriormente planteado puede ir materializándose, de modo de buscar no sólo una reflexión abstracta en torno a las condiciones en que vivimos, sino también la creación de instancias donde se vaya construyendo un correlato concreto de alternativas posibles que alimenten y surjan en dicha reflexión.

9. PROYECCIONES

9.1. PROYECCIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS

Como instrumentos de reflexión teórica, es coherente pensar que la generación de conocimiento y su contrastación con otras experiencias y ámbitos de estudio, debieran pensarse como un ejercicio no constitutivo de un fin en sí mismo, sino con una utilidad siempre práctica. Ahora bien, el formato de investigación, sobre todo por las metodologías y su posicionamiento desde una disciplina como “ciencia social”, dan lugar a una generación verticalizada de conocimiento que, si bien permite obtener avances en la medida que se puedan contrastar con datos y conocimientos generados a partir de metodologías de las ciencias sociales y de este modo aportar con la discusión de cómo abordar en iniciativas educativas el concepto de educación en sujetos relevantes para los educandos, no permite resolver un dilema teórico-práctico clásico para las experiencias de educación popular. Esto implica sobre todo que la discusión teórica aún no es capaz de problematizar acerca de cómo acercarse a una generación de conocimiento horizontal que permita realmente la implicación de los actores relevantes, en este caso los adultos responsables de los niños, cuestionarse la realidad educativa y volverse sujetos activos (en la medida en que sus condiciones materiales les permitan) y autónomos al momento de decidir cómo educar y como gestionar su propia cultura comunitaria, que en otras palabras implica recuperar colectivamente la posibilidad de autoeducarse.

De este modo, cualquier proyección teórica que se diera a partir de este estudio debiera orientarse a construir conocimiento a partir de la promoción de metodologías más participativas y dialógicas enmarcadas en los propósitos de la educación popular. Esto, sin embargo, no pretende restarle importancia al objetivo que se plantea este estudio, en la medida que éste pretende aumentar el acervo de conocimientos que existen sobre la educación vista como un proceso más allá de la escuela, siendo para nosotros éste un campo importante de estudio, donde creemos es necesario indagar y trabajar para de este modo reconsiderar los conceptos que la sociedad misma tiene sobre la educación y cómo las comunidades se hacen cargo.

En esta línea, dado que este estudio trabajó en función a los significados que tienen sujetos sobre la educación de los niños y hemos podido ver el gran peso de sus visiones en las acciones que despliegan para cumplir los objetivos trazados en este ámbito, nos

resulta trascendental hacernos la pregunta por cómo se construyen estos significados. Frente a ella, si bien hemos podido establecer algunas interpretaciones de carácter general, su estudio a cabalidad requeriría indagar con mayor profundidad tanto en las concepciones de los entrevistados como en los antecedentes teóricos que traten sobre el tema, constituyéndose esto como un desafío futuro de investigación.

Por otro lado, las concepciones y expectativas que se identifiquen permiten plantear una pregunta respecto al rol que el educador popular debiera cumplir, en la medida en que éste pretenda realizar con la comunidad un proyecto educativo participativo e integrado, sobre cuál es la posición y las acciones que debiera tomar este educador popular, es más, ¿Es el catálogo de “educador popular” y las concepciones que giran en torno a ese rol una traba para la realización de esta reconceptualización, si para los participantes es el educador popular el responsable de sus iniciativas?

Finalmente, y relacionado también con la necesidad de un involucramiento más activo de los sujetos, dadas las limitaciones de tiempo en que se desarrolló esta investigación consideramos necesario que futuros trabajos aborden este ámbito de estudio incorporando un foco más propositivo. De este modo, si este estudio se caracteriza por averiguar los significados actuales y los ideales que tienen los adultos sobre la educación de los niños, vemos que resulta necesario recoger de ellos cuáles serían sus propuestas para mejorar esta educación, para integrar a la comunidad y, no menos importante, sobre qué grado de participación les gustaría tener en estas iniciativas. Frente a esto surgen dos preguntas relevantes de abordar en futuras investigaciones, que vayan en mayor profundidad a abordar temas referentes a participar y pensar en una forma de educación más allá de la escuela, las que son ¿Qué alternativas se presentan para quien piensa en educar a sus hijos? Y ¿Qué implica pensar en la educación fuera de la escuela?

9.2. PROYECCIONES PARA LA EDUCACIÓN POPULAR

Como ya se pudo ver, el ideal de los entrevistados respecto a la educación se encuentra ligado a cómo ésta se da en su orientación actual: transmisiva y reproductiva. Se espera que los niños/as se inserten en lo que hoy aparece como deseable y el cambio de las condiciones hacia un mayor respeto hacia ellos que se piden, por ejemplo, a la escuela, van orientadas a esa inserción. En nuestra opinión, no es de extrañarse que la educación sea vista de la manera en que lo hacen los entrevistados en la actualidad y que dirijan

tantas expectativas y demandas a la escuela, considerando las ya mencionadas condiciones impuestas por el neoliberalismo de una falsa promesa de paraíso, la política de limitación de los espacios de participación que repercute finalmente en quitar de las personas la iniciativa de hacerlo y las precarias condiciones socioeconómicas y laborales que los entrevistados viven actualmente. Sin embargo, lo que sí surge a partir de lo anterior es una pregunta por cómo nos acercamos a construir una educación hacia la autonomía, que permita recuperar la capacidad de incidir en la propia realidad.

De este modo, en primera instancia cabe mencionar que teniendo en consideración los resultados obtenidos en esta investigación, es posible notar las dificultades existentes en la actualidad para el desarrollo de una iniciativa educativa que aproveche los recursos existentes en la comunidad, por varios motivos. En primera instancia, si bien los entrevistados manifiestan un deseo por que hubiesen más actividades dentro de la población, no tienen muchas expectativas sobre las capacidades existentes en sus mismos pobladores para contribuir con ellas, sino que tienden a delegar su realización en la intervención de agentes externos. A lo anterior se une una escasa validación entre los entrevistados de los espacios que la propia comunidad posee para desarrollar estas instancias educativas, como por ejemplo, las sedes de juntas de vecinos y sus mismas directivas. Finalmente, cabe resaltar que al momento de pensar en estas instancias, los entrevistados se ven como entes separados de la comunidad, sin referirse a sí mismos como agentes capaces de participar a este nivel.

En relación con esto y de cara al desafío de que la comunidad pueda cumplir un rol más activo dentro de la educación en ese mismo espacio, cabe preguntarse ¿qué rol correspondería entonces a los apoyos externos? Con esto incluimos tanto a los organismos como la municipalidad o las juntas de vecinos, así como también a los distintos grupos de trabajo en la población como colectivos de educación popular. Frente a esto, en nuestro propio rol, consideramos que la acción de colectivos como en el que participamos no debiera abocarse a perpetuar el asistencialismo con que muchas veces se ha actuado en espacios como la población Rosita Renard, aun cuando en el momento actual llegue a aparecer como una demanda de los mismos familiares responsables de los niños/as con quienes trabajamos, sino que estas iniciativas debiesen tener como objetivo el fortalecimiento y desarrollo de los recursos propios de la población. Así, esperamos también acercarnos a la tarea que en su conjunto asumen múltiples iniciativas

de educación popular, vale decir, recuperar la capacidad de construir un proyecto popular, capacidad perdida en las múltiples descomposiciones que se dan desde la dictadura de 1973 y la instalación del neoliberalismo como sistema de reducción y control de los sujetos sociales.

Para lograr los desafíos anteriores, consideramos necesaria la realización de un proceso conjunto, en que tanto pobladores como educadores puedan levantar proyectos comunes que, desde una definición de objetivos compartidos, los lleven a trabajar en la construcción de iniciativas autoeducativas conducentes a la resolución de los problemas desde adentro, lo que creemos por tanto implica un proceso de aprendizaje tanto para educadores como pobladores, ya que consideramos que ninguno de estos sujetos ha llegado a un grado de experiencia tal que permita resolver estas diferencias.

Dentro de este aprendizaje, lo que creemos correspondería desde el lado de los colectivos de educación popular tendría relación con lo que Fauré (2006) ya visualiza como un proceso en desarrollo, es decir, intentar eliminar la verticalidad en su relación con los sujetos con quienes se trabaja, junto con poner cotidianamente en práctica valores que estén a la par de la recuperación de un proyecto de construcción popular, en la medida en que la transformación cultural a la que aspira la educación popular conjuga la cultura propiamente popular con la aplicación política que surge a partir de los sujetos que participan en la educación, la que se perfila entonces como una actividad política. Además, estos procesos debieran enfocarse en la promoción de formas de educación comunitaria que promuevan la capacidad crítica para cuestionar la realidad, de manera colectiva y con intención transformadora, de modo tal de ir superando las formas actuales de concebir la realidad, pues creemos que la misma lectura que se hace de ésta actualmente y su invariabilidad, sostiene la ya mencionada realidad de aceptación de la injusticia social como si se tratase de una responsabilidad personal. Lo anterior, sin duda, no se pretende ni es posible de desarrollar al margen de las condiciones mismas de vida actuales, sino que, como se planteó anteriormente, el neoliberalismo como sistema global que impone condiciones materiales y subjetivas es necesario de subvertir.

Por último, pensando en el trabajo concreto a desarrollar como colectivo de educación popular en la población Rosita Renard, un punto a rescatar a través del proceso de entrevistar a los familiares, es posible darse cuenta de que la gran mayoría son padres y

madres que tienen una preocupación genuina por el bienestar de sus hijos, pudiendo entenderse sus aprehensiones y temores a partir de eso, lo que creemos presenta un potencial para pensar desde una necesidad sentida en cómo orientar su acción y la nuestra hacia esto y dejar de este modo su actual mitificación de la escuela. Además, considerando que ya vemos en los entrevistados ciertas críticas a su situación actual, pero también resignación por su propia parte a intervenir en ello, encontramos un desafío en seguir desarrollando con los niños/as con quienes trabajamos un análisis de la realidad, pero a la par de un sentimiento de capacidad de acción sobre ella. Todo lo anterior, teniendo en consideración reflexiones ya desarrolladas con el colectivo de educación popular con el que venimos trabajando, que dicen relación con que esto se trata de un proceso conjunto a largo plazo y no de una “conquista” repentina de las subjetividades de la población Rosita Renard.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adimark (2011). *Informe mensual Agosto 2011 de Encuesta: Evaluación de Gestión del Gobierno*. Extraído el 15 de noviembre de 2012 desde http://www.adimark.cl/es/estudios/documentos/08_ev_gob_agos_2011.pdf

Apple, M. (2001). El neo-liberalismo en educación. *Docencia*, 9, 22–29.

Araya, E. (2002). *Padres y Docentes: Visión sobre la participación de la familia en la educación de hijos e hijas*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Assael, J., López, G. y Neumann, E. (1984). *La Cultura Escolar ¿Responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbano–populares*. Santiago, Chile: PIIE.

Atria, F. (2012). *Los 10 lugares comunes falsos sobre la educación chilena (y una propuesta para lograr hacerla menos segregada)*. Extraído el 14 de octubre de 2012 desde <http://ciperchile.cl/multimedia/29443/>

Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. y Tindall, C. (2004). *Métodos Cualitativos en Psicología: una guía para la investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Braun–Llona, J., Braun–Llona, M., Briones, I., Díaz, J., Lüders, R., Wagner, G. (1998). *Economía Chilena 1810–1995: Estadísticas Históricas*. Documento de Trabajo. Extraído el 09 de noviembre de 2012 desde el sitio web del Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile: http://www.economia.puc.cl/docs/dt_187.pdf

Capocasale, A. (2008). Función social de la educación. *Quehacer educativo*, 88, 89–93. Extraído el 27 de octubre de 2012 desde http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/23415ff8_88-formaci%C3%B3n01-web.pdf

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2010). *Informe Final de la VIII Encuesta a Actores del Sistema Educativo*. Extraído el 18 de octubre desde el sitio Web del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado: http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/23415ff8_88-formaci%C3%B3n01-web.pdf

Centro de Investigación Periodística (2012). *El dominio del narco en las poblaciones más vulnerables de Santiago*. Extraído el 12 de noviembre de 2012 desde <http://ciperchile.cl/2012/10/22/el-dominio-del-narco-en-las-poblaciones-mas-vulnerables-de-santiago/>

Condemarín, M. (2001). Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de niñas y niños pertenecientes a familias pobres. *Docencia*, 13, 31–37.

Contreras, M. (2012). Es común oír de los estudiantes que prefieren omitir sus opiniones y contestar lo que el profesor quiere escuchar. *Docencia*, 46, 57–63.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Ed. McGraw Hill Interamericana de España.

Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.

Cornejo, R. (2006a). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4(1), 118–129. Extraído el 16 de octubre de 2012 desde <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.pdf>

Cornejo, R. (2006b). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación–enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, 15(2), 9–27.

Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Docencia*, 35, 77–85.

Cornejo, R. (2009). *Trabajo Docente en Chile: fuerza de trabajo, diagnóstico (consensuado) de las principales problemáticas, políticas de pos dictadura, condiciones de trabajo*. Material para la cátedra de Trabajo docente y psicología educacional. Abril, Universidad de Chile, Santiago.

Corporación de Educación y Salud de Ñuñoa (2011). *Plan Anual de Educación Municipal*. Extraído el 11 de noviembre de 2012 desde http://www.cmdsnunua.cl/images/stories/documentos/padem/padem_2011.pdf

Dávila y Maturana (2006). Biología del conocer y biología del amar. Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*, 2, 30–39.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ed. Morata, S. L.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado Trad.) D.F., México: Siglo XXI. 2005.

Gallardo, G. (2006). *Historia de la relación familia y escuela*. Documento elaborado para Valoras UC. Extraído el 09 de noviembre de 2012 desde http://www.fundacioncap.cl/Historia%20relacion%20Familia_Escuela.pdf

Giadrosic, G. (2002). Impacto de la calidad de vida en la disposición del profesor para realizar su trabajo profesional. *Docencia*, 18, 74–83.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36–65.

González, J. (2009). Ciudadanía juvenil en el Chile post dictadura. El movimiento del año 2006 y las organizaciones de auto-educación popular en Santiago de Chile. En L. Muñoz y J. Redondo (Eds.) *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pingüina* (pp. 394–438). Santiago, Chile: OPECH.

Guajardo, V. (2009). *“Llegar a ser alguien”*. *Las expectativas de padres y apoderados con educación formal incompleta en torno a la educación que reciben sus hijos en contextos deprivados*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Docencia*, 46, 64–73.

Guerrero, B., Salazar, D. y Weisser, B. (2004). Imágenes y conceptos de familia expresados en las representaciones sociales de mujeres de sectores urbano–populares de la ciudad de Temuco, Chile. *Límite*, 1(11), 1–34.

Equipo Comunicaciones Rosita Renard (2008). *Historia de Ñuñoa y la población Rosita Renard*. Extraído el 11 de noviembre de 2012 desde <http://www.poblacionrositarenard.blogspot.com/2008/08/historia-de-uoa-y-la-poblacin-rosita.html>

Imaginación (2011). *Informe de Encuesta de Julio de 2011 sobre Conflicto Estudiantil*. Extraído el 15 de noviembre de 2012 desde <http://www.imaginacion.cl/encuestas2011/04072011.pdf>

Ministerio de Educación (2009). *Ley Nº 20.370, Ley General de Educación*. Extraído el 16 de octubre desde <http://bcn.cl/2d1k>

Maturana y Vignolo (2001). Conversando sobre educación. *Perspectivas*, 4(2), 249–266.

Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico–metodológicas de la investigación cualitativa*. Extraído el 04 de octubre de 2012 desde http://www.aristidesvara.net/pgnWeb/metodologia/disenos/metodo_cualitativo/invescualitativa_aristidesvara.pdf

Milicic, N. y Rivera, M. (2006). Alianza Familia–Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *PSYKHE*, 15(1), 119–135.

Ministerio de Educación y UNESCO (2005). *Informe final del Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar. La Opinión de Estudiantes y Docentes*. Santiago, Chile: UNESCO.

Molina, V. (2006). Educación, evolución e individuación. Aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación. *Revista PRELAC*, 2, 76–89.

Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2006). *¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la municipalización?*. Extraído el 14 de octubre de 2012 del sitio Web del

Observatorio Chileno de Políticas Educativas de la Universidad de Chile:
http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/opech_loce.pdf

Observatorio Chileno de Políticas Educativas y Mancomunal del Pensamiento Crítico (2010). *Propuestas para establecer un Sistema Educativo Público para las mayorías ciudadanas*. Extraído el 14 de octubre de 2012 del sitio Web del Observatorio Chileno de Políticas Educativas de la Universidad de Chile:
http://www.opech.cl/editoriales/2010_01/propuestas_mancomunal_opech.pdf

Oyanedel, A. y Polanco, J. (2002). Participación de los Centros de Padres en la educación: expectativas y propuestas de los dirigentes. En C. Bellei, V. Gubbins y V. López (Eds.) *Participación de los Centros de Padres en la educación. Expectativas, Demandas, Desafíos y Compromisos* (pp. 21–25). Santiago, Chile: UNICEF.

Pérez, A. (2006). *El narcotráfico en Chile (II)*. Extraído el 12 de noviembre de 2012 desde http://www.lainsignia.org/2006/mayo/ibe_024.htm

Ramírez, M. (2005) *Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza*. *Revista Estudios Pedagógicos XXXI*, N 2 (pp. 167-177) Extraído el 05 de noviembre de 2012 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200011&script=sci_arttext

Raymond, É. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como método de investigación en ciencias sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, 23. Extraído el 04 de octubre de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102307>

Raymond, E. (2006). *Mujeres y madres en un mundo moderno. Los discursos y prácticas que conforman los patrones de maternidad en Santiago de Chile*. Tesis para optar al grado de Magíster en Antropología y Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Reveco, O. (2001). *El trabajo con las familias de los párvulos. Propuestas para la articulación familia-jardín infantil*. Santiago, Chile: JUNJI.

Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921 – 1932 y 1977 – 1994)*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Salazar, G. (1987). Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile: ¿Integración o autonomía relativa?. *Proposiciones*, 15, 84–129.

Sánchez, X. y Villarroel, G. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123–141.

UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

Zamora, G. y Zerón, A. (2011). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Docencia*, 45, 73–87.

ANEXOS

Anexo A: PAUTA DE ENTREVISTA

Presentación:

- Presentación como participantes de la Escuela Popular Rosita Renard.
- Explicación del doble propósito de la entrevista: utilidad para nuestro trabajo en la Escuela y necesidad de hacer la tesis.
- Explicación del tema central de la entrevista.

Datos:

- Nombre
- Edad
- Nivel de escolaridad
- Ocupación
- Integrantes del hogar
- Hace cuánto vive en la población Rosita Renard
- Relación con el niño
- Nivel de escolaridad del niño

Preguntas básicas para cada espacio:

Diagnóstico

- ¿Cómo son las relaciones del niño/a con las personas de la familia/escuela/comunidad?
- ¿Qué mecanismos tienen en la familia/escuela/comunidad para educar al niño/a?
- ¿Qué espacios comparte el niño/a con estas personas? (En el caso de la comunidad agregar: ¿En qué espacios participan?)

- ¿Cuáles han sido los principales aprendizajes del niño/a en la familia/escuela/comunidad? De estos aprendizajes, ¿cuáles valora positiva y negativamente?
- ¿Qué factores influyen positiva y negativamente en la educación que el niño recibe en la familia/escuela/comunidad?

Ideal

- En términos ideales, ¿qué parte de la educación del niño/a debiera corresponderle a la familia/escuela/comunidad?
- ¿Qué sería bueno que el niño/a aprendiera en estas instancias?
- En general, ¿Cómo debiera ser una buena educación para el niño/a? ¿Qué sería importante que aprendiera?

Proyección

- ¿Cómo podría lograrse ese ideal?

Anexo B³: CODIFICACIÓN ABIERTA

1. FAMILIA

1.1. Agentes educativos

- 1.1.1. Mamá (B36)
- 1.1.2. Hermano mayor (B38)
- 1.1.3. Adultos: papá, mamá, tío (D33)

1.2. Relaciones

- 1.2.1. Buena comunicación (A12)
- 1.2.2. Diálogo en torno a pros y contras de acciones como ir a fiestas (A12)
- 1.2.3. Confianza de hijo mayor para contar cosas (A12)
- 1.2.4. Cariño (B48, C231)
- 1.2.5. Buena relación (B48, E85)
- 1.2.6. Contacto físico (C231)
- 1.2.7. Padres saben y controlan todo lo que hacen los hijos y éstos son conscientes de ello (A122, A137, A141)
- 1.2.8. Apoyo a niña (B109)
- 1.2.9. Peleas entre adultos (B32)
- 1.2.10. No juntarse como familia (B46)
- 1.2.11. No comunicarse (B46)
- 1.2.12. Papás pasan rabias por hijas (C225, C249)
- 1.2.13. Hijas no hacen caso en terminar peleas (C225)
- 1.2.14. Conflictos sólo por tonteras (D46)
- 1.2.15. Intentar que niños no molesten en la casa (E169)
- 1.2.16. Se conoce lo suficiente a los niños como para saber cuándo mienten (E192)
- 1.2.17. Costumbre de vivir de a varios influye en buena relación (E87)
- 1.2.18. Entre hermanos
 - 1.2.18.1. Poco tiempo de hermano grande (A23)
 - 1.2.18.2. Hermano chico intenta copiar al grande (A23, A137)
 - 1.2.18.3. Peleas de niños (A23, C225), peleas de niños entre primos (E195)

1.3. Espacios compartidos

- 1.3.1. Demanda de hijos: más tiempo para salir (A3)
- 1.3.2. Poco tiempo, pero dedicado 100% a hijos (A10, A89, A149)
- 1.3.3. Usarlo para enseñar cosas buenas (A10, A89)

³ Este anexo corresponde a la etapa más preliminar del análisis, siendo varios de sus elementos reordenados u omitidos a medida que se fueron desarrollando las etapas de análisis posteriores.

- 1.3.4. Tomar once (A10, D38), almorzar juntos los fines de semana (D33), almorzar con mamá (D38)
- 1.3.5. Cocinar (B52)
- 1.3.6. Conversar (B52)
- 1.3.7. Ver televisión juntos hasta tarde (C231)
- 1.3.8. Las mañanas, ir a dejar a la escuela (D38)
- 1.3.9. Convivencia cotidiana (D62)
- 1.3.10. Cuidados básicos de niños (E64)
- 1.3.11. Actividades fuera de la casa
 - 1.3.11.1. Buenas por salir del ambiente de la población (A17)
 - 1.3.11.1.1. Reuniones familiares 1 ó 2 veces por mes (A17)
 - 1.3.11.1.1.1. Le gusta al niño (A17, A89)
 - 1.3.11.1.2. Vacaciones familiares (A17, A89, A149), vacaciones con grupo folklórico (D38)
 - 1.3.11.1.3. Mall (A17)
 - 1.3.11.1.4. Iglesia (A17)
 - 1.3.11.1.5. Salir a comprar (B52, C249, D38), a la feria (C249)
 - 1.3.11.1.6. Salir a comer (B52)
 - 1.3.11.1.7. Salir al zoológico (C249)
 - 1.3.11.1.8. Salir al estadio (C249, D164)
 - 1.3.11.1.9. Salir a dar vueltas (D38)
 - 1.3.11.1.10. Grupo folklórico (D38)
 - 1.3.11.1.11. Salir con un tío (E301)
 - 1.3.11.1.12. Divertirse juntas (B52)

1.4. Educación

1.5. Conductas

- 1.5.1. Ocupar su tiempo en cosas buenas (A3, A5)

MEMORÁNDUM: Las cosas buenas se oponen a los vicios, a la tentación.

- 1.5.2. No pelear (A39)
- 1.5.3. Respeto a las normas del tránsito (A85)
- 1.5.4. Tareas domésticas: cocinar, barrer, hacer la cama (B36)
- 1.5.5. Hábitos alimenticios (C255, E169)
- 1.5.6. Portarse bien (C270)
- 1.5.7. Lavarse los dientes (E101)
- 1.5.8. Hacer la cama cuando no van a la escuela (E101)

1.5.9.No decir garabatos, porque son chicos (E101, E137)

1.5.10. No mentir (E192)

1.5.11. Garabatos, ordinarièces (B32, B46, E139)

1.5.12. Entre hermanos

1.5.12.1. Ser más señorita (B38)

1.5.12.2. Multiplicaciones (B174)

1.5.12.3. Letras (C272)

1.5.12.4. Hacer vestidos (C272)

1.5.12.5. Hablar (E205)

1.5.12.6. Números (E207)

1.5.12.7. Hacer travesuras (E207)

1.6. Valores

1.6.1.A pesar de que la población es mala, hay oportunidades para ser distinto (A3)

1.6.2.Se puede ser distinto (digno) estés donde estés (A5)

1.6.3.Inculcar cosas buenas (A3, A5)

1.6.4.Esfuerzo y sacrificio

1.6.4.1. Se puede conseguir lo mismo que narcotraficantes (A3)

1.6.4.2. Se disfrutan más las cosas y se es más digno como persona (A3)

1.6.5.Lo malo y fácil puede ser más atractivo, pero no es lo mejor (A5, A51)

1.6.6.No tener vicios (A14), pasarlo bien sanamente (A89)

1.6.7.Tener criterio propio para no perderse en riesgos como el alcohol y las drogas (D65)

1.6.8.Ser responsable para disfrutar la vida haciendo lo que uno quiere (“hacer las cosas en el momento preciso”) (D65)

1.6.9.Valores cristianos: Dios está más cerca de lo que puedes pensar (A14)

1.6.10. Ser sensible frente a los demás (A49)

1.6.11. No discriminar a las personas por impedimentos físicos, eso no las hace diferentes (A49), no discriminar en ningún sentido (clasismo, racismo, homofobia), lo que llevará a no tener problemas con el entorno (D184)

1.6.12. Los valores son independientes de las características físicas de las personas (A49)

1.6.13. Saber aprovechar la confianza que le dan sus padres (A85)

1.6.14. Cumplir con las condiciones de los permisos (A100, A134)

1.6.15. Se deben tomar vacaciones (A149)

1.6.16. Ser responsable (A189)

- 1.6.17. Ser independiente (B32), conlleva no volverse desvalido por enfermedad (D50), tomar decisiones solo (D52), poder afrontar conflictos (D52) y saber que tiene derecho a hablar (D52)
- 1.6.18. Surgir y sobresalir sola (B40), superarse aunque estén sin sus padres (E107, E173)
- 1.6.19. Valorizarse a sí misma y como mujer (B40)
- 1.6.20. No ser tan directa al decir las cosas para evitarse problemas con los demás (B48)
- 1.6.21. Entender cómo son las cosas para no ser engañada (B52)
- 1.6.22. Explicar temas contingentes de forma realista (D31, D48), entender cómo es la vida actual (D31, D48, E123)
- 1.6.23. Respeto hacia los mayores (D31, D176)
- 1.6.24. Respeto y cuidado de los animales (D31)
- 1.6.25. Respetar y saludar a todas las personas (D176, E99) no tratarlas con malas palabras (E101)
- 1.6.26. Cuidar lo que se tiene, porque cuesta conseguirlo (D31)
- 1.6.27. Buenos valores (E48)
- 1.6.28. Saber convivir con personas que no sean del agrado propio (E71)
- 1.6.29. Saber que existe el mal y los peligros que existen: abuso sexual por parte de maricones, lesbianas y viejos degenerados; ser golpeados o asesinados en la calle (E123)
- 1.6.30. Tener precaución, porque en estos tiempos no se sabe lo que puede pasar (E123)
- 1.6.31. Connotación negativa
 - 1.6.31.1. Independencia ha conllevado intolerancia (D50), creerse dueño de la verdad (D52) testarudez (D52)

MEMORÁNDUM: Existe un concepto de “verdadera niñez”, que implica una alegría dada a través de salir de la casa y jugar con otros niños (C339), ¿cómo consignarlo?

1.6.32. Familia

- 1.6.32.1. La familia es lo más importante dentro de una sociedad (A89)
- 1.6.32.2. Significado de tener una familia (D31), respetarla y cuidarla (D31)
- 1.6.32.3. Lo que se aprende en la familia luego se transmite a la propia familia (A89)
- 1.6.32.4. Creencia: hay que ser responsable si se tienen hijos y criarlos de la mejor manera (D209), padres deben hacerse cargo de sus hijos (E154)
- 1.6.32.5. Se debe respetar a los padres porque son los padres (A134)
- 1.6.32.6. Relación entre hermanos: cariño (C257), no pelear (C257, E199), ser unidas (C257), preocuparse del hermano (E101)

1.6.32.7. No hay que ser padre hasta hacer todo lo que uno quiere en la vida (D65)

1.6.32.8. Hay que dar cariño a los hijos (D65)

1.6.33. Escuela

1.6.33.1. No hay que ser flojo o malo por seguir al resto (A5)

1.6.33.2. Respetar a profesores (A176)

1.6.33.3. Escribir todo en clases (A176)

1.6.33.4. Terminar la escolaridad (A176, B42), no es difícil hacerlo (E173)

1.6.33.5. Aprovechar las capacidades de sus hijos en la escuela (A176)

1.6.33.6. Hay que estudiar para ser más que la familia (E93)

1.6.33.7. La educación es lo único que deja la familia (E93)

1.6.34. Comunidad

1.6.34.1. No vender drogas por seguir al resto (A5)

1.6.34.2. Saber que existe un mundo más allá de la población y poder desplazarse en él (A85)

1.6.34.3. Estar en la casa es mejor que divertirse en la calle (D97)

1.7. Aprendizajes percibidos

1.7.1. Responsable (A19)

1.7.2. Independiente (A19, B32)

1.7.3. Ha crecido (A19, A21)

1.8. Mecanismos

1.8.1. Corregirlos (A10)

1.8.2. Dar el ejemplo en la vida diaria (A14), incluyendo al hermano grande (A137), dar el ejemplo al no decir garabatos (E139)

1.8.3. Demostrar miedo frente a consecuencias de acciones (A39)

1.8.4. Valoración positiva de mecanismos estrictos de crianza, aunque ellos no lo hagan (A129)

1.8.5. Ser insistente en lo que se quiere enseñar (A137)

1.8.6. Dar libertad y confianza condicionadas (A137)

1.8.7. Educar dentro de los parámetros normales de los jóvenes (A137)

1.8.8. El amor de familia es determinante en cómo son los hijos (A156)

1.8.9. Hablar con la niña cuando está calmada (B50), conversar con niñas (C270), hablar las cosas de manera directa (D33), buscar motivos y solución de problemas cuando están en calma (D46)

1.8.10. Retos (C229)

1.8.11. Palmetazos en el poto (C229), golpes si niño falta mucho el respeto (D46)

1.8.12. Poner mano dura (C299)

- 1.8.13. Aprendizaje de la familia en general (D46)
- 1.8.14. Callarse, ignorar al otro para que se calme solo (D46)
- 1.8.15. Mecanismo de control: portarse bien para salir (E68)
- 1.8.16. Castigo cuando no hacen lo que deben: quitar TV (es más efectiva que golpes) (E103, E105)
- 1.8.17. Para incentivar a hablar mejor y leer: confrontar al niño con lo normal para su edad (E264)

1.9. Factores que inciden

1.9.1. Dificultades

- 1.9.1.1. Carácter del niño (A25) (D56)
 - 1.9.1.1.1. Conversador (A25)
 - 1.9.1.1.2. Habla muy fuerte (A25)
 - 1.9.1.1.3. Desordena los grupos (A25)
 - 1.9.1.1.4. Le gusta llamar la atención (A25)
- 1.9.1.2. Edad de la niña (“de la pesadita”) (B40)
- 1.9.1.3. Poco tiempo para enseñarles (E321) y compartir (B68, B70, B72), ya sea por trabajo o en general, por enfermedad de epilepsia de mamá, papá tiene que hacerse cargo de muchas cosas en la casa (C77)
- 1.9.1.4. En el entorno no hay reciprocidad con lo que quiere enseñar la familia (D186)
- 1.9.1.5. Tener que hacerse cargo de niños que no son propios (E146)

1.9.2. Facilidades

- 1.9.2.1. Niño aprende rápido (D56)
- 1.9.2.2. Apoyo de otras personas cuando mamá no puede enfrentar situaciones: cuñado, profesora jefe (D56)
- 1.9.2.3. Carácter del niño en aprendizaje en valores (A50)
 - 1.9.2.3.1. Bondad (A50)
 - 1.9.2.3.2. Sensibilidad (A50)
 - 1.9.2.3.3. Fragilidad (A50)
- 1.9.2.4. Motivación del niño por aprender a hablar (E107)

1.10. Trabajo

- 1.10.1. Necesario para dar a hijos lo que necesitan (A3)
- 1.10.2. Necesario por ser el único sustento económico para hija (B68)
- 1.10.3. Adaptar tiempo de trabajo para cuidar más a hijas (C73) y compartir con hijos (D38, D44, D65), padre es la principal fuente de ingresos (D44)
- 1.10.4. Deja poco tiempo para compartir (C249, D38, D40, D42, D44)

- 1.11. Ausencia/presencia de padres
 - 1.11.1. Padre de niños se fue hace tres años y es incontactable (E112, E114), ausencia de padres es comentada por niños y los daña psicológicamente (E356)
- 1.12. **Ideal**
 - 1.12.1. Lo mejor (A10)
 - 1.12.2. Dignos (A10, A14)
 - 1.12.3. Surgir, no ser una “cabra chica loca” (B277)
 - 1.12.4. Que hija siga teniendo motivación personal para aprender (B296)
 - 1.12.5. Que sean más que los padres (D65)
 - 1.12.6. El esfuerzo permite llegar a ser grandes personas y profesionales (A162)
 - 1.12.7. Hacer sentir a hija que es niña (B72)
 - 1.12.8. Distraerse, salir (B72)
 - 1.12.9. Asegurar educación formal escolar (B78), porque se necesita para todo en la vida (D58)
 - 1.12.10. Mayor comprensión de padres a hijos (B239)
 - 1.12.11. Ser amigo de los hijos (B239)
 - 1.12.12. Enseñar a hijas que se porten bien (C289)
 - 1.12.13. Que hijas no se “pierdan” (C289)
- 1.13. **Pasos para lograrlo**
 - 1.13.1. Una casa en la misma población, ya que hay temor de que en un lugar donde no se les conoce puedan hacerle daño a hijas (C343)

2. ESCUELA

2.1. Caracterización

- 2.1.1. Cobran por todo (C22), no tienen en cuenta situación económica de familias (C337)
- 2.1.2. Hacen cobros indebidos, por ejemplo, de matrícula (C22)
- 2.1.3. Se roban dinero (C22)
- 2.1.4. Malgastan el dinero (C22)
- 2.1.5. Apoyo con materiales escolares (E241)
- 2.1.6. Apoyo profesional especial de forma gratuita (E260)
- 2.1.7. Apoyo económico: facilidades para hacer actividades para solventar necesidades económicas familiares (A58)

2.2. Relaciones

- 2.2.1. Con profesores
 - 2.2.1.1. Descripción
 - 2.2.1.1.1. Buena en general (A37, D73, E241)

- 2.2.1.1.1. Profesora jefe conoce, mimar, comprende al niño (D71)
- 2.2.1.1.2. Mala (C20)
 - 2.2.1.1.2.1. Bullying de profesores a estudiantes (A56, B83)
 - 2.2.1.1.2.2. No intervienen en peleas de los niños (B105)
 - 2.2.1.1.2.3. Discriminación, diferencia de trato con hijas (C20, C203)
 - 2.2.1.1.2.4. Poco comprensivos (B105, C20, C183, D71)
 - 2.2.1.1.2.5. Violencia física (C20, C116, C194)
 - 2.2.1.1.2.6. Violencia verbal: gritos, intimidación (C185)
 - 2.2.1.1.2.7. Hacen a estudiantes hacer labores que corresponden a trabajadores (C20)
 - 2.2.1.1.2.8. Molestia cuando niños no participan de jeans day (C22)
 - 2.2.1.1.2.9. Profesoras tienen reacciones infantiles (D71)
- 2.2.1.1.3. Percepción de profesora: el niño no sabe nada (A41)
- 2.2.1.1.4. Cooperación con profesora (B101)
- 2.2.1.1.5. Buena en un momento, pero después rebeldía, peleas, contestar a profesores (B81)
- 2.2.1.1.6. "Es como regimiento" (C185)
- 2.2.1.1.7. Niñas hablan en clases (C291)

MEMORÁNDUM: Distintos entrevistados mencionan el caso de una profesora de religión que ha presentado muchos problemas y con quien no habría solución posible (D73) después de que apoderados la han buscado a nivel municipal, ministerial y judicial (D87).

- 2.2.1.2. Factores que inciden en mala relación
 - 2.2.1.2.1. Niño hablador (A37)
 - 2.2.1.2.2. Niño que contesta (A37)
 - 2.2.1.2.3. Problemas específicos de profesora (A37, A45)
 - 2.2.1.2.4. A medida que crecen, van siendo más tranquilas en la escuela (C126)

2.2.2. Con compañeros

- 2.2.2.1. Buena (A39, B93, D77)
- 2.2.2.2. Amistad (B93, D77)
- 2.2.2.3. Se mantiene contacto a pesar de desescolarización (B93)
- 2.2.2.4. Peluseo (B93, C118)
- 2.2.2.5. Monito mayor (B93)

- 2.2.2.6. Bullying (A56), molestan a niña entre todos (C114), niños más grandes le pegan por molesto (E247 E270), niños vivarachos (familias que trafican droga, tienen armas, hay familiares presos) molestan a niños hueones (E254)
- 2.2.2.7. Desprotegen a los niños, haciendo más probable que peleen (E256)
- 2.2.2.8. Se dan los mismos grupos que en la población (E254, E256)

2.2.3. Con auxiliares e inspectores

- 2.2.3.1. Humillación (C20)
- 2.2.3.2. Buena relación (D73)

2.3. Educación

2.3.1. Aprendizaje de contenidos

- 2.3.1.1. Diferencias según ramos (A43)
- 2.3.1.2. No han aprendido a leer (C20), no aprenden nada (C189)
- 2.3.1.3. República de Francia no es la mejor escuela (A5)

2.3.2. Mucha gente dice que República de Francia es muy inferior a otras escuelas (A41, A53), tienen muchos reclamos (C189)

- 2.3.2.1. Se ha puesto malo (C22)
- 2.3.2.2. Aprende bien y al ritmo adecuado (D81)
- 2.3.2.3. Hablar, leer (E260, E264, E266)
- 2.3.2.4. Consecuencia: niña sufre por no poder aprender (B83)

2.3.3. Aprendizajes relacionales

2.3.3.1. Connotación positiva

- 2.3.3.1.1. Estar en grupo (A46, A49, D81)
- 2.3.3.1.2. Socializar / compartir con los demás (A46, A49, D81)
- 2.3.3.1.3. Hacer amistades (B101)
- 2.3.3.1.4. Valores a través de profesora jefe: como compañeros, personas, grupo humano, respeto, pedir disculpas, compartir (D81)

2.3.3.2. Connotación negativa

- 2.3.3.2.1. Seguir a los demás niños en cosas como no pedir permiso a la mamá (A52)
- 2.3.3.2.2. Pelear, dado por aprendizaje a jugar brusco con hombres (B95)
- 2.3.3.2.3. Travesuras de niños hombres (D89)
- 2.3.3.2.4. Dialectos/garabatos de otros niños (D89)

2.4. Mecanismos

2.4.1. Profesora jefe explica valores, no los impone (D81)

2.4.2. Repetir

- 2.4.2.1. connotación negativa (A43)

2.4.2.2. Necesario si es que niña no aprende (C157)

2.5. Mecanismos para resolver conflictos desde la escuela

2.5.1. Suspensión (C89, C120), amenaza de suspensión (E276)

2.5.2. Enviar a niña al psicólogo fuera de la escuela (C116)

2.5.3. Entre compañeros: profesora jefe hace discutir el problema desde perspectivas internas y externas al conflictos y se piden disculpas (D85) y citación a apoderado (D85) en casos graves (E254)

2.5.4. Con profesores: profesora jefe conversa con profesores para que haya tolerancia (D87); con profesora de religión sólo ser tolerante y esperar jubilación (D87)

2.5.5. Se da un trato distinto según cómo se comporten los niños (E249)

2.5.6. Dar certificado para atención médica cuando niños han sido lastimados en peleas (E274)

2.5.7. Es como una comisaría: se tiende a culpar a estudiantes por conflictos (C341)

2.6. Factores que inciden

2.6.1. En aprendizaje

2.6.1.1. Tiempo de padres (A19)

2.6.1.2. Preocupación y conocimiento de padres respecto a procesos escolares (D97)

2.6.1.3. Conocimiento de contenidos escolares de padres (A19, C283)

2.6.1.4. Carencia de recursos económicos para costear la educación que padres quisieran dar a hijas: con profesor en la casa (C291)

2.6.1.5. Segregación entre niños que aprenden y niños que no (B81, B83, B105, C120)

2.6.1.6. Estigmatización como niña problema (B99), dicen que niño no sabe nada (A41)

2.6.1.7. Pasan a los niños de curso sin que aprendan (B105, C157)

2.6.1.8. Profesora diferencial desatiende petición de apoyo por parte de mamá de la niña (B83)

2.6.1.9. Poca comprensión frente a enfermedad (B99)

2.6.1.10. Hoy en día todos los niños sufren hiperactividad y déficit atencional y hay profesores que no lo entienden (D114)

2.6.1.11. Actitud de la niña: no prestar atención en clases (C120)

2.6.1.12. Incapacidad genética del niño ("no le entra") (C120, C157)

2.6.1.13. Gusto y entusiasmo (E214), gusto por actividades de computación (E214)

2.6.1.14. Hay niños que van sólo por la comida (A168)

2.6.1.15. Una buena profesora (C153), profesores con corazón para enseñar a los niños (C192, C201), profesores sin vocación o de otra época no entienden a los niños de hoy (D114)

2.6.1.16. En aprendizajes relacionales entre compañeros: el tipo de niños con quienes se junte (D89)

MEMORÁNDUM: Idea de una entrevistada de que la escuela es sólo un complemento de la familia (D97). ¿En qué sentido se puede tomar esto?

2.6.2. En comportamiento del niño

2.6.2.1. Enfermedad: a veces está hiperactivo y otras veces no quiere hacer nada (D71)

2.6.3. En continuidad de estudios

2.6.3.1. Embarazo adolescente elimina posibilidad de seguir estudiando (C203)

2.6.4. En mala relación con profesores

2.6.4.1. Directora no echa a profesores que presentan problemas reiterados (A45)

2.6.4.2. Actitud de la niña: rebeldía, ser directa para decir las cosas (B103)

2.6.4.3. Intolerancia de profesoras a que les digan las cosas directamente (B103)

2.6.4.4. Profesoras no tienen vocación (D71)

2.6.5. En bullying

2.6.5.1. Directora y autoridades no implementan disciplina (A56)

2.6.6. En bajo nivel académico de la escuela

2.6.6.1. Directora realiza una planificación con demasiado repaso (A56)

2.6.7. Por conseguir amigos, los niños pueden caer en tonteras: robar, fumar (D97)

2.6.8. La presencia de drogas entre los niños es un riesgo (D97)

2.6.9. El entorno no es bueno: niños abandonados por padres que no están pendientes de ellos, que pasan todo el día en la calle (D97)

2.6.10. Profesores dan trato diferencial a niños por su situación familiar (E294)

2.7. Disposición familiar

2.7.1. Rol: supervisión de cumplimiento del niño con la escuela (A19), hacer cumplir requisitos de puntualidad, asistencia y rendimiento (D58)

2.7.2. Apoyo familiar en aprendizaje de contenidos, mostrando opciones distintas también (D54)

2.7.3. Quisieran apoyar más (A19)

2.7.4. Quisieran cambiarlo de escuela, pero por bajo nivel de ésta temen repetencia (A41)

2.7.5. Enterarse por el niño cuando tenga problemas (A54)

2.7.6. Contacto con profesora jefe (A62)

- 2.7.7. Asistencia a reuniones de apoderados (A62)
- 2.7.8. Interés por informarse de rendimiento del niño y situación del curso (A62)
- 2.7.9. Ir a alegar cuando han habido conflictos (C20)
- 2.7.10. Tener libros en la casa para que niñas aprendan a leer (C120, C283)
- 2.7.11. Ir a hablar con profesora para que niña no pase de curso sin aprender (C157)
- 2.7.12. Aprovechar el apoyo pedagógico porque familia no puede costearlo (E266)
- 2.7.13. Participación en conflictos de los niños, tanto escolares como en la población (E256)

2.8. Elementos positivos varios

- 2.8.1. Profesora jefe (A58)
 - 2.8.1.1. Preocupación por el curso (A58)
 - 2.8.1.2. Se comunica con apoderados (A58)
 - 2.8.1.3. Salió hace poco de la U y tiene ganas (A58)
- 2.8.2. Apoyo académico
 - 2.8.2.1. Disposición a prestar más apoyo cuando estudiantes lo necesitan y a arreglar sus notas (A58)
- 2.8.3. Apoyo económico
 - 2.8.3.1. Facilidades para realización de actividades para solventar necesidades económicas familiares (A58)

2.9. Ideal

- 2.9.1. Avanzar al nivel de exigencia de otros establecimientos (A67)
- 2.9.2. Preocupación y atención a niños que no aprenden (B113)
- 2.9.3. Selección de alumnos de acuerdo a comportamiento (E292)
- 2.9.4. Sanciones más drásticas frente a mal comportamiento (E292)
- 2.9.5. Aprender, reflejado en buenas notas (C285)
- 2.9.6. Aprender a expresar ideas y conocimientos (A67)
- 2.9.7. Aprender a estudiar (E296)
- 2.9.8. Aprender a pensar más (E296)
- 2.9.9. Aprender a tener constancia y determinación para cumplir propósitos (E296)
- 2.9.10. Mayores aprendizajes de contenidos (A67, A73), "educación de libro": lo que los padres no pueden enseñar por ignorancia (cuatro operaciones básicas en Matemática; Historia de Chile hace 20-30 años atrás, porque son chilenos; su propio cuerpo y por qué la vida es vida en Naturaleza) (D108)
- 2.9.11. Aprender a leer y sacar cuentas (C58, C203), aprender a leer, escribir, sumar y restar (E296)
- 2.9.12. Prácticas educativas

- 2.9.12.1. Lectura (A67)
- 2.9.12.2. Disertaciones (A67)
- 2.9.12.3. Estudiar con un profesor en la casa en vez de ir a la escuela (C291)
- 2.9.13. Trabajar en grupo (A73)
- 2.9.14. Respetar a los mayores (A73)
- 2.9.15. Aprender a desenvolverse (A74), participar en grupo (A162)
- 2.9.16. Unir más a los niños (B252), calor humano entre compañeros (D110)
- 2.9.17. Crecer como persona (A75), valores (A162)
- 2.9.18. Poner algún día en práctica sus aprendizajes (A75)
- 2.9.19. Educarse para el futuro (B127)
- 2.9.20. Respeto a opiniones de otros, aunque sean distintas (A162)
- 2.9.21. Educarse para ser independiente (B127)
- 2.9.22. Aprender a vivir (B127)
- 2.9.23. Enseñanza de valores coherentes con los del hogar es un valor agregado que depende de características personales del profesor (D110)
- 2.9.24. Profesores
 - 2.9.24.1. Enseñar bien (B113)
 - 2.9.24.2. Buena comunicación (B246), conversar con los niños cuando se portan mal (C201)
 - 2.9.24.3. Ser amigo de los alumnos (B250)
 - 2.9.24.4. Características intrínsecas: paciencia (C201), humildad (C201), educar con cariño (C201, C203, C339), profesores que sean mejores personas (C201), tiernos (D110)
 - 2.9.24.4.1. Vocación (C201, D110) es lo único importante en un colegio: ganas de enseñar, interés por aprendizaje del niño, gusto por lo que hace y no como última opción, vocación de servicio (D114). Profesores de escuelas municipales tienen más vocación que los de colegios privados por aceptar un menor sueldo (D114)
- 2.10. **Pasos para lograrlo**
 - 2.10.1. El Estado debiera velar por la educación de las personas, porque si no, es una pérdida para el país (A184)
 - 2.10.2. Profesores
 - 2.10.2.1. Aprender a compartir y ser más comprensivos (B105)
 - 2.10.2.2. Mayor apoyo de profesores diferenciales (B105)
 - 2.10.2.3. Cambiar a profesores y autoridades por profesores con paciencia (C341)
 - 2.10.3. Estudiantes

- 2.10.3.1. Poner atención a profesores y no hablar ni gritar en clases (C341)
- 2.10.4. Tener a alguien que apoye proceso de aprendizaje (C283)
- 2.11. **Otros**
 - 2.11.1. Idea de que estudiar permite ser alguien en la vida (A187)
 - 2.11.2. Idea de que la educación permite ver otros mundos, conocer otras personas, aprender más, abre puertas (E175)
 - 2.11.3. Estudiar es necesario para salir de la población (E175)
- 2.12. **Educación superior**
 - 2.12.1. Con esfuerzo se puede llegar a ser profesional (A162)
 - 2.12.2. Permite generar más dinero con menos esfuerzo (construcción v/s oficina) (A190)
 - 2.12.3. Permiten surgir más (D58), tener más cosas, ser más que los padres (D65)
 - 2.12.4. Es importante estudiar por vocación y no por el dinero (A190, D65), se puede estudiar el tiempo que se quiera (D65)
 - 2.12.5. El acceso a ella está dado por el lugar donde se vive y grado de apoyo que se tiene. En su caso no están esas condiciones (C203)
 - 2.12.6. Existen dificultades económicas y sociales para acceder a ellos (D58, D65)
 - 2.12.7. Se accede a través de becas, porque son muy caros (D65)
 - 2.12.8. Hay que tener muchas ganas y ser muy bueno para postular a becas (D65)
 - 2.12.9. Quienes logran llegar a ella cuando niños no salen de la casa y no pueden tener niñez (C339)
 - 2.12.10. Dar apoyo moral (D58, D65)
 - 2.12.11. Existe motivación por ver a parientes cercanos que están en la educación superior (A192)
- 2.13. **Finalidad de la educación formal**
 - 2.13.1. Comprarse lo que uno quiera
 - 2.13.2. Ganar dinero

3. **COMUNIDAD**

3.1. **Caracterización**

- 3.1.1. Hay muchas cosas malas (A3, A10)
- 3.1.2. Es peligrosa (A10)
- 3.1.3. La población sólo da problemas (C339)
- 3.1.4. La población es perjudicial para todos quienes viven en ella, aunque sean distintos (C339)
- 3.1.5. No se han hecho cosas antes para los niños (A3)

- 3.1.6.No hay espacios para la juventud (A140)
- 3.1.7.Hay jóvenes que no tienen nada que hacer, sólo viven el día a día y salen a vitrinear (A141)
- 3.1.8.Es común el embarazo adolescente (C203)
- 3.1.9.Está invadida de drogas (A3), hay narcotráfico (C291, D180)
- 3.1.10. Hay muchos jóvenes drogadictos (A134), son pocos los niños que no consumen drogas (B225), hay niños que consumen (D180), hay consumo en general (D180)
- 3.1.11. La drogadicción lleva a no querer trabajar ni a estudiar, y luego esto a la delincuencia y narcotráfico (A134)
- 3.1.12. Los jóvenes adictos son separados de los no adictos, aunque a los primeros les gustaría compartir (A134)

MEMORÁNDUM: Desarrollar más el concepto de “perdersé”: tráfico y consumo de drogas, alcoholismo no trabajar (C289, C335)

- 3.1.13. Hay familias sin interés por que niños estudien (A3, A170, D176)
 - 3.1.14. Hay familias sin expectativas en las capacidades de sus hijos para estudiar (A170) y que hacen sentir poco valiosos a sus hijos (D209)
 - 3.1.15. Muchos jóvenes no conocen ni saben que existe otro mundo fuera de la población (A85, A87)
 - 3.1.16. Hay generaciones más rebeldes que otras (A132)
 - 3.1.17. La gente siempre ha sido materialista (A149)
 - 3.1.18. La gente es egoísta (A154)
 - 3.1.19. La gente se encierra y existe desconfianza (A154)
 - 3.1.20. Las personas que realizan actividades son de buen corazón y tienen interés por que los niños surjan y aprendan (C311)
 - 3.1.21. Ha cambiado y por eso gente se ha ido (D131)
 - 3.1.22. Diferencias entre vecinos: algunos tienen valores y otros no tienen los valores básicos (D176)
 - 3.1.23. No se cuidan las cosas de la junta de vecinos por la falta de valores (D176)
 - 3.1.24. Hay niños irrespetuosos (D176)
 - 3.1.25. Hay poca gente realmente pobre (D180)
 - 3.1.26. Estando en la población se puede terminar robando (E175)
 - 3.1.27. “Los del fondo”: familias de traficantes, papás se conocen y son unidos (E256)
- 3.2. Relaciones**
- 3.2.1.A pesar de las malas condiciones de la población, familia permite compartir con los pares (A128)

- 3.2.2. Siempre ha existido el deseo de compartir lo que se tiene con los demás (A153)
- 3.2.3. Intentan como familia que la gente de la población sea más unida (A155)
- 3.2.4. Se junta con una amiga (B142)
- 3.2.5. Tienen malas juntas (C87): una "mina pastera" (C179)
- 3.2.6. Salen a la calle (C277)
- 3.2.7. Actividades: se portan bien, no hay conflictos (C303, C305)
- 3.2.8. Conjunto folklórico: familiaridad, confianza, discusiones por temas menores (puntualidad, asistencia) (D143)

3.3. Espacios compartidos

- 3.3.1. Escuela dominical de la iglesia (A3, A83, C293, E301)
 - 3.3.1.1. Beneficiosa (A3, C301)
- 3.3.2. Actividades de la iglesia días miércoles y jueves (E301)
- 3.3.3. Escuela Popular Rosita Renard (A3, A83, B58, C293)
 - 3.3.3.1. Beneficiosa (A3, C301)
 - 3.3.3.2. Es un apoyo (C301), es un apoyo al llevarse a los niños de la casa (E165)
 - 3.3.3.3. Ayuda para salir adelante (B195)
 - 3.3.3.4. Interés por aportar como familia (A3)
 - 3.3.3.5. Interés por que hijo participe en instancias como EPRR (A3)
 - 3.3.3.6. Pregunta a hijo sobre actividades (A5)
 - 3.3.3.7. Es mejor que estar en el ambiente de la casa (B58)
 - 3.3.3.8. Buena relación (B158), el espacio más agradable que ha tenido (B193)
 - 3.3.3.9. Entrega cariño y apoyo que no se encuentra en la familia (B199, B201)
- 3.3.4. Bicicross (A5, A83)
 - 3.3.4.1. Baja de peso (A5)
 - 3.3.4.2. Mata el tiempo (A5)
 - 3.3.4.3. No anda viendo cosas en la población (A5)
- 3.3.5. Iglesia (A83)
- 3.3.6. OPD (C293)
 - 3.3.6.1. Beneficiosa (C301)
 - 3.3.6.2. Hacer tareas (C293)
- 3.3.7. Conjunto folklórico (D120)
 - 3.3.7.1. Gusto intermitente del niño, por su carácter (D124)
 - 3.3.7.2. Conformado sólo por gente que es o fue de la población (D129)
 - 3.3.7.3. Comparten en ensayos, presentaciones, asados, vacaciones (D143)
- 3.3.8. Actividades varias en plaza y cancha (E301)
- 3.3.9. Lugares que transita

- 3.3.9.1. Esquina (A122)
- 3.3.9.2. Cancha (A122)
- 3.3.9.3. Plaza Zañartu (con permiso) (A122)
- 3.3.9.4. Sale poco (B68)
- 3.3.9.5. No transita sola por lugares de drogadicción (B142)
- 3.3.9.6. No se le permite andar por la población (D164)
- 3.3.9.7. No participa de Iglesia por desconfianza hacia pedofilia de curas (B144, B151)
- 3.3.9.8. Ir a comprar solo a negocio (D164)

3.4. Educación

- 3.4.1. Escuela dominical de la iglesia (A3)
 - 3.4.1.1. Aprende (A3)
 - 3.4.1.2. Aprende valores, principalmente relacionados con Dios (A112)
 - 3.4.1.3. Doctrina: salmos, etc. (E311)
 - 3.4.1.4. Mecanismo: canciones (A112)
- 3.4.2. Escuela Popular Rosita Renard (A3)
 - 3.4.2.1. Aprende (A3, B170)
 - 3.4.2.2. Aprende letras, a escribir su nombre (B170)
- 3.4.3. Conjunto folklórico
 - 3.4.3.1. Intento fallido por rescatar niños integrándolos a actividades (D137)
 - 3.4.3.2. Sacar a los niños un rato de su realidad (D139)
 - 3.4.3.3. Que niños respeten normas adecuadas: callarse, no decir garabatos (D139)
 - 3.4.3.4. La vida se puede ver y disfrutar sanamente (D154)
- 3.4.4. Adquiere más personalidad al estar en grupo (A112, E319)
- 3.4.5. Conocer y ser conocidos y comunicarse más con otras personas de la población (E317)
- 3.4.6. Defenderse con palabras (E319)
- 3.4.7. Aprender solos a cómo actuar frente a conflictos con otros (E321)
- 3.4.8. En general han aprendido poco (C307)
- 3.4.9. Connotación negativa
 - 3.4.9.1. Ponerse a la par de los demás (A128)
 - 3.4.9.2. Decir garabatos (A128, E324), decir garabatos a profesora (C87)
 - 3.4.9.3. Robar en la escuela y en el supermercado (C172, C177, C179, C181, C277)

3.5. Factores que inciden

3.5.1. Motivaciones

- 3.5.1.1. Le gusta participar de los espacios de educación, porque le gusta estar en grupo (A103, A112, D124)
- 3.5.1.2. En ocasiones prefiere otras actividades, como ver películas (A103)
- 3.5.1.3. Adelgazar con bicicross (A110)
- 3.5.1.4. Regalos: galletas, libros (E311)

3.5.2. En buenas relaciones

- 3.5.2.1. Conjunto folklórico: no tener fines de lucro (D156)

3.5.3. Dificultades

3.5.4. No hay espacio en la casa para concentrarse y desarrollar actividades relacionadas a los espacios en que participa (B183, B191), hacinamiento: siete personas en una pieza, sin espacio para que hijas hagan cosas (C110)

3.5.4.1.

3.5.4.2. Son muy locos, por lo que no tienen permiso para asistir a actividades fuera de la población (E326)

3.5.4.3. Junta de Vecinos: corrupta, no apoya, cobra por todo (C293, C295), su interés principal es económico (C309), quitan espacios a organizaciones para uso personal de directiva (321)

3.5.4.4. Municipalidad no invierte en la población: hay pocos espacios y mal mantenidos (C311)

3.6. Disposición familiar

3.6.1. Ganas de irse, pero imposibilidad por condiciones de arriendo (A5)

3.6.2. Temor a que absorba/tiente a hijos (A10)

3.6.3. Temor a que al compartir con el entorno los valores familiares sean confrontados y se persuada al niño a cambiarlos por otros (D97)

3.6.4. Es necesario salir de la población, que es un hoyo (E175)

3.6.5. Participación en conflictos de los niños, tanto escolares como en la población (E256)

3.7. Factores que inciden en drogadicción de jóvenes

3.7.1. Familia puede inculcar cosas distintas o corregir a hijos para que no se vuelvan drogadictos (A135)

3.7.2. Familia no debiera negar la posibilidad de que sus hijos consuman drogas para así poder enfrentar el problema (A137)

3.8. Factores que inciden en realidad de la población

3.8.1. La droga (D180)

3.8.1.1. Es el mayor riesgo, mata (D180)

- 3.8.1.2. Entrando en ella cuesta mucho salir (D180)
- 3.8.1.3. En un entorno que consume cuesta rehabilitarse (D180)
- 3.8.1.4. Aumento del problema, dado el retorno de una generación que estuvo en la cárcel (D180)

3.9. **Ideal**

- 3.9.1. Integrar a los jóvenes a la sociedad (A139, A141)
- 3.9.2. Dar mayor espacio a los jóvenes (A139)
- 3.9.3. Más actividades para niños (C293), talleres (C339)
- 3.9.4. Más actividades educativas para niños (B213)
- 3.9.5. Enseñar contenidos académicos que la familia no puede (E334)
- 3.9.6. Apoyo a niños desescolarizados (B213)
- 3.9.7. Realizar procesos constantes (C335)
- 3.9.8. Enseñarles buena conducta (E334)
- 3.9.9. Resultados: cosas buenas (C335), aprender manualidades (C335)
- 3.9.10. Salir a paseos (C335)
- 3.9.11. Finalidad: alejar a niños de las drogas (B215), rescatar a los pocos niños bueno (B225), que los niños no se pierdan (C293, C335), aprender más (C309), mantenerse ocupados (C309), que no se embaracen jóvenes (C335)
- 3.9.12. El entorno debiera tomar el tema de educación a fondo, considerando que hay niños irrespetuosos y que no van al colegio por desinterés de padres (D176)
- 3.9.13. Rol activo de los niños: aprender de todo y discernir lo bueno y lo malo en ello (E336)

MEMORÁNDUM: Aparece la idea de “soñar algo” (C337), pero no hay más detalles, ¿utilizamos ese concepto?

3.10. **Pasos para lograr ideal de educación en la comunidad**

- 3.10.1. Acercarse uno a uno a los jóvenes (A141)
- 3.10.2. Entender lo que los jóvenes sienten y sus problemas (A141)
- 3.10.3. Acercarse a los jóvenes (A141)
- 3.10.4. Apoyo municipal (C345)
- 3.10.5. Poder usar sede de Junta de Vecinos (C345)

3.11. **Ideal de comunidad**

- 3.11.1. Con más valores
- 3.11.2. Saludarse
- 3.11.3. Tolerancia
- 3.11.4. Preocupación por los demás

3.12. **Pasos para lograr ideal de comunidad**

- 3.12.1. Enfocarse en niños, puesto que es difícil que adultos cambien (D190)
- 3.12.2. Escuela y entorno deben estimular y hacer creer a niños en sus capacidades, en su aporte a la sociedad y en que pueden ser profesionales, reforzar su autoestima: no es feo, drogo, ladrón (D190)
- 3.12.3. Que la escuela no pueda expulsar a niños con facilidad a niños problemáticos (D190)

3.13. **Motivaciones**

- 3.13.1. Hacer manualidades (C299)

3.14. **Otros**

- 3.14.1. Se recuerda época a comienzos de los '90 en que prácticas solidarias y espacios de encuentro generaban bienestar en la comunidad (A149)

MEMORÁNDUM: Una entrevistada, cuando se refiere al "entorno" no se incluye a sí misma como parte de éste (D176). Analizar más las implicancias de esto.

MEMORÁNDUM: En varias entrevistas, aparece la idea de que se espera acusación frente al mal comportamiento de niños de parte de los distintos espacios en que éstos participan.

4. **EDUCACIÓN IDEAL EN GENERAL**

4.1. Rol del niño

- 4.1.1. Rescatar lo bueno de los distintos espacios y ponerlo en práctica (A162)

4.2. Aprender a convivir (A162)

4.3. Valores (B254)

- 4.3.1. Respeto al prójimo (B256)
- 4.3.2. Respeto a los mayores (B256)
- 4.3.3. No violencia entre niños (B256)
- 4.3.4. Respeto y tolerancia en todos los ámbitos (D184)

5. **PASOS PARA LOGRARLO**

- 5.1. Encuestar a niños sobre sus intereses (A164)
- 5.2. Buscar formas estratégicas / dinámicas / entretenidas de enseñar (A164)
- 5.3. Establecer una relación más grupal que de profesor a alumno (A164)
- 5.4. Que padre venga a hacer tareas con niños para motivarlos más (E351)

Anexo C: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A

A: Entrevistadora

E: Entrevistador

D: Entrevistada 1

M: Entrevistado 2

1. **A:** Lo que pasa es que esto, bueno, nosotros como parte del grupo que hemos trabajado este año con los niños, nos habíamos dado cuenta que (...) importante en la educación de los niños, siendo que nosotros estamos también haciendo una cosa relacionada con la educación con ellos. Pero además nosotros dos somos compañeros de universidad, estudiamos psicología ahí en Juan Gómez Millas, ahí en Macul con Grecia y estamos haciendo nuestra tesis, nuestra tesis que tenemos que hacer una investigación sobre un tema y nosotros decidimos, pa que nos hiciera más sentido, tratar de aprovechar de, como no habíamos conversado con los papás todo este año, poder aprovechar esa instancia, de que tenemos que hacer esa tesis, de trabajar un tema, elegimos poder conversar con ustedes, con las distintas familias de los chiquillos. Entonces el tema central de esto es como la educación de los niños no para nosotros, claro, acusar al Moisés de nada, sino conversar cómo ven ustedes la educación de los niños en los espacios más formales, que sería la escuela, ¿cierto?, y también cómo es en la familia, cómo es acá en el barrio, la población, todo eso. Eh... ¿qué más contar nosotros?
2. **E:** yo creo más que nada eso y bueno, y que también pensamos que de alguna forma se da esta instancia de la tesis y todo, pero también nos interesa si esto sirve como una oportunidad de conocer más no sólo, o sea, no sólo a los padres, sino como la realidad como de los mismos chiquillos, de cómo, también de cómo de repente pa cómo trabajar con ellos, cómo acercarse, y también pa que ustedes nos conozcan, o sea a nosotros igual nos importa no sólo que sea como pa un solo lado, sino también que nos conozcan más, porque en realidad igual nosotros no, como que igual pensamos que no es tan bueno conocernos tan poco por muchos motivos. Pero principalmente eso, por el mismo concepto quizás del proyecto que estamos realizando con los chiquillos pa nosotros igual es importante que haya un grado más de cercanía y saber, de participación.
3. **D** no, en todo caso igual esto para los chicos es nuevo, porque nunca se había hecho, este año nomás, y al Moisés le gusta participar, porque además de que tiene como un poquito más de personalidad que los demás, que los de aquí de la casa, es como muy así, como de repente como muy *puntarelli* él, pero a mí me interesa que él participe en estas cosas, porque nosotros le tratamos de inculcar cosas buenas a él. A él y al otro grande también po, le tratamos de enseñar que él ocupe su tiempo en cosas buenas y que a pesar de que uno ve tantas cosas malas aquí en la población, igual nosotros podemos darle la oportunidad, o sea, igual hay oportunidades para que ellos puedan ser diferentes a cómo es toda la población aquí en general. Porque por ejemplo yo a mi hijo, a los dos le enseñé que nosotros trabajamos todo el día, pero y a lo mejor nos cuesta tener algo, más que a los que venden cosas, drogas, específicamente drogas, que aquí está invadido de droga, pero yo le digo a mi hijo que con sacrificio uno igual puede tener lo que ellos tienen y que uno lo disfruta con más ganas porque es con esfuerzo, con sacrificio y que eso nos hace más dignos como personas, así que yo le enseñé a ellos que nosotros, el trabajo que nosotros... porque a veces me reclaman, el chico más me reclama po, el Moisés, que nosotros casi nunca tenemos tiempo pa salir, pero si no trabajáramos no tendríamos tampoco como pa darle lo que él necesita. Pero para mí es importante, yo lo dejo que participe en la iglesia, en la escuelita dominical que hacen ahí en la sede también, yo lo dejé que participara con ustedes, porque yo sé que eso es beneficioso pa él y que él de eso aprende también po, aprende porque él tiene primitas también, tengo cuatro primos, o sea sobrinos que también están en la universidad y uno de ellos estudia

pedagogía en educación básica, así que yo igual a ustedes los miré por ese lado, porque yo dije “a lo mejor a mi sobrino también le va a tocar” y ella también está haciendo práctica, la mandan a hacer clases, la evalúan y a la final son oportunidades que tienen que, o sea, ustedes necesitan también que nosotros les aportemos en lo que ustedes necesitan saber de nosotros, así que igual uno tiene que estar abierto a las necesidades que tengan ustedes, porque ustedes igual están siendo como favorables para los chicos acá po. Porque acá hay niños que... hay un chico que se junta con mi hijo, que es de la esquina, no sé si va al taller de ustedes, Jesús.

4. A: Sí, o sea, ha estado un par de veces.

5. D: él años que no va al colegio y esa familia nunca se ha preocupado de que él va a crecer y va a crecer dentro de la ignorancia, todo el día en la calle y nunca todos los niñitos de esa casa nadie tiene ningún interés por que ellos estudien. Y yo le pongo ese ejemplo al Moisés, en el colegio que está a lo mejor no es el mejor, pero sí yo le digo “en el colegio que tú estés, si tú queri ser una buena persona”, igual que la población, porque ellos querían irse de aquí, pero pa mí es complicado arrendar un lugar porque tengo que tener de esas cuestiones de liquidación de sueldo, aval, que supere el arriendo tres veces mi sueldo, si no yo me hubiera ido, pero yo también le enseño a ellos que donde uno esté igual puede ser diferente a otras personas dignamente, porque aquí no porque todos venden droga nosotros también vamos a vender droga, y no porque todos sean flojos o malos en el colegio él también va a ser malo, o sea, siempre yo le enseño que uno tiene que tratar de marcar la diferencia ante los demás, de seguir a las cosas buenas, no... porque lo malo y lo fácil es como más atractivo a veces, pero no es lo mejor, así que yo trato siempre de que ellos participen de las cosas que son como beneficiosas pa ellos. Así que yo por eso lo dejé que participara con ustedes y le preguntaba, y ahora se metió en bicicross y lo dejo que vaya, porque yo sé que eso le va a servir a él pa bajar de peso, pa matar el tiempo y no andar metido en cosas aquí también, viendo cosas todos los días po, así que igual pa mí es importante.

6. E: ya, entonces, vamos a partir con, o sea, son como unas 7 – 8 preguntas, preguntas grandes, y ahí vamos a ir...

7. A: ... profundizar lo que usted nos ha estado diciendo este ratito.

8. D: bueno.

9. A: eh... a ver... lo primero es lo que usted nos estaba diciendo más o menos cómo es la relación que ustedes tienen como familia, qué espacios comparten, cómo es el tiempo que ustedes comparten juntos, eso.

10. D: eh... ¿cómo es el sistema de familia de nosotros? Nosotros somos los cuatro nomás y tratamos de... el poquito tiempo que tenemos, dedicárselo el 100% a los chiquillos. Tratamos de, cuando el chico mío en la tarde llega, tratamos de esperarlo pa tomar once y tratamos de que los poquitos momentos que tenemos, disfrutarlos al máximo y cada momento que tenemos de enseñarle cosas buenas a los dos. De repente igual los corrijo, todo, pero es porque queremos lo mejor para ellos po, queremos que ellos sean dignos ante la sociedad y aquí sobre todo, yo el temor más grande que tengo es de que la gente me los absorba o los tiente, porque es peligroso esta población, es mala.

11. E: ¿y usted cree que tienen buena comunicación con él?

12. D: sí, gracias a Dios, sí, con los dos. A pesar de que el otro es grande y está en una edad diferente, pero yo encuentro que sí, porque él me cuenta sus cosas y yo lo aconsejo cuando me pide permiso pa ir a fiestas le pongo todos los peros que hay pa ir a una fiesta para que todas las cosas que le podrían pasar y él de repente siente como que yo soy antigua, pero después él se da cuenta que en realidad yo tengo un poco de razón, así que gracias a Dios tenemos buena comunicación.

13. A: y de las cosas que, porque usted nos mencionaba un poco lo de los valores, ¿cierto? que le intenta inculcar a Moisés, a sus hijos, eh... ¿qué otras cosas también son como que usted considera importante enseñarle como mamá a los chiquillos, o que aprendan en la familia?

14. D: eh... no sé po, yo pienso que día a día nosotros le enseñamos, en nuestro diario vivir con el ejemplo que nosotros le damos, porque nosotros pa empezar yo ni mi esposo no tenemos vicio, nosotros participamos en una iglesia cristiana y tratamos de inculcarles esos valores también, de que Dios está

más cerca de lo que ellos puedan pensar y nada po, el ejemplo que nosotros les damos de vida nomás, todos los días, con todo lo que nosotros hacemos todos los días yo sé que ellos se dan cuenta que nosotros queremos algo bueno pa ellos.

15. **A:** eh...

16. **E:** **¿actividades aparte como de estar en la casa que tengan? ¿Alguna actividad o, ya sea, familiar o usted con Moisés que hagan que no sea, o sea, que no sea solamente estar en la casa, y quizás una actividad particular aparte de...?**

17. D: a veces, casi siempre, casi una o dos veces al mes nos juntamos toda la familia, mis hermanos, mis cuñados, mis sobrinos, todos en la casa de mi hermana con mi papá y siempre estamos todo el día ahí, pero es como, es como... es como bien entretenido, y salimos a vacacionar todos juntos igual, toda la familia. Y cuando vamos a la iglesia, de repente vamos al mall, pero siempre tratamos de sacarlo cuando tenemos un tiempito, sacarlo de aquí, de este ambiente.

18. **E:** **y ahora si usted como que nos dice de las cosas que le trata de enseñar a Moisés, ¿cuál cree usted que, así como lo ve ahora, son de las cosas que más él ha aprendido efectivamente, como cosas que ya ve que él ha aprendido de usted?**

19. D: yo pienso que ha aprendido a ser independiente y no sé po, a ser responsable igual, porque de repente yo siento como un mea culpa conmigo porque yo le digo a mi hermana "yo mucho tiempo no tengo pa dedicarle a él po", por ejemplo pa sentarme y decirle "ya, veamos... a ver, qué hiciste hoy día en el colegio", yo no tengo ese tiempo, pero sí yo le digo "Moisés, ¿tienes tarea?", a veces me dice que sí, le digo "¿hay que comprar alguna cosa para que lleve mañana pal colegio?". Siempre ando preocupada de eso, pero no tengo el tiempo suficiente para sentarme todos los días con él y eso de repente me hace como sentirme como un poquito culpable, pero lo siento independiente y a la vez responsable en ese aspecto, que ha crecido, y él se da cuenta que no es porque nosotros no queramos. Mi esposo dice "yo podría ayudarlo, pero él sabe más que yo po", así que no se atreve mucho a ayudarlo, porque no entiende mucho, así que a veces en la noche digo "Moisés, a ver, hagamos la tarea que te falta" y acostados ahí nos ponimos a hacerla, pero yo siento que él ha sido responsable en ese aspecto, porque a pesar de todo eso él siempre llega no con 7, pero con 5, con 6, 5.4, con notas que no son tan malas pa que esté solito, porque yo lo guío nomás po, yo no me siento a ayudarlo a él como mi hermana, que mi hermana está todo el día, que ella no hace na' en la casa y ella lo acompaña a sacar fotocopias, le hace, le ayuda a hacer disertaciones, cosas, ése no es mi caso, yo no tengo ese tiempo.

20. **A:** **¿pero la hermana suya con su hijo o con Moisés?**

21. D: con su hija, con su hija. Pero yo encuentro que él ha crecido en ese aspecto.

22. **A:** **¿y el hermano grande del Moisés tiene, usted ve que él también tenga algún rol así como ayudando en la educación del Moisés?**

23. D: no, él es independiente el Aarón también, y todo el tiempo que tiene lo tiene ocupado, nunca tiene tiempo pal Moisés. Ahí yo no podría mentir, porque como se llevan por cinco años es como que son diferentes, el Moisés quiere copiar al Aarón, pero el Aarón nunca tiene tiempo pal Moisés y cuando tiene tiempo casi siempre están un ratito y después se ponen a pelear, pero como todo niño nomás. Pero no, el Aarón, el grande, no lo ayuda mucho.

24. **E:** **yo, me gustaría preguntar por la... ¿siente usted que la, de repente, en la educación del Moisés tiene, cuáles son las dificultades como más grandes que tiene en términos como de lo que usted espera entregar o lo que usted espera que suceda, como espera que no sé, quizás el Moisés se porte, cuáles son las dificultades más grandes, cuándo siente que es más problemático quizás?**

25. D: él, para mí él es un problema entre comillas, que él es demasiado conversador, es como muy, no sé si es distraído, pero la profesora a mí me ha dicho y en la iglesia y en todos lados siempre yo tengo que andarlo haciendo callar, porque él como que alza mucho la voz y como que, como que desordena los grupos, y eso pa mí es como en contra porque en todos lados me han dicho lo mismo, que él es muy bueno para desordenar a los demás y que como es grande —en el curso de él es el más grande—, como que todos lo siguen y la profesora que a veces habla puras cosas que no tienen que ver con lo que ella

está hablando y todos se ríen, dijo “y me cuesta después ordenar el grupo de nuevo” y eso me juega en contra. En la iglesia igual, en la iglesia se pone a hacer cosas que no tiene que hacer como pa llamar la atención, y aquí igual po, de repente estamos conversando y él levanta la voz fuerte y yo le digo “Moisés, estamos aquí al lado tuyo” y se enoja, pero... eso, yo creo que le gusta llamar la atención, como ser florerito así.

- 26. E: sí se puso a cantar los números en el bingo (risas)...**
27. D: sí po, verdad.
- 28. E: ... hay que tener perso pa hacer eso.**
- 29. A: ahí le sacó provecho ahí a su voz, a su voz potente. Ya, pero dijimos que no lo íbamos a acusar...**
- 30. E: sí po, no lo veníamos a acusar, sí, verdad.**
- 31. A: ¿... lo de la escuela...?**
- 32. E: no, sí, igual decirle que como a medida que vayamos en la entrevista vamos a avanzar en función a tres espacios, que igual se lo explicamos recién, que es la escuela, o sea la familia, la escuela y los otros espacios que podrían ser la comunidad, el barrio, otros espacios educativos, por así decirlo. Eso también puede incluir la iglesia, los talleres que hace con nosotros. Entonces ahora vamos a devolver un poco las preguntas pero dirigidas...**
33. D: al colegio.
- 34. A: a la escuela, sí, porque... usted nos decía lo que le decía la profe, pero en general cómo ve usted que es la relación del Moisés con la escuela, porque va al Francia, ¿cierto?**
35. D: sí.
- 36. A: ¿cómo es la relación que él tiene con...?**
37. D: no, él tiene buena relación con los profesores, pero sí hay una profesora que tiene conflictos con todos, yo escucho, no tenía idea que podía ser mi caso también cuando todos la acusaban un día en la reunión, pero de repente pienso que el Moisés también tiene un poco de culpa por lo mismo, porque es muy hablador, de repente como que alza mucho la voz y de repente puede hasta contestar, porque tampoco puedo dejarlo como un santo, y... pero él en general tiene buena relación con los profesores.
- 38. A: ¿y compañeros u otras personas del mismo colegio?**
39. D: bien, bien. Sí, porque el Moisés no es peleador, así que no tiene tan... no es conflictivo tampoco, y además que yo tampoco le enseñó que ande peleando, porque yo le digo “Moisés, a mí me da tanto miedo que peleen”, porque uno no sabe el límite de la fuerza de una persona y a las consecuencias que puede llegar una pelea de una cosa tan simple, que puede ser por algo tan chiquitito que se puedan agarrar de las mechas, que yo siempre trato de evitar eso, en los dos, que nunca hay que andar peleándose y que yo creo que ha entendido bien eso, porque tiene buena relación con los chicos, y cuando le ha pasado algo me ha contado sí. Me ha contado que lo empujaron y él también empujó, pero nunca más allá de eso.
- 40. E: pero con eso podríamos... ¿usted cree que a Moisés le gusta ir a la escuela, se siente bien en la escuela?**
41. D: le gusta ir al colegio ése, pero él quiere ir a otro colegio, quiere ir a uno mejor, pero yo sinceramente, yo siento que ese colegio está demasiado atrasado comparado con otros colegios, y para mí es un problema cambiarlo a otro colegio, porque yo cuando lo iba a cambiar, en 3º parece que fue, la profesora misma me dijo, yo le dije “¿él tiene que dar prueba para entrar al Toribio Medina?”, donde iba mi otro hijo en la básica, y me dijo “¿qué prueba va a dar él, si él no sabe nada?”, me dijo “si...”, me dijo “yo le pregunto por algo, por ejemplo, le pregunto por el sistema solar y él me empieza a dar poesías de las

estrellas, cualquier cosa relacionada con ésa, pero no...”, y en realidad después yo dije “voy a tener que dejarlo que termine aquí hasta 8º, porque hay harta gente que dice que la enseñanza de aquí es mucho, muy, muy inferior a otros colegios y ése ha sido el problema para mí para cambiarlo de colegio. Pa mí sería igual bueno sacarlo de aquí, permiso...”

42. *[llega su esposo, saludos]*

43. A: eh... pero de las cosas que el Moisés sí ha aprendido en el colegio, ¿cuáles son, qué cosas ve usted que sí ha aprendido?

44. D: por ejemplo, en Matemática él sabe hacer bien sus tareas, todo, en realidad ha aprendido todo, pero yo encuentro que todo lo que enseñan ahí a él lo que más le cuesta es como Ciencias Naturales, no sé si todavía se llaman “Ciencias Naturales”, “Naturaleza” parece que se llama ahora, y eso es lo que más le cuesta, pero casi todas sus tareas que él hace las hace solito, así que... y siempre me trae buenas notas, así que yo pienso que a pesar de que el nivel es... igual a él no le va mejor, lo mejor, por eso yo sé que si a él lo cambiara para mí sería un problema, porque él quedaría como más bajo en comparación a otros niños, y sería como riesgoso, porque él ya repitió un curso, sería como arriesgarlo a que repitiera otro curso más.

45. E: sí, cortito, ¿él ha tenido como algún problema como más puntual, no sé, como un problema más grave que haya tenido él en la escuela o más que nada lo que decía usted que era como un tema de la profesora, eso sería como lo más...?

46. D: no, eso nomás e inclusive ni fue ni hablar, porque habían tantos reclamos con esa profesora, que es de Religión, que no quise ni ir a hablar, porque un día yo estaba en la reunión y escuchaba que todos hablaban que ella le había pegado a un chico, que ella le había echado garabatos a otro, y yo escuchaba y yo decía “no es mi caso” cuando escuchaba po, y después un día llegó el Moisés y me dijo que la profesora lo había tratado de guatón y lo había echado pa afuera y yo le dije “pero tú algo hiciste”, pero también me di cuenta que ella no tenía problemas con el Moise nomás, era con todos, porque decían que hace como dos años que la están acusando y aun así sigue en el colegio, así que tampoco no me causó extrañeza de que por qué a él le pasó eso, sino que pienso que con todos los niños la señora era así, así que es un problema de la directora que no la saca, porque ella está en conocimiento de lo que pasa con esa profe.

47. E: y bueno, hablando desde lo que ha aprendido, ¿qué cosas buenas y qué cosas malas ha aprendido en la escuela, en términos no sólo de las materias o de las cosas que pasan, sino como de estar en la misma escuela, qué cree usted que son las cosas más destacables buenas y las más malas, por así decirlo?

48. D: yo pienso que a estar en grupo po, a compartir con los demás...

49. E: eso sería bueno...

50. D: sí po, para mí es bueno que él sepa socializarse con las demás personas y además que el Moisés tiene buenos sentimientos, es como sensible, él se duele cuando le pasa algo a alguien, así como que es frágil en ese aspecto y es bueno también, porque eso lo hace sentir que yo a veces le digo “Moisés, a veces una persona puede ser... tener impedimentos físicos, pero eso no lo hacer ser que sea diferente a ti, a veces tiene valores más bonitos o cosas más bonitas que una personas que sea normal” y él se da cuenta de eso, así que pa mí que él ha aprendido a participar en grupo y ha aprendido a ser sensible ante las demás personas, porque tiene buen corazón el Moisés, es como buen chico.

51. A: ¿y en términos negativos, alguna cosa que usted vea que no es positiva de lo que aprende en el colegio?

52. D: de repente el seguirle el juego a los demás cabritos, a los demás niñitos. Que por ejemplo, algunos salen del colegio y se van a otras casas, altiro, sin pedirle permiso a la mamá, nada, y un día él también quiso hacer eso, o sea, seguir los malos ejemplos y yo a veces le digo “lo malo a veces es más fácil de seguirlo, pero no es lo mejor”, y ahí yo trato de enseñarle, porque a veces él ha traído chicos para acá y yo no los he recibido aquí en la casa, yo le digo “tú tienes que llegar a tu casa, dejar tu mochila y avisarle a tu mamá que vas a venir para acá y ahí estai todo el día si queri con el Moisés jugando”, pero tampoco

yo no le puedo dar esa... porque si yo lo dejo al chico que llegue aquí, haga... el Moisés después va a pensar que eso está normal y él lo quiso hacer una vez y no lo dejé tampoco, así que eso es como lo malo.

53. E: y ahora si nos ponemos del punto de vista como de la escuela, entonces la pregunta es ¿cree... cuáles son las dificultades que tiene la escuela para educar en este caso al Moisés o en general a los niños? Las dificultades que tiene la escuela, en este caso particular sería la República de Francia, el Francia, como cuáles serían los problemas que tendría, que usted ve.

54. D: eso que decía yo po, que ellos van muy bajo en cuanto a educación, porque por ejemplo lo que le enseñan a mi hijo ahora en 5º a mi sobrina se lo pasaban como en 2º, 3º. Y yo comparo porque mi hermana me dice, yo por ejemplo ahora él tuvo que hacer una carpeta y dije "tengo que llegar a buscarle materiales" al Moise, me dijo "¿de qué?" y yo le dije y me dijo "ah, ésa la hizo la Jazmín en 1º, en 2º", y me la pasó y yo fui sacando lo que necesitaba y fui haciendo la carpeta con el Moisés, pero yo me doy cuenta siempre, por lo que ella habla, por ejemplo Inglés. En inglés ellos van súper mal, bajo en cuanto a conocimientos de Inglés y yo creo que... el hijo de mi sobrino, chiquitito, va en jardín infantil y él se sabe los colores, sabe hacer un diálogo, ése mismo, ese diálogo que uno saluda a la persona, le pregunta el nombre, que es típico de la básica, él va en el jardín y él se lo sabe. Yo nunca he escuchado al Moisés hablar o más que, yo le pregunto "¿cómo se dice 'silla' en inglés? ¿o 'mesa'?", le pregunto las cosas como más básicas, algunas se las sabe, los colores, él está como muy bajo el nivel del colegio Francia. Y yo lo he comparado con hartos colegios igual que he conversado con más mamás que van otros chicos que los han sacado del colegio Francia por lo mismo y eso es como en contra para la educación. Y lo otro que tiene malo el Francia, que no es mi caso tampoco, pero sí lo he escuchado mucho, que hacen bullying. Yo al Moise siempre le pregunto, porque el Moisés es gordo, y de repente uno le dice guatón, yo le digo guatoncito, pero por cariño po, mi gordito, le hago cariño, pero cuando hay gente que se expresa así de él es como pa burlarse si no lo conocen po. Y yo le pregunto al Moisés "¿no se burlan de ti porque soi...?". "Nooo", me dice, "qué", dice, "si alguien me dice algo yo le pego", y yo digo "no, teni que avisarme si alguien te hace algo", pero gracias a Dios nunca le ha pasado, porque yo sé que él me lo hubiera dicho, porque se hubiera puesto a llorar, porque el Moisés es llorón, sensible. Así que yo encuentro que esas dos cosas son las que más marcan al colegio ahí.

55. A: ¿y qué cree usted que puede estar influyendo en que se den esas situaciones, de que el colegio vaya tan bajo y que se den esas situaciones de bullying?

56. D: lo de bullying yo pienso que ahí tiene que ver con la disciplina del colegio, que es la dirección pa abajo, porque ellos son las autoridades y los que mandan en el colegio y si ellos no hacen atajo y ven que a un niño le pasa esto y no hacen nada, o que la misma profesora hace esto y no hacen nada, es un problema de la dirección, porque yo escuché ese día en la reunión que a esa profesora la tenían como demandada y había una cuestión en... lo que tiene que ver con todos los colegios de Nuñoa, que es en la Rosita Renard, no sé, una cosa que queda cerca de la Plaza Nuñoa creo, y no se ha hecho nada. Pero eso es porque la directora no ha hecho nada tampoco, porque ella podría haber hecho un informe y esa profesora ya no estaría en el colegio. Pero lo de bullying yo creo que está en manos de la directora y los planes de trabajo también, porque ellos tienen que hacer un organigrama, algo, en el año, al principio de año, de lo que se les va a exponer a los niños durante el año, y a lo mejor esa tabla que hacen ellos es muy baja comparada con los otros colegios. Que ellos deberían ir avanzando más rápido y no ir repasando tanto, por ejemplo, el próximo año que viene ellos están todo el primer semestre pasándole, repasándole todo el año que pasó este año, porque yo me acuerdo que al Moisés le pasaban, le pasaban... estuve como tres años ayudándolo en los cuadernos cuando yo se los revisaba, así, le pasaban el sistema solar, el sistema de rotación, de traslación, todos los años lo mismo, y yo decía "¿por qué le pasarán...?" y claro, pasan casi todo el año, repasan lo que pasaban el... y se van atrasando, porque casi siempre los colegios cuando uno entra en marzo son como dos semanas o el primer mes de repaso y de ahí se empieza con las materias nuevas, pero yo creo que eso es lo que los atrasa a ellos y no avanza.

57. A: ¿y como cosas positivas que puedan... que pueda usted ver en el... así positivas en específico que vea en la educación que entrega, que usted valore así que son cosas buenas?

58. D: la profesora que tiene el Moisés es profesora jefa, es muy buena, ella hace poquito salió de la universidad y está con todas las ganas, así que ella cada vez cualquier cosita mala del Moise está como bien preocupada de su grupo. Cualquier cosa mala que ella ve, ella nos manda a buscar, ella me lo acusa

cuando él está demasiado desordenado, muy conversador, o sea, ella está demasiado pendiente del grupo. Y... nada po, yo las veces que igual he podido pedir ayuda en el colegio para que me lo ayuden a arreglar algunas notas, para que lo apoyen más, también he tenido la respuesta de eso, y en lo económico también tuve la oportunidad en septiembre, porque como mi esposo está sin trabajo, en septiembre pedimos la oportunidad para ir a vender, ¿cómo se llama?, así cosas del negocio, empanadas, cosas, y nos dejó la directora, nos dijo que sí, que fuéramos, o sea, también ellos están abiertos a ayudar un poco a los apoderados, tampoco no hay que ser tan cerrada. Pero... sí hay algunas cosas que son buenas también del colegio.

59. E: ¿usted también va, asiste harto, va a las reuniones, está presente...?

60. D: sí.

61. E: ¿... tiene como harto contacto?

62. D: yo por lo menos con la profesora jefe, yo la, tengo como buena comunicación con ella y en las reuniones trato de ir a todas, porque igual me interesa saber cómo está él, las notas, y cómo va el grupo.

63. E: claro, pero podríamos decir que está enterada de como de lo que pasa, y está pendiente.

64. D: sí.

65. E: ya, y estas preguntas que serían como lo último ya de la escuela, son más por decirlo así, más pensando en lo ideal, en qué sería lo, como lo ideal para usted respecto a ¿qué sería lo ideal para usted que... de educación que le entregara la escuela al Moisés? Lo ideal, en términos de cuál sería la mejor educación según usted que le podría entregar la escuela a Moisés. Y también para... con eso también responder a para qué también va Moisés a la escuela, qué sentido tiene con eso...

66. A: qué sentido le gustaría a usted que él estuviera en ese lugar.

67. D: a mí me gustaría que el colegio tuviera más... más avances en cuanto a los contenidos que le enseñan, las materias, que fueran avanzando y se pusieran a la altura de los otros colegios. Y... nada po, yo no tengo ningún problema con el colegio, solamente eso es lo que me preocupa, que van como muy bajo con respecto a, en comparación con otros colegios, pero... no sé si se irá a solucionar algún día, porque siempre se ha escuchado lo mismo. Y yo a él lo puse en ese colegio más que nada por comodidad, porque me quedaba cerca, lo puse pensando en que lo iba a sacar y cuando lo saqué la profesora me dijo eso, y de ahí yo dije que no me iba a arriesgar a sacarlo, pero sí me gustaría que el colegio se pusiera a la altura de otros colegios, con más exigencia. Y lo otro que yo veo en el colegio que no hay, que no es normal, porque yo lo comparo con el colegio que iba mi hijo chico, en el... el mayor, que no lo hacen leer. A mí el Aarón lo hacían leer una vez, un libro o un cuento, por último, al mes, lo hacían disertar, y acá eso no se ve. A mí me gustaría que eso lo... eso lo hicieran como más, fuera como más familiarizado pa los chiquillos, porque no... no es como real en ellos leer libros y disertaciones, nada, y eso yo lo veo en mis sobrinos también, que son chicos y ellos preparan disertaciones, cosas como simples, pero que sí les sirven a ellos para exponerse ante los demás po, para aprender a expresar las ideas y lo que ellos saben también po. Pero esas cosas a mí me gustaría que se fueran solucionando en el colegio, que se hiciera para que ellos tuvieran mejor... mejor, más conocimiento, porque si no ellos van a quedar con lo básico nomás, ellos podrían saber más de lo que saben, ¿y cuál era la otra pregunta?

68. E: como que pensara en el sentido... como qué sentido...

69. D: ... que le hace al Moisés.

70. E: claro, con qué sentido usted...

71. D: ... mando al Moisés al colegio.

72. E: claro, puede que vaya al colegio...

73. D: eh... primeramente lo mando para que él aprenda, aprenda, tenga conocimiento de cosas, para que se eduque, para que aprenda a trabajar en grupo, para que aprenda a respetar a las demás personas que están delante de él que son mayores...
74. M: ... aprenda a desenvolverse...
75. D: sí, y que todo lo que él aprenda algún día lo pueda poner en práctica, que vaya creciendo como persona.
- 76. A: ¿algo más sobre la escuela se te ocurre?**
- 77. E: no, yo creo que estamos bien con la escuela, ¿a ti?**
- 78. A: no, bien.**
- 79. E: ¿sí?**
- 80. A: sí.**
- 81. E: ya, entonces ahora vamos con la última patita, creo, sí.**
- 82. A: claro, lo que usted nos contó un poquito al comienzo de los espacios en los que el Moisés participa acá en la, en la población. ¿Nos...? Haciendo un recuento...**
83. D: él participa con ustedes del grupo de ustedes, de las actividades; participa de la escuelita dominical, el día sábado sí; el día domingo va con nosotros a la iglesia; y en la semana va todos los días a bicicross, ahí al Estadio Nacional.
- 84. A: ya.**
85. D: y tratamos de darle tiempo, o sea, nosotros le damos la confianza a los dos acá para que ellos sepan que nosotros les damos confianza, pero también para que ellos sepan aprovechar la confianza que nosotros le damos. Por ejemplo, yo le digo "Moisés, tú vai allá, pero tú no teni que seguir a los chicos cuando ellos crucen corriendo, tú aunque no venga ningún auto teni que cruzar con la luz verde", "no, mamá, si yo me bajo de la bicicleta pa cruzar". Así que yo le enseñó más que nada para que él aprenda a aprovechar la confianza que nosotros le damos y para que sepa que el mundo no es esta población, que hay gente que no sabe ir al centro, que no sabe ir a... no sabe desplazarse, ni conoce calles, nada, porque piensan que todo esto es un mundo.
86. M: no conocen, conocen este barrio nomás algunos.
87. D: sí po.
88. M: muchos jóvenes, se encierran acá, es un barrio chiquitito pero consumista.
89. D: sí. Y también le enseñamos, por eso nosotros tratamos de, cuando tenemos un tiempito, de disfrutarlo al máximo con ellos, por ejemplo, nosotros nos damos todos los años vacaciones, sacrificamos unas moneditas y todo, pero salimos para que ellos disfruten, aprovechen y lo pasen bien, porque a las finales nosotros siempre les hemos inculcado que la familia es lo más importante dentro de una sociedad, que nosotros le podamos enseñar a ellos, ellos se lo van a enseñar a sus hijos también po'. Y yo le digo, "eso no significa", le digo al grande, "que tú vai a llegar con una chica embarazada ahora", porque yo le digo "cuando tú tengai un hijo, tú le vai a enseñar lo mismo que yo", le digo "porque si tú teni una guagüita que está caminando y hay un hoyo tú la vai a tratar de sacar, de sacarla de ahí y decirle que por ahí no puede ir, porque se va a caer, pero tú la vai a tratar de guiar por donde está todo liso y", le digo, "pero eso no significa que yo te estoy mandando a que tú vayai a pololear y llegui que vai a tener una guagüita". Así que nosotros tratamos de siempre de darles lo mejor, o sea, son poquitos momentos a lo mejor, pero que sean buenos. De enseñarle que él puede pasarlo bien, todo, pero sanamente, que nosotros...
90. M: no tenemos todo el tiempo para ellos.

91. D: ... sino que nosotros nos juntamos, ayer, antes de ayer, toda la familia donde mi hermana y para ellos no es un aburrimiento ir, a ellos les gusta, porque lo pasamos bien, se disfruta y todo sano, así que tratamos siempre de enseñarles cosas buenas.
- 92. E: dentro de las actividades que nos describió, o sea, contamos que a la iglesia va con ustedes; la escuela dominical la hacen acá, entonces va con más niños de acá...**
93. D: claro.
- 94. E: ... y con gente de la iglesia; el bicicross, ¿eso lo hace con quiénes? ¿con amigos o...?**
95. D: va un grupito de chicos que tiene bicicleta, ellos se juntan, se pasan a buscar y van. Van después de que llega del colegio, almuerza y se va.
- 96. A: ¿es como una iniciativa de los mismos chiquillos?**
97. M: claro.
98. D: claro, lo que pasa es que...
99. M: el Moisés, el Moisés es el que inició esto.
- 100.D: él empezó a andar en bicicleta y otro también lo empezó a acompañar y un día me dijo acaso podía ir al estadio y yo le dije que bueno, que tuviera cuidado en la atravesada y todo y que volviera a las 6, "si los demás se quedan", le dije, "tú te vienes solo, pero teni que estar aquí a las 6, si no otro día no hay permiso". Y justo había un chico que vino de La Serena, de acá de una vecina, y él participa en... él hace en las canchas de bicicross en todas las partes de acá de Chile, y estaba él y le prestó un casco y le dieron permiso que se metiera en las canchas ésas de bicicross. Y le gustó po. Y llegó aquí que quería un casco, un casco y ya le fuimos, el Miguel le fue a comprar un casco, eh... empezó a participar y ahí otros también empezaron a ir y ahora van como seis niñitos de aquí, así que se entretiene...
- 101.E: buena.**
- 102.A: y en los otros espacios en que él participa, ¿cómo ve la relación que él tiene con la iglesia, con la escuela dominical, con el espacio de nosotros? ¿a él le agrada, le entusiasma, lo pasa bien, lo pasa mal?**
- 103.D: a él le gusta, le gusta participar en todas las cosas que existen así de grupo, pero a veces le quiere dar prioridad a otras cosas y no quiere ir a los grupos, pero no es porque no le gusta, sino que de repente, por ejemplo, van a dar una película justo a la hora que van a juntarse y dice que quiere ver la película mejor y no quiere ir al grupo, pero no es porque no le guste, sino porque están las dos cosas a la misma hora, pero a él le gusta participar.
- 104.M: pero es que hay que entenderlo, porque tiene su etapa de su vida, porque ponte ahí, quiere ver la película y quiere jugar, y ahí queda medio, ahí tiene que quedar.
- 105.E: es que son niños, son dispersos...**
- 106.M: pero bien, que le gusta participar en todo...
- 107.E: ¿y en general en esos espacios hay buenas relaciones, conflictos que ustedes recuerden en alguno de los espacios? ¿no?**
- 108.D: no.
- 109.A: ¿y qué cosas ve usted que aprende en los distintos lugares en los que participa? ¿qué cosas son las más importantes que él ha aprendido?**

110.D: nada po, él llega contento aquí de participar en los grupos y ahí por ejemplo en la bicicross se metió en la onda que quiere adelgazar y llega todos los días a mirarse la guatita y dice “estoy más delgado”, pero siempre tiene como un incentivo para hacer las cosas, pero a él le gusta participar en todo.

111.A: pero por ejemplo en la escuela dominical, ¿qué cosas se incentivan que los niños aprendan?

112.D: le enseñan principios más que nada, a sentir amor por las demás personas, que por ejemplo, más que nada son valores los que le enseñan ahí, hay unas actividades que tienen que ver con Dios, canciones, pero la tía igual cuando viene a buscarlo y él a veces no quiere ir porque está acostado todavía, la tía me dice que él es el que le ayuda a cantar, el que le ayuda a hacer la clases y como que es bien participativo, y como que también él va adquiriendo más personalidad cada vez que participa en grupo, porque le gusta participar.

113.E: sí, igual es participativo.

114.D: sí, si la profesora de él, jefa...

115.A: es entusiasta, de las cosas, cuando está ahí, está entusiasmado.

116.M: tiene bastante personalidad, sí, na que hacer, na que hacer...

117.D: nosotros lo llamamos a veces, porque es demasiado...

118.M: uh, es así, tiene una personalidad así, de repente como de un joven...

119.D: sí, es...

120.M: de un lolo de 15 años, pero de repente uno lo empieza, a conversar y baja a su edad, a su edad de niño, pero uff que tiene personalidad, bueno tiene energía por ser un niño.

121.A: ¿Y hay algo de los espacios en los que el Moisés participa acá que usted encuentre que no es positivo?

122.D: No, no porque trata..., nosotros lo tenemos como, lo tenemos como bien controlado, por ejemplo él sale a andar en bicicleta por aquí cuando no va al estadio, andan por aquí pero nosotros siempre sabemos lo que el anda haciendo, cuando no él va a la plaza, con las vecinas que le vienen a pedir permiso, pero a nosotros siempre estamos preocupados de lo que él hace. Y siempre le digo yo a él, no lo voy a saber hoy día, pero mañana igual voy a saber lo que tú hiciste y no hiciste así que él tiene ese tema, él sabe que si el hace algo malo yo igual después lo voy a saber, así que gracias a dios está como controlado todo lo que él hace aquí, porque aquí a la esquina no más es donde se juntan, de aquí a la cancha, y ese es el entorno de él, porque aquí no hay nada más po, lo otro es cuando va a la plaza pero cuando él va a la plaza, eh no va sólo, así que nosotros siempre sabemos lo que él está haciendo.

123.E: Se refiere a la plaza Zañartu.

124.D: Sí.

125.E: Bueno, quizás en términos como de las actividades, dentro de las actividades que hace, entonces la bicicross sería como “la actividad” que haría con, los talleres en general son como cosas que él hace dentro de acá, o con gente de la Rosita, aunque vayan al Nacional, pero está en constante relación con ellos, como con gente de acá...

126.D: Sí.

127.E: ¿En ese sentido usted como, qué cosas se transmiten ellos, entre los mismos niños quizás como qué cosas siente usted que Moisés aprende acá con los niños, con los adultos de acá?

128.D: Lo que sí él a mí a veces me cuenta lo que hace, pero también yo he escuchado que el Moisés como que de repente se pone a la par de los demás, porque yo he escuchado que el Moisés dice garabatos afuera y yo le hablo a él y eso es porque con el entorno que él se junta, como que trata de copiarlo y yo

he sabido eso po, por eso yo siempre le digo "yo no voy a saber hoy día, pero si lo voy a saber mañana", pero yo sé a veces también eso les hace como mal, el juntarse con los chicos de acá, pero tampoco no se lo puedo negar porque son sus pares.

129.M: Ojalá que esta generación sea buena. La generación mía fue buena, mi generación de mi edad. Los que estábamos en eso, los papás fueron duros con nosotros, los horarios, si nosotros nos acostábamos a las ocho de la noche, chao todos adentro. Y después hubo otra generación que anduvo cambiando el sistema aquí en el barrio...

130.E: Ahh usted...

131.A: ¿Usted vive antes que su señora acá?

132.M: Sí po yo soy nacido aquí, conozco soy de toda la vida acá, entonces uno yo soy como ustedes así, yo le digo a la Delia de repente cuando converso con ella que podría ser policía porque yo tengo un ojo clínico y yo siempre veo a las generaciones de los jóvenes acá, la generación de los jóvenes de mi hijo mayor de dieciséis años va por el lado rebelde, rebelde así, les cuesta a ellos aceptar que es lo que vai a decir, les cuesta, les cuesta. ¡No, no! Y... entonces ojalá, bueno nosotros al Aaroncito lo controlábamos porque teníamos otro sistema de vida, nosotros hemos sido siempre hemos sido trabajadores de esfuerzo y le tenemos explicado, le hemos inculcado eso, de lo que es la vida... y al Moisés también. Entonces yo siempre digo ojalá que estas generaciones sean buenas, porque aquí han pasado ya, esta es la cuarta generación...

133.A: ¿Y qué cree usted que influirá en que haya generaciones más rebeldes, y otras no tanto?

134.M: Aquí lo que pasa es que el, todo depende del ambiente que ellos se muevan, lo que pasa es que aquí hay mucho joven que están involucrados en la droga, hay muchos jóvenes metidos en la droga, entonces todos esos jóvenes que ellos quieren una vida en paz porque son jóvenes, ellos quisieran compartir con los jóvenes sanos, los jóvenes que son... que tienen adicción, le gustaría compartir con mis hijos, con los de acá, pero no pueden hacerlo porque los de acá no, los separan por lo mismo, entonces así se va separando las generaciones porque si separamos la buena y una mala, y los que ellos están metidos en la droga ellos van llevando ese ritmo, porque no quieren trabajar, no quieren estudiar y terminan en nada, terminan en nada, hay chicos aquí no han estudiado más, terminaron el primero y chao, y el Aaroncito ya va en tercer año y trabaja también po, trabaja los fines de semana, no sé yo aquí le doy la confianza del auto también si es que, manejarlo, pero todo con responsabilidad, una falla, se le corta la mano yo le digo, se le corta, las llaves, nunca más porque este me debe aprender también a respetar, yo soy el papá y tiene que respetarme. Entonces aquí hay casos aislados, un chico de la edad de él, no respetan a los papás, entonces ahí se van separando las generaciones que le llamo yo, hay grupos de generaciones que son, que están, terminan siendo o traficantes o delincuentes.

135.D: Yo pienso que todo eso se basa en la familia también, porque si la familia no le inculca o no lo corrige en el momento, él va a pensar que lo que está haciendo está bien y lo sigue haciendo, pero si uno le pone atajos a eso o le hace show o cualquier cosa para enseñarle que eso no es lo que tiene que hacer, no lo entendió a la primero pero a la segunda lo va a pensar y no lo va a hacer po, pero hay gente que ha dejado así como que...

136.M: Yo soy nacido y criado, entonces yo conozco el ambiente.

137.D: Y cuando se lo han ido a acusar, no han creído, y tampoco uno no se puede cerrar porque uno, yo digo mi hijo de aquí para fuera sale, yo todos los días le pido a dios que lo cubra, que no se meta en cosas malas, que se quede libre de las tentaciones que hay afuera porque uno, uno no tiene el control de ellos cuando están afuera, pero a si a mi viniera alguien y me dijera "sabe que su hijo", yo tengo que, a lo mejor tengo que de un cien por ciento tengo que creer un porcentaje de que puede ser verdad, pero no puedo decir, no mi hijo no, mi hijo no puede ser, mi hijo no, hay gente que aquí se cierra y no cree y al no creer hace que el hijo vuelva a hacer lo que hizo, total la mamá no cree, pero yo creo que todo esto pasa en la familia porque uno ve tantas cosas aquí que, tienen que machacarlos todos los días, tiene que machacar todos los días y enseñarles que esto que cuando ya se está acercando el sábado yo empiezo en la comida, así empiezo a hablar cualquier cosa de lo que pasó el Sábado, cosa que él no tenga el tiempo de venir a pedirme permiso para una fiesta porque a mí me da miedo, y digo Aaron y yo no sé, nosotros no dormimos hasta que tú llegai, nosotros no te podemos dar permiso a una fiesta si tú no nos

dai una dirección, porque si tú decis que vai a llegar a las dos y son las dos un cuarto, nosotros tenemos que ir a buscarte donde tú nos dijiste, pero aquí hay gente que el hijo le dice “yo voy a una fiesta” y ya, y a las seis, a las siete de la mañana llega y ella no tiene idea donde estuvieron los hijos po. Por eso yo pienso que todo se basa en la familia, en la libertad, en la confianza que uno les puede dar a un hijo, nosotros le damos confianza pero se la damos y se la quitamos también po, porque no podemos estar dándosela y que vaya haciendo cosas, total no po, hay que ir corrigiéndolo en el momento para que ... y el chico va aprendiendo de lo que nosotros le estamos enseñando al grande también po, porque Moisés quiere hacer todo lo que hace el Aarón y por eso nosotros le decimos “Aarón tú tenís que ser un buen ejemplo”...que no sería la idea tampoco que él tuviera que ser una persona tan correcta, cuadrada así para que el otro sea correcto también pero, tratar de los parámetros normales de una persona joven que cuando le damos permiso para ir a una fiesta que el llegue a la hora que nosotros le dijimos, que nos diga dónde va a estar y así po, pero yo pienso que todo eso se basa en la familia.

138.A: Pero y además de la familia ¿usted cree que debería tener algún rol la comunidad más en general, la población acá en la educación de los niños? ¿Cree que les corresponde como a la comunidad en general algo...?

139.D: Sí po, también, porque deberían de insertarlo, darle más espacio a los chicos jóvenes que ellos... por ejemplo hay algunos chicos que se levantan sin hacer nada, yo le digo al Miguel, yo le digo porque no tienen nada que hacer, se levantan con las manos en los bolsillos caminan pa la esquina, se devuelven para acá...

140.M: Aquí está el consultorio, y la cancha de Baby, y la calle, no tenís nada, no tenís nada donde cambiar el chip, no tenís si ese espacio grande que hay ahí, eh nunca le han hecho algo especial para la juventud aquí, entonces si...

141.D: Y yo creo que más que eso también va en que la persona, que la comunidad se acercara a los chicos porque si los chicos no tienen ganas de estudiar, no van a la escuela no más, y si los chicos ven una cancha ahí y de ahí les dicen que vayan a jugar no van a ir tampoco a jugar, falta que alguien los integre a ellos como personas en la sociedad porque por ejemplo yo pienso que si uno estimula a un chico, yo pienso que si uno llega a la sensibilidades de un chico uno lo puede hacer llorar, le puede hablar con el corazón y el chico se puede desnudar ante uno así literalmente y decir lo que ellos sienten, las falencias que ellos tienen, pero si uno se acerca a ellos porque él no va a llegar y va a venir a contarme sabe tía, que anoche me pegaron y no tengo idea quien fue el que me pegó. Allí al frente hay un chico que está así con su cara, tiene aquí así, tiene así la boca, que es el que se junta con mi hijo, fue a una fiesta el día de Jalowin le fueron todo un grupo, y creo que tuvieron que pegar unos disparos pa quitárselo a los que le estaban pegando o si no lo hubieran matado, y todos van a verlo así como que cuando van a ver a un muerto así, y se van así van todos los vecinos a ver al chico porque está como un monstruo, todo su cuerpo, y a las finales es porque los papás nunca le han dicho, los papás creían que estaba en la casa de un amigo jugando con el computador, ellos nunca se preocuparon de saber realmente dónde estaba el hijo, pero si uno llega a la sensibilidad de ellos y le pregunta y acerca y le dice “sabís Franco que van a hacer un partido ahí, vamos” y lo lleva él va a ir po, pero si hay una cancha ahí po, nunca estaba nadie jugando porque nadie tiene interés de integrarse a la sociedad, ellos viven el día, y si uno va pa allá, viene a buscar al otro y el otro y van todos para allá, ¿y a que fueron? No fuimos a ver una ropa que vendían, pero no tienen nada que hacer en su tiempo, porque nadie los integra tampoco a ellos.

142.E: Que ustedes sepan ¿No ha habido intentos de hacer talleres cosas así con jóvenes?

143.D: NO, y yo creo que eso les falta, por eso a nosotros cuando el Aarón nos pidió permiso pa trabajar, nosotros yo le di la autorización fui a la notaria porque yo sé que eso le hacía bien. El trabaja los sábados, los domingos y a veces los feriados. Él se metió a la cuestión de skate, cuando no va a trabajar, va a andar en skate al parque de los reyes o va al parque Bustamante y yo digo “prefiero mil veces que el ande haciendo deporte, a que esté aquí” porque esto lo absorbe más a él. Viene cualquiera y le dice vamos pa allá y van pa allá y justo el que lo vino a buscar tiene problemas con alguien y lo puede meter en un problema a él también porque el va a querer defender al amigo y ese es el temor que yo siento aquí en la población.

144.M: Yo al menos, yo tengo un testimonio así digamos de vida aquí, en el cual cuando tenía unos treinta años, bueno yo trabajé veinte años en un hotel y trabajaba y trabajaba bastante, bastante trabajaba y ganaba plata, pero como no tenía a nadie más, yo tengo mayor ya, y el no vivía conmigo, entonces yo lo

ayudaba a que él tuviera su vida también como joven, pero acá, aquí no había nada, nada, nada, y como la gente...

145.D: Chiquillos les sirvo un heladito?

146.E: No yo paso.

147.D: A usted le sirvo un heladito hija?

148.A: Quizás al final, pero ahora no, estoy en modo de... (risas)

149.M: Aquí la gente toda a mí, a la Delia le cuentan, Oh Miguel, a mi decían RickyPilly, porque yo era de esos que organizaba, oye el sábado juntémonos en tal casa y compartir, la gente era toda materialista, y yo decía comamos un asado, aquí había gente pobre, gente que no tenía, comamos un asado de ella, no tenían, vamos a comernos un asado, compartíamos y las hijas de ella de la señora, eran todas chicas, yo tenía un roce social diferente porque yo trabajaba en un hotel donde el roce el diferente po, cinco estrellas, entonces tú estoy metido ahí siempre, yo estaba el cien por ciento ahí, y el tiempo que tenía yo lo involucraba aquí a todos en actividades, y yo de repente yo le decía, ¿por qué no compramos una piscina, como toda la gente se baña con manguera? Nooo, es que todos, y todos veían lo material, aquí la gente siempre ha sido otra manera de ser, yo iba al Homecenter compraba una piscina grande y la ponía en la esquina, venían de la municipalidad la llenaban, y todos se bañaban, y todos esos recuerdos míos quedaron ahí po, porque yo siempre daba todos los años, yo piscina, ¿oye vamos a un paseo? es que no hay plata, yaaa, yo trabajaba, por eso no volví a tener tanta plata, porque yo me daba gustos y en ese tiempo estaba mi vieja viva, vamos todos?, vamos todos!, conseguimos furgones autos, todo, y salíamos, entonces tratábamos de, yo trataba de que hubiera otro ambiente acá, que nosotros nos criamos en un ambiente de los de (...)y eso aquí la gente, mucha gente a la Delia le han dicho eso de que era otra vida, eran otros tiempos, porque yo, a mí me gustaba vivir así, me gustaba compartir, yo viví 10 años en La Pintana, diez años, llegué a un barrio que no había nadie, nadie, nadie y yo era el primero que llegué a la casa y nada empecé a vivir y de repente era pura gente joven y gente de esfuerzo, entonces yo les dije a los chicos, ¿por qué no hacemos un club deportivo? Y formé un club deportivo, entre todos formamos un club deportivo, y ahí empecé yo dentro de los diez años rescaté cualquier joven, en el cuadrado que vivía yo todos los jóvenes de esa generación, buena, porque pura pelota y yo le decía a la gente a los adultos a los que llegaban con nosotros, hay que gastar en estos cabros, si no gastai los cabros no van, porque hay que gastar y comprarles helados, hay que comprar bebidas el día domingo, hay que ir a buscarlos. Yo me levantaba súper temprano, a las de la mañana andaba casa por casa llamándolos, y los sacaba a todos tempranito, y allá había desayuno, se le daba pan, té, nosotros los pelusas nos llamábamos, por el peluseo, con te tomamos, y así se rescatábamos como 30 o 40 chicos ahí, que jugaban a la pelota. Que yo el día que me fui, ellos ya fueron creciendo y ya no eran cabros, cabros así de dieciocho veinte años, no era pelusa, ni tampoco eran delincuentes, sino que eran jóvenes que algunos trabajaban y otros estaban, algunos eran papás, y así po la vida, nosotros los cambiamos, no los dejamos ser el, lo que podían ser en el barrio, porque La Pintana era un barrio pero alrededor malo!, así alrededor era malo, malo, malo. YO al menos, con un grupo grande no permitimos que eso pasara. Entonces, yo tengo la vida en mi corazón de que los hijos no, los hijos tiene que apo... nosotros no tenemos tiempo para ellos, cien por ciento, porque trabajamos, pero todo el tiempo que tenemos se lo damos. Por eso las vacaciones aquí son sagradas, ellos tienen que salir quince días tienen que salir que salir pa afuera, tienen que estar...y para que ellos entiendan de que eso se debe hacer y eso es todo. (risas)

150.A: De las cosas que ustedes hacían acá, como de que época estamos hablando?

151.D: No po es de, eso es lo hacía cuando todavía no nos casábamos.

152.M: El año noventa y uno, noventa y dos, así, no pero del 2000.

153.D: No pero también cuando nosotros nos casamos porque nosotros el negocio lo tenemos de cuando él quedó sin trabajo y yo quedé sin trabajo, como cuatro años, bueno el tiene menos años de quedar sin trabajo que yo, cuando y quedé sin trabajo hicimos el negocio, pero antes igual nosotros teníamos, fuimos los primeros que tuvimos esas piscinas grandes, esas cuadradas que ahora todos tienen, fuimos los primeros, yo compre una escalera pa la piscina, igual nosotros a pesar que éramos los únicos, podríamos haber sido egoístas y todo pero yo dejaba que entraran todos los niñitos porque el agua se ensucia altito

cuando entran mucho a la piscina, dejábamos que entraran todos los niñitos a bañarse, el agua quedaba como chocolate ahí...*(risas)* y mientras se botaba el agua todavía seguían bañándose los niñitos, pero siempre hemos estado nosotros el deseo de compartir con los demás lo que nosotros tenemos.

154.M: Aun así, no le enseñamos a la gente, como que lo hicimos nosotros no más po, claro quedamos como buenos, bueno, pero aun así la gente, había gente que tiene vecinas, no, viven el mundo de ellas no más, se encierra en ese cuadrado, entonces que pasa que hay muchos jóvenes, niños de 10 años que quedan mirando en la reja, que tienen gana de mojarse, que no cuesta nada, nosotros aquí estaba la puerta abierta, porque gracias a dios, siempre hemos sido así, la puerta siempre ha estado abierta, y despreocupado si roban o no, y el negocio igual, el negocio cuando está abierto, está abierto, nunca le hemos tenido rejas nah, siempre entra cualquiera no más y nosotros...se paraban ahí, se quieren bañar?" Ya pos tío!", - ya báñense un rato -.

155.D: Igual que pa los cumpleaños, también yo no daba, no veis que la gente casi siempre manda la tarjetita antes por el regalito, todo, nosotros preparábamos todo pa los cumpleaños y íbamos a a buscar a todos los niñitos, como estuvieran, porque porque yo lo pasé po, que nosotros cuando éramos chicos y no teníamos pa comprar regalos, mi mami no nos mandaba al cumpleaños porque decía "todos van a llevar regalo uds no tiene" y nosotros quedamos triste po, y a nosotros no nos interesaba el regalo pa los chiquillos, si no que compartieran con ellos no más po, así que traíamos a los de allá y a los que no eran amigos y estaban también los entrábamos a los cumpleaños pero siempre hemos tratado de acercar a la gente que sea más unida.

156.M: Sabis que yo hablé a los chiquillos, el Moisés en su edad, el error de su edad, se han criado como debe ser po digamos, sin lujos, pero con amor de familia, con amor de familia, que eso lo ha llevado a estar donde están ahora.

157.E: YO creo que pa terminar, viendo la última, la ultima de todas...

158.A: Dale

159.E: Es cómo, creo que, la pregunta que les queremos hacer ahora, la hemos tratado de a pedacitos pero así como pa que destacar quizás los más importante, lo más relevante para ustedes que al final ¿Cómo creen ustedes que debiera ser, considerando la escuela, la familia, el barrio, una buena educación para sus hijos, que sería el concepto que ustedes piensan en lo ideal, juntando las tres cosas, no sólo partiendo desde la escuela, o desde la familia, y que esperan de eso, que pasaría, o que valores ustedes creen que tendría Moisés o Aarón si es que la educación la educación fuera como idealmente buena? Eso es como la pregunta, está un poco difícil de formular pero, considerando todo eso, como lo que hemos hablado finalmente...

160.D: ¿Cómo sería lo ideal?

161.E: Claro, como que, cuando hablamos de educación, ya entendemos que no hablamos solamente de... hablamos de algo que es más allá de la escuela, sino que es un proceso tiene que ver la educación con la familia, con los amigos, entonces cual es su concepto en ese caso como de buena educación y que esperan de esa misma buena educación

162.D: Yo pienso que la buena educación que para mí sería como ideal para mis hijos sería que todo lo que ellos saben, todo lo que ellos han aprendido en cuanto a la familia, el colegio, el entorno, que rescaten todo lo bueno de eso y que eso lo pongan en la práctica y que las cosas malas, las traten de mejorar de olvidar, pero que lo bueno, que ellos se queden con lo bueno, y que sepan que a lo mejor la educación que hay aquí no es la mejor pero si ellos se esfuerzan ellos pueden ser grandes personas y pueden llegar a ser profesionales, pero yo pienso que ellos tienen que rescatar de todos los lados porque ellos no solamente están aquí en la casa, ellos están en la calle, están allá y en todos lados van a haber cosas buenas y malas, y ellos tienen que quedarse siempre con lo bueno, rescatar de la educación, de lo que ellos están aprendiendo en el colegio, rescatar lo bueno, los valores que le están enseñando, participar en grupo, aprender a participar y a respetar al que no opina igual que él, a respetar igual la opinión de él, aunque no esté de acuerdo, aprender a convivir y aprender a desarrollar todo lo que ellos saben, a ponerlo en la vida diaria, todo lo que aprenden aquí en todos lados que lo aprendan, todo lo bueno que aprendan, que lo vivan a diario ellos y lo pongan en la práctica. Y que con esfuerzo ellos pueden ser aunque estemos en el lugar que estemos si ellos se proponen ser personas dignas y personas

profesionales y decentes, ellos lo van a hacer, estando aquí en La Pintana, en la legua donde estén, si ellos tiene su meta ser una persona de bien, van a serlo, yo pienso que tienen que rescatar de todas las partes lo positivo.

163.A: Se nos queda una cosita... ¿Qué como también que se les ocurre a ustedes que se podría hacer para irse acercando a dar una mejor educación para los niños? ¿Qué es lo que habría que hacer?

164.D: No sé po yo pienso que nada tendrían que encuestarlo a ellos de qué forma pueden llegar con la educación porque tiene que ser una forma práctica, que no los aburra porque no a todos les gusta ir al colegio por ejemplo, porque para algunos es como una obligación, algunos van al colegio, algunos niños van al colegio por la comida, no van porque quieran aprender, van porque te van a dar el desayuno y el almuerzo que no lo tienen en sus casas, por eso yo pienso que hay que buscar formas estratégicas, dinámicas, así como entretenidas para llegar a ellos, así como con un juego, enseñarle algo, con una actividad enseñarle alguna cosa así como no tan de profesor a alumno, si no que como de un grupo inventar algo, no sé se me ocurre, y de esa forma que ellos lo que ustedes le podrían haber enseñado de otra forma, que sea como más dinámico, eso pienso.

165.M: ¿Qué les parece?

166.E: Bien, súper bien.

167.A: Nos ha servido mucho para conocerlos.

168.M: Es importante eso que dijo mi señora de los niños que van al colegio. Algunos no tienen muchas de estudiar, porque más que nada van por los alimentos, eso también hay que rescatarlo, porque verle la forma de solucionar ese, porque es un conflicto de los niños.

169.E: Si po es un conflicto...

170.D: Si por ejemplo la niñita de al lado, yo llegaba "(Nombre) cómo te ha ido en el colegio"? – Más o menos tía, no me gusta ir a la escuela - y ha repetido hartos años, yo le digo pero peor es, porque si a ti no te gusta y no le ponis empeño, más años vai a estar en la escuela, le digo si no te gusta tenis que hacerle empeño, ponerle color le digo, pa que salgai luego de la enseñanza básica, después cuando vai en la media, ahí van puros lolitos y como que le busco el lado bueno, y ahí vai a andar la onda del pololeo y se ríe pero, pero ya el ir repitiendo y si no le gusta ya es un problema.

171.M: Si po si los papás dicen, qué vai a ir al colegio...

172.D: Los papas aquí se resignan rápido, "ya este no tiene dedos pa ir a la escuela, no tiene cabeza" y no los mandan no más...

173.M: No los mandan al colegio aquí las familias.

174.D: La mayoría no la manda aquí, si nosotros empezamos a nombrar son casi todos los niños que no van al colegio aquí en el pasaje.

175.M: Y nadie hace nada, los mismos amigos del Moisés, del Aarón que va pa cuarto medio, los otros se quedaron pegados en primero, claro y no van.

176.D: Y no fueron más, y el va en tercero va pa cuarto ahora...

177.M: El Aarón fue que se pudo haber quedado pegado, pero nosotros no po, nosotros fuimos duros en esa ocasión, y nosotros nos damos cuenta porque yo hablo con los profesores en el colegio, yo tengo buena comunicación en el colegio de él y ellos me dicen... su hijo es inteligente, no necesita escribir nada, tiene buena memoria, pero si... ahí que tiene que andar con cuaderno, porque al Aarón no le gustan los cuadernos, el así todo lo memoriza y anda con el computador, el computador o sea el celular es un computador para el po, tiene todo, y yo le digo que no se trata de eso, hay que respetuoso con los profesores, hay que escribir todo, entonces yo le digo tenis que aprovechar todos esos dones que tenis soy inteligente hay que aprovecharlo, porque como te digo hay chicos que no, se cerraron, se cerraron a

los doce años basta, y ahí quedaron, y hay familias, aquí al lado hay como cinco ¿cierto? Allá al fondo como tres, y así aquí hay familias, eran unos treinta o cuarenta que no estudian, si no son más

178.E: Pero por acá o en total de acá?

179.D: En este pasaje, en este pasaje hay como diez, más los alrededores.

180.E: Mas gente que dejó en básica, y o en media...?

181.M: Mas gente en básica

182.D: Algunos en básica y los lolitos que son amigos del mío grande quedaron hasta primero, octavo de ahí nada más

183.E: Pero eso sería la gran mayoría

184.M: Entonces es complicado porque es una perdida, para el país es una pérdida, porque en el fondo nosotros estamos insertados en este país, y nosotros tenemos que, y no solamente nosotros sino que el estado en general tiene que velar por ellos, no se trata de darle que la comida pa su casa ni la ropa si no hay que preocuparse de, aquí hay chicos que no estudian y no estudian, y tú los veis que hay jóvenes aquí que no son malos pero no tienen ningún interés en estudiar, no quieren pescar un cuaderno, se cerraron.

185.E: Y eso como de los que usted conoce que no van a la escuela, que desertaron de alguna forma, ¿Suelen más estar en sus casas, dentro de sus casas o andan más en la calle?

186.D: Es relativo, algunos están todo el día adentro y después en la noche salen...

187.M: Salen en la pura noche, están todo el día en la casa y por lo general esos salen en la noche. Sí pero, es una lata porque uno lo que más quiere que los hijos estudien, sean alguien en su vida.

188.D: No, yo le explico a los dos aquí, les digo, ustedes ven como nosotros trabajamos todo el día, él vende pan en la calle ahora, yo hago pan a las cinco, le tengo todo el pan cocido y él lo vende en el metro, va en el auto y se pone, está como una hora y vende todo, rápido gracias a dios, pero...

189.M: A mí me ve gente, yo trabajaba en un hotel po jefe, yo era garzón vip del Sheraton y yo tengo amigos que pasan y me dicen "Hola Miguel como estay?" – Bien aquí recuperándome (por las enfermedades que tenía)",- y nada, a mí no sé, no me pongo nervioso, nada,- ¿quieris comprar algo? Si compadre dale, como que – y así pasan en auto a verme así porque saben que la vida continua, la vida es de esfuerzo y ese es el, además de ser responsable, que uno tiene que darse cuenta de que uno ha sido toda la vida ¿cómo es la palabra? Responsable, y yo, la gente a mí me ve como soy po, la gente ha sabido lo que me ha pasado a mí, pero no me encierro en la casa porque estoy enfermo, igual salgo a trabajar en cualquier cosa.

190.D: Y por eso mismo nosotros le inculcamos a los dos que los estudios son importantes, yo le digo "Aarón, si a ti te gusta la ropa de marca" (porque él trabaja pa puro comprarse sus cosas) y yo digo "Si te gusta comprarte ropita de marca, andar bien vestido, comprarte los perfumes, colonias buenas, tú cuando trabajas, cuando terminis de estudiar vai a ganar mucha más plata y más fácil, mientras más estudios tengai mas fácil se hace el trabajo " le digo porque un caballero de una construcción puede ganar quinientos mil pesos pero ¿Cómo llega a la casa? Le digo en cambio "Tú podis ganar quinientos mil pesos y podis estar sentado en una oficina todo el día". Le hago la comparación por el esfuerzo que hacen las personas pa ganarse sus lucas. Le digo – nosotros andamos todo el dia aquí trabajando y anadamos justos- por eso yo ya él está en tercero medio y yo ya le estoy preguntando qué va a seguir estudiando después de cuarto porque le digo, - tú no te podis quedar con cuarto solamente – eso es como un octavo básico a como era antes, que antes un cuarto medio era como bueno, pero él, nosotros ya le metimos en la cabeza que él tiene que seguir estudiando y él me dice que no sabe si estudiar contador auditor o ingeniería no sé en qué, pero no importa, yo no digo que tú estudies, pero tienes que estudiar lo que a ti te guste, no porque te digan, que esa profesión te va a dar más plata, le digo tenis que tener vocación pa lo que tú queris estudiar, tenis que estudiar lo que a ti te gustaría hacer, porque va a

ser tu trabajo y me dice sí, si ahí estuve conversando con algunos profesores, y conversa con mi sobrina, y eso también lo motiva a él porque ya tengo..

191.E: ¿Usted tiene familiares que están en educación superior?

192.D: Tengo dos sobrinas que están est... ya una se graduó, ya salió de la universidad, la otra termina este año y dos están, uno está, la que está en pedagogía le queda un año y al Bryan le quedan dos, pero eso él también lo estimula, porque cuando nos juntamos ahí empiezan a conversar y la Carola viene y le dice si tú estudiái algo que tenga relación con lo que yo hago, porque ella ya está encargada de un grupo, ella es como jefa de personal dice yo te podría enganchar porque ella se lleva una amiga que tiene de la enseñanza media a las pegas que le salen ella se la lleva, le dice y te saldría mas fácil después encontrar trabajo, pero yo le digo tú tenís que estudiar lo que a ti te guste así no porque ella te diga que te ofrece trabajo porque de aquí a cuando terminis de estudiar a lo mejor ella no va a estar, o no va a tener la opción de entrarte a un trabajo tan fácil quizás, pero si nosotros le inculcamos que él tiene que seguir estudiando.

193.E: Además que es harto tiempo de estudio

194.D: Sí, así que, ojalá dios quiera que se cumplan todos los planes que tenemos como padres po, porque...

195.M: ¿Cuál es la idea? eh, el tema de lo que se conversó, todo lo que hemos conversado después igual a los jóvenes que ustedes están, que tienen como en el grupo...

196.E: Sí po, o sea sí po también pretendemos, esto es parte socializarlo con nuestros compañeros con los que hacemos las actividades, también es parte de eso.

197.A: A compartirlo con ellos, ahí yo creo que vamos asacar ideas, analizando lo mismo que ustedes nos dicen y las ideas que ustedes también dan, todo eso nos sirve, pero además nosotros que estamos acá grabando y todo es porque tenemos que hacer nuestra tesis, nosotros estamos terminando psicología, somos compañeros, entonces eso también nos tiene...aunque habíamos cachado, decíamos, no hemos hablado con los papas de los chiquillos nunca, ya ya que tenemos que hacer esto, dijimos ya, vamos ahora si tenemos que hacerlo (*risas*).

Anexo D: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA B

E: Entrevistador

A: Entrevistadora

D: Entrevistada

1. **E:** Empecemos no más entonces para aprovechar el tiempo...
2. **A:** Datos generales eso partimos ¿cierto? Aunque no sé si usted tiene alguna duda de lo que le contamos que estábamos haciendo esto por el tema de la tesis que tenemos que hacer cierto y además que nos sirva un poco conversar el tema...
3. **D:** ¿Acaso tengo dudas? No, dale no más.
4. **A:** El tema general es la educación de los chiquillos, en este caso de la Millaray, eh en espacios como la familia, aquí mismo en los espacios en que ella participa acá en la población y cómo fue también la experiencia que ella tuvo en el colegio todo eso, cómo lo ve usted todas esas cosas, ese es como el tema general. Pero antes de empezar, como conocer datos generales, como ¿su nombre?
5. **D:** Mi nombre es Daniela.
6. **A:** ¿Edad?
7. **D:** Treinta y cinco.
8. **A:** ¿Usted hace cuanto tiempo vive acá?
9. **D:** Yo soy nacida y criada aquí, toda mi vida, treinta y cinco años.
10. **A:** ¿Y acá en la casa quienes viven?
11. **D:** Ehh uno, dos, tres, cuatro, mis cuatro hermanos, mis cuatro hijos y yo, y la fulana que salió recién con el niño.
12. **A:** ¿Y de esos hermanos está su, el hermano que salió recién?
13. **D:** Sí, vive acá.
14. **A:** ¿Y sus hijos quienes son además de la Milla?
15. **D:** El Hans, el John y el Yerson... Millaray porque no me trais un cigarrito de la ...
16. **A:** La Milla que tiene ¿once?
17. **D:** Once tiene la Milla.
18. **A:** ¿Y los otros hermanos?

19. D: El Hans tiene diecisiete, el John tiene dieciséis y el Yerson tiene trece.
- 20. A: ¿Y el nivel suyo de escolaridad?**
21. D: Media incompleta.
- 22. A: ¿Y de la Milla, ella terminó primero cierto?**
23. D: Sí. Y quedó estancada.
- 24. A: El año que terminó primero ¿Cuál fue?**
25. D: No me acuerdo...
- 26. A: ¿Fue hace más o menos tres años?**
27. D: Hace como tres años atrás, como en el dos mil nueve.
- 28. A: Eso, démosle con la ...**
- 29. E: Ya, vamos entonces a las preguntas...La idea de esta entrevista es que usted, un poco pueda pensar ciertas cosas respecto a los aprendizajes, a que cosas aprende la Millaray y donde las aprende y como lo valora, si eso le parece bien o mal, en este caso aterrizo la pregunta y le pregunto ¿Qué cosas son las principales cosas que usted cree que la Millaray aprende en la familia por ejemplo?**
30. D: Que aprende en la familia... Que aprende de la familia, yo cacho que nada.
- 31. E: Nada...**
32. D: Puros garabatos, ordinarièces, son cosas que ya la Millaray prefiero que se vaya, le doy plata pa que se vaya pal ciber, pa que no escuche peleas y nada de eso. No tiene ninguna enseñanza aquí dentro de la casa, más de lo que...bueno que la Millaray es independiente desde muy de chica que es independiente la Millaray, la enseñé a ser independiente de chiquitita.
- 33. A: Ya pero lo que aprende de la familia en general, pero por ejemplo usted misma...**
34. D: Lo que sabe la Millaray todo se lo he enseñado yo, lo que sabe la Millaray...
- 35. A: Como por ejemplo ¿Qué cosas rescata usted de lo que le podido enseñar?**
36. D: Mira, desde cocinar hasta barrer, hacer camas, por eso le decía le enseñado a ser más independiente a la negra, ella sabe hacerse todo sola, eso más que nada, por parte mía, porque por parte de los demás, no tiene ninguna enseñanza de parte de los demás.
- 37. E: ¿Con los hermanos tampoco?**
38. D: Sí, con los hermanos sí, los hermanos la, como que el mayor más la ayuda un poco más, que por último que, que aprenda a ser un poco más señorita.
- 39. E: ¿Qué cree que son las cosas que influyen de manera positiva en esa misma educación que quizás le entrega usted o sus hermanos y las cosas negativas que hay en la educación que recibe en la familia en general, considerando la familia a ustedes y además la gente con la que vive acá? Las cosas positivas y las negativas.**

40. D: Mira las positivas que puedo rescatar de aquí que mi hija aprenda a sobresalir sola, porque el día de mañana yo no voy a existir, y eso es lo que le digo a ella yo, que aprenda cosas, que aprenda a valorizarse a ella misma, si las demás no la valoran, problema de los demás, pero ella que aprenda a valorizarse como mujer y que aprenda sola a surgir pa arriba, claro que yo siempre voy a estar al lado de ella, yo a ella no la voy a dejar nunca, aunque se case, pero si me ha costado un montón enderezarla un poco, porque como está en la edad, está en la edad de la pesadita, tengo que aprender a enderezarla, si no la enderezo yo ¿quién la va a enderezar?
- 41. A: Enderezarla digamos ¿Hacia dónde? ¿Cómo le gustaría a usted que...encauzarla hacia dónde?**
42. D: No que fuera caminando derecho no más po, que saqué sus estudios adelante, que es la única cosa que le puedo dejar. Y ahora estoy luchando por eso para que me, pa que estudie este año, si tiene once años y quedó en segundo, el daño que le hicieron fue muy grande, muy grande el daño que le hicieron.
- 43. E Y en términos negativos ¿Qué es lo que ve?**
44. D: En lo negativo, ¿qué veo en ella?
- 45. E: En las cosas que aprende en la familia en general, las cosas negativas.**
46. D: Los garabatos, la ordinariez, que no aprendan a juntarse como familia, que no aprendan a comunicarse como familia, eso es lo que me molesta.
- 47. E: Y en general ¿La Milla tiene buenas relaciones con los miembros de la familia?**
48. D: Sí, no tengo ni un problema, la quieren harto, la adoran harto...Lo malo es que la Millaray es muy pará en la hilacha. La Millaray te cae algo mal y lo dice, la Milla no se guarda nada, es tipo mamá, pero no le puedo inculcarle, seguir inculcándole eso, por eso trato de desviarme pal otro lado, que ella no diga las cosas tan...porque yo se que a las demás personas les molesta, cuando uno es sincera a las personas les molesta.
- 49. A: Y para intentar lograr eso como de poder encauzar a la Millaray ¿Cómo lo hace usted? Cuando ella no está...**
50. D: Cuando ella está tranquila, cuando se tranquiliza le hablo, le hablo que la cosas no son así, que si ella tiene la razón, si los demás no tienen la razón y ella tiene la razón, que evite que siga el amén no más, que siga creyendo que los demás tienen la razón, pero ella siempre va a tener la razón de las cosas que dice.
- 51. A: Y ustedes en general, o sea con las distintas personas en la familia ¿Qué espacios tiene para compartir la Millaray? Por ejemplo con usted ¿Qué espacios comparte con los hermanos, con los tíos?**
52. D: Conmigo comparte la cocina comparte conmigo la Millaray, más que eso, comparte conmigo la cocina, salimos a comprar, salimos a comer, nos divertimos las dos, hablamos cosas, la hago entender como son las cosas, y que tampoco no quiero que el día de mañana crezca un poco más y le metan el dedo en la boca, como a muchas niñitas le meten el dedo en la boca, y la Millaray ya es una señorita.
- 53. A: ¿Y con los demás de la familia?**

54. D: A mí a las finales me importan más mis hijos. Los demás, lo que pase con los demás como pa mí es cacho aparte. Yo tengo más comunicación con mis hijos, tengo más relación con ellos.

55. A: Pero la Milla, ella con los demás personas...

56. D: Ella con las demás personas sí se lleva bien y todo habla se ríe, es una niña normal.

57. E: Pero comparten actividades ¿Hacen cosas juntos o solamente conviven?

58. D: La convivencia no más. Lo normal de compartir la Millaray no comparte mucho. Y ahora que llegaron ustedes, comparte más con ustedes. Porque prefiero que comparta con ustedes antes que esté aquí encerrada escuchando estupideces.

59. E: Y con el perrito.

60. D: No y con su perro que anda pa arriba y pa abajo, ella lo encontró botado, estaba botado allá al frente, es chiquitito y se preocupa de comprarle comida, darle agua, que llevarla a pasear, que bañarla.

61. E: Se preocupa...

62. D: Como se le murió su gatito...

63. E: Se le murió un gato...

64. D: La Millaray estuvo súper mal cuando se murió el gatito, ella lo crió de guagüita.

65. A: Y no sé po, por ejemplo, en las cosas que usted le logra enseñar a la Millaray, ¿Hay algo quizás que sienta que no está abordando en este momento y que le gustaría también poder educarla a ello en eso?

66. D: ¿Rescatar algo de la Milla?

67. E: No como cosas que le gustaría enseñarle, pero que por tiempo...

68. D: Me gustaría enseñarle muchas cosas, pero por mi tiempo no alcanzo. Estoy toda la mañana con ella, y esa...todo el rato de la mañana trato de estar más con ella de hacer cosas con ella, igual me da rabia de repente que la Millaray me dice, ¿Mamá vamos a la plaza? Y yo no puedo, entonces esa es la rabia que me da a mí, entonces si yo no trabajo, la Millaray no tiene nada después, porque nadie le va a darle si no trabajo yo. Está bien que tenga a sus tíos, pero sus tíos tienen sus cosas también, tienen sus deudas, sus cosas y yo no puedo estar apoyándome en los tíos si a ella le falta algo, entonces tengo que estar siempre ahí al lado de ella. Aparte que la Millaray no sale como salía antes po, si llegan ustedes sale si no, no. O se va un rato a dar una vuelta al perro y se entra.

69. A: Pero de esas muchas cosas que le gustaría por ejemplo está el tema de tal vez poder ir a la plaza con ella, salir más con ella...

70. D: Me gustaría, me gustaría, pero con el maldito tiempo no puedo hacer muchas cosas que a mí me gustaría hacer con ella...

71. A: ¿Cómo por ejemplo que otras cosas cree usted que sería importante?

72. D: Pa mí sería importante hacerla sentir que todavía es una niña, sacarla no sé, sacarla al zoológico qué sé yo, sacarla a cualquier lado. Pa mí eso es lo más importante, la distracción de la Millaray me interesa más que nada, pero con el maldito tiempo que no tengo...

73. **E:** En ese sentido le, ¿eso como una dificultad por así decirlo que tiene respecto a, o sea una dificultad importante?
74. **D:** Sí
75. **E:** Y en general, como en términos personales ¿Qué cree usted que es la parte de la parte de la educación de la Millaray... pensando en que la Millaray no sólo se educa con usted o con su familia si no que se educa afuera, si va a la escuela, si hace actividades con nosotros... ¿Qué es la parte de la educación que le corresponde a usted?
76. **D:** Como mamá, colegio, eso pa mí es lo más importante.
77. **E:** Eso siente que le corresponde a usted, asegurarle a...
78. **D:** Asegurarlo, y me ha costado un montón. Si la Millaray lleva un año, un año y medio sin estudiar, y eso duele.
79. **A:** Podemos seguir hablando el tema del colegio ahora...
80. **E:** Bueno ahora entonces vamos a entrar al tema de la escuela como tal, entonces la pregunta, claramente como la Milla ahora no está en la escuela, las preguntas que le hagamos, hágalas en función al tiempo en que estuvo o a la percepción que tiene ella actualmente, entonces ¿A la Millaray le gustaba ir a la escuela? ¿Cuál es la relación que tenía en la escuela?
81. **D:** Sí, le gustaba, hasta cuando ya se puso rebelde, y empezaba a pelear, andaba a contestar, le contestaba a medio mundo, es porque la Millaray no estaba acogida parece en el colegio, porque no, yo cacho que más que eso la Millaray le complicó más la situación en el colegio...
82. **E:** ¿Con quiénes tuvo más problemas?
83. **D:** Con los profesores, hubieron muchos profesores que por mí, en mi aspecto, en mi decir, le hicieron bullying a la Millaray, las mismas profesoras, porque no le enseñaron nada, la Millaray se enfermó de hepatitis y aquí en la casa aprendió a leer. La Millaray es de esas niñitas que estaba desesperada por aprender a escribir su nombre, la Millaray lloraba, salía llorando todos los días del colegio, todos los días, la Millaray ya estaba grandecita ya po, y lloraba todos los días, todos los días salía llorando - ¿Mamá por qué no puedo?- Cuantas veces no hablé en el colegio con la profesora diferencial, porque la Millaray necesitaba un empujoncito, era un puro empujoncito que necesitaba la Millaray, y así y todo nunca la tomaron en cuenta, la sentaban al último, y la sentaban con los niños que no sabían nada, y la profesora agarraba a los niños que sabían más. Si la Millaray no se sabía ni siquiera las vocales, estando en segundo básico.
84. **E:** Según entiendo la Milla empezó segundo básico pero no lo terminó...
85. **D:** No lo terminó, y no lo ha terminado...
86. **E:** Claro, pero no fue que terminó primero y quedó sin empezar segundo...
87. **D:** La Millaray pasó a segundo básico y estuvo la mitad, estuvo todo un año en segundo, quedó repitiendo, la dejaron repitiendo, ya siguió en segundo, ahí fue donde se enfermó de hepatitis y la volvieron a dejar repitiendo y todavía tengo los papeles de la hepatitis de la Millaray.
88. **A:** Eso fue años anteriores ¿cierto?
89. **D:** Fue el año pasado.

90. A: Y este año ya no volvió...

91. D: Este año no estudió la Millaray. Y es lo que más me tiene afligida, lo que más me tiene desesperada. Es lo único que voy a estar tranquila cuando la Millaray esté es un colegio estudiando, ahí voy a estar tranquila.

92. E: Y eso fue la relación con los profesores ¿Con los compañeros tenía buena relación?

93. D: Sí, tenía hartos compañeros hartos amigos, hasta el día de hoy tiene hartos amigos, incluso los niños le preguntan que por qué no va al colegio, que por qué no vuelve, que la echan de menos, ella es pelusona también po, ella jura que al colegio se va a pelusear, cuantas veces no le dije – Millaray, vai al colegio a estudiar, no vai a pelusear, el recreo es para jugar- No, ella era el monito mayor del curso.

94. A: Y en esa misma relación entonces a ella le gustaba estar con los compañeros y todo. En esa relación con los compañeros ¿Usted cree que haya aprendido algo? En la misma relación con los niños.

95. D: A pelear, le pegó a muchas niñitas, le pegó. Y no les pegó nada despacito, si no que las azotaba en la muralla.

96. A: A pero de esto mismo de la relación que usted ve que era, ¿más de juego con los compañeros o una relación negativa que tenía con esas niños?

97. D: No es que la Millaray siempre, como fue criada, como está criada con pura gente adulta, pura gente, la mayoría son hombres, entonces la Millaray juega más con niñitos hombres, juega más con niños hombres, se lleva mejor con los niños hombres que con las niñas mujeres.

98. E: Y bueno, yendo como a lo, más que nada de los aprendizajes, los problemas entonces para usted tuvo que ver el tema de la enfermedad, eso más que nada o hay otros problemas que tuvo la Millaray durante ese tiempo.

99. D: No, más por la, como te conté, la Millaray le dio hepatitis, la Millaray estuvo super mal. La Millaray estuvo a punto de estar, yo cacho que si no la hubiera llevado a tiempo la Millaray hubiera estado en el cementerio yo creo, de ese toque pero así y todo no entendieron, no entendieron y hicieron la guerra con la niña, que era niña problemática, que era niña problema, hasta que la embarraron, no les importó nada más que embarrarla. Incluso la profesora de diferencial que hace clases ahí en el república de francia, ahora de tanto tiempo viene aquí y a abrazar a la Millaray como si nada, cuando yo a ella le supliqué que la pusiera en diferencial, por eso yo no la puedo ver a esa profesora, no la puedo ver, porque más que nada ella debió haber agarrado a la Millaray y darle su empujoncito que le faltaba para seguir adelante.

100.E: Recién hablamos de las cosas buenas o malas que ha aprendido, como eso de a pelear, y ¿Cosas buenas que hasta ese momento la Millaray había aprendido en la escuela?

101.D: A ser, yo creo que más a hacer amistades, a hacer amistades, a eso se dedicaba la Millaray, más hacer amistad, más de niñitos hombres que niñas mujeres y era, es buena cabra, es buena alumna, le gustaba ayudar, le gustaba ayudar a las profesoras, pero habían profesoras hasta el día de hoy que yo las miro y yo no sé por qué están ahí todavía, si fueron las profesoras que más le hicieron daño a la niña.

102.A: Ahora usted ¿Por qué cree que se puede haber dado esa situación de que el colegio reaccionara así frente a la Millaray, que pudo haber influido en eso?

103.D: O sea, porque la Millaray es muy rebelde, la Millaray pa ella es todo rojo, si tú le decis que es negro, no pa ella es rojo, de ese toque es la Millaray y es muy espontánea, dice las cosas y no importa a quien le duele a quien no le duela. Por eso yo cacho que complicó más la situación, porque la Millaray es muy directa pa decir las cosas. Y tú sabís que acá las profesoras cuando tú le decis lo que pensai te hacen la guerra.

104.E: Sobre, si lo vemos desde el plano de la escuela, como de la escuela como institución, en este caso el Francia como ejemplo ¿Qué son los recursos de los que tiene el Francia, Cuáles son los recursos que tiene el Francia para ayudar a en la educación en este caso de la Millaray o de los niños de acá pensando en la situación de cada uno?

105.D: Mira, primero que nada, que los profesores aprendan a compartir un poco más con los niños, que sean un poco más comprensivos, que en ese colegio falta mucho, no hay comprensión de los profesores hacia los alumnos. Total unos se pueden estar pegándose a morir en el suelo y los profesores se hacen los sordos, los ciegos y los mudos, y eso no debería ser. Y lo otro que los profesores diferencial que apoyen más a los niños. La Yanara, va en cuarto básico y no sabe leer, niños que pasan de curso sin saber nada, la Yanara es una, la pasaron, la pasaron de curso y está en cuarto básico y no sabe nada, no sabe leer, no sabe nada, yo le pregunto, la siento aquí a que lea con la Millaray y ella no sabe que responder, porque todavía no le enseñan nada, todavía no le enseñan a leer, como que aíslan a los niños, a los niños que saben menos los aíslan, entonces si son un grupo, apoyen al grupo, no apoyen a uno más y a uno menos.

106.E: Y por el otro lado si es que, obviamente si es que le tocó verlo, ¿Sintió algún apoyo? ¿Cómo que recursos tenía el Francia como para apoyar a los niños?

107.D: no, la Millaray no tuvo apoyo de nadie.

108.E: ya.

109.D: más que de los hermanos y mío y de los tíos. La Millaray no tenía apoyo del colegio, nunca tuvo apoyo del colegio, del tiempo que estuvo en ese colegio, no, nunca tuvo apoyo de los profesores.

110.E: ya, y ahora pensándolo en como en términos generales de... no llevándolo sólo al caso particular del Francia, sino como a lo que implica ir a la escuela y la educación y la educación escolar, ¿cuál cree usted que es la parte de la educación de una persona, en este caso de la Millaray, que le correspondería a la escuela misma? ¿Qué educación espera usted que le brinde...?

111.D: pucha...

112.E: la escuela.

113.D: ... que se preocupen de los niños, más que por la Milla, que se preocupen un poquitito más de los niños, que se preocupen un poquitito más de los niños que están recién, que no han aprendido nada, que se preocupen de la... de enseñarles bien, porque le enseñan a medias.

114.A: ¿enseñarles los contenidos que pasa el...

115.D: claro.

116.A: ...colegio?

117.D: exactamente, que vayan paso a paso enseñándole a los niños, que no los dejen a un lado, que agarren un poquitito más a los niños que no saben y a los niños que saben dejarlos a un ladito un poquitito. Pero no sé cómo los evalúan, porque los... llegan y pasan de curso y los niños sin saber nada.

118.E: y en ese sentido, ¿qué es lo que estaría haciendo ahí la escuela? ¿no está...?

119.D: no está cumpliendo con lo...

120.E: con la parte que le corresponde.

121.D: con la par... claro, exactamente.

122.E: ya, ¿y cuál es...? Si yo le hago la pregunta ¿para qué va un niño a la escuela?

123.D: para aprender, pa educarse.

124.E: para educarse.

125.D: mhm.

126.E: ¿educarse en qué?

127.D: ¿educarse en qué? (*pausa*) Educarse pal futuro, pa que sean independientes, pa que se independicen, pa que sepan lo que es vivir, porque si uno no les enseña lo que es aprender a vivir, no van a aprender. (*¡Hans, bájale un poco a la música!*)

128.E: eh...

129.D: (*¡Hans! ¡¡Hans!! ¡¡Bájale un poco!!*)

130.E: ellos también trabajan con nosotros.

131.D: ¿quiénes?

132.E: los niños... el Nico y el Martín.

133.A: el Nicolás y el Martín.

134.E: ellos son los de la casa. Ahora... ahora averiguamos quiénes son.

135.D: ah, ¿van a comprar la casa?

136.E: parece po. O sea, nosotros no sabemos, pero la Millaray nos dijo que había hablado con el dueño o algo así, que lo había visto, y le había dicho que la había vendido.

137.A: y que la Milla le trató de dar haaaarta pena, así para que se sensibilizara, y él le dijo “pucha, si no la hubiera vendido...”

138. (*el hijo acusa a alguien de la casa con ella y ella pide que bajen un poco la música, que le duele la cabeza*)

139.A: ya. Ahora, respecto al tema de acá, como de la población, los espacios que la Millaray comparte o en qué participa, en qué espacios participa con...

140.D: no, la Millaray no comparte con nada aquí de la población.

141.A: ya...

142.D: la Millaray con... eh... con la única persona que la vaya a ver va a ser con la niñita, con la... con la lanara, la Millaray no comparte con nadie más, ella no te sale pa allá pa la esquina, la Milla te sale para acá pa atrás. Por lo mismo, porque hay mucha drogadicción allá adelante, y si sale, sale conmigo pa allá pa adelante, porque sola tampoco va a comprar a la esquina, porque va con el hermano.

143.A: ¿y en otro tipo de actividades, como más organizadas que se hacen acá?

144.D: actividades, no, no tiene actividades, más que con ustedes nomás po. La Milla no sale a actividades si no es con ustedes, no va ni siquiera a la iglesia, porque le tengo prohibido, no me gusta, me trae como mala espina. Y tú sabi, cuando uno es mamá, cuando uno tiene mala espina con los hijos, cuando salen a un lado y tiene mala espina, es por algo. Pero aquí actividades no tiene la Millaray, más que con ustedes nomás po.

145.E: ya, o sea entonces las preguntas que vamos a hacer ahora van a tener referencia quizás con las actividades que haga con nosotros y lo que usted sabe de eso.

146.A: sí, pero antes de pasar a lo que sí hace la Milla, por ejemplo con el tema de la iglesia, ¿qué es lo que siente usted que le produce...?

147.D: no, no, no, no, no...

148.A: ¿... rechazo o...?

149.D: me produce desconfianza, más que eso, desconfianza.

150.A: ¿respecto lo que podrían estar haciendo...?

151.D: o podrían estar... claro. Desconfianza, es una desconfianza que no sé, y... yo salgo a la esquina y yo veo que mi hija está en la esquina y yo, yo la saco. Y si tengo que sacarla de adentro de la iglesia, yo la saco de adentro de la iglesia. No es por ser machista ni por no ser creyente, soy muy creyente, pero a mi gusto, yo creo en Dios y todo, pero como ha habido tanta inmundicia ya, que ya no creo en nada, no creo ni siquiera en mi sombra. Y mi hija ya es de cuidado, mi hija, como te conté delante, ya es una señorita y tiene 11 años, y ella sigue siendo una niña, entonces que alguien le haga algo malo, yo no sé qué...

152.E: toma sus precauciones.

153.D: ... claro. Y aparte que es mi única mujer, olvídate.

154.E: claro. Y la menor y todo eso...

155.D: y la guagua. Y la guagua de aquí po, que es la única mujer de aquí po, la chica, la más chica, porque han nacido puros hombres, puros primos hombres, no ha nacido ni una prima pa ella.

156.A: no, dale, ahora sí con lo que sigue...

157.E: ya, entonces, quedamos que... que la actividad que podemos contar como dentro de la comunidad que hace es con nosotros, eh... la pregunta: ¿la Millaray le gusta participar de estas actividades?

158.D: sí.

159.E: ¿sí? ¿y cómo siente usted que se lleva con las personas con las que realiza estas actividades?

160.D: yo creo que bien, porque siempre me llega diciendo algo.

161.E: ya, ¿y eso incluye también no sólo...?

162.D: en la... en la...

163.E: ¿... como a los monitores, sino como a los niños?

164.D: en la formación de ellos.

165.E: ya.

166.D: eso es lo que me importa más, la formación de ellos.

167.E: ¿y con los niños con los que también comparte? Porque ella no está sola en las actividades con nosotros, o sea...

168.D: no, no ha tenido ningún problema, no, no... no me la han acusado por lo menos.

169.E: no, no, claro, pero como que también hay buena percepción de eso, como que no... no dice "no, me puse a pelear" o qué sé yo.

170.D: no, no me dice nada, que la... lo único que me dice que la pasó bien, que aprendió esto, aprendió esto otro, que aprendió una letra más... cuando empezó recién con ustedes me dijo "mamá, aprendí una letra más", "mamá, aprendí a leer", "mamá, sé escribir mi nombre, entonces son cosas que pucha a mí por lo menos me satisficció mucho, porque la Millaray me venía... todos los días venía diciendo "mamá, aprendí esto", "mamá, aprendí esto otro", "mamá, aprendí a escribir mi nombre", cosas que la Millaray no sabía.

171.E: ya. ¿Y siente que ha tenido algún a...?

172.D: ¿avances? Sí, ha tenido muuucho avance...

173.E: avance. Ya.

174.D: ... mucho ha avanzado, de haber no sabido nada, la Millaray ahora sabe el doble de lo que no sabía, entonces la Millaray mucho ha avanzado, y pa mí la Millaray no es pa estar en 2º básico con todo lo que ha avanzado. Y aquí los chiquillos le están enseñando hasta las tablas. Las multiplicaciones, todo eso le están enseñando.

175.E: ya. ¿Y conflictos que ha visto, así, dentro de... de esas actividades...?

176.D: no...

177.E: ¿nada? ¿no?

178.A: ¿o algo quizás que usted ve de lo que ha aprendido la Millaray, pero que no sea del agrado suyo?

179.D: ¿que ha aprendido?

180.A: claro, de las cosas que ha aprendido, ¿algo que no le...?

181.D: no, porque no... no me ha sorprendido con nada.

182.E: ahora, la pregunta es ¿cuáles son las dificultades que tienen espacios como éste para ayudar a la educación de la Millaray? Dificultades de...

183.D: una dificultad... que la Millaray no tenga su espacio pa... para poder ella hacer sus cosas, hacer sus tareas, todo, no tiene el espacio.

184.E: ya. Y eso dificultaría...

185.D: eso me...

186.E: ... nuestra labor...

187.D: claro.

188.E: ... de alguna forma... así, lo que nos está expresando...

189.D: no, me dificulta a mí pa... le dificulta a la Millaray.

190.E: ya, ¿y usted ve alguna...?

191.D: de no tener el espacio, aunque sea el espacio chiquitito donde ella pueda sentarse y estar pendiente de lo que está haciendo, entonces ella no tiene el espacio.

192.E: y en ese caso... con eso le hacía la pregunta en... como... en la actividad que hace con nosotros, ese espacio, leído como un espacio...

193.D: ese es el espacio, claro, más agradable que yo creo que ha tenido la Millaray.

194.E: ya, y ese espacio mismo en sí, ¿qué dificultades ve usted que tiene ese espacio? Por ejemplo en condiciones, no sé po, de que a veces... como cosas que ha visto... no, o sea, no quiero guiar como su respuesta, pero pensando en qué espacios podría... qué, qué problemas ha tenido la Milla... hemos tenido nosotros como espacio quizás, que usted haya visto.

195.D: no, no han tenido ninguna, ningún... no ha sido ninguna dificultad pa mí que ustedes estén con la Millaray, pa mí no ha sido dificultad, porque en vez de... más que una... más que sea una dificultad, pa mí ha sido una ayuda. Una ayuda pa que la Millaray salga adelante.

196.A: ¿y qué factores cree usted que pueden estar influyendo en que nosotros podamos efectivamente ser una ayuda pa la Millaray? ¿qué será lo que influirá en que este espacio sí la...?

197.D: el espacio que no encuentra aquí en la familia. Es un espacio que no encuentra aquí en la familia la Millaray y yo creo que no va a encontrar nunca.

198.A: ¿como en el sentido que le aporta qué cosas que no le aportaría la familia?

199.D: mira, aportar a ella que pucha... emm... a ver, cómo te explico... *(pausa)* aportarle un poco más de cariño. (Oye, cabréate...) Aportarle ese cariño que aquí no lo encuentra po.

200.E: ya.

201.D: el cariño y el apoyo.

202.E: ¿y de alguna forma usted ha visto dentro como de la misma... acá dentro de la misma, de la comunidad, algún otro intento de hacer... de trabajar con los niños? Dejando fuera la iglesia, pero ¿alguna intención, algo, algún otro proyecto que tenga esa idea como de trabajar con niños acá?

203.D: ¿que ella salga? ¿que ella salga?

204.E: claro, o que conozca en realidad, como...

205.D: no, porque uno no conoce a nadie más, más que ustedes po, si la Milla no sale pa ningún lado. Sale más con ustedes que... se comunica más con ustedes que con las demás personas.

206.E: ya. (Pero ya nos queda poco).

207. *(Millaray: cinco y media).*

208.E: ¿serán las cinco y media? Ya, entonces tenemos que estar terminando igual. Igual nos queda lo último, así que...

209.D: no, no se preocupen, denle nomás.

210.E: ya, Angelito, dale, tírate.

211.D: (*Millaray, estoy ocupá*).

212.A: (*nos queda poquito, Milla*). Ya, ahora sí pensando no de lo que ha sido, sino en términos más ideales, ¿qué cree usted que le correspondería a instancias como ésta o instancias que haya en la comunidad para la educación de la Millaray? ¿como qué aporte cree que le...?

213.D: que haigan más actividades, que haigan más actividades para los niños, porque hay muchos niños metidos en las drogas aquí, niños, niñitos, que haigan más actividades, más actividades educativas.

214.A: ¿educativos como... como en qué sentido, de que los niños puedan aprender qué cosas?

215.D: aprender, eh, aprender... aprendizajes, son muy... son... aquí en esta población uno necesita tantas cosas, hay muchos niños que necesitan tantas cosas, porque hay niñitos que ni siquiera van al colegio, de chicos, no saben nada, entonces necesitan más apoyo...

216.A: pa los chiquillos.

217.D: pa niños. (*¡Oye, Hans, cabréate!*)

218.E: más que nada eso, usted ve que lo importante es que hayan espacios de los niños acá en...

219.D: claro.

220.E: ... la comunidad.

221.D: que tengan más actividades.

222.E: ¿y cuál sería el objetivo principal de esas actividades? ¿más que nada alejarlos de las drogas, como decía?

223.D: alejarlos de las drogas.

224.E: ya.

225.D: exactamente. Yo sé que a esta altura ya no se puede ya, pero rescatar a los niños sanos... a los niños sanos rescatarlos, rescatar a esos pocos niños sanos que quedan, rescatarlos.

226.E: ¿y cree también que esa misma educación puede aspirar a ayudar a eso?

227.D: aspirar a que sean otra cosa los niños.

228.E: claro, a que los niños que están metidos quizás en la droga puedan...

229.D: puedan salir.

230.E: ...integrarse...

231.D: claro. Sí, yo creo que sí.

232.E: la última...

233.A: nos va faltando lo último nomás.

234. (*intercambio de palabras con Millaray*)

235.A: ya, pero pa cerrar nomás...

236.E: para cerrar.

237.A: ... respecto a todos estos espacios que hemos hablado, ¿no cierto?, la familia acá, el espacio de la escuela y en la misma comunidad, hemos hablado distintas cosas que sería bueno que aprendieran los niños, ¿cierto? De todas esas cosas, ¿qué cree usted que se debería... como qué pasos habría que dar para ir logrando esa... una educación mejor para los niños?

238.E: en el ámbito de la familia, de la escuela y de la...

239.D: un poco más de comprensión, comprendiendo a los niños, poniéndose en el lugar de ellos, porque hay mucha gente, muchos papás que no se ponen en el lugar de los niños, se ponen en el lugar de padres, son más padres que amigos de sus propios hijos. Y lo que más necesitan los niños es comprensión, ayuda de sus propios padres.

240.A: ahora, ¿eso corre para la familia en específico o cree que es el mismo caso que...?

241.D: yo creo que en toda clase de familia.

242.A: ¿... la escuela o los distintos actores como nosotros, que trabajamos en los barrios de los chiquillos? ¿qué pasos deberían dar también esos otros espacios?

243.E: en el caso de la escuela, por ejemplo, ¿también ésa es como su percepción?

244.D: claro. La escuela pa mí es lo principal, el colegio es lo principal de un niño, porque como se dice "la escuela es la segunda casa de los niños", y los profesores son, son los papás.

245.E: y por lo tanto, ¿cómo sería...? La pregunta es ¿cómo sería una buena educación escolar entonces? Como en la escuela, ¿cómo sería una buena educación en la escuela?

246.D: más comunicación, la comunicación.

247.E: ya.

248.D: la comunicación, porque es lo que falta, comunicación, mucha comunicación, porque comunicación no hay.

249.A: ¿y cómo se podría...?

250.D: puede haber aprendizaje, lectura... puede haber profesores de diferencial, pero si no hay comprensión y no hay... esa... ese panorama de ser amigo de tus alumnos... no hay nada, cómo vai a querer que te respeten.

251.A: ¿y cómo cree usted que se podría dar el paso del estar... de cómo está ahora, que no hay comunicación, a que sí la hubiera? ¿Cómo se podría dar ese... ese cambio?

252.D: ¿cómo se podría dar ese cambio? Arrastrando a más niños... arrastrando a más niños a unirlos más, pa mí es eso.

253.E: y ahí, como dentro de ese... como pensando en ese concepto de buena educación, ¿qué sería lo más importante para usted que los niños aprendieran? Si los niños estuvieran en una situación de estar...

254.D: aprendieran valores.

255.E: ya, eso es... ¿y qué tipo de valores? ¿O qué valores le parecen importantes?

256.D: respetar a su prójimo, respetar a las personas, respetar a sus mayores... que muchos niños no lo hacen... la violencia, que no haiga más violencia entre niños. No habiendo eso, se va a arreglar... se arregla todo el panorama.

257.E: unido a la comunicación que usted decía...

258.D: exactamente.

259.A: ¿bien?

260.E: sí, o sea, igual lo hicimos más resumido, pero igual súper bien.

261.A: sí, porque ya le estamos... ya son las cinco y media, dijo la Millaray recién...

262.E: sí, son las cinco y media, así que ya estamos en su hora también. De todas maneras muchas gracias y qué bueno conversar con ustedes, nosotros tenemos esa necesidad de conocerlos más, de... de saber más en qué están, de cómo piensan las cosas, también nosotros intentamos rescatar, o sea, de esto...

263.D: claro, rescatar lo bueno.

264.E: y rescatar cosas que son, creo que pa nosotros igual son útiles y que son cosas que, o sea, ésta es la segunda entrevista que hacemos y ya han salido, con usted y con los papás de Moisés han salido como cosas eh... que nosotros, para nuestro trabajo acá en la Escuela no estamos considerando y que... y que son cosas que nos faltan...

265.D: claro.

266.E: ... y que claramente hablar con ustedes como los tutores, como los papás, como quienes están a cargo y conocen mejor a los chiquillos es importante también por eso, nos importa por... o sea, tener como pa entenderlos más a ellos y también porque nos interesa de alguna forma que ustedes se incluyan en el trabajo y creemos que igual son una parte importante del proceso y que no sólo es como de lo que nosotros podamos hacer con los niños...

267.D: claro...

268.E: ... entonces por ese lado igual se agradece la disposición y también como ese sincerarse que igual es importante po, porque en realidad quizás de alguna forma estamos... aspiramos a cosas...

269.D: lógico.

270.E: ... similares.

271.D: no, yo le doy las gracias a ustedes, porque han ayudado hartito a la Millaray, que es la persona que más me importa en estos momentos, la han ayudado hartito.

272.A: no, y pa nosotros también es bueno ver, o sea, los comentarios buenos que usted nos puede hacer al respecto, como de que también nos motivan po, porque nosotros nos despedimos de los chiquillos, pero no sabemos también claro, cómo llegan ellos, cómo lo ven acá...

273.D: no, la Millaray cada vez que sale con ustedes, siempre llega diciendo algo nuevo acá a la casa, llega con algo nuevo, eh... con alguna escritura...con alguna escritura buena.

274.E: ya.

275.D: de "mamá, aprendí a escribir esto", "mamá, aprendí esto, la tía me enseñó esto", entonces pa mí igual es rico, igual puta... chuta, si yo no tengo el... si yo no tengo el tiempo pa estar con ella día y noche enseñándole cosas, bien por ella que hay personas buenas que la están ayudando, y que todos los días llegue con una cosa distinta y nueva, que aprendió una cosa distinta, que no aprendió otras cosas más que lo que le importa a ella.

276.E: claro.

277.D: pa mí es lo más importante que la preocupación que la... que la Millaray sea otra cosa, no... no sea igual que otras niñas cómo están ahora, porque hoy día están todas las cabras chicas locas y es lo que yo no quiero pa la... pa la chica ésta, es lo que no quiero pa la Millaray. Entonces igual es rico que esta niñita haya surgido... haya surgido mucho, porque ha surgido harto, sabe harto...

278.E: si igual la Millaray tiene...

279.D: pa no haber sabido nada, y en poco tiempo aprendió hartas cosas.

280.E: igual ella tiene hartos entusiasmos...

281.D: sí.

282.E: ... tiene harta motivación propia y eso es súper importante como rescatarlo y...

283.D: entonces eso para mí, a mí me daba pena, me daba muuuucha pena. Y ahora no po, ahora sabiendo que la Millaray sabe escribir, sabe leer y puede pescar cualquier cosa y la puede leer, pa mí es un bien, por ese lado yo estoy contenta por ella.

284.E: claro. Es que ése es el tema, que no pierda las ganas de aprender...

285.D: claro, que no pierda esa chispa que sacó que... (pausa)

286.E: sí, pero... o sea, nosotros por eso le... le comparto como nuestra visión, que desde nuestro punto de vista la Millaray igual es especial en ese sentido y que igual...

287.A: claro, hay un montón de cosas positivas que a nosotros nos alegra mucho poder...

288.E: claro.

289.A: es una alegría pa nosotros.

290.E: y también como no sentirse tan mal, porque por ejemplo yo también lo que usted decía, igual es importante eso de que la Millaray sea independiente y esa independencia también es importante pa... o sea, y como contándole como dato, nosotros también hicimos un tiempo nivelación de estudios pa que los cabros más grandes sacaran IVº medio y qué sé yo, y a pesar de que los cabros sabían leer y todo, no quisieron continuar porque no eran capaces de motivarse ellos individualmente a estudiar, y no siguieron. Y en cambio la Milla...

291.D: ése es el miedo que tengo yo... ése es el miedo que tengo yo...

292.A: pero ella sigue teniendo toda la motivación, eso es importante.

293.E: y que es algo interno también po, es como de adentro, entonces igual eh... y yo creo que también es súper importante que se lo reconozca usted misma, que es... eh... es determinante en ese sentido, que es como en esa forma de ser de la Millaray, que tiene ganas de aprender. Porque hay niños que no... también tiene que ser porque los papás no tienen que motivarlos mucho...

294.D: claro.

295.E: no pescan y no lo hacen po, no les interesa aprender po. Entonces igual eso es...

296.D: ésa es la pena que me da, que no quiero que a la Millaray se le apague esa chispa que tiene.

297.E: claro, ésa es como... ése es un riesgo en realidad, ése es como el riesgo que está. Bueno, pero yo creo que nosotros aspiramos a lo mismo, que no se le apague, así que por último no va a estar sola en eso. (Ya, ¿estamos o no?)

Anexo E: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA C

E: Entrevistador

A: Entrevistadora

O: Entrevistado

1. **E:** mire, le explicamos...
2. **O:** ya.
3. **E:** ... cortito, el motivo de la entrevista que le vamos a hacer usted es que nosotros, bueno, además del trabajo que hacemos con los niños y todo eso, eh... por el lado del trabajo que hacemos con los niños nos interesa más conversar con ustedes, acercarnos, conocer más cómo es la situación...
4. **O:** yo...
5. **E:** ustedes, qué es lo que conocen, ¿ah?
6. **O:** vivo aquí, en esta pieza.
7. **E:** claro.
8. **O:** tengo unos camarotes y una cama de dos plazas nomás po, no tengo espacio acá. Ahí está mi ropa... ropa, allá tengo una pieza, no sé si la ve usted acá, esa pieza tiene una puerta ahí, que tengo que tenerla cerrada, donde tengo mi cocina, refrigerador...
9. **E:** ya.
10. **O:** ... y de ahí nada más, no tengo nada más.
11. **E:** y lo otro, bueno, lo otro es que además que nosotros con Angela estamos terminando la carrera y estamos haciendo la tesis...
12. **O:** ya.
13. **E:** ... entonces por eso estamos aprovechando que teníamos que...
14. **O:** ya.
15. **E:** ... igual hacer esta conversación por lo que habíamos conversado con el grupo de hacerle una entrevista pa conversar con usted y es una investigación en realidad...
16. **O:** ya.
17. **E:** ... como que la idea es eso, ¿ya? Y el tema, en realidad el tema tiene que ver con la educación.

18. O: ya.

19. E: cuáles... cuáles son los... eh, tiene que ver especialmente como con cómo ve usted la educación en la familia, en la escuela, en el barrio, en términos más generales.

20. O: bueno, aquí la educación en el colegio, ella tiene 11... 11 años, y todavía no aprende a leer. No sé si ella no pone atención o no... no le enseñan, la dejan de lado, eso es lo que pasa en el colegio. La Scarlett tampoco, no sabe leer tampoco, y tiene... 9, 9 años. Y el otro día mi hija tuvo un problema en el colegio con la profesora. Ella hizo una maqueta, un trabajo, y la profesora lo pescó, ¡pá!, y se lo hizo tira, se lo hizo tira, si estuviera ella se lo cuenta todo, pero yo sé las cosas como me dijo mi señora y mi señora fue allá y le alegó con... con ella, y eso que está embarazada, ella se alteró y en la noche le dio un ataque epiléptico, porque se le subió mucho la... la ésta y más encima está embarazada, entonces el colegio pa mí es ahí nomás, no... no es como tiene que ser la gente que educa a los niños, digamos con más comprensión, porque ahí hay gente que son muy odiosos, profesores, entonces a la Scarlett siempre he tenido problemas acá en el colegio. O se portara mal, si ahí todos se portan mal en el colegio, pero resulta que a los niños si se portan mal el profesor lo llama pa un lado, le conversa con él, tiene su minutito, su tiempito en recreo, lo llama, le conversa, le habla aquí, pero la tía le pescó su trabajo, se lo tiró a la cresta, le apretaba los brazos bajando por la escalera a la oficina, la trataban mal, "piojenta". El tío, el tío de la escuela le hace así, ¿sabe cómo le hace burla a mi hija? Yo fui a hablar con él, le hace así (*hace mímica de sacarle un piojo y matarlo*), así le hace po. Él no es... qué es lo que es, barredor, barre en la escuela y al final no hace na po. A ella el otro día, pasando virutilla en la sala, mis niñas yo creo que van a estudiar al colegio, no los trabajos que tiene que hacerle el hombre que trabaja en el colegio, porque pa eso tienen dos personas, tienen dos personas pa que limpien los baños, tienen personas... de esas dos personas tienen que hacer el aseo de las salas, tienen que limpiar los baños, barrerle el patio, y es poco lo que hace, si la virutilla usted la pasa con una escoba, pero a ella y ¿a ver? ¿cuántos más eran que pasaron la virutilla en la sala? ¿cuántos niños eran?

21. [*Esperanza: cinco*]

22. O: cinco niños. Entonces a veces yo no... no pago... o sea, yo hoy día tuve que pasarle doscientos pesos, porque tenían que ir todos con jeans, y usted tiene que pagar doscientos pesos, y yo mi hija si quiero... si quiero las mando con uniforme y no pago no, pero entonces igual después como que hay molestia en los profesores, entonces van todos con jeans o en el curso van algunos, eso le... le cobran por todo, así, o sea, bueno, igual el colegio municipalizado, pero hay otros colegios que no... que aquí no les cobran nada, bueno, aquí no cobran matrícula, pero a mí igual de repente, ya, yo nunca he pagado matrícula, pero... qué pasa, que tengo que pagar 15 lucas si tengo a mis cuatro hijas en el colegio, tengo que pagar 15 lucas. Qué pasó, que una vez se robaron hasta la plata en el colegio, si usted conversa con gente por ahí de acá, que la... la tesorera, que el... acá un millón y medio creo que se perdió, así como así. Mandan a hacer trabajos a gente, unas bancas que hicieron, que cobraban como cincuenta y tantas lucas por cada banca, y son puros pedazos de fierro y unas dos maderas, que están en el patio, ahí por el galpón unas bancas y el colegio se ha puesto malo el colegio, ese colegio antes no era así. Y bueno, yo al menos no estudié en ese colegio, yo estudié acá, acá en el... donde está la comisaría al lado del estadio... años atrás, la 331, al frente del INSUCO, ahí estudiaba yo.

23. E: por el INSUCO... ah, por el frente del INSUCO.

24. O: al freeente, si antes esa comisaría era un colegio y ahí estudiaba yo po, entonces... y aquí en la casa se portan mal, pelean entre ellos, ¿ah?

25. E: ya, don Osvaldo, le quería hacer como... ya, estamos hablando ahora... empezamos a hablar de la escuela.

26. O: ya.

27. **E: pero pal orden que nosotros necesitamos, en realidad queremos empezar... ¿ah?**
28. **A: pero démosle con la escuela nomás.**
29. **E: sí po, pero, eh... datos como, datos eh... como datos generales así... como cuál es su nombre, su edad...**
30. O: ¿la mía, mi edad?
31. **E: sí.**
32. O: ya, yo tengo 50 años.
33. **E: ya, y su nombre, ¿cuál es?**
34. O: Osvaldo Enrique Sepúlveda.
35. **E: ya. Eh... Con quiénes vive...**
36. O: aquí vive mi... mi mamá y un hermano.
37. **E: además de su familia...**
38. O: claro. Nosotros vivimos todos aquí nomás, en esa pieza, pero mis cosas están aquí y allá en una pieza chica.
39. **E: ya, o sea, ¿eso lo incluye a usted, su señora y a las cinco chiquillas?**
40. O: claro, porque la Maca no... no está con nosotros ahora. La Maca es la mayor, tiene una guagüita ahora.
41. **E: ya.**
42. O: le di alitas y... se nos fue po, ¿ve? Eso es lo que pasa po, no le tengo adónde tenerla a mi hija, o sea, tengo dónde tenerla, aquí alimento no les falta.
43. **E: ¿y usted hace cuánto vive en la Rosita?**
44. O: yo nací aquí.
45. **E: nació aquí. O sea, toda su vida acá.**
46. O: sí.
47. **E: ¿su nivel de escolaridad?**
48. O: ni uno. Aprendí a leer... lo que pu... lo poco que pude aquí en el colegio igual, no...
49. **E: ya.**
50. O: llegaba... pasaba de curso, pero no aprendía na po, eso es lo que pasaba.
51. **E: ¿pero no terminó... ni la enseñanza básica?**
52. O: ni la enseñanza básica...

53. **E: ya.**

54. O: ... ni la media, ni nada.

55. **E: ya.**

56. O: pero igual aprendí a leer y a sacar cuentas, sí...

57. **E: sí, pero si eso es... es algo aparte.**

58. O: que es lo... lo esencial de repente, saber leer y sacar las cuentas, números, todo. [*¿Quién es?*]

59. [*Scarlett: papi, la... Tania no se... se hizo caca*]

60. O: [*chuuucha... ya, que pase*]

61. [*Scarlett: qué asco*]

62. **E: y su... su ocupación... así como...**

63. O: yo... por ahora, bueno, yo soy maestro en impermeabilización. [*¿Qué le pasó, hija? ¿le dio caquita?*]

64. [*Tania: me pegó...*]

65. O: [*¿por qué le pegó?*]

66. [*Scarlett: porque se estaba... jugando...*]

67. O: [*no po, hija, ya, ya...*]

68. **E: pero si tiene que atenderla...**

69. O: no, tran... tranquilo nomás, si ella... [*vaya. Abrále la puerta de la pieza... ya, hija, ya*]

70. [*Scarlett: ¿Quién los pintó?*]

71. O: [*ella*]. Así que...

72. **E: ya, y estaba... me estaba hablando de lo... de su ocupación.**

73. O: sí po, yo... yo trabajo en edificios, antes trabajaba contratado, todo eso, entonces ya no puedo trabajar así ya, tengo que trabajar así por mi cuenta, pa tratar de cuidarlos más a ellas.

74. **E: ¿pero es maestro en impermeabilización?**

75. O: claro, ése es un... material que se quema, digamos... éste es un edificio, y abajo hay un subterráneo, y esto está al aire libre, este piso está al aire libre y eso... es una... se barre bien el piso, se limpia, y se quema un material que es un rollo como de alfombra y usted lo va quemando, y se pega ahí, después se le echa agua y no tiene que pasar ninguna gota pa abajo, pa subterráneo.

76. **A: aah...**

77. O: es una impermeabilización que le hacen a todos los edificios, aquí en la esquina... aquí en la esquina trabajé ahí po, en esa pega, hicimos toda esa loza, y que abajo usted tiene una bajá que baja pa abajo, entonces arriba, arriba pa que el agua no filtre pa abajo, se le pone una goma que tiene 4 milímetros... tiene 4 milímetros y... se tira al piso, tiene que estar así, digamos, limpio, sin clavos, fierro, alambre,

nada, porque esa goma después uno pinta el piso negro y va estirando esos rollos, son como unos rollos así de 1 metro por 10. Y después los vamos uniendo y se trabaja con fuego, es como un alquitrán, pero que viene con un geotextil, en el medio, y eso se va pegando y se van uniendo, uniendo, uniendo, uniendo, y después se le hace un dique por el rededor y se llena con agua todo y no tiene que pasar nada, ni una gota de agua pa abajo. Tiene que estar 24 horas, puede estar una semana, si quieren tenerlo... ésa es la pega que hacía antes, ahora ya no puedo trabajar en eso, porque tengo que cuidarlos a ellos, mi señora también está gordita también... con tratamiento quedó igual embarazada, entonces eso es lo que pasa, además que está enferma, sufre de epilepsia, pasa rabias aquí... yo tengo que ayudarla aquí a hacer las camas, lavar platos, todo aquí, compartimos todo aquí.

78. E: ya, y...

79. A: o sea, hace hartas cosas en la casa y... maestrea como lo hace ahora en...

80. O: sí, sí...

81. A: ... en las pegas que vayan saliendo.

82. O: sí...

83. A: eso en general.

84. E: Bueno, usted es el papá de las niñas, lo sabemos y el nivel... como...

85. A: o sea, ¿en qué curso están las diferentes chiquillas?

86. E: ¿en qué curso están las chiquillas?

87. O: la Yanara está en 4º, la Scarlett en 3º y no puede ir a la escuela, no puede ir más, así recién me dijo la tía. Aquí está la Scarlett, [*¿qué le hizo la tía a usted, hija?*] Pero es que ella igual le echó garabatos... uno vive aquí en barrio aquí, entonces... las juntas aquí... son malas igual.

88. [*Esperanza: el tío sabe en cuál curso voy, en 1º*]

89. O: entonces le tiró la ésta a la cresta y... no puede ir a la escuela, la... según la tía, le va a hacer las pruebas a ella nomás, tiene que ir cuando hagan pruebas nomás y... se las va a hacer ella las pruebas, pero la tía igual la... la tironeaba, le hizo tira el trabajo, la maqueta.

90. [*Scarlett: papi, allá comimos helado*]

91. O: [*sí, hija*]

92. E: ya. La Esperanza, ¿en qué curso está?

93. [*Esperanza: 1º*]

94. O: en 1º.

95. E: ya, ¿y Tania?

96. O: Tania está en kínder.

97. E: en kínder.

98. [*Esperanza: es chiquitita*]

99. *[Tania: tengo 5]*

100.O: tiene... ah, cumplió 5 ayer.

101.A: sí po, si nos contó...

102.O: sí po, ayer le compré una tortita yo y se la llevó al colegio, que aquí no tengo dónde hacer nada po... o sea, no es que tenga tanta plata tampoco, pero yo la renta tengo que ir... gano algo y voy guardando, no al banco, o sea ahí donde un tío de mi señora voy juntando plata pa, digamos, ahora pa la pascua estoy juntándoles plata pa comprarles sus cosas, lo que necesitan ellas, porque pa la pascua un niño es contento con un juguete, un regalo, lo más que les importa el regalo, no están ni ahí con la ropa, el regalo.

103.E: ahora vamos a seguir hablando... ahora volvemos al tema de la escuela.

104.O: ya.

105.E: entonces, dijimos... las preguntas que le hagamos hágalo igual pensando en todas las chiquillas que están en la escuela, o sea, la Esper... principalmente la Esperanza, la lanara, la Esperanza y la Scarlett.

106.O: ya.

107.A: claro, si usted ve diferencias, nos dice las diferencias entre una y otra, así... bueno, pero vamos con...

108.O: pero ¿en el tema de aprendizaje?

109.E: ahí vamos a ir con las preguntas, por ejemplo, el tema de cómo... cuál es la relación de las chiquillas con la escuela: les gusta ir, no les gusta ir, tienen muchos problemas.

110.O: para levantar en la mañana, como todo niño, el atao en la mañana temprano en la mañana. Yo despierto a las 7, y voy, les prendo la luz, tengo que despertar a la Yanara, la más grande; ella es floja; ella cuesta sacarla de la cama; a todas es lo mismo, pero ahí yo las despierto a todas y... despiertan. Antes les saco la ropa, se empiezan a poner la ropa, yo a ella la tengo que vestirla todos los días, a mi señora la viste a la otra, la más chica, la Tania; ella igual tengo que ayudarla a vestirla y que se queda dormida, ponerle la ropa de repente a la fuerza, despierta, la Yanara ya... la Yanara no, ya ella ya se viste sola ya, yo dejo la ropa y dormida vistiéndose, eso es lo que pasa en la mañana. No tengo espacio en esa pieza tampoco, no es como ellos durmieran, digamos, yo duermo ahí y ellas duermen en esta pieza de acá, sus camas acá, no tenemos espacio. Igual no estamos incómodos en la pieza, porque ahí tengo mis cosas, o sea, no tengo ropa, na, no puedo meter na ahí, tengo una tele nomás ahí.

111.A: y la... digamos la experiencia misma, o sea, cuando ellas ya están en el colegio, cómo ve usted... ¿lo pasan bien ahí, lo pasan mal?

112.O: más o menos.

113.A: cómo se llevan con los niños, con los profesores, en general.

114.O: *[Scarlett]* ella, ella se lleva mal con los niños, porque un día estaba colgada en la, así se subió arriba de la ventana, no se quería bajar, porque creo que la tía dijo "ya, si la Scarlett se porta mal, nadien la va a hacer..." *[¿qué es lo que fue ese día cuando estabai arriba de la... de la ventana? ¿Qué te dijeron? ¿no se acuerda, hija, que tuve que ir yo a la escuela?]*

115.[Scarlett: no me acuerdo.]

116.O: cuando estaba arriba de la ventana, la empezaron a molestar entre todos. Y la tía dijo así: “si se porta mal, nadien –digamos– va a hacerla fiesta” o una cosa así, yo tampoco, me acuerdo un poquito, pero la tuve que yo ir al colegio, me llamaron, que la niña estaba arriba de la ventana, en el segundo piso. Entonces todos la empezaron a molestar, como a atacarla a ella, como la mala del curso. De repente sale, la tía la echa pa afuera, se pone a hablar en el curso, la echa pa afuera, “ándate pa afuera”, no sé cómo le dirá a mi hija, pero... yo una vez cuando llegué al colegio iba subiendo la escalera, la llevaba de la mano y le iba apretando la mano, yo le dije que le soltara la mano. Le vi la mano, le dije “usted le tiene toda la mano roja – le dije– a la niña”. No, que “no la estaba apretando”, me dijo, así que me la llevé y me la traje para la casa. Que la lleve a un psicólogo, también la llevé al psicólogo de aquí del consultorio, hablé con él, habló con ella, se portó bien un tiempo, pero después ya... lo mismo, llegó a lo mismo, a portarse mal.

117.E: ¿y las otras chicas?

118.O: ella igual se porta mal, pero es que ella es muy chica, juega con barro en el colegio, con agua, llegó toda mojada.

119.[Esperanza: ya le dije al tío] [Risas]

120.O: también la expul... la expulsaron, ¿ah? Se junta con una compañera que vive acá y las dos y uno flaquito chiquitito del porte de ella también, está en el mismo curso, eh, expulsados por tres días, porque andaban mojados, jugando con barro, quedaron todos embarrados. La Yanara ya como está más grandecita, ella es la más piolita, la más tranquilita en la escuela, pero resulta que no... que no le entra o no le ponen atención. Yo aquí le tengo libritos, pa que aprenda, los lea, no...

121.[Esperanza: papi, la Yanara estaba ensayando]

122.O: [ya, hija, coma su comida]

123.A: ¿pero con los profesores también usted ve que tiene mejor relación la Yanara que las otras chiquillas?

124.O: sí po...

125.A: ya.

126.O: la Yanara es que ya... antes, antes era como ella po, más desordenada, pero ya... está creciendo, es más tranquila ya.

127.A: ¿y la Tania?

128.O: la Tania...

129.[Esperanza: se hace caca]

130.O: se hace... bueno, eh, la Tania...

131.A: ¿pero como se lleva...? [risas] ¿... allá con... con los profes, cuál es la...?

132.O: es... bien, acá la quieren, la quieren harto a la Tanita. Tiene ese problema... la tía me dio una carta, ahí está, ¿la ve arriba?, una carta, que la lleve al médico.

133.E: ya.

134.O: porque... no sé qué tendrá, que ya de repente se hace caca sola, en el colegio o aquí en la casa. Ahora viene hecha caca, tengo que sacarle la ropa yo y lavarla, calentarle agüita y echarle una lavá.

135.E: ¿pero está... está ahí? Vaya, vaya nomás, si lo esperamos un ratito.

136.O: no, tranquilo, si...

137.E: no, pero es que ella se le puede...

138.O: *[díle a tu hermana que se saque la ropa aquí en la cocina mientras. Y pásale unas chalas, pásale unas chalitas]*. Así que... eso. Yo igual vivo medio... o sea, no urgido aquí, pero...

139.*[Scarlett: Papi, no quiere salir de la pieza]*

140.O: *[ya, espérate un poco]*.

141.A: no, pero si tiene que ver lo de la Tania...

142.O: no, si...

143.A: véalo nomás y lo esperamos... paramos un ratito.

144.O: no, terminemos, que tengo que igual ahí después...

145.E: ya. ¿Pero y cuánto tiempo más tiene?

146.O: yo creo que como una media hora más yo creo pa estar... que después va la gente de la casa y yo tengo hasta las llaves de la casa.

147.E: ah, ya.

148.A: ya.

149.O: me tiene confianza la señora, si...

150.E: igual lo vamos a resumir...

151.O: ya.

152.E: ya, según... o sea, de lo que ve usted, ¿qué cosas las chiquillas aprenden en la escuela? Qué aprenden.

153.O: qué han aprendido... ella antes estaba aprendiendo... se sabía las letras, la "pu", la "pa", porque tenía otra tía. Ahora no...

154.*[Esperanza: que se llama Cristina]*

155.O: Cristina. Ahora no está esa tía, así que a ella ya se le olvidaron las letras, ya no es como antes, que llegaba "papá, mira la 'pu'" y sabía escribir hasta su nombre, Esperanza. *[Ahora se te fue todo eso ya]*

156.*[Esperanza: pero yo sé escribir mi nombre]*

157.O: *[sabe escribir su nombre, bueno...]* pero lo que me preocupa más es la más grande, la Yanara, que yo sé que va a repetir, si pasa de curso es porque... la van a hacer pasar, pero ella no molesta en el colegio como la Scarlett o como ella, entonces si la hacen pasar de curso yo voy a ir al colegio y no sé po, voy a hablar con la tía, que la está haciendo pasar de curso y no sabe na. Pa que la saquen a la pizarra

adelante a escribir, no... no sabe escribir tampoco... te apuesto. Mi señora tiene igual, mi señora no sabe leer ni escribir tampoco, entonces yo creo que tiene los mismos genes que uno nomás, duros pa aprender. Yo creo que de ahí viene, o no, no sé po...

158.E: no sé... se supone que como estamos entrevistándolo no podemos... influir en su respuesta...

159.O: ya.

160.E: pero... no sé... eh, y lo... ¿cuáles han sido pa usted los... como, los... los problemas...? Bueno, ahora igual nos contaba eso de la Scarlett, que... que la expulsaron, dijeron... ¿como los problemas más grandes que han tenido han sido como eso...?

161.O: claro.

162.E: ¿sí? Ya, y en la forma del trato también.

163.O: ¿mm?

164.E: y el tema del trato que mencionaba.

165.O: claro, y el tema del trato, el trato del colegio también, es... la tía que no, no le gusta la tía ella po, si... la trata...

166.[Esperanza: tu tía es pesá... mi tía también...]

167.E: y sobre las cosas... estamos como en las cosas buenas, en las cosas que usted considera malas que ha aprendido, han aprendido las niñas en la escuela...

168.O: ¿cosas malas?

169.E: mhm.

170.O: como a traerse cosas de repente en la mochila. Se trae... la otra vez, un día llegó, un teléfono... unas muñecas, juguetes, eso es lo que pasa.

171.E: ya.

172.O: he tenido que yo ir a dejarlas allá después al otro día, llevárselas, que entregue... "no, que... mi compañera me lo regaló", o la compañera se le pasa el teléfono y... "te lo trai mañana", y no, si lo "esto – le digo yo– no, es de tu compañera, deja... ya".

173.E: ¿y eso usted cree que ella lo ha aprendido por la escuela misma?

174.O: no.

175.E: ¿no?

176.A: ¿cómo... cómo fue que se dio eso de que aprendieran eso?

177.O: no, eso lo aprenden por aquí, por aquí por la calle, por esta población.

178.E: ah.

179.O: porque aquí hay varios chicos como del porte de ella... que van al supermercado, y van con una mina, una pastera que vive al fondo...

180.E: ya.

181.O: ... y ésta es... ésta misma po, la otra vez allá estaba, en el supermercado, ésta, la... esta cabra ha venido a buscar a mi hija y la llevan allá y se ponen, roban allá po. Ella roba las cosas, y yo no sabía na, así que... sacaba las colonias y... ella se las quitaba a ella y ella las vendía pa sus vicios, eso es lo que pasa.

182.E: mm... y, bueno, eh ¿usted cree que la... pensándolo desde...? Las chiquillas van en el Francia, desde... pensando desde el Francia, ¿cuáles son, cree usted, que son los problemas que tiene el Francia para poder educar bien a las chiquillas?

183.O: yo creo que la educación, la comprensión de los profesores, la comprensión, que sean... porque la profesora de ella... no... yo creo que... [*¿tu profesora cómo es? ¿buena, mala, grita mucho?*]

184.[*Esperanza: grita mucho*]

185.O: grita mucho, los grita a todos en la sala, es como... parece como... es como regimiento.

186.[*Esperanza: pero... el que está parao*]

187.O: pero igual le tiene que gritar cuando está parao, pero es que... la manera de responderle a un niño es como estar intimidándolo, así. Claro, si uno cuando está educando a un niño tiene que... bueno, igual, yo creo que deben tener harta paciencia pa educar a los... al montón que va, pero en la sala de ella no es ni tanto, si que la mayoría de la gente ya... ese colegio... este otro año yo creo que cambian entero, todo po, que, hasta el que barre, yo creo po, que todos han tenido...

188.E: ah, claro, por la administración de la municipalidad, dice...

189.O: la administración, entonces ya ha estado con problemas, con muchos problemas yo creo el colegio, muchos reclamos que tienen de la gente, que no aprenden na mis niñas chicas...

190.E: ya.

191.A: ¿y qué... qué cree que podrá influir en que el colegio sea así?

192.O: profesoras que tengan corazón de enseñarle a un niño, que sean profesoras buenas, yo sé que los niños molestan, pero gente que realmente enseñe de corazón a los niños, no que usted llegue aquí "¡pá, pá! ¡no se para nadien de la mesa!". No sé quién, a quién... [*¿a quién le pegaban con varilla? ¿a la Millaray?*]

193.[*Scarlett: y a mí.*]

194.O: con una regla en las manos, o sea, eso ya pasó... de cuando yo estudiaba me pegaban a mí y eso no puede ser tampoco, entonces...

195.E: ya po, entonces pa terminar con esto del... ¿usted qué cree que, qué parte cree de la educación, de como en general de la educación de un niño que le corresponde a la escuela? Solamente a la escuela, no a la familia, no al barrio...

196.O: ya...

197.E: qué es lo que cree usted que le corresponde a la escuela entregarle a un niño, como educac... desde...

198.A: qué es lo que debería hacer...

199.E: claro.

200.A: ... la escuela si lo hiciera... si lo hiciera bien.

201.O: ¿si lo hiciera bien el colegio? El colegio tiene que yo creo, de partida, tiene que tener unas buenas profesoras que tengan paciencia con los niños y que entreguen la educación de corazón, digamos que en un minuto, digamos, ella se esté portando mal, recreo, profesor, va, la llama, venga, conversemos un ratito, alguien que sean más humildes, porque ahí todas las profes que son, son como... perras, le digo altiro, perros o perras, no sé. Tiene el jefe de patio, todo el trato que tiene que darle a un niño, si el niño va a estudiar al colegio, no va a trabajar. A ella también la hacían barrer toda la sala, pasar virutilla, no... entonces y eso yo, lo que pienso yo, que... mejores personas nomás, mejores profesores, así como sale en la tele: "yo estudié para educar", gente que eduque con cariño, no con... como si fuera estar haciendo un regimiento o... o que fuera como si estuvieras tú en un internado, yo creo que el internado igual los tratan mal a los niños chicos, que... la pantalla es cuando llega la prensa nomás po, ahí son todos humildes, claaaro.

202.E: ¿y qué le gustaría a usted que las chiquillas aprendieran en la escuela?

203.O: mira, a mí me gustaría que ellas aprendieran a leer. Ella está aprendiendo, sabe... poco, pero lo que me inter... lo más que me interesa para mis hijos a mí, que aprendan a leer y ver las cuentas, porque yo... yo no creo que las pueda mandar a una universidad a ellas po, porque aquí como vivo en población yo no... aquí las niñas llegan... ni con el cuidado de los papás, hay varias acá que 15 años, 17 años, embarazadas y se acabó. Se acabó la niña, se acabó todo... uno queda achacado. En otros lados, bueno, no en todas las casas, hay familias acá que los niños no los dejan ni salir ni pa afuera o no se juntan con nadie de aquí, hay algunos que van a la universidad, porque tienen... tienen más apoyo, yo no tengo apoyo de nadie, le digo altiro, ni de los abuelos de ellas, ni de acá, de nadie. Ni de los parientes, que viven todos aquí mismo, por ahí. Yo soy el que saco la cara por mis hijas. Y por el colegio... eso es lo que pienso po, tienen que educar con más cariño, más... no sé po, la gente no... de mirarle la cara a los profesores, son cínicos de repente. Claro, porque pa ella, está bien, se porta mal en la sala, pero resulta que... que también la profesora la ataca a ella nomás, la echa pa afuera, le hizo tira los trabajos, la maqueta se la tiró al suelo, la pescó y se la tiró a la cresta. Y ella, ésta es la, se porta, es la mejor que se está portando aquí en el colegio, en el colegio nomás.

204.[Esperanza: tío, no sabe leer]

205.O: [pero ya va a aprender ya]

206.[Esperanza: m-m]

207.O: [igual que tú, teni que aprender también]

208.[Esperanza: ay, no sé]

209.[Scarlett: ¿mm?]

210.[Esperanza: no sé]

211.O: [no sabe, ¿y usted ha aprendido algo?]

212.[Scarlett: ¿ah?]

213.O: [¿ha aprendido algo o no?]

214.[Esperanza: ella aprendió a leer]

215.O: *[a leer]*

216.*[Scarlett: más o menos]*

217.O: *[más o menos]*

218.*[Esperanza: ella, papi, ella aprendió a leer]*

219.E: ya, entonces ¿vamos a la familia? (...) ya, ahora vamos a hablar de la educación, pero en la familia.

220.O: ya.

221.E: como... hablando específicamente de la familia. Eh... ¿cómo es la relación que usted tiene... tiene con las chiquillas?

222.A: bueno, y de la familia en general, o sea...

223.E: claro.

224.A: usted con las chiquillas, y todos los miembros de la familia entre sí.

225.O: eh... se portan mal, como todos los niños chicos, me hacen pasar rabia, pelean entre ellas. Yo puedo estar ahí en la cocina, le puedo decir de cinco veces lo mismo, que no pelee con su hermana, y ¡pá!, se agarran igual, o sea, ella con la Tania, que está en la pieza, eh... la Tania, la más flaquita, le pega a ésta, o ésta le pega un combo de repente, son cosas así.

226.*[Esperanza: la Yanara con la Scarlett, le tira el pelo a la Yanara]*

227.O: sí, pero ahora no pelean ahora.

228.E: y cuando tienen conflictos, ¿cómo los solucionan?

229.O: eh... puta, yo levanto la voz nomás po, si no queda otra manera, no... yo no le puedo decirle "hijita, no... no haga esto", tengo que levantar la voz nomás y retarlas po, palmetazo en el poto de repente, pa que se les quite, pero... ella sobre todo, la más buena de la casa. *[A Tania: ¿cierto que usted es buena?]* *(Risas)*

230.E: ¿y cómo cree usted que es la comunicación que tiene en general con las chiquillas, dejando fuera a los problemas?

231.O: yo a mis hijas las quiero harto, yo... es buena comunicación, yo estoy estirado en la cama, me abrazan, nos ponimos a ver tele ahí, estamos bien... lo malo es que vivimos incómodos nomás.

232.*[Esperanza: mi papi en la noche está calientito]**(Risas)*

233.O: veimos tele con ella, siempre nos quedamos dormidos a las 2 de la mañana, yo no puedo dormir en la noche de repente, no...

234.E: ya.

235.O: cansado, ni... hay gente que cansada, duerme raja, pero yo no, yo no... me cuesta, ayer eran las 2 de la mañana y no podía dormir.

236.A: y además de lo que nos comenta de lo que ve en la tele y todo, ¿qué... cuáles son las actividades más o menos que comparten juntos como familia?

237.O: películas, o sea, ¿entre ver tele... cosas así o no? ¿o los programas...?

238.E: sí, o sea, claro...

239.A: como... en el día, ¿qué...?

240.E: ... o ver tele o...

241.A: ¿... otras cosas comparten?

242.O: yo veo lo que ven ellas nomás. Ven monos, yo igual veo monos, pero cuando quiero ver... a mí lo más que me importa ahora es las noticias, yo a las 9, mis noticias. O las veo aquí, de verdad estoy viendo bien las noticias tomándome un té o un vasito de bebida, se me apaga la tele. Voy pa allá y tengo que cambiar la tele po, pa ver las noticias, uno tiene que vivir preocupado igual de lo que pasa, cosas que... que viene esto, que viene esto otro, entonces uno no está enterado. Yo creo que hay gente que no... no tiene... no ven nunca nada, o sea... a mí lo que me interesa, las noticias, lo más que me gusta, y películas... *[ya, no coma más po, hija]*

243.E: de... ¿y otras actividades que no sean ver televisión?

244.A: ¿que hagan en conjunto con las chiquillas?

245.E: que hagan en conjunto...

246.O: ¿yo con ellas?

247.E: a lo mejor... sí.

248.A: sí.

249.O: poco. Poco, porque yo pega, pega, pega pa allá, no alcanzo ni un día... no alcancé en los cuatro días que hubieron de fiesta, los cuatro días trabajados. Me levantaba a las 9, tengo que ir a buscar las llaves de la casa, acá, trabajar hasta las 7, llego aquí cansado, me echo una bañá, me estiro un poco, voy pa allá, voy a comprar el pan con ellas, les compro un helado, un dulce, cualquier cosa. Ahí me traigo a dos pa acá, porque es mo... molestan mucho a la mamá, la hacen pasar rabias, me traigo a dos pa acá y ven monos, yo me pongo a hacer... a lavar, está sucia la loza, lavo... dejamos todo ordenado de un día pa otro. Pero así de sacarlas de repente...

250.E: claro.

251.O: ... las he llevado al zoológico.

252.E: ya.

253.O: y, eh... al estadio vamos de repente. O voy con... voy... nos levantamos el día domingo a veces y no... no, que no les digo "na, sabi que no voy a ir na a trabajar pó", les digo que no voy a ir na el domingo, nos levantamos todos, vamos a la feria a comprar, verduras, frutas, todas esas cosas.

254.E: ya.

255.O: pero siempre no es lo mismo, o sea, que uno tenga monedas, pero de repente no hemos tenido pan tampoco, así que eso es lo que pasa, que yo les digo "coman", les digo yo. De repente vengo y... pollo

botado ahí, digamos, entonces eso es lo que pasa, que de repente... las cosas de repente no tenemos y tienen hambre, si eso es lo que les digo yo, "cómense la comida" digo yo, si no tienen hambre, quiero un poquitito, ahí el pollito ese quedó ahí, después me lo como yo no más.

256.E: ¿Y qué cosas?, ahora pensando en usted como papá ¿Qué cosas cree usted que le ha enseñado a la chiquillas, que han aprendido con usted?

257.O: Aquí, como le digo yo, aquí han aprendido cariño, que no peleen entre ellos porque yo pasaba peleando con mi hermano aquí, todos los días lo mismo, pelea y pelea, aquí y allá, ¡No po! Ustedes tienen que ser unidas, usted no tiene que pelear con su hermana, les converso, ella le pega a ella, ella le pega a ella, la llamo, converso con ella...

258.[Esperanza: Pero ella me rasguña].

259....así que, es poco lo que estoy aquí en la casa tampoco.

260.E: O sea eso es una dificultad que siente usted que ha tenido para...

261.O: No es como antes que yo digamos, yo, me fui al sur, estoy un rato, voy termino mi trabajo, me vengo con mi plata que me paguen, mi plata me pagan y aquí sale otra pega, tanto, volveríamos el Viernes y estaba el Sábado, el Domingo, salíamos todos, íbamos al centro, ahí a plaza de armas, a cualquier lado, también las llevaba a la playa, a Horcón...

262.[Esperanza: Donde mi prima]

263.[Tania: A Pucón]

264.[Scarlett: Yo he ido a Pucón]

265.O: ...que hay una tía más, voy de parte de gente que me ayuda a mis hijas pa pasearlas, ella las lleva donde unas tías que no tienen nada que ver con ellos.

266.E: Y además de la relación que tiene con ustedes, las cosas que hacen con ustedes, las cosas que usted le enseña, ¿Quién más dentro de la casa, incluyendo a toda la gente que vive en la casa, también le enseña cosas, tiene buena comunicación con ellas?

267.O: No acá yo con mi mamá, mi mamá ya tiene ochenta y tantos años y mi hermano es [simula consumo de droga], así que nada pa allá, acá yo con mi familia acá no más.

268.E: ¿Y la mamá de la chiquillas...

269.A: ¿Y la mamá de las chiquillas que les enseña a las niñas?

270.O: Que se porten bien, que no peleen, les conversa, lo mismo, pero igual sigue lo mismo no más, hasta que estén grandes, yo creo que de ahí no van a pelear más.

271.A: Y entre ellas mismas ¿Ve que tal vez algunas aprendan de las otras, se enseñen cosas entre sí?

272.O: Sí porque, aquí lo único, aquí no tengo espacio acá afuera, ella se pone en la cama, la Yanara se pone a hacer vestidos, pesca un pedazo de género y ella la Tania se pone a ver y empiezan las dos con las tijeras ahí, a hacer un vestidito, lo que le enseña la hermana grande, pero ella como no aprende bien, yo le digo que pesque un libro y le enseñe las letras a su hermana.

273.[¡Mira, mira! La Tania...]

274.A: ¿Me las pueden mostrar en un ratito?

275.O: Después, vayan a ver tele.

276.E: Ya. Usted ya pensando en función a las cosas buenas y malas, ¿usted cree que las chiquillas han aprendido cosas malas con usted o en la familia?

277.O: No, ellas lo aprenden en la calle. Si ella salía con su amigo que tiene, la mamá, llegaban con chicles aquí cosas, yo les pillaba en la mochila, porque ellas creen que al papá lo hacen tonto, pero al papá no lo hacen tonto, el papá cacha donde andan, yo me doy una vuelta, salgo de ahí, doy una vuelta, le pregunto a mi señora donde está la Yanara, la Scarlett, afuera del jumbo. Allá voy para allá no más po, voy así mismo no más, allá las he buscado, las he pillado allá. Eso es lo que pasa, ellas no pueden decir que es mentira, si yo mismo las he ido a buscar.

278. [Scarlett: *Unas veces vamos a ver obras*]

279.O: A ellas igual las invitan a ver obras en el ¿segundo piso negra, el tercero?...

280.A: Ah, en el mall...

281.O: En el mall. La tía como yo iba a hacer un trabajo ahí, un día las dejaban entrar gratis. Como yo los iba a dejar allá, o yo los dejaba acá, se iban pal jumbo estaban de las dos, hasta como las siete de la tarde. Almorzaban acá, allá la tía más encima les pasaba una luca, se compraban bebida o una golosina, así que, eso es lo que pasa.

282.A: Y en general ¿Qué podría decir usted que, a ver como...qué dificultad ve usted que tiene en el proceso de educar a las chiquillas?

283.O: Porque yo no sé cómo enseñarle a mis hijos, porque yo fui a la escuela re poco, más que no tuve nunca apoyo, si yo tenía que aprender en el colegio, nunca aprendí en el colegio nada, nada, no aprendí a leer a escribir, nada, no me enseñaron, vivía con una señora ahí, cuando chico era como ella, más encima era malo aquí mi tío po, era perro. No nos dejaba salir ni a la escuela nada, entonces yo me empecé a arrancar cuando chico, y nos empezaron a adoptar con una familia, hasta dormía ahí, más que vivía casi ahí, ahí aprendí a leer yo. Si no sabía ni leer, nada. Y yo no puedo ayudarle a mi hija a hacer tareas porque no cacho ni una de repente, yo cacho las cosas más básicas como para la Esperanza que son cosas que diga "Cuántas abejas hay en los racimos de uva, cuántas uvas tiene un racimo" Cosas así que le mandan del colegio, eso le puedo ayudar pero en otras cosas, que sinónimos – antónimos, pero matemáticas, soy más o menos pa la matemática, pero igual me cuesta entonces no sé cómo ayudarle a mi hija, mi señora tampoco, ella no sabe leer ni escribir tampoco, entonces no tengo apoyos de familia que venga a ayudar a mi hija, entonces yo le voy a enseñar, traiga un libro, pero no po, no tengo un apoyo para que mi hija aprenda, eso es lo que pasa. Tuviera un apoyo, tuviera una tía, que llegara un ya yo...que vaya todos los días pa la casa ella, y llega un... conmigo yo le voy a enseñar, pero después se aburren. Pasan una semana contenta, pero después se aburren. Se acabó la tía y yo de repente no puedo, o sea me sale una pega pa otro lado, no si aquí en Santiago no más. Yo llego acá y después mi señora me cuenta "Que esto, que se portó, que está aquí, que esta anda allá" Entonces dejé de trabajar para afuera, y aquí tengo que darme vueltas aquí no más.

284.E: Ya y ahora, la misma pregunta que le hicimos delante pero ahora abocado a la familia ¿Qué parte de la educación de las chiquillas cree que le corresponde entregar a la familia?

285.O: Ellas, la parte de educación a uno, es que aprendan en el colegio. Pa eso está el colegio, pa eso van ellos al colegio, yo les digo hijas ya no les puedo ayudarle a enseñar a aprender. Yo le he comprado libritos, el libro del ojo, todas esas cosas. Yo sé, libros y todo eso pero, yo no puedo estar, o sea llego todos los días aquí, de repente tarde y ellas están en la calle, no los encuentro, de repente tengo que

andar buscándolos, no sé pa donde se van... O sea no se van lejos ahora pero, el colegio tiene que entregarle, o sea ellos tienen que entregarme, "papá, mire, llegué, me saqué un siete en la prueba, buenas notas, me ha ido bien en el colegio", porque pa eso está el colegio, pa que les enseñan y ellos lleguen con buenas notas, acá a la casa.

286.A: Entonces hay una parte de la educación de las chiquillas que sería la del colegio ¿Cierto?

287.O: Sí po...

288.A: ¿Y la parte suya como papá o como mamá su señora, que es lo que usted, en que cosas tienen que educar ustedes a las chiquillas?

289.O: En que se porten, bueno, de partida portarse bien, no perderse, porque esto nosotros vivimos en una población, que la población está pa todo, tráfico, pa todo. Yo he visto cabros chicos aquí, yo tengo cincuenta, yo he visto de terno, corbata, andan botados en la calle aquí, fumando pasta, los papás traficantes, todo eso entonces los mismos papás los metieron a eso, se perdieron, entonces yo trabajo no más, yo cuando tomo me tomo unas cervezas, pero a lo lejos, no soy copetero de todo el día y no me junto con nadie aquí tampoco.

290.E: Claro y ¿Qué le gustaría entonces, en términos de que las chiquillas lo aprendieran, qué sería lo que usted más le gustaría enseñarles como...?

291.O: Yo enseñarle a ellas, a tener mi tiempo, pueda ojalá ganarme el kino, no trabajar más y enseñarle, tenerle un profesor pa ellas, cosas que yo no puedo darle. Hay gente que no manda a los niños al colegio, y paga pa que tengan las tareas en la casa, que aprendan, les enseñan, en el colegio son muchos entonces, las profesoras adentro no tienen paciencia y no es lo mismo, como le decía yo, que ella se porta mal, que déjela, que llámela pa un lado, convérsele, y de ahí, y se portó bien un buen tiempo, y después de nuevo la tía empezó, la tía o ella, una de dos, pero la tía dice que ella es, que habla en la sala, habla, habla, habla, y dicen cállate, cállate y no se calla.

292.E: Ya, en la última patita que nos queda, ahora vamos a hablar de la comunidad, en este caso entiéndase la población más que nada, en general, ¿Cuáles son las actividades que usted sabe que las chiquillas realizan fuera de la casa, acá en su comunidad?

293.O: Bueno acá van a la iglesia, Domingo, con ustedes también que tenían su taller, ahí se los quitaron también, las canchas no más po, si aquí, no hay nada casi, la OPD, van a hacer tareas ahí ellas de repente, van pa allá, la otra vez vinieron unas tías de la OPD, tuve que ir a hablar con ellas ahí. Me pidieron de todos mis hijos, entonces ellas igual ahí tienen un...ella, toman sus cuadernos y van a hacer tareas, ahí tienen mesas, porque aquí faltan cosas como pa que los niños...o como que cambien un poquito, o sea aquí ya igual, yo veo cabros chicos, chicos del porte de ella que ya..., eran pero de terno y ahora andan botados, no trabajan un día a nadie y con hierba, pasta todo no más po. Entonces yo eso es lo que no quiero para mis hijos tampoco, pero aquí está como negada la cosa, no tiene gente como, sabe como ustedes, ustedes están aquí, ayudan a los niños, les dan talleres, todo, pero aquí la junta de vecinos cobra hasta por un papel que va a sacar uno...

294. [Esperanza: Pero estamos arreglando nuestro taller]

295.O: ...Entonces que pasa que no hay apoyo po, de la junta de vecinos yo creo que viene eso, si aquí, aquí, la [presidenta de la junta de vecinos], esa señora convierte monedas hasta con las piedras que recoge en la calle yo creo (risas). Nah, si yo la conozco, si aquí regalaron rejas, todas las cosas, vendió todo yo la conozco, es coimera de la muni no más, así como salió en la tele allá en la sede, por eso yo veo noticias, ¿No vio en la tele ayer, lo del sur, lo que pasaba en el sur?

296.E: No.

297.O: Ya po yo trabajo el pojo, una cuestión que hay adentro, yo allí trabajé diez meses, pero a la gente le imponían, le mandaban igual las colillas de pago, digamos son cincuenta personas trabajando, hay despedidas veinticinco, y las veinticinco las despidieron pero igual le siguen las imposiciones. Usted si después, digamos, una señora dijo yo fui a los diez meses a ver mis imposiciones y la municipalidad me seguía imponiendo, pero no le pagaban, la plata quedaba pa los otros. A veces hay gente que salió todo a la vista, salió gente que le pagaban como trescientas lucas, sin hacer nada, otros cobraban plata y tenían que pagarle al que está a cargo de los trabajos esporádicos, pal sur, gente. Pegas que dan, que pagaban ciento ochenta lucas, un montón de coimeo que salió en la tele ayer, puro arreglín no más po, aquí no, aquí está la junta de vecinos, ni un brillo...

298.E: Oiga y de las actividades que nos mencionaba, si puede hacer la diferencia ¿Cuáles les gusta a las chiquillas participar más, menos, cómo se sienten en cada una?

299.O: Mire, si a ellas como, estar pintando ahí en la salita que tenían antes, no andar digamos, no es tanto el tío que venía a jugar a la pelota, es más el aprendizaje pa ellos, digamos, hacer cosas, digamos actividades de por último...hagan todos esta tarea, una máscara, hagamos esto, si ellas me contaron que estaban haciendo máscaras, todas las cosas en el taller entonces, el mantenerla ocupada en una cosita sé que todos los días no pueden estar ustedes aquí po, pero igual es un buen apoyo porque aquí se pierden después, a los diez años, quince años, según los padres también po, yo pongo mano dura aquí.

300.E: Y eso podríamos referirlo a las actividades que hacen con nosotros...por ejemplo la iglesia, o la OPD ¿También espacios que pa ellas son provechosos?

301.O: Sí.

302.E: Ya. Y en general ¿Cómo se lleva con la gente en las actividades en las que está?

303.O: Ellas se portan bien...

304.E: Y de esos mismos espacios considerando nosotros, la OPD, la iglesia ¿Han tenido conflictos, problemas, algún problema que usted se hayan enterado? Algún tipo de conflicto las niñas, no sé, cualquiera que sea...

305.O: No, o sea pa mí...

306.E: ¿Y cuáles son las cosas, como las principales cosas que usted cree que han aprendido las chiquillas?

307.O: Bueno, aquí son niñas, pa que aprendan tienen que ir yo creo que del colegio, y de ahí estar en un taller, todos los días, en un tallercito día por medio, pero aprendido poco.

308.E: ¿Usted cree que han aprendido poco?

309.O: Falta algo aquí como en varias comunas y talleres que le enseñen a los niños, porque aquí no po, aquí la gente que está a cargo de la junta de vecinos, pa ellos ingresos, pa ellos es ingreso no más, y te arriendan la sede pa hacer, mira arriendan la sede de repente pa hacer bautizos, pa hacer casamientos, de todo arriendan eso, y les pagan, tienen que pagar, hasta en las canchas ¿Sabe de que la han ocupado o no? La han ocupado de estacionamiento pa los vehículos cuando hay partidos buenos en el estadio, la [presidenta de la junta de vecinos], entran todos los autos pa dentro, y todos en la cancha ¿A dónde juegan? Y eso es verdad, pregunte... Eso es verdad porque yo digo que si a las finales es coimera, no tienen espacio, no si todo es moneda, pa ellos es todo moneda.

310.E: Ya, entonces su percepción es que han aprendido poco en las actividades, en general.

311.O: Si no es que sea una obligación pero, igual si hay gente que tiene buen corazón y quiere que los niños surjan en algo, [*¡Scarlett! Recoja el pantalón se cayó, hija*] que aprendan algo, hay que tener aquí en el barrio, pa que se mantengan ocupados, entonces...

312.E: Y en general las chiquillas ¿Qué han aprendido cosas en el barrio, así como buenas o malas?

313.O: ¿Aquí? De los dos.

314.E: ¿Las buenas cuáles serían?

315.O: Las buenas, que han aprendido, bueno estar donde están de repente eso es bueno, bueno y que se me pierden de repente, las tengo que ir a buscar al supermercado.

316.[*Tania: Tío mire aquí no salgo*]

317.[*Esperanza: En las otras fotos*]

318.A: ¿Y qué cree usted que podrá influir que haya tan pocas actividades acá?

319.O: No sé po, a lo mejor no quiere la comunidad o la muni no gastan plata aquí en el barrio, porque aquí en esta población qué está, la sede, ustedes tenían un taller se los quitaron, entonces como la gente, esos juegos son feos, esos juegos que están ahí, son feos los juegos que hay, nah una cancha, no barre nadie, está todo cochino, puede pasar un mes y nadie barre lo mandan a nadie a barrer de la municipalidad, incluso de la misma OPD que está al lado, barrer todos los días esa cancha que está, todos los días cochina, lleno de papeles no, pa que se vea más lindo ahí [*¿Qué es eso hija? – No, nada*]

320.E: Y usted ve que estos espacios por ejemplo ya, lo que, las actividades que hacemos nosotros ¿Qué problemas cree usted que tenemos nosotros para lograr nuestro objetivo?

321.O: Qué problemas tienen, que no tienen un lado donde apoyar a los niños, ese es el problema que tienen ustedes, no tienen una sede donde estén ustedes con los niños, no importa que no vengan toda la semana, día por medio, dos días en la semana, eso es lo que no tienen, su lado donde estar, ustedes, ahí yo estoy haciendo una pega a la señora, que es donde estaban ustedes, yo estoy haciéndole un trabajo, ella me mandó a guardar puros cachureos a esa sala donde están ustedes, hay un refrigerador...

322.A: Ahh, la Excilda.

323.O: Esa misma, yo le estoy haciendo una pega a ella, yo no le hago el trabajo gratis sí po, yo le voy a cobrarle, pero yo sé que esa sala la ocupaban mis hijos e hijos de otros compadres, y ahora las quitaron qué es lo que hay, hay pura basura ahí dentro

324.[*Esperanza: Y nosotros estamos barriendo*]

325.E: Igual aparte, no sé si le habían contado las chiquillas, pero nos conseguimos la otra sede.

326.O: Sí po, si la Scarlett me dijo que estaban ya no, ya... tenían que haber venido a buscar el carro, yo tengo un triciclo ahí...

327.E: Sabe que igual lo podemos necesitar porque tenemos que llevar un par de muebles esas cosas.

328.O: Voy a inflarle la rueda, si lo necesitan ocupar, lo vienen a buscarlo, o yo si tengo el tiempito igual les ayudo a llevar las cosas...

329.E: Y bueno...

330.O: [Quietita, calladita, ¿ya hija?]

331.A: Ahora sí pensándolo en términos ideales y en general, ¿Qué cree usted que le correspondería a espacios que son acá de la población, de la comunidad, enseñarles a los niños?

332.O: Como ¿qué enseñarle?

333.A: Claro, idealmente, ¿Qué deberían enseñarle a los niños?

334.E: Si fuera lo mejor posible.

335.O: Lo mejor posible enseñarle a que sean buenas y no sean, que lleguen a los quince años y queden embarazadas, o anden fumando pito, o se pierdan, no anden robando, enseñarle cosas buenas que, sacarlos de repente, o se hace un aporte, ya todos de a quinientos vamos pa allá pal cerro, vamos a ir pa acá, sacarlos de aquí por unos...o sea no días, o vamos a ir al parque O' Higgins, ahí hay museos [Esperanza: ¡Museos!] Yo las he llevado del colegio, he dejado de trabajar, las he llevado al museo que está ahí en benjamín vicuña Mackenna también, era pa puro vender los libros ahí, hicieron una actuación, los mandaron del colegio ahí, yo no iba a pagar veintitrés lucas por unos libros, si fue pa eso, po, entonces igual yo no puedo estar gastándole si ellas tampoco no ponen empeño tampoco ellos, pero yo creo que eso es lo que falta ahí, más gente que ayudara a los niños a que no se pierdan, pa eso...

336.E: ¿Y qué le gustaría que aprendieran los chiquillos en estos mismos espacios, considerándolos todos, no sólo las actividades que hacen con nosotros?

337.O: Por un lado, a donde un niño se distrae harto es haciendo cosas, digamos tener sus materiales, cositas que puedan hacer ellos más o menos de uno o como digamos hacer juguetitos, maderas, cualquier cosa que se pueda, más o menos se pueda, que estén ocupados por último no todo el día, unos par de horas, pa que fueran aprendiendo algo, soñar algo. Trabajos no, porque los niños no pueden trabajar, ellos son pa aprender, están chiquititos, en el colegio no, yo no me caliento el mate con las tres niñas, con las hijas nuestras, el colegio no nos ha apoyado mucho en el fondo. Hay niños sabe usted que hay niños que tienen buena situación y les dan colación aquí, yo tengo cuatro en el colegio, la tengo que comprarla todos los días...

338.E: Esta es la, aquí terminamos con preguntas, ya en términos más generales ¿Cómo cree usted que debiera ser una buena educación para los chiquillos, considerando estas tres, como estas tres partes familia, escuela, población, el ideal, que sería lo importante que aprendieran, qué sería una buena educación pa las chiquillas?

339.O: Mire aquí, aquí, aquí, como uno vive en población, tiene amigos. Los niños son chicos tienen que juntarse con niños chicos, pero aquí hay niños, que no se juntan con nadie, la mamá los tienen ahí en la casa, no, por eso surge esa gente, pero yo no puedo tener a mis hijas todo el día encerradas aquí en la casa, porque no va a tener niñez, no tiene niñez ellos entonces. Las mamás, yo conozco mamás, bueno estos niños van a la universidad pero resultan que no tuvieron el espacio de alegría que tiene que tener un niño chico también. Entonces que entre ellos, ¿Qué aprenderían, que aprenden de todo dice usted a eso? Igual es que me gustaría que aprendieran, por un lado el colegio que las enseñara con cariño. Aquí de su parte que le enseñaran cositas como de talleres, y aquí del barrio...pa qué contarle si aquí no voy a aprender nah...el barrio no les va a dar nah, les da problemas, así que lo interesante es la ayuda de ustedes y del colegio, ¿la población? Todos no son iguales pero...tamos todos juntos aquí, tamos todos en el saco, pagamos todos el mismo pato aquí no más.

340.A: Y ahora como para pasar digamos del estado actual de las cosas, cómo es ahora la educación que sería mejor ¿Qué cosas cree usted que habría que hacer? Como ¿Qué paso habría que dar para ir acercándose a esa educación mejor pa los niños?

341.O: Que pusieran profesores buenos, paciencia, pero, el colegio es igual que una comisaría, es como digamos, es como los pacos y yo, le apoyan a la profesora, si a ella la profesora tuvo la culpa, no ella tuvo la culpa. O que digamos que los cambiaran a todos de su colegio, si se fue la directora ya, se fue la directora, se han ido de a poco. Entonces igual, si llega gente, que llegue gente que quiera enseñarles y tener paciencia nomás con ellos, porque hay que tener harta paciencia y de repente quince niños en una sala, y unos estén hablando y otros estén gritando ¡Cállate! Entonces la gente igual, los profesores se estresan hartos ahí también po no, y ellos tienen que poner de parte de ellos también pa que aprendan, y no es así poner atención. Poner atención lo que hace la profesor

342.E: Y eso a usted sería de parte de la escuela y acá en la familia ¿usted qué piensa, qué cosas habría que hacer q cosas necesita usted para educarlas mejor?

343.O: Una casa necesito yo. Claro una casa, usted aquí, aquí en la noche yo llego, cansado, todo, ahí estamos todos juntos amontonados, no amontonados pero es un dormir, duermen bien igual po, pero no tienen su espacio ellas tampoco, como para tener su piecita digamos, una pieza pa esto, pa ellas sí, un camarote aquí una cama, y duermen las cuatro ahí, es su pieza pa ustedes, tienen sus juguetitos juegan, se quedan dormidas ahí solas, se acuestan solas, y enseñarles chiquititas y a la edad de ellas, se levantan pueden hacer su camita, somos hartos a cooperar un poquito, acá nosotros teníamos en otro lado, tendría mi cocina aparte, pero tendría que tener todo con candado aquí po, todo con candado. Eso es lo que realmente necesito yo pa, de aquí una casa, o sea no irme de aquí porque aquí tengo todo mi movimiento, no puedo ir a vivir a allá a Chuchunco, allá en Puente Alto, que es más peor que pa acá, y estar aquí que me conocen de toda una vida, y me conocen a todos mis hijos. No me puedo cambiar de un día pa otro, que día me saque una casa aquí, allá en puente alto, allá a la cresta del mundo pa allá, donde no me conoce nadie. Y así como están las cosas que se violan a los niños chicos, que pasan cosas en los colegios. Aquí no po, ya pueden estar ahí, de repente las echan pa la casa, las conocen, las ven, saben quién es el papá, saben quién es la mamá, entonces yo no puedo llegar a otro lado donde no me conoce nadie tampoco y somos hartos también. Han pasado muchas cosas, y siguen pasando cosas, eso es lo que pasa. Eso es lo que queremos nosotros, una casa, pero por aquí mismo.

344.E: Y ya, y las actividades en la comunidad, usted cree que... ¿Qué es lo que hace falta? ¿Falta de apoyo, falta de tiempo?

345.O: Falta de apoyo, falta de apoyo municipal po aquí, apoyo aquí es lo más, yo como le estaba diciendo delante, aquí usted va, y le dice sabe que, digamos van a pedir la sede, le dicen a la señora, ustedes la piden, un día o tres días en la semana. No es que sabe que tengo la sede, a ver espérese, a ver no, la tengo arrendada para un cumpleaños, la tengo arrendada un bautizo, o para un casamiento, a esos días no puedo, ¿ah y pueden ser los otros días? O no después llegan los otros días, no sabe que no puedo porque me arrendaron la sede, no puedo hacer esto. En la sede de allá de Pedro de Valdivia es lo mismo, allá hacen fiestas, acá fiesta. Bueno pa ellos lo bueno es la iglesia, ellas van a la iglesia, aquí, el domingo, las vienen a buscarla aquí a la casa, o cuando se levantan a las once están ahí en la iglesia, porque aquí lo que es el comité, junta de vecinos y todo eso, no tienen ni un brillo, no les dan apoyo a los niños, no les limpian la cancha, está todo cochino eso...

346.E: Ya, ¿estamos?

347.A: Sí, estamos yo creo con la entrevista.

348.E: Don Osvaldo muchas gracias (O: Igual) por su tiempo, así que, está medio corto de tiempo, no lo molestamos más.

Anexo F: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA D

E: Entrevistador

A: Entrevistadora

P: Entrevistada

1. **E:** Bueno, para comenzar quizás lo mejor es que le expliquemos el sentido de esta entrevista. Por un lado, el sentido del por qué es por un lado porque nos queremos acercar más con las familias de los niños con los que hemos trabajado o estamos trabajando y eso implica conocerlos más, saber qué piensan ellos y también de alguna forma poder integrarlos, quizás como de a poco, en la medida que les interese también con lo que nosotros propongamos en algún momento y por otro lado es que con Angela estamos haciendo nuestra tesis, y el tema de la tesis que es de lo que queremos hablar ahora, tiene que ver con los significados de educación para los tutores de los chicos con los que nosotros trabajamos. Esos significados de la educación es como general, pero son percepciones, bueno/malo y consideramos tres ejes que son la familia, la escuela, y el barrio, la comunidad.
2. P: El entorno...
3. **E:** Sí. Ya entonces partamos con datos generales, digamos su nombre... ¿Su nombre?
4. P: Paulina Wiqui.
5. **E:** ¿Edad?
6. P: treinta y seis.
7. **E:** ¿Con quienes vive? Y eso considerando a Juan Antonio.
8. P: A ver, aquí, aquí dentro en esta habitación independiente vive mi marido, el hermano mayor de Juan Antonio, Juan Antonio y yo. Pero en la casa, familiares es conjunto que compartimos diario está la abuelita de Juan Antonio, mi hermana, su marido y la prima de Juan Antonio. Esa es en general toda la familia
9. **E:** ¿Hace cuánto que vive en la Rosita?
10. P: Acá en la Rosita vivo..., te sacó la cuenta al tiro, del noventa y seis, no perdón del dos mil dos, no del dos mil uno, más o menos...
11. *[Juan Antonio: ¿Cuándo nació yo?]*
12. P: No, entonces estoy perdida espérame
13. *[Juan Antonio: Si el dos mil dos nació yo pos mamá]*
14. P: Tú naciste el dos mil dos, a entonces el noventa y seis, cuando nació mi hijo mayor, el noventa y seis, más menos del noventa y seis.

15. **E: Dieciséis años...**

16. P: Más o menos, sí.

17. **E: ¿Su nivel de escolaridad?**

18. P: Cuarto medio rendido con título de agente comercial y publicista.

19. **E: ¿Y su ocupación actual?**

20. P: Nada, o sea trabajo en una casa particular haciendo aseo...

21. **E: Esa es su ocupación... Bueno la relación con el niño, usted es su mamá ¿En qué curso va Juan Antonio?**

22. P: En quinto básico.

23. **A: ¿Cuántos años tiene Juan Antonio?**

24. P: Diez.

25. **E: Eso es como lo que, ¿está un año adelantado, o justo?**

26. P: La verdad es que por, no sé, la fecha en que nació, como nació en abril, tenían el temor en kínder de que fuera muy inmadura y que esperáramos un año y que fuera más o menos..., un año más adelante

27. **E: Entró con cuatro años, casi cinco.**

28. P: Claro, entonces qué pasó, que nos hicieron, la parvularia me dijo veamos este año, si yo veo que él sabe leer y escribir, no hay ningún problema que siga avanzando regularmente, si vemos que tiene un problema de inmadurez, dejémoslo que vuelva a hacer kínder y que entre como con todos. Si de hecho es como uno de los más chicos en edad del curso, son poquitos lo que tienen, ya todos tienen los once cumplidos. Y el recién cumplió diez.

29. *[Juan Antonio: Nooo, si hay varios que son como, por las fechas como que no]*

30. **E: Entonces son como los datos generales, ahora vamos a las preguntas respecto a cada uno de los temas. ¿Para usted cuáles son las principales cosas que aprende Juan Antonio en su familia?**

31. P: Los valores, son las principales cosas que aprende, o sea aquí es donde nosotros le enseñamos el respeto hacia los mayores, el respeto hacia los animales, el cuidado, lo que significa tener una familia, cuidar esa familia y el respeto que se debe a cada uno de los integrantes que haya sean quienes sean. O sea aquí ellos tenemos claro que si hay un animalito, el animal tiene el mismo respeto que tenemos todos. Hay que darle comida, hay que alimentarlo, hay que bañarlo y cuidar los espacios y que las cosas que uno tiene cuestan, y que como cuestan hay que cuidarlas, no hay que derrocharlas en la vida.

32. **A: Y eso Juan Antonio lo aprende principalmente de ¿Ustedes los papás, de la abuelita, con el hermano?**

33. P: Generalmente casi de todos, porque nosotros tenemos la costumbre de compartir, así, a mi me gusta que por ejemplo, si en los días de semana no podemos estar todos a almorzar, que el fin de semana se aproveche el día del almuerzo, o sea que todos nos sentemos a la mesa y que compartamos y que conversemos, y que salgan temas, claro. En esos momentos se aprovecha, en las cosas que, por ejemplo, las cosas que yo no le sepa explicar se las explica mi marido, si no se las explica mi cuñado, porque mi cuñado es carabinero, entonces él tiene como otra visión de las cosas y él es como más el

duro, el recto, el que le explica así como las cosas, no con adornitos, generalmente no adornamos mucho las cosas, somos como bien directos pa explicarles la vida actual, pero generalmente entre todos como que, yo trato de hablarles más porque tengo más tiempo con ellos sí.

34. E: O sea ¿usted cree que hay una buena comunicación entre ustedes?

35. P: Sí.

36. E: Y ¿Qué actividades comparten ustedes como, ya sea como familia quizás, pensando en...

37. A: Más o menos así, digamos, durante la semana, ¿Qué espacio tienen para compartir ya sea Juan Antonio con Pedro, o ustedes como papás con ellos?

38. P: A ver lo que pasa es que, yo cuando estudié, trabajé muchos años en lo que yo hacía, que era vendedora, que era todas esas cosas. Cuando nació Pedro que es el mayor, nos dedicamos a que él estudiara y yo trabajaba pero en mis horarios eran muy largos. Entonces cuando ya nació el Juan Antonio, que él era chiquitito, recién iba entrando a kínder, yo decidí que mis hijos que los dos necesitaban más tiempo, entonces decidí cambiar mi ámbito de lo que yo había estudiado, por algo de lo que yo me podía adecuar al horario de ellos, que fue la opción de trabajar en casa que era gente que yo conocía, y que me daba la facilidad de yo llegar a la hora que podía y venirme a la hora que yo podía. Entonces desde ese momento yo tomé esa opción, entonces yo voy a dejar a mis hijos, bueno él es más grande ahora lo voy a dejar a la micro no más, al Juan Antonio lo voy a dejar al colegio, me voy a trabajar, y vuelvo antes de que ellos salgan del colegio. Entonces en la tarde tenemos las opciones de almorzar juntos, tomar once juntos, si hay que salir a comprar juntos, todo lo hacemos juntos, y las actividades por ejemplo extra-programáticas que compartimos, son el grupo folclórico que tenemos, ahí comparte mi marido aunque no baile, comparte el Juan Antonio, vamos a los paseos, salimos de vacaciones con ellos, son actividades que las hacemos siempre los cuatro, para todas partes vamos los cuatro, si vamos a dar una vuelta, vamos los cuatro, claro a no ser que mi marido esté trabajando, o tenga turnos de noche y tenga que llegar a dormir en el día.

39. E: ¿Él trabaja harto, tiene jornadas largas?

40. P: Jornadas de doce y cuatro por dos, por ejemplo trabaja cuatro noches, descansa dos días y después trabaja cuatro días enteros, después descansa dos, trabaja cuatro noches completas...

41. E: Y trabaja doce horas de turno...

42. P: Claro entra a las siete de la mañana y sale a las siete de la noche, y en la noche entra a las siete de la noche y sale a las siete de la mañana.

43. E: Oh, es caleta...

44. P: Sí, es harto, por eso yo dediqué el tiempo a que yo me tenía que limitar los horarios, el fuerte de dinero lo trae él po, entonces yo independiente de que yo igual podría aportar más, pero la calidad de tiempo que yo les daría a ellos sería o sea mínima, tendrían que llegar solos a la casa, hacerse sus cosas solo, entonces optamos por yo limitarme los horarios de trabajo.

45. E: Igual, como yendo al lado de los conflictos, cuando tienen conflictos ¿Cómo los solucionan, en general cuál es su mecanismo familiar quizás para arreglarlos?

46. P: La verdad somos todos bien alterados, como que todos somos medios polvorita pero como que tratamos de... a ver, como que uno aprende con el tiempo, al principio como que todos peleamos y todos nos gritamos al mismo tiempo, ya después uno da a enten...uno aprende que si somos todos fuertes de carácter uno se tiene que quedar callado pa que los demás se queden callados. Entonces como que

hemos aprendido, como que por ejemplo Juan Antonio tiene un carácter súper fuerte, entonces ya si se enoja, ya gritó, tiene que ser mucho ya que falta el respeto, yo le aforro, si no, lo dejamos solo. Que se calle, que dé vueltas, que se enoje solo, ya, en algún momento tiene que llegar, y tenemos como la misma técnica entre todos, ya con que se calle uno y no le contesta al otro, ya los otros se van quedando callados ya, y al final, es la hora de once, y como que a todos se les ha pasado, como que ya se calmó ya, es distinto a antes que como que todos nos gritábamos y al final nadie quería tomar once, no ahora no. Yo por ejemplo si me callo yo, mi hijo se pone a jugar, Juan Antonio se le quita al rato, llega solito, mi marido se pone a ver tele se le olvida, entonces generalmente es como un tema así como...Igual después cuando están los ánimos calmados como que se le busca el por qué fue la pelea y cuál puede ser como la solución al problema, y tampoco generalmente son problemas como "Oy, qué grave" generalmente uno pelea como por tonteras, entonces es como...

47. E: Bueno ahora, del lado como de su opinión ¿Qué cosas buenas cree, o las mejores cosas que ha aprendido Juan Antonio con ustedes y cuáles son las cosas malas que ha aprendido con ustedes?

48. P: Que ha aprendido...a ver...bueno uno trata de darle valores, o sea yo siempre trato de hablarles las cosas como te decía delante, como son, a mí no me gusta adornarle las cositas, ni que la cigüeñita, ni que los niñitos bonitos, no entonces, cuando hay temas que están como en la palerma a nivel nacional o a nivel de entorno, como que yo siempre se las explico, y trato en que ellos sean como súper claros y ellos como que captan esa situación. Tratamos como de mostrarles la vida tal cual es, y que ellos la vean realmente como es, sin ser ni drásticos, ni ser como melodramáticos en entrar en ese tema, si no que, que sea real. Yo creo que los toman súper bien, o sea los valores que les enseñamos son buenos y ellos los captan, yo creo que eso es lo mejor que percibe. Lo peor creo que yo que tiene el Juan Antonio que no sé de a donde lo habrá sacado es el genio, él es súper poco tolerante.

49. E: ¿Y eso usted lo ve como algo adquirido en la familia?

50. P: Eh...yo creo que sí. O sea no sé en verdad, lo que pasa es que él desde chiquitito con su tema de diabetes le enseñaron que tenía que ser como súper independiente. O sea uno generalmente va al hospital y entra con ellos a la consulta, y acá los doctores, "no, tiene que entrar solo", entonces él de dos años, "no, es que tú no tienes que entrar conmigo", entonces como que es...yo lo encuentro que es muy independiente pa ser tan chico. Tiene de repente esa independencia que uno les da porque por ejemplo, mis dos hijos han tenido problemas graves, bueno el Pedro casi al nacer, seis meses, y Juan Antonio al año y medio, y a mí nunca me ha gustado que los miren como "pobrecitos los niños" y nosotros tampoco aquí como familia, o sea yo jamás acepté que nadie les dijera, "pobrecitos, trátalos distinto" no, ellos son niños, van a crecer y no todo el mundo les va a tener lástima.

51. *[Juan Antonio: Me va a dejar ir al colegio que queda a la vuelta solo]*

52. P: Obvio pero es que todavía eres niño... Es un tema de que a lo mejor nosotros los criamos como tan independiente en el tema de personalidad, o sea de que él tiene que saber tomar de repente decisiones sin que esté yo, que tiene eh, por ejemplo los mismos casos de los bullying, nosotros lo hablamos mucho, yo le digo al Juan Antonio o sea, nadie, nadie ni por muy grande ni por muy matón, ni por muy que sea, o sea nadien nunca te puede decir si tú te quedas callado – si tú no te quedas callado yo voy a matar a tu papá – Eso no existe, eso no va a pasar, y tú tienes que enfrentarlo y decirle "yo voy a hablar porque es mi derecho hablar y no me voy a quedar callado". Entonces qué pasa, que uno al enseñarle de repente ese tipo de cosas, al enfrentar la sociedad que está viviendo, lo hace que sea muy independiente. Por ejemplo él (el hermano) no es tan indep...no es tan ehh,.. no es tan llevado a sus ideas. El Juan Antonio no, él es médico titulado, es veterinario titulado, él es astrónomo titulado, él sabe todo...

53. *[Juan Antonio: Es que a mí me enseña algo la profesora y uno dice, no al tiro, no es esto, es esto, raíz cuadrada de cinco, dividido por esto, la multiplicación de esto, es esto]*

54. P: Lo que pasa es que la temática de la enseñanza es distinta a la de antes, entonces de repente les enseñan a dividir como en tres hojas una división de dos, y yo le digo: - Juan Antonio, nos enseñaban más cortito ¿Te lo enseñó? “No, no porque yo lo sé” – Entonces es como súper independiente y súper llevado a sus ideas. Esta en esa idea, ahí se quedó, y de ahí nadie lo saca y yo creo que eso le juega en contra muchas veces.

55. E: Ya eh, para terminar ¿Cuáles son las dificultades que siente usted que tiene en la educación de Juan Antonio y qué cosas le facilitan educarlo, qué apoyos tiene?

56. P: Es lo mismo, viste que se unen, es el, es el carácter de él. Yo creo que ese es el problema más grave que tenemos a nivel de educarlo, aprende súper rápido y es súper fácil de captar las cosas. Le cuesta asimilar que en el algún momento se equivocó y que lo que las demás personas era cierto, pero por ejemplo yo tengo..., yo no puedo decir nada, yo tengo un apoyo cien por ciento en el colegio, o sea, la profesora lo sabe manejar muy bien, eh ya lo conoce, sabe cuando está de malas, entonces le dice – Ah no ya no somos amigos, así que ya no voy hablar contigo – Entonces yo tengo un apoyo muy bueno por parte del colegio y aquí en la casa por parte de mi cuñado. Mi cuñado como que es bien serio, como que de repente lo hace entender, “Y no, tú estay equivocado, si esto es así”, entonces, más allá de eso, no, facilidades para que él aprenda tengo varias. Si yo veo que no puedo con una situación, siempre yo sé que cuento con otra persona extra o del colegio o aquí en mi familia que hable con él. Pero su carácter es el tema así como ¡Pic!

57. E: Y para terminar de hablar de la familia, según usted ¿Qué parte de la educación de un niño o de una persona le corresponde a usted como madre y en realidad, a la familia en general?

58. P: Yo soy de la idea que mientras el hijo quiera estudiar, uno lo tiene que apoyar hasta que termine de estudiar. Ahora cual es la diferencia que mientras ellos estudian la básica y la media, es cien por ciento nuestra responsabilidad hacer que ellos asistan y terminen su educación como corresponde, es mi obligación como padre que él se levante todos los días, que él vaya al colegio, que él responda en el colegio, desde primero hasta cuarto medio, es mi obligación como padre. Ahora, moralmente, si él quiere seguir estudiando, yo creo que yo tengo que estar cien por ciento al lado de él apoyándolo en lo que él quiera estudiar, independiente de las dificultades que puedan haber, económica o socialmente pero, yo creo que obligatoriamente nuestro deber es que ellos terminen de estudiar hasta que ellos necesiten..., porque en esta vida todo se hace con cuarto año medio rendido, y ellos lo tienen que hacer, si ellos aspiran o pueden más, está en manos de ellos querer surgir más, pero moralmente es mi deber apoyarlos en que ellos sigan estudiando, independiente que se hagan viejitos estudiando.

59. *[Juan Antonio: ¿Quieren galletas?]*

60. E: No gracias.

61. A: No, gracias, vengo almorzadita.

62. E: Y bueno lo último que lo pensara como, pensando en el ideal así que usted pudiese educar como usted quisiera a Juan Antonio, ya cuando fuera más grande, ¿Qué le gustaría entregarle, qué le gustaría que aprendiera con usted? Como las cosas más importantes...

63. P: Como a nivel tú dices...

64. E: Como educadora en particular siendo la mamá, como la educación que usted le daría a su hijo, no educación escolar, lo más importante que quiere usted que aprenda él

65. P: Yo siempre les he dicho a los dos, que económicamente ellos saben que lo que yo puedo darles es de aquí hasta cuarto medio, de ahí a la universidad yo sé que pa mí, no está en mí...a no ser les digo yo que ustedes tengan tantas ganas y sean tan buenos que puedan postular a becas, que puedan estudiar sin

tener que gastar tanto, porque las carreras universitarias son carísimas. Pero lo que sí les he dicho que supongo que cuando vayan a estudiar, ellos lo primero que tienen que pensar es que estudien algo a lo que ellos tienen vocación. O sea yo siempre les he dicho "No sé po, está el ingeniero comercial, no sé po y está la parvularia le digo yo, y la parvularia gana cien y el ingeniero comercial gana ochocientos" yo no quiero que ellos se vayan por el tema de los pesos, yo quiero que ellos tengan su tema de vocación, que ellos siempre elijan sus carreras por vocación, que hagan lo que realmente les guste, que hagan lo que realmente les nace, y si se quieren morir seguir estudiando y se quieren seguir perfeccionando, no hay ningún problema, pero siempre y cuando les guste, o sea yo una vez le dije a mi hijo más grande le dije, "Pedro si tú quieres ser bailarín de ballet, no importa lo que digan los demás, yo te voy a apoyar siempre, pero siempre y cuando lo hagas con ganas y sea lo que a ti te guste" yo no quiero que ellos estudien algo que para ellos sea un signo peso, que ellos digan, porque yo le digo "estudien para que tengan sus cosas" para que sean más que uno, uno siempre espera que los hijos sean más que uno, pero que tengas tu departamento chiquitito, para que tengas tus cosas, para que no tengas que estar de allegado, independiente de lo que estudies, pero siempre haciendo algo que te guste, porque le digo yo, y siempre viendo los riesgos que hay en la vida. Porque yo les digo "ustedes va a llegar un momento en que van a tener que caminar solos, y en ese camino, aunque a ustedes les guste lo que hagan, hay muchas grietas" y hay muchas cosas que los chiquillos se pierden, porque no son capaces de decir que no, porque no son capaces de que, de ser el del montón, el que se excluyó porque es nerd, porque a ti no te gustó, porque soy poco hombre, porque soy poco esto. Entonces yo le digo por ejemplo, "Recién tienen quince" el mayor tiene quince, dieciséis años, de repente unos tíos le dicen, - Ah pero Pedrito ya estay pololeando - ¿Y pa que querís que pololee si tiene quince años, tiene toda una vida por delante? En algún momento se va a enamorar y ahí pololeará, pero con la responsabilidad que conlleva pololear, porque yo le digo "hijo, vas a ponerte a pololear, te vas a enamorar, pero si tú no eres responsable y quedas, y vas a ser papá, porque tú eres hombre, y para el hombre es más fácil ser papá que para la mujer, porque si es al revés la mujer deja de estudiar, deja de hacer todo, tú podrías seguir estudiando, pero ya todo el esfuerzo que tú quisiste estudiar para tu futuro, te va a apretar en que tienes que mantener un hijo, tienes que darle cariño a ese hijo y tienes que darle todo un tiempo a ese hijo" En cambio le dije yo ".no es que se planifiquen si los hijos llegan igual, pero ojalá que lleguen cuando tú ya hayas hecho y te sientas que cuando tengas un niño en las manos tú digas sabes que no estoy arrepentida porque ya hice todo lo que quería hacer, y soy todo lo que quiero ser" "Cuando ya estés a lo mejor, estés estudiando pero estés trabajando al mismo tiempo, ¡qué rico! Que los recibas con esa intención de decir ¡Qué lata un niño que voy a hacer! ¡no! Cuando tú sepas que vas a ser papá y digas, ¿sabís qué? estoy feliz porque la verdad es que ya he hecho todo, y ya me siento una persona ya realizada, me siento una persona que ya ha hecho lo que tengo que hacer", eso es lo que nosotros esperamos de ellos y es lo que siempre tratamos de que entiendan, igual que con las drogas, igual que con el copete, yo le digo Pedro es fácil, ay pero tómate una cerveza, que te importa, yo les digo "hay niños que se han perdido por una cerveza, por una" lo que pasa es que uno puede beber, pero teniendo límites, pero ¿tú sabes si vas a tener los límites, tú sabes si vas a ser capaz de que cuando te ofrezcan la segunda tú le digas no, y que los demás te digan...cómo no te vay a tomar otra, como soy? Esos son los riesgos, no es querer que sean cartuchos, no es querer que sean...pero que ellos sepan las consecuencias de que si beben, si pueden decir sí, o pueden decir no, que si les dan droga, si son capaces de decir, la voy a probar y nada más, o la voy a probar y me voy a perder, eso es lo que nosotros les damos a entender, que estudien, que sean todo lo que quieren ser y que si en algún momento paran tengan la satisfacción de que realmente ya han hecho lo que han podido, y han hecho lo que han querido. Porque yo le digo a mis hijos, yo realmente les digo "yo fui mamá joven a los diecinueve años, pero nunca arrepentí" porque ya había estudiado , ya me había titulado, había trabajado en lo que yo quería, había carreteado lo que yo quería carretear, entonces en ningún momento me sentí como "Oh qué lata, mi hijo es un cacho" Eso es lo que yo también quiero que ellos sientan, independiente que sean jóvenes o que sean más adultos, pero que se sientan que realmente las cosas que les están llegando en la vida, las reciban de buena manera y las reciban como que realmente era el momento en que llegaran.

66. E: Tírate con la escuela.

67. A: ¿Ah? Sí po...

68. A: Ya, ahora sí, como para profundizar más o menos parecido pero en el tema de la escuela

69. P: Ya.

70. A: así describiendo como en general ¿Cómo ve usted que es la relación tiene Juan Antonio con la escuela? ¿A él le gusta, cómo se lleva con las personas de ahí?

71. P: Es como complicado porque por ejemplo, gracias a dios la profesora jefa es muy buena. Lo entiende, lo comprende, lo mimas, lo...todo, ya lo conoce entonces lo maneja como súper bien. Sabe cuando está enojado, cuando está de buenas, cuando quiere o cuando no quiere. Y como el tema de la diabetes en el le...le influye mucho, cuando las tiene bajas no hace nada, y cuando la tiene muy alta, es como súper hiperactivo, es como súper espidín, claro, y es como que hay que, y ella lo entiende, pero hay profesoras que no lo comprenden, hay profesoras que no lo entienden y con ellas como que tenemos problemas, aparte que no tienen mucha vocación en el tema porque de repente como que se bajan al nivel de los niños, a responderle así como, de tú a tú, "¡ay claro! No te voy a hablar porque si no tu mamá después viene a acusarme". Entonces, o sea estamos hablando con adultos o sea ¿Cómo? Entonces, pero a nivel general, sí, teníamos una persona con la que tenía problemas y ya nosotros hicimos entender al Juan Antonio que en esta vida no todo el mundo le puede caer bien, que no el entorno donde él esté va a haber gente con la que él le agrada o no le agrada, porque yo le dije así como en el colegio a ti no te agradan las profesoras, cuando tú trabajes en tu entorno va a haber gente que no te va a caer bien, pero tú tienes que saber compartir con esa persona de igual manera, y saber conllevar un diario vivir con ellos. O sea el hecho de que a ti te caiga mal una persona no quiere decir que tú no le digas buenos días en la mañana. Uno no puede por la vida así como, ¡Oy, qué terrible, me caís súper mal! Y te amargaste el día completo. Entonces como que de repente, como con la señorita Paty logramos que fuera un poco más, la relación más llevadera...

72. A: ¿Ella es una profesora?

73. P: Sí, y con la profesora de Religión no hay caso, o sea ya ése es tema perdido. Ahí lo hemos eximido, lo hemos sacado, le hemos hecho de todo y no...no hay caso. Y con los demás ramos, eh nada, con lo que es auxiliares, inspectores tampoco, ya lo manejan súper bien parece...

74. *[Juan Antonio: De repente me agarran pal leseo]*

75. P: Sí, o sea de repente, sí se llevan bien, hay varios profesores con los que se lleva bastante bien, si debe ser una no más la que...

76. A: ¿Y con los niños, demás niños?

77. P: No tengo problemas, nunca hemos tenido problemas, al principio hubo un periodo en que había como un tema con los niños que eran muy bruscos y como que el Juan Antonio de repente reaccionaba como muy fuerte hacia ellos. Pero por ejemplo jamás me han llamado porque le ha pegado a una niña, porque se ha agarrado a combos...no, ahora que ha crecido incluso es como más tranquilo cuando era chico, cuando era chico era como, como era tan hiperactivo de repente corrían, pasaba a llevar a una niña y como que ¡ay la niña la botaron y el Juan Antonio fue brusco! Ahora ya no, generalmente tiene muy buena relación con los compañeros, es de los que llega "¡Hola Juan Antonio!" comparten, tiene amigos, sí, no tiene problemas para hacer como vida social.

78. A: Juan Antonio disculpe ¿Lleva toda la escolaridad en el Francia cierto?

79. P: Toda la escolaridad en el Francia.

80. A: Y ahí ¿Qué cosas diría usted que son las principales que ha aprendido Juan Antonio?

81. P: Bueno en el tema educacional ha aprendido mucho. En lo que es base académica, yo no tengo nada contra el colegio, hay mucha gente que se llena la boca yo...yo nada, encuentro que aprenden lo que tienen que aprender y a su debido tiempo, incluso cuando pueden más, aprenden más, pero eh, valores a mí me gusta que, la profesora jefe que tienen les enseña muchos valores, de ellos como compañeros, ellos como personas, ellos como conjunto de humanos que comparten todos los días, muy bueno, ella como profesora para enseñarles, es como muy amena con ellos, no sé si es porque es jovencita, porque se lleva mejor con ellos, no sé pero les enseña esos valores como que..., de repente uno aquí como familia se lo enseña como "respeta a tu papá porque es tu papá", pero ella les da esos valores de que no, tú estás en un entorno de compañeros y todos deben el mismo respeto y se piden disculpas, y que eso no se hace, a mí me gusta, me gusta que les enseñe a que tienen que compartir entre ellos.

82. A: Y respecto a lo, como a los conflictos que nos mencionaba un poco, eso ¿Cómo los han sido tratados, o sea cómo los han ido solucionando, o al final, cuando los han podido solucionar, cómo se ha dado el proceso?

83. P: ¿Ellos como profesores?

84. A: Claro.

85. P: La verdad es que como te digo, como la profesora tiene como un trato como muy especial con ellos, como que les da una solución inmediata, o sea ellos pelearon, discutieron, y ella los toma y les pregunta, qué realmente fue lo que pasó, busca una tercera persona que haya sido el que haya visto, que no esté en la versión de ambos, les busca la solución, el que tiene que pedir disculpas las pide, el que si es una situación muy grave, se le es citado a profeso..., al apoderado, no, tiene ella un buen manejo...generalmente nunca pasan más allá las cosas tan graves, porque como que ella las sabe manejar al momento, como que en el momento les da un pare y... ¡No, es que esto no puede ser así! ¿Quién tiene que pedir las disculpas? ¿Tú?, ya, entonces tú pides las disculpas, ¿Tan amigos como siempre? Tan amigos como siempre. Les da un corte súper sano. No es eso que después al otro día llegaron y de nuevo llegaron como así como a la rebelión de pegarse, no, no, no, para nada.

86. A: Ya y en el caso de los conflictos con los profesores, con los profesores por ejemplo, los que han podido ir mejorando la relación ¿Cómo se dio eso? Y las que no han podido mejorar, también ¿Cómo ha sido eso?

87. P: La verdad es que la profe jefe siempre interviene. Trata de hablar con las profesoras para que haya un tema de tolerancia, y la única profesora con la que no ha habido solución yo creo que es un tema como de colegio porque o sea, no es un problema mío con el Juan Antonio no más, lo tuve con él cuando él (el hermano) estudiaba ahí, lo han tenido todas las mamás que han estado ahí, entonces eso es un tema general, es un tema que ha llegado a corporación, es un tema que ha llegado a juzgado, es un tema que ha llegado a ministerio de educación, es un tema grande, entonces yo digo bueno si no me escucharon a mí con el Juan Antonio y no han escuchado a trescientas mamás entonces, ¿Qué más podemos esperar? Si ya llegamos al rango, han llegado a los rangos más altos, que supuestamente para nosotros era la corporación, y hay papás que han llegado más allá, entonces...y ella todavía está ahí, entonces yo le digo al Juan Antonio, lo que tienes que hacer es ser tolerante y esperar po, esperar a que ella jubile (risas) o esperar a que tú salgas, o sea tienes como dos opciones, por mientras ¡Viva la tolerancia! (risas), no queda otra.

88. A: Ya y tal vez como usted decía varias cosas positivas, pero ¿Cosas tal vez negativas que usted vea que ha aprendido Juan Antonio estando en el... en la escuela?

89. P: En la escuela. Es que es lo típico de los niñitos más hombres que mujeres, como el travesero de hombre a hombre así y como que... los dialectos, de repente cuando hay uno más garabatero que otro, se pega el dialecto y de repente empiezan a "caer como los huevos", entonces como que uno sabe que ya vienen, porque hay uno en el curso que es como, siempre hay uno en el curso que es como así, entonces ya ellos llegan con los dialectos y esos dialectos se pegan. Pero es como un tema de vocabulario no más, no es un tema de hábitos, ni un tema de...no, como que él sabe elegir como muy bien, ahora el Juan Antonio es como bien reacio a juntarse con niños como muy agresivos, muy como de vida les digo yo, que son niños que lamentablemente han vivido mucho para ser tan chiquititos, entonces como que no, no, es como el tema del... de, del... del hablar, ¿cómo se llama cuando le... se le pegan esas...? No sé cómo se le llama.

90. A: ¿como modismos?

91. P: esos modismos, claro.

92. A: ya.

93. P: los malos modismos que llegan de allá uno los sabe al tiro cuando llegan a la casa.

94. A: ya.

95. P: pero así de malos hábitos, no, nada. No.

96. A: y en términos más generales, lo mismo que le preguntábamos como en el tema de la familia, eh... ¿qué cosas cree usted que pueden influir, tanto positiva como negativamente, en cómo es la educación que reciben los niños en el... Francia?

97. P: en el colegio. Eh... que... es complicado de repente poner a tu hijo en un colegio municipal donde si bien las mismas... la misma gente con la que tú vives, pero que no tienen tus mismos hábitos, entonces eh... a ver, de repente es súper fácil echarle la culpa al colegio de las cosas que aprenden los niños o es súper fácil decir "no, es que... Juan Antonio va y no aprende nada", porque se supone que el colegio es un complemento de lo nuestro nomás, o sea, yo no saco nada con que a él le enseñen todo el día en el colegio si yo llego aquí ni lo pesco, no tengo idea qué le pasaron, no tengo idea si tiene tarea o no tiene tarea, es un complemento, van las dos cosas de la mano. Eh, en tema... es lo que te decía, enseñanza, valores, tiene hartos. Eh, el temor más grande de nosotros siempre es el... el que nosotros hemos sabido, por ejemplo, que adentro andan niños con droga, entonces es un temor, porque tú sabes que tú puedes decir "ya, en la enseñanza media anda droga", pero estamos hablando de niños hasta 8º nomás, o sea, que tienen 14 años. Entonces de repente esos son los temores, que se puedan ver involucrados con entornos que... que no son buenos, con entornos que... ahora, es lo mismo que te decía delante, él los valores los sabe y él sabe cómo se va a echar a perder su vida si se la quiere echar a perder, pero por más que uno le hable a los hijos puede pasar igual, uno no puede decir "no, no le va a pasar", entonces ése es el problema, que de repente lleguen niños que sufren de abandono, que son niños que están todo el día en la calle, que tienen otro modo de pensar, eh... ya nos pasó en el curso que había un niñito que se tuvo que empezar a ir solo y resulta que lo llamaron a la mamá porque otro niñito lo mandó a robar al Jumbo, entonces ése es el temor, que de repente el entorno con los niños que están, eh... por tener un amigo más, eh... caigan en, en tonteras, en tonteras que son feas, que puede ser robar o que puede ser de repente que quieran aprender a fumar tan chicos, porque hay niños que fuman, entonces hay niños de 5º, 6º que fuman y tú sabes que pasa, entonces ése es el temor, porque yo sería sesgada y diría "no, es que ahí no pasa", pasa. Entonces esos son los temores de repente, que el entorno con lo que ellos están no son niños que llevan una vida, eh... de preocupaciones, hay niños que hay mamás muy preocupadas, pero hay niños que tú sabes que están todo el día en la calle, son niños de repente 1º, 2º básico que te miran en la calle y en vez de decirte "hola, tía", te... "hola, vieja y brmmm" y te tiran el rosario entero, entonces la culpa no es de los niños, la culpa es porque no hay un adulto pendiente de ellos, pero tienden

a que los demás niños aprendan igual, porque ellos son los que la llevan, ellos son los que saben más, ellos tienen otro mundo, entonces por ejemplo para el Juan Antonio, que yo no lo dejo salir, eh... a la calle, que de repente le digan "oye, Juan Antonio, pero cómo no vai a salir, si es bacán, lo pasamos chanco ahí en las canchas, leseamos", el decir "pucha, por qué yo no puedo salir, si a lo mejor igual lo voy a pasar bien". Esos son los temores, que los hagan pensar que realmente lo que uno les está enseñando es malo y que es mejor lo de allá afuera, porque ellos lo pasan bien también.

98. *[Juan Antonio: Pedritos en fuga]*

99. P: *[Pedritos en fuga]*

100. *[Pedro: ¿cómo?]*

101. P: *[Pedritos en fuga]*

102. *[Pedro: ah]*

103.A: ya, pero entonces usted nos decía que claro, que es como una cosa complementaria la de la escuela y...

104. P: sí.

105.A: ... y la familia.

106. P: 100%.

107.A: entonces... ¿cuál es la parte, así como en síntesis, que sí le corresponde al colegio?

108. P: yo creo que al colegio lo que le corresponde es enseñarle un tema de educación, educación de libro, es lo que digo yo, que es lo uno no le enseña por ignorancia. Es, por ejemplo, que en matemática ellos sepan sumar, multiplicar, dividir y restar. Eh, que en Historia ellos sepan qué pasó en Chile hace 20, 30 años atrás, porque ellos son chilenos y tienen que saberlo, y como corresponde también. Eh... Naturaleza, que ellos sepan en qué consiste su cuerpo, por qué la vida es vida, esas cosas.

109. *[Juan Antonio: pero mi papá le pega un poco más a la historia que mi mamá]*

110. P: claro. Entonces que le enseñen como quien dice el tema de educación de libro. Ahora, si hay un tema de valor propio como educadora, bienvenido sea. O sea, si la profesora es tierna, si la profesora tiene vocación pa estudiar y les enseña el calor humano, les enseña que ellos tienen que ser humanos entre ellos, qué rico, pero... eh, yo digo "yo no saco na con mandar a mi hijo y... y que la profe le enseñe, no sé po, que las plantas tienen que cuidarlas y yo aquí lo mando a que corte todas las plantas y que haga juguetes con las plantas". Es, por eso te digo, un tema complementario, yo encuentro que los valores se los da la casa, los complementa el colegio, obviamente, porque se supone que si hay un niño robando ellos como profesores tienen que enseñarle a que eso no... no pasa. Pero yo creo que el papá que manda al niño y críemelo hasta 8º, no sé, yo creo que está súper errado, yo creo que es un complemento fuerte, los profesores están pa enseñar... pa *enseñar*, pa enseñarles libros, pa enseñarles cosas... cosas básicas de la historia, cosas... o sea, lo que ellos tienen que aprender y que uno no... no está acreditado pa hacerlo... pa hacerlo, sí.

111.A: ya y... ahora lo último en términos de la escuela. Ya así pensándolo más ideal... idealmente...

112. P: mhm.

113.A: eh, ¿qué piensa usted que sería como... la educación ideal que le debería dar la escuela a los niños? O la mejor posible que... que se le ocurra.

114.P: ¿a mí? Yo encuentro que toda escuela, sea municipal, sea particular, sea lo que sea, eh, lo que tiene que tener son profesionales con vocación. Yo es lo único que pido en un colegio, es profesionales con vocación. Yo encuentro que si no hay vocación, no sacas nada con ser el mejor colegio del mundo si... el profesor está con malas ganas, si el profe de educación física le da lo mismo que los niños corran o no corran. Yo... yo busco eh, vocación en un colegio, que sean personas que realmente están haciendo lo que les gusta y que no fue la última opción y que van así como que por lata, "ah, qué lata, ya, si no aprendiste, no aprendiste, a mí me da lo mismo". Porque por ejemplo en los colegios municipales generalmente tú encuentras más vocación que en un colegio particular, porque tú sabes que... o sea, el modo de pensar de uno, uno dice "pucha, el pobre cabro estudió toda su vida, se desembolsó entero y llegó a colegio municipal, donde le pagan una mugre, tiene que tener mucha vocación... mucha vocación pa poder hacerlo", pa poder ir a un consul... es lo mismo que los médicos, pa ir a un consultorio donde no le pagan na, el mínimo, entonces es como... no, yo siempre [no,hijo], yo... [sí, pero no me lo ponga ahí], yo pido vocación y siempre cuando voy lo... lo veo así. "Ojala -le digo yo a la tía- que les guste, que enseñen, que por favor los profesores tengan el atino de enseñarle a esta generación de niños", porque es una generación sumamente distinta, o sea, los niños de ahora todos sufren de... de hiperactividad, de déficit atencional, entonces... hay profesoras que no lo entienden y hay profesoras que no tienen vocación o profesoras que se criaron en otra época, entonces yo lo único que le pido al colegio es que las profesoras que ellos tengan, tengan vocación de... de servicio, vocación de estudio, porque yo me voy a sentir segura que ella realmente le va a enseñar lo que tiene que enseñarle y que se va a esmerar en que el niño lo aprenda, que no lo pase porque tiene que pasarlo nomás, sino que lo pase porque ella como profesora su vocación es que el niño aprenda, si yo no tengo vocación a mí me va a dar lo mismo si él aprende o no aprende, mientras pasada la materia, pasada quedó. No po, a mí me interesa que los profesores realmente le enseñen, eh... y que ellos sientan que tiene que... que aprender, que es su vocación enseñarles y que aprendan y que entiendan lo que están explicando.

115.E: ya, ¿entonces pasamos a la comunidad? Ahora vamos a hablar de la comunidad, entiéndase la comunidad como el entorno cercano al niño que no es la casa...

116.P: ya.

117.E: ... ni la familia, ¿ya? Entonces dentro de ese entorno cercano, ¿qué actividades realiza Juan Antonio?

118.P: él solo, ninguna.

119.E: ya.

120.P: ninguna. Nosotros como familia, el conjunto folklórico que te decía yo que pertenecemos ahí mismo en esa sede.

121.E: ya.

122.P: que nos juntamos solamente los días viernes y... aquí, en el entorno. Los otros días, las otras veces, nos juntamos en casa de alguno o salimos a presentaciones, etcétera, pero actividades del Juan Antonio solo, generalmente no, nunca.

123.E: ya. Bueno, y considerando esta actividad, ¿cree que le gusta participar de esta actividad...?

124.P: sí, es que el Juan Antonio es como súper, a ver... es que es bien especial, porque como que él quiere hacer todo, pero como que después que lo hace como que no le gusta y después como que quiere

hacerlo y después como que no quiere hacerlo, pero generalmente le gusta participar, como que le gusta sociabilizar.

125.E: y...

126.A: pero me queda una duda del... para caracterizar más o menos lo del conjunto, porque usted ayer nos decía que había gente que venía de lejos...

127.P: de lejos.

128.A: ... ¿más o menos quién compone el... el grupo?

129.P: a ver... todos eran de aquí, todos eran de la población Rosita Renard.

130.A: ya.

131.P: pero por cómo empezó a... a... a evolucionar la población, mucha gente optó por irse, y esa misma gente ahora viene de lejos hacia acá, o sea, tenemos gente que viene de Pudahuel, Puente Alto, Quilicura, de un millón de partes.

132.A: ya.

133.P: pero era gente que era de acá, que participaba y que vivía aquí en la Rosita Renard y que se fueron.

134.A: ya. ¿Y niños como Juan Antonio o cabros más grandes como el Pedro, más o menos las...?

135.P: va desde... a ver, el más chico es la Maite, que tiene 9 y el más grande es la Teresita, que tiene 90 (risas). Tenemos... hay niños, jóvenes, adulto joven, adultos...

136.E: ¿Como cuántas personas son?

137.P: 25, 26. Somos 26, entre cantantes, bailarines... sí. Hemos tratado de rescatar hartos niños aquí, pero no... no ha funcionado. Hemos tratado de que hagan algo bonito... igual llegan, llegan, es cosa que ellos sepan que ya estamos entrando y suena la música y empiezan a llegar todos, así todos los pollos chicos...

138.A: ya.

139.P: ... llegan corriendo y... y como que "ya, si van a estar aquí se quedan callados, con la boca cerrada, sin decir garabatos, sin decir...", "ya, tía, ya". Entonces yo les digo ya el hecho que estén dos horas ahí mirándonos y no estén tonteando, pa nosotros igual es... es algo bueno, estamos arreglando a lo mejor dos horas en que los pobres cabros les pasa un accidente en la esquina, así que... [no, bájate].

140.A: eh... y, a ver... como... ¿hay en ese espacio conflictos o cosas así que hayan tenido?

141.P: ¿como grupo folklórico?

142.A: sí.

143.P: o sea, la verdad es que somos un grupo tan unido que ya es como familia, es como que si salimos dormimos todos juntos en una pura pieza, no está el pudor de que "ay, ése se está cambiando de ropa", ya estamos tan acostumbrados. Ahora, claro, conflictos pueden haber, pero no son severos, así es como que "claro, tú llegastes tarde cuando era a las 8 y son las 8 y media" y todos los demás... son así meras discusiones por temas de horarios, de irresponsabilidades que por qué uno llegó y otro no llegó, pero así conflictos como que sea un grupo así agresivo, no; al contrario, somos un grupo como bien... bien de

familia, de compartir asados, de comer juntos, de conocernos todos, todos nos conocemos todos, o sea, por ejemplo, yo si tengo que ir a una presentación yo voy con mi marido aunque no baile, entonces todos los conocen, es así como un tema bien familiar.

144.E: por ejemplo, yo tengo una pregunta, pero eh... dentro del conjunto folklórico, como ¿qué... qué hace Juan Antonio como tal?

145.P: eh...

146.E: eso no me quedó claro.

147.P: pulga. Es pulguita en el oído (risas), él no hace nada (risas).

148.E: ya.

149.P: o sea, ha tratado un millón de veces de querer bailar, pero...

150.[*Juan Antonio: sí, soy seco pa la guaracha*]

151.P: pero en un tema... en un tema de como de coordinación como que le cueeesta, pero por ejemplo cuando está motivado yo lo he visto y él va a las presentaciones y baila y comparte y si no baila, igual comparte con los chiquillos, igual está ahí en los ensayos, todo. Yo creo que se sabe todos los bailes, pero de aquí a que los baile, le cuesta mucho, pero... no y es un tema de que todos "Toñito, ven, Toñito, vamos pa allá", "Toñito, vamos a buscar las guitarras, vamos a buscar esto", entonces como... es uno más del grupo nomás.

152.E: ya.

153.A: y entonces en relación con eso, ¿qué ve usted que ha aprendido en general Juan Antonio participando de ese lugar?

154.P: eh... lo sano que puede ver la vida uno. O sea que él ha aprendido con el grupo que nosotros tomando bebida y un pan con paté lo pasamos tan bien como los cabros chicos que están afuera los pobres haciendo tonteras, o sea, que sanamente se puede divertir igual, que bailando folklor, que pa algunos es tan tedioso, eh... se puede pasar igual de chanco y conocemos la misma cantidad de gente, hemos ido a festivales donde hay niñitos de la misma edad de él, es que lo gozan, lo pasan chanco, bailamos, nos divertimos, compartimos con gente... entonces eso es como... como lo más lindo del grupo, que aprendan que sanamente se puede pasar igual de bien que lo pasa cualquier otra persona.

155.E: y cosas malas, ¿cree que no? ¿Sí? Algo malo de eso, como...

156.P: hasta el momento como que no ha sacado nada malo del grupo, no, porque tampoco hay envidia en el grupo, no hay nada, es como, como un grupo como súper light, como... bien relajado en ese tema. Como todos van porque les gusta, porque como no tiene fines de lucro, vamos todos porque nos gusta nomás, no por un tema económico, entonces gracias a Dios no ha aprendido como cosas malas en el grupo, hasta el momento.

157.E: y considerando eso, si mal no entiendo, o sea, fuera de la actividad del grupo folklórico, Juan Antonio tiene muy poca relación con el entorno de acá, de...

158.P: la nada.

159.E: ya.

160.P: no, no, o sea, él jamás ha ido a la casa de algún niño, si quiere salir a jugar a la pelota, eh... mi marido lo lleva al estadio.

161.[*Juan Antonio: nunca me deja*]

162.P: no, yo... no sale fuera solo. O sea, si quiere ir al estadio, pelea el pobre, porque como el papá tiene horarios tan largos y tan raros...

163.[*Juan Antonio: y cuando mi papá tiene horarios también, nunca va*]

164.P: (risas) entonces *tratamos* y como que lo saque, ya, ya, van al estadio. Si yo tengo tiempo, los llevo y él sale a andar en skate y él lleva la... el skate o lleva una pelota, pero que él me diga "mami, voy a estar ahí en la esquina, vuelvo", no, no. Si tú te distes cuenta, mi casa está con llave la reja, aquí no... él no sale. Lo mucho, va a comprar, donde un caballero de allá atrás y va y vuelve, y como que ya todos lo conocen, entonces es como que "ah, viene el Juan Antonio, ¿Juan Antonio, tu mamá...?" y no, solo aquí atrás, no, no sale.

165.E: ya.

166.A: y... a ver, como pensándolo ahora de nuevo como en términos quizás más ideales, ¿usted cree que a la... a la comunidad le, le corresponde algún rol en la educación de los niños?

167.P: eh... ¿como comunidad independiente o como comunidad, dices tú, junta de vecinos...?

168.E: no, como quizás... pa nosotros es como el entorno cer... el entorno quizás y que obviamente incluye a la población.

169.P: mhm.

170.E: quizás también tenga que incluir...

171.A: cualquiera...

172.E: ... a la junta de vecinos.

173.A: ... cualquiera...

174.E: claro.

175.A: claro.

176.P: eh... yo creo que eso es lo que falta harto aquí, porque si tú vas para... para adentro, hay gente que tiene hartos valores y que le inculca los valores a los niños, pero hay gente que no, entonces es penoso ver cómo niños de repente de 5 años se pierden, como... o de repente aquí pasan los carabineros y los niños chicos con piedras, con palos pegándoles, eh... yo le digo "mal que mal, te pueden caer bien, te pueden caer mal, pero es un tema de respeto, el hombre está trabajando, igual tiene familia detrás", o sea, ellos están haciendo su trabajo y es un trabajo más, eh... el que los niños no sepan, eh... algo tan simple que a un adulto se le debe respeto, o sea, yo siempre a mis hijos les he dicho "el adulto es de buenos días y buenas tardes y no 'oye, vieja tal por cual, cómo estai'", porque no... no se puede, o sea, no estamos en un diario vivir, esos son, son valores básicos que aquí la gente no los tiene. Pa ellos es más fácil "ah, ya, no te levantastes, filo, no vai nomás, te pasai pa la calle y teni la pelota y jugai todo el día en la calle". Aquí hay niños que empezaron con el Juan Antonio en 1º básico y que ya no estudian, dejaron de estudiar, o sea, dejaron... no aprendieron a leer ni a escribir y ahí se quedaron y si las mamás, si la profesora le dijo "no, es que sabe que su hija, esto...", "ah, no estoy ni ahí con la vieja tal por cual, es

que la vieja no entiende a mi niña”, entonces yo creo que al... al entorno en general, ellos tendrían que... no sé, que ver... que tomar el tema de educación a fondo, ahora, eh... como comunidad, como junta de vecinos, es penoso ver que de repente la junta de vecinos se gana treinta computadores pa que los chiquillos hagan tareas, para que por último uno diga “pucha, a lo mejor no tienen los recursos pa estar en un computador, en un ciber” eh... pa que hagan una tarea o vayan a jugar, por último, y que ellos mismos los roben, que ellos mismos los quemem... entonces de repente decir si a la comunidad le corresponde o no, porque ellos no tienen valores, ellos no tienen los valores de base, entonces si ellos no los tienen, menos los van a tener los niños y... y va a ser un círculo vicioso, y esos niños tampoco se los van a dar a sus hijos a futuro y así sucesivamente, yo creo que uno de diez no va a querer ser igual de lo que son ellos. Entonces de repente es... es complicado como tener que evaluarlos a ellos como entorno, hay gente muy buena, hay vecinos muy buenos, con muy buenos valores, como hay vecinos que ojala esté de buena y te haya pillado mirándolo y te diga “buenos días”, porque o si no... ahora, yo no tengo nada que decir, a mí con todos aquí, hasta los más cuñecos que están ahí en la esquina, todos me saludan y yo, a ver, yo creo que es por un tema de lo que les digo yo a ellos, o sea, por muy drogo que sea el hombre, por muy vago, por muy cochino que esté, el buenos días y el buenas tardes no te quita ser más gente ni menos gente. Entonces ellos cada vez que están “hola, buenas tardes”, “hola, buenos días” y a los niños cuando eran más chicos les decían “hola, tío” y mi mamá decía “ay, pero Paulina”, “pero mami, déjalo que lo salude, si...” y al final era todo “hola, socio, ¿cómo estai?”, “hola, compadre, ¿cómo estai?”, entonces yo le digo, es como... es como decirle a la persona “chuta, o sea, me saludó, o sea, buena onda, o sea, me debo respeto, o sea, me saludó” y yo creo que así se le enseña a la gente, no sacamos na con pasar por al lado de ellos y “ah, qué lata” o “ya están ahí”, no, yo siempre paso y “hola”, “hola tía –me dice–, cómo está”, “tía, esto...”, jamás me piden plata, de repente han venido gente de afuera y es como “oye, no le vai a hacer na a la vecina”, entonces... es ahí donde tú te das cuenta que aunque sean adultos, si ellos hubiesen tenido una base de valores podrían haber sido excelentes personas, porque el hecho que tú les digas “buenos días”, ellos ya se sienten como súper grandes y te dan el mismo respeto a ti como el que tú se los das a ellos.

177.A: ¿y qué cosas cree usted que podrán estar influyendo en que sea así...

178.P: la droga.

179.A: ... el...?

180.P: aquí la población netamente el factor fuerte es la droga. Aquí tú puedes ver niños de 10, 11 años drogándose. Aquí la droga corre, es muy fuerte, trafican aquí mismo, ellos mismos consumen, los hijos consumen, entonces es un tema fuerte, la droga es un tema muy fuerte aquí adentro. Y más ahora, hace como 3, 4 años, mucho más fuerte que antes. Y yo de repente le pregunto a gente, porque yo no nací aquí, entonces de repente te complica un poco, porque nosotros veníamos de un barrio como súper piola, esos típicos barrios que... de cuadra nomás, no de pasajes, de cuadra nomás, entonces era como la vecina de al frente nomás “buenas tardes”, “buenos días” y uno iba a comprar. Entonces llegar aquí, donde todos te hablan con todos y como que le sabes la vida a todo el mundo y si no la sabes te la vienen a contar a la puerta, entonces... yo le decía “oye, ¿pero por qué ahora?” y me decía “no, es que la gente que estuvo presa 10 años y un día salió ahora”, entonces como que ha salido toda la generación y los pobres caen en lo mismo, entonces eso es droga, tú a todos los lolos que ves aquí en la esquina, son todos lolos que venden. Y ése es el factor más fuerte aquí, no es un tema ni... ni de pobreza, yo creo que aquí gente pobre, pobre, que uno diga “pucha qué pena que es pobre”, que no tenga que comer, deben ser contados con una mano, ni eso. Porque la demás gente tú la ves, son unos autos preciosos, se visten bien, andan con buena ropa, con buenas joyas, con buenos autos. Entonces ahí tú te das cuenta que la droga es el factor riesgo que hay en la población y la droga ya entrando a la droga después cuesta mucho salir. Si estás en tu entorno que se drogan, pa rehabilitarse cuesta. Entonces ése es el riesgo de tú querer que tus hijos se integren... de repente yo le digo, yo no los discrimino, yo siempre al Juan Antonio le digo “júntate con todos, pero tú sabes que hay un límite, tú sabes que si ellos te ofrecen, ‘no, yo no, gracias’,

no tienes por qué decirle 'ah, es que tú soi drogo', no, no nomás", es un tema aparte, pero aquí la droga es fuerte, es lo que mata, porque ha matado a varia gente.

181.E: ya, bueno, y para terminar, eh... ahora nos gustaría que usted nos pudiese hablar de qué es lo que usted... qué es lo que según usted sería una buena educación para sus hijos, pero considerando como los tres planos: familia, escuela...

182.P: familia, escuela, entorno.

183.E: claro, qué... qué sería importante usted que aprendieran, en términos como de su educación general, no... algo más, más completo, más abarcativo.

184.P: eh... no sé, aparte de aprender lo que tienen que aprender, es lo que te decía yo, yo creo que es el respeto, yo creo que ellos respetando, las tres cosas se unen, porque tú siendo respetuoso y siendo tolerante, las tres cosas te... se van a ir de la misma mano, siendo tolerante él puede convivir entre la población, la escuela y el hogar, siendo respetuoso él jamás va a tener un problema con su entorno ni con su colegio ni con su familia, es un tema meramente, eh... de uno, de querer enseñarle uno cómo tienen que ver a las demás personas, yo a mi hijo no me gusta que discriminen, no me gusta ni que sean ni clasistas, ni racistas, ni homofóbicos, ni ni una cosa, o sea, yo le digo "son todas personas igual que tú, que se deben el mismo respeto". El momento en que él los discrimina o el momento en que él los apunte, "ya vai a caer -le digo yo- en lo que es la poca tolerancia y ante la vida te va a ir súper mal".

185.E: y en función a esos mismos valores, ¿qué cree usted que son las cosas que dificultan quizás o qué propon... qué se le ocurre a usted que podría ayudar a que eso realmente se diera... como tal?

186.P: ¿que se diera? o sea, lo que pasa es que se da, porque yo trato que mis hijos lo hagan, el problema es que por ejemplo, lo que dices tú, tú de repente vas por la vida y le dices a alguien "hola, buenas tardes, ¿cómo está?", "bueno y a ti qué te importa po". Que no es recíproco.

187.E: ya.

188.P: yo creo que si todos miráramos como más tranquilo, como con más valores, sería bonito, porque yo de repente, los chiquillos se ríen, porque yo me subo a la micro y le digo al chofer "buenos días" y los choferes como que te miran así como "chuta, qué onda la señora", entonces yo digo pero si es un tema tan natural, que es saludar, entonces es un tema de valor. Eso sería rico, que todos tuviéramos como... o por último, la misma disposición de querer hacerlo, por último si no tengo deseo ni de saludar o por último regalarle una sonrisa, le digo yo, pero yo creo que eso nos falta a nosotros como comunidad, como entorno, ser... ser tolerantes, como querer aceptar al que está al lado, si mal que mal vivimos todos juntos, mal que mal el que está al lado tuyo es una persona tan humana que si... no sé po, yo de repente... es mi modo de pensar, yo digo si de repente la señora de la esquina me cae pésimo y se cae, o sea, yo sé que por instinto yo voy a ir a pararla igual y me voy a preocupar de qué le pasó y qué no le pasó, pero no toda la gente parece que piensa igual y yo creo que... como que ahí como que estamos... y yo creo que no es un tema de educación, yo creo que es un tema de valor de casa, netamente eso.

189.A: ¿y cómo cree usted que se podría dar ese cambio? ¿qué tendría que hacerse o qué tendría que pasar para que se...?

190.P: eh... yo creo que, que... de partida, la gente adulta va a costar que cambie, el adulto ya cuesta que como que tome un vuelco. Yo creo que lo que sería ideal es que las escuelas le dieran a los niños como el incentivo o la confianza de ellos poder, que puedan... o sea, que les hagan creer a los niños que ellos pueden ser más. O sea, a los niños que los echan del colegio porque es hiperactivo, "ah, es que tú eres hiperactivo, es que tú eres tonto". No, la idea es que a los niños los hagan creerse el cuento de que ellos

son personas inteligentes que al futuro pueden ser grandes profesionales. Yo creo que ahí puede ir... porque estamos hablando de la base de que ya no tienen esa base en su casa, de que ya en su casa ya los hacen sentirse menos, entonces yo creo que ahí podría jugar un factor importante la educación, que el entorno, que los profesores que tengan vocación les hagan entender a los niños que ellos pueden ser grandes personas, que ellos son personas lindas, que no es el feo, que no es un drogo, que no es ladrón, que no es necesario que él robe pa ponerse una zapatilla de marca, eh... que los hagan creerse el cuento, que se crean el cuento que ellos realmente son personas y que si están aquí en la tierra es porque son personas que aportan a la tierra, que aportan a la sociedad y que como sociedad pueden servir, yo creo que ese... esa parte de la educación la podría... que no fuera tan fácil echar al cabro chico porque el cabro chico es cacho, no, que tomarlo y que... que le levantaran el autoestima a esos niños.

191.E: ¿alguna pregunta te queda?

192.A: a mí no me queda nada.

193.E: ya, yo tampoco. Ya estamos, bueno, eso sería. Por lo demás, darle las gracias... por... por su tiempo, por su atención y por, bueno, también porque, eh... es valioso pa nosotros igual escuchar, o sea... hablar con ustedes y saber qué onda, como qué es lo que creen, qué es lo que esperan.

194.P: sí.

195.E: además uno siempre se entera de cosas, o sea, tan...

196.P: sí, de repente uno se entera de realidades. Sí...

197.E: sí.

198.P: ... sí, es difícil. Sobre todo aquí.

199.A: sí, nosotros... bueno, a pesar de que llevamos harto tiempo compartiendo con los chiquillos, ahora último que nos hemos puesto a conversar más con personas de su familia, son un montón de cuestiones que no...

200.P: son cosas que uno no se imagina.

201.A: ... que no salen a través de los niños po, entonces...

202.E: claro.

203.P: claro.

204.A: ... nos ha servido mucho para entender...

205.P: de repente, tú... tú... sí...

206.A: ... y también conocernos nosotros también, darnos a conocer quiénes somos, porque pasamos, de repente pasamos a buscar a los chiquillos, pero...

207.P: claro, eh...

208.A: nadie tiene tampoco mucha idea... de quiénes somos nosotros.

209.P: no, y ahí te das cuenta tú de que llegan y los entregan de repente, así es como que "ah, ya, que se lleven al cacho, porque a mí me molesta". Entonces, eh... no, la realidad de aquí a mí me da pena, a mí me da pena, porque yo todos los niños que hay atrás son niños que como te digo a mí jamás me han

faltado el respeto y... ahí te das cuenta tú que son niños de piel, que son niños que de repente necesitan que tú les tomes el pelito y les digas "oh, que soi bonita", así de simple, y yo digo a mí me da pena, porque son mamás jóvenes, yo digo yo me considero joven, pero... creo que, que es mi responsabilidad, son mis hijos, yo los asumí tenerlos y por lo tanto criarlos y criarlos de la mejor manera. Si no, hay un millón de otras instancias... que no sea dejarlos botados, no hacerlos entender que no son nada, yo aquí hay mamás que... que hay niñitas que le dicen... yo el otro, el mismo día le digo a una de las, una de las niñitas "oy -le dijo- que estás tan linda hija -le dije yo- no dejes que te hagan nada en el pelo -le dije yo- porque contigo juegan en el pelo, te lo tiñen verde, amarillo, naranja -le dije- porque vas a ser súper linda", y la mamá se ríe y "qué va a ser linda esta niña tal por cual -me dijo- si es más fea". Yo la miré y le dije "chi, menos mal que es tu hija", le dije yo. Entonces ahí ves tú que... falta, falta hartito.

Anexo G: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA E

E: Entrevistador

A: Entrevistadora

R: Entrevistada

1. **A:** lo que pasa es que nosotros por un lado, como parte del trabajo que hemos venido haciendo con los niños, nosotros estamos como desde comienzo de año tratando de hacer cosas, nos interesa igual, eh... conocer un poco más sus familias, cómo son y más o menos lo que piensan sobre el tema de la educación de los niños, porque nosotros nos interesa hacer algo más o menos educativo po, ¿cachai? Eso por un lado. Y además nosotros dos somos compañeros de carrera, estamos estudiando psicología...
2. R: ya.
3. **A:** ... y estamos haciendo nuestra tesis, que es una investigación sobre un tema, entonces queremos eso mismo de aprovechar de hablar con las familias de los chiquillos pa nosotros... para nuestra tesis, por eso estamos grabando y todo, ¿cachai?
4. R: ya.
5. **A:** porque eso es necesario pa la... pal tema de nuestra carrera.
6. R: ya.
7. **A:** entonces son esas dos cosas. ¿No sé si teni alguna duda de lo...?
8. R: no.
9. **A:** ahora, el tema más específico es hablar, ya, de la educación, cómo la ven, en tres ámbitos, ¿cachai? Como la escuela más formal, el tema de cómo es la educación que ellos tienen en la familia y... la educación, digamos, como en el entorno cercano, acá la población, el barrio, ¿cachai? Son como los tres ámbitos que queremos conversar más específico.
10. R: ya.
11. **A:** ¿le damos nomás?
12. **E:** sí po.
13. **A:** entonces partir quizás por datos generales, así, ya, tu nombre es Romina, pero ¿tu edad?
14. R: 25.
15. **A:** 25, ya. ¿Y acá en la casa quiénes viven?
16. R: mi mamá con... cuatro hermanos y los cuatro chiquillos.
17. **A:** ya, que son... ¿el chiquitito es hijo tuyo?
18. R: no, es de mi hermana.

19. A: de tu hermana.

20. R: no, yo no tengo hijos.

21. A: de tu hermana. ¿La lanara es hija de tu hermana?

22. R: sí...

23. E: ellos son todos sobrinos.

24. R: ellos son todos sobrinos míos.

25. A: ya. Ya. ¿Y ustedes hace cuánto viven acá en...?

26. E: en la Rosita.

27. A: ... en la Rosita?

28. R: siempre, desde que tengo uso de razón que vivimos aquí.

29. A: ya. Eh... ¿nivel de escolaridad tuyo?

30. R: eh, 7º rendido.

31. A: ya, ¿y tu ocupación actual?

32. R: estoy con ellos.

33. A: en la casa. Ya. Y... ¿los chiquillos en qué...? ¿La edad de los chiquillos y el curso en que van?

34. R: el John tiene 11, va a cumplir 11, ahora en... este mes, y va en 4º.

35. A: en 4º.

36. R: sí. La otra, ella cumplió 10, también va en 4º.

37. A: y el...

38. R: el Carlitos tiene, va pa los 8 y va en 1º, porque el año pasado no... no lo hicieron pasar, por cómo, le cuesta hablar, tuvieron... que ellos lo van a seguir poniendo ahí, pero no... no ha avanzado na... con el, con el vocabulario.

39. E: y tu relación con los niños son todos, tía de todos.

40. R: sí.

41. E: ya.

42. R: tía de todos ellos.

43. A: y a mí... igual me queda una duda: los dos chiquillos, ¿ellos hace cuánto que viven con ustedes?

44. R: hace... bueno, el Car... él llegó a los 4 años, y él llegó a los 8 meses.

45. A: ¿el Carl... llegaron juntos?

46. R: sí.

47. A: ya.

48. R: mi mamá los fue a recuperar a un hogar de menores, que la llamaron que estaban allá en un... en Iquique.

49. A: en Iquique, ya.

50. R: sí, y él como era chiquitito estaba listo para adopción. Así que mi mamá supo, tuvo que ir a recuperarlos, un papeleo más o menos, y se los trajo pa acá. Pero ninguno tenemos la tuición de ellos. O sea, la tuición del más chico la tiene la mamá.

51. A: ya.

52. R: la tuición del mayor la tiene mi hermano, pero ninguno vive con ellos.

53. A: ah, ya.

54. R: o sea, el día de mañana ellos llegan o ahora llegan y se los llevan, uno no puede decirles na, si ellos son los que tienen la tuición.

55. A: ya.

56. R: eso es lo que... se los llevan.

57. A: pero de todas formas, todos estos años han estado con ustedes...

58. R: sí, aquí.

59. A: ... desde que salieron del... del hogar.

60. R: sí.

61. A: ya. Ya. A ver, entonces ahora sí hablar un poquito más, profundizar el tema de la familia, como... eh, ¿más o menos cuáles son los espacios que ustedes comparten en el día? ¿los chiquillos contigo, con las distintas personas de la familia?

62. R: o sea, de que llegan del colegio po, si llegan a las 4, están los 4... los 3, si uno no va. Llegan a las 4 y empiezan ahí, o sea, hacen lo que tienen que hacer, si tienen tarea la tienen que hacerla. Ahí después... ahí después se ponen a ver tele o no sé po, porque uno no tiene... uno no para tampoco pa estar todo el rato con ellos.

63. A: claro.

64. R: así que yo ahí, de repente... "tía..." que ahí llega la hora, yo le doy su... la once, después llegan las 9 y ellos tienen que estar acostados, porque al otro día tienen que ir al colegio de nuevo, así que ellos le sean hasta las 9 de la noche.

65. A: ya.

66. R: tienen pa, pa gritar, pa todo, en el colegio, todo, y a las 9 tienen que estar acostados, ésa es la regla de ellos.

67. A: ya.

68. R: o si no, si se van pal frente, van, o si no... no. Si se portan muy mal no van, porque igual son más o menos pesadilla (*risas*). No son tranquilitos tam... poquitito.

69. A: ya, y con las otras personas de la casa... ¿van llegando durante el día también? ¿los adultos?

70. R: sí po, o sea, la mamá de él trabaja, una semana de mañana, una semana de tarde.

71. A: ah, ya.

72. R: y... la mamá de él también, así que ahí yo me quedo con mi mamá o... con mi hermano chico también.

73. A: ellos están también más en la casa, igual que tú.

74. R: sí... sí, pero, bueno, paso más yo, porque el más chico pasa en la calle nomás, con los amigos, con las cabras. Tiene 16, no está en edad pa estar aquí en la casa. Quiere estar todo el día en la calle.

75. A: claro.

76. E: claro.

77. R: aquí le decimos el pensionista (*risas*).

78. A: ¿y tu mamá sí está...?

79. R: sí, mi mamá, sí de repente tiene que salir.

80. A: ya.

81. E: y por lo general, ¿cómo son las relaciones entre ustedes? ¿hay un buen clima...?

82. R: ¿cómo?

83. E: cómo se llevan ustedes.

84. A: claro.

85. R: ah, nos llevamos bien.

86. E: ¿sí? ¿y con los niños también?

87. R: es que siempre... yo desde que soy chica que hemos sido siempre hartos po, somos cinco hermanos nosotros.

88. E: ya.

89. R: así que que estén otros más chicos como que ya... no molestan tampoco.

90. A: ya.

91. R: hemos vivido lo mismo.

92. E: ¿y qué cosas crees que son las, como las principales cosas que ustedes les han podido enseñar a los chiquillos?

93. R: no, que tienen que estudiar po, tienen que ser igual que los que estamos aquí po, entonces... no, y mi hermano terminó IV^o medio y los demás no, ninguno de los... ha terminado IV^o medio. Tienen que estudiar po, porque lo único que uno les deja es la educación.

94. E: ya.

95. R: tienen que ser mejor que nosotros. No menos.

96. E: y en términos como de educación de valores, cosas así, ¿qué cosas les... les entregan, o crees tú que les entregan ustedes?

97. R: ¿cómo? No te entiendo.

98. E: como valores, no sé po, es que... la idea es que no te diga qué cosas responder po, entonces como... que al, al tema como de... de a... no sé po, de cómo resolver los conflictos o de, de... de respeto quizás, como cosas así.

99. R: ah, sí po, aquí no... enseñaba, todo po, tienen que respetar, no tienen que andar "oye, ven pa acá", así, garabatos.

100.E: ya.

101.R: tienen que lavarse sus dientes, hacer sus camas, cuando no están... cuando no van al colegio, no es su responsabilidad po. Por ser, el más chico tiene que cuidarse y preocuparse del hermano, también así eso le enseñamos. Cuando lo... "oye, te busca la... la vieja de ahí", no, "te busca la vecina". O si saben que les dice "mamá", pongámosle "el cara'e deo", "te busca la cara'e deo", por ser "te busca la tía, mamá", pero no, no andar así faltándole el respeto a la gente tampoco.

102.A: y eso, como... a ver, ¿como qué mecanismo tienes para lograr que ellos vayan aprendiendo esas cosas?

103.R: no po, si por ser, si no lo hacen, uno no... lo que más les gusta es la tele, ya, no ven tele nomás.

104.A: ya.

105.R: hasta que... hasta el otro día. Y quitarles la tele es mejor... es mejor que uno les, si... es peor que que te peguen un charchazo. Si después se les pasa, pero en la tele quedan todo el rato así, si no tienen tele no... no viven, pelean todo el rato... "ah, es que por culpa tuya, tú empezaste a hacer esto", lo peor de ellos es quitarles la tele, ése es el castigo de ellos. Y si no lo hacen, eso nomás, que dejan de ver tele nomás, aparte que les gustan los monos.

106.A: ¿pero tú en general ves que las cosas que ustedes intentan transmitirles ellos, eh, las han aprendido o cuesta...?

107.R: sí, igual. Sí la aprenden po. Por ser, el más chico, el mayor antes era... como llegó, llegó a los 4, ya se había dado cuenta de todo lo que pasó, de la mamá, se acuerda de todo... eh, antes no era... no era así po, era como más piolita, era "tía, por favor...", no hablaba nada tampoco, no hablaba nada, empezó a hablar como a los 7 nomás. Ahora ya habla, se preocupa de entender un poco más de su, de... del, "tía, ¿cómo se dice esto?". No, ahí teni como... "piedra", "pieeeeddra" te dice. Por ejemplo, igual le vamos enseñando que también para, para que él vaya surgiendo también. No tendrá a los papás al lado, pero tiene que superarse también. No tiene al papá ni a la mamá, y no... por lo menos no los ve.

108.E: claro.

109.R: saben que tienen un papá y una mamá, pero no saben dónde.

110.E: claro.

111.A: ahora, ¿tú crees igual que eso dificultará el tema del aprendizaje de los niños? ¿Que estén sin los...?

112.R: yo creo que... sí, es que mi hermano igual vivió con ellos un tiempo y mi hermano por ser, hace como tres años que no los ve más ya. Se fue... se fue con una galla, se casó y se fue. Dijo "este otro mes me los llevo" y nunca más... no vino a buscarlos, hace tres años atrás.

113.E: y de él no saben nada.

114.R: no. No, o sea, llega como el cometa Halley, llega, después se va y no lo... no nos llama, no tenemos el número, no sabemos adónde vive, si está vivo, si está muerto, no sabemos... ahora si llega es porque está vivo, si no, porque se murió nomás. Pero no sabemos nada de él.

115.E: eh... dentro de las cosas que... que hemos hablado que han aprendido, ¿hay cosas que... que tú puedas decir que son buenas y otras cosas que son malas? Esas cosas que son malas, que se pueden aprender en el entorno familiar, lo que sea, ¿crees que hay alguna?

116.R: (ya) eh... que perdón, no le entendí bien, que estaban hablando...

117.A: sí (risas).

118.E: sí, sí, si está bien. Que si ha... que si, de las cosas que han aprendido acá en la familia, que... hay, hay... siento que hemos hablado de ciertas cosas que yo creo que consideras que son buenas.

119.R: sí.

120.E: ¿y algunas cosas que tú puedas considerar que son malas que... que han aprendido en la familia? No sé...

121.R: ah, no ¿Que no sean, malas? Por ser, enseñarle que existen los maricones, que tiene que tener cuidado, esas cosas le enseñamos también.

122.E: ya.

123.R: no puro que la vida es de flores, payasitos y de esas cosas. Si también yo les enseño... les digo de todo, "mira, que existen los maricones y las lesbianas, teni que saber", porque en el tiempo que estamos ya uno no sabe qué va a pasar. "O si te tocan o si te... no sé po, te tocan el potito, teni que hablar altiro nomás, porque eso no se hace, es malo". No así que eso no existe pa ellos, ellos saben lo que pasa, saben que hay viejos que son degenerados, que con... con un dulce te llevan y después estai todo violado. Entonces eso también les tratamos de decir, que igual es como fuerte pa ellos, pero tienen que saberlo, porque así es la vida. Si no saben, cualquiera se los llevaría, se los engrupiría y... "no, que pa allá vai a ir y van a haber puros ponys", no, "que si vai a ir te van a violar, te van a pegar... o te van a matarte", porque uno no sabe cómo están los tiempos de ahora, que un... de repente porque van a comprar matan a un niño, no sé, de un balazo o cualquier cosa. Por eso, que de repente ya, que estai, si a cierta hora está muy oscuro "no vai nomás y aunque lloris, patalis, no vai porque está oscuro, yo no sé qué te va a pasar, de día uno te ve", de noche uno no los ve po. Eso también hay que enseñarles, que existe el mal también, que no... que no, que son todos simpáticos, o buenos.

124.E: eh... dale nomás.

125.A: ahora también, por ejemplo... eh, cosas que... de las que han aprendido los chiquillos, tú ves que algo que tal vez ustedes no les hayan intentado transmitir, pero igual se dé en la educación de los niños, algo que tú consideres que no sea positivo o que no... que ellos quizás no... a ver, ¿cómo me explico? (risas) eh... claro, cosas malas no en el sentido de, de cosas que suceden que son malas, sino como cosas que tal vez ustedes les hayan enseñado que no sean buenas...

126.E: o que hayan aprendido más que les hayan enseñado.

127.A: claro, que hayan aprendido.

128.E: o de repente cosas como que... no sé po, quizás en todas las familias hay como alguna... hay malas, no sé, hay como malas costumbres a veces, como formas de reaccionar o mira, te voy a poner un ejemplo: en otras entrevistas una señora nos decía que... que eran como todos como... por ejemplo, una cuestión, muy gritones, en la familia. Y que eso hacía que... que... que el chiquillo fuera gritón y un poco así como histérico y qué sé yo. Y eso era algo que se supone que había aprendido en la familia, pero y que ella lo consideraba negativo y que lo había aprendido, no era que le habían dicho "oye, tú teni que ser gritón".

129.R: o sea, aquí somos todos gritones, pero en el sentido de gritar porque hablamos todos fuerte, pero no así...

130.E: claro, pero ése es como ejemplo, así como algo que tú crees que es algo que hayan aprendido los chiquillos, así como...

131.R: ah, no po, aquí sí, aquí todos somos gritones, aparte que estamos como en el medio de la casa y que "aaah", todos escuchan que uno "oye, vai a... trae el confort" o "oye, sabi lo que pasó allá y...", somos todos aquí gritones, o sea también cosas así...

132.E: ¿y otra cosa así como...?

133.R: ... tenemos que haberles enseñado.

134.E: claro, como que hayan aprendido que tú consideres negativo.

135.R: ah, no sé po, yo soy, yo digo garabatos, yo soy buena pal garabato...

136.E: ya.

137.R: ... pero yo les digo que no tienen que decir garabatos. Yo les digo "yo te puedo decir garabatos, pero vos no podí decir garabatos, yo soy grande, vos soi chico".

138.E: ya.

139.R: no tienen el vocabulario mío tampoco. Yo igual trato de no echar tanta chuchá cuando estoy con ellos (*risas*), que igual aprenden al tiro, eso es lo que más rápido aprenden.

140.E: sí po, que son como esas palabras prohibidas también.

141.R: sí po... "oye, cabro culiao" (*risas*), andan todos por ser, ahora andan todos los cabros chicos y así unas cagás y "ah, hijo de la perra", ohh, los cabros culiaos ordinarios, pa ser tan chicos.

142.A: mm.

143.E: entonces...

144.A: eh, dale.

145.E: dale nomás. Ya, entonces cuando hablabas en un momento, hablamos, ¿cuáles son como las dificultades más grandes que tienen ustedes como familia para educar a los chiquillos?

146.R: es que de repente no sé po, yo por ser por mí, yo igual de repente aburre, porque ninguno es mío, como que "ahh, por culpa tuya tengo que andar aquí".

147.E: ya.

148.R: "si no estuvierai aquí estaría en otro lado", no sé po.

149.E: ya.

150.R: no es responsabilidad mía de, de la... en realidad po, ninguno, pero yo de los 17 años que estoy con ellos y tengo 25 y como que *shhui*, me ha pasado así la edad, de rápido así como *shhui*.

151.E: claro, ocho años es... ya, ésa es como la dificultad mayor para ti...

152.R: pa mí sí po...

153.E: claro.

154.R: ... pero pa los demás no, porque son todos por ser, la otra tiene, el hijo es de ella, tiene que aguantárselas nomás, comérselas todas, si se enoja... ya es culpa de él, no se cuidó. Los demás, los

papás son igual, uno dice “ah, cabro culiao de mi hermano, entero chato, pa qué se puso a tener hijos”, si sería mujer tendría más hijos, si es hombre y tiene como tres hijos por todos... otros más.

155.E: claro.

156.R: “menos mal que fuiste hombre –le digo yo– porque si fuerai mujer, tss, tendríai de toda la población hijos, si soi hombre y teni hartos hijos” (*risas*).

157.E: y por, por otro lado ahora, no las dificultades, sino qué, como qué apoyos tienen en... si es que tienen algún tipo de apoyo...

158.R: ¿cómo, apoyo de qué?

159.E: apoyo...

160.A: como alguna... así como hay dificultades en el tema de educar a los niños, si hay alguna facilidad que a ustedes se les presente.

161.R: no po, yo siempre aquí nomás po. No así como que llegue, no sé, alguien “no, me los llevo yo un rato pa allá”, ¿así? ¿una cosa así? ¿no?

162.E: como lo vean ustedes.

163.R: o sea, cuando vienen ustedes.

164.E: ya.

165.R: ahí se van pa allá a weviar (*risas*), no están aquí (*risas*).

166.E: sí po.

167.R: eso es lo... lo general, ustedes... uno la facilidad que me dan son ustedes, porque los demás no po... a veces que van pa la calle, pero aquí nomás siempre.

168.E: ya.

169.R: o si no, les pongo la tele nomás y no molestan a nadie, o cuando tengan hambre ahí “tía, tengo hambre” y uno ahí les da su once y todo, “cómete una fruta, no comai tantos dulces”.

170.E: y ahora yendo hacia... hacia, en términos más ideales, así como lo que debiera ser, eh... ¿qué, qué, qué parte de la educación de los chiquillos les corresponde a ustedes como familia? Como pensándolo, bueno, de tu punto de...

171.R: que lo... ¿la educación de ellos, qué es lo que nos corresponde a nosotros?

172.E: claro, como qué les corresponde a ustedes, se... lo que tú piensas, como entregarle a los chiquillos.

173.R: que tienen que hacerlo, porque si los papás no están ni ahí con ellos, ellos no tienen por qué ser “ahh, no estudié na y no me dieron... ahh”, no está... no hay nadien con ellos. Uno tiene que tener su educación, porque ahora como... igual la educación, no cuesta sacar la educación, pero no estoy ni ahí.

174.E: ya.

175.R: por ser, pero yo digo “ah, yo no estoy ni ahí, yo estoy... yo soy vieja ya”, pero ellos tienen que estudiar, tienen que sea terminar sus estudios y decir al papá “puta, no estuve contigo, pero tengo igual un título, una educación. Ni contigo, ni contigo”, a la mamá y al papá, y digan “chucha, igual me dejaron una educación las tías”, no sé, como me digan después, “mi mamá”, como le dicen a mi mamá. Pero esos son los típicos que nosotros les decimos, que tienen que estudiar, sin estudios no vai a ir pa na, te quedai aquí nomás, no sali pa otro... no veí otra, otro, otro mundo que esta pura población. En cambio si

estudian después van a superar, van a tener otros compañeros, después si van a la universidad otros amigos, no aquí nomás esta población que es un hoyo, que hay que sacarlos de aquí, ¿y cómo puedo salir? Con, estudiando. No se va a ir a otra población, mejor se queda aquí si se va a ir a otra población... pa, pa andar robando, cosas así po, mejor se queda aquí nomás po. Y una educación te tira... te abre hartas puertas, encontraí otra gente, conocen otras cosas, aprenden más.

176.E: y qué... qué cosas te gustaría que los, que los niños aprendieran contigo, o sea, que tú les pudieras enseñar a los niños idealmente pensándolo, así como... qué son las cosas que todavía quizás no les puedes enseñar o que te gustaría ver en ellos, enseñarle a ellos.

177.R: no po, que estudien nomás po, porque de repente son más flojos que... que ahh "tú no, es que no quiero leer", se ponen ahí no... no leen.

178.E: ya.

179.R: yo le digo que tiene que estudiar, porque si no, si él quiere como ejemplo dice "quiero esto pa la pascua", y uno no se lo puede dar, tiene... "ya, si queri eso teni que estudiar, pa comprarte tú tus cosas, porque tu mamá y tu papá no dan y aquí no alcanza tanto pa...", somos muchos. "Tienes que estudiar, si tú queri algo tienes que estudiar pa... pa, pa conseguirlo tú po; yo no puedo dar, tu papá menos". Él tiene que tener esa educación pa que... con... que "yo tengo harto y soy... yo pa... estudia, estudié y ahora tengo esta profesión y con esta plata me voy a comprarme eso que yo quiero", que digai el día de mañana "yo estudié pa comprarme esto y trabajar y ganar esto", ¿entendí?

180.E: sí.

181.R: eso me gustaría que fueran el día de mañana, "con todo mi esfuerzo y educación y ahora tengo esta casa o este auto", una cosa así po.

182.A: ¿te quedan dudas con lo de la familia o no?

183.E: eh, una... una pregunta que creo que se nos quedó. Respecto, o sea... más que nada, creo que igual lo mencionaste, pero más que nada los chiquillos comparten contigo, con tu mamá, con tu hermano no mucho...

184.R: no, es que el Víctor juega con ellos en el día, pero después sale po, o sea juega un rato con ellos y igual es como medio cabro chico.

185.E: ya.

186.R: juegan a la pelota o jugando play, pero después sale, pero están casi todo el día aquí po. Yo aquí mi mamá... queda aquí...

187.E: entonces, claro...

188.R: ... y yo po.

189.E: ... las que más comparten son...

190.R: sí po.

191.E: ... tú y tu mamá. Ya.

192.R: uno los sabe... uno los conoce cuando están mintiendo... o cuando dicen "no, tía, si fui pa allá y es verdad", "ah, a ver...", yo sé quién miente, quién no, si los conozco, entonces ya, como pasan más tiempo conmigo yo sé si están mintiendo o si les pegaron afuera o... llegan del colegio, "oye, ¿qué te pasó, te pegaron?", queda mirando, "sí". O no quieren decir algo, uno los catcha igual. O se comieron algo, "¿quién se lo comió?", se hacen los tontos, "no, si fue éste, fue éste" y los cacho, "no, fuiste vos, no teni que andar mintiendo, que mentir igual es malo, echarle la culpa a tu hermano más chico", así empiezo yo. Si los conozco, mi mamá igual los conoce, saben cuándo mienten o no. Los demás "ahh", se lo engrupe, "ahh, no dile la verdad, ahh si te está mintiendo", si yo los conozco po. Los demás no tanto.

193.E: ¿se te queda alguna pregunta de la familia?

194.A: ahora sí ahora me surgió otra duda respecto a la relación misma de los chiquillos entre ellos, ¿tú cómo ves que es esa... cómo se llevan entre sí?

195.R: bueno, eh... la mayor con el... la Yanara con el John pelean, siempre pelean y el más chico de repente se va donde el John o se va donde la Yanara.

196.A: ya.

197.R: pero siempre se va con... después qué, pelean como media hora, después se ponen a juntarse de nuevo.

198.E: después... claro.

199.R: eso lo que yo les digo, que no tienen que andar peleando, pero siempre pelean. (*Teni que buscar un cordón*).

200.A: ¿y las peleas surgen por cuál motivo en general?

201.R: no, por cualquier... que "ah, yo quería más esto, yo quería más de este mono" o no sé po "ay", no, en el juego, "te agachastes mal y ahora no vale, tú la llevai", así, pura... esas cosas estúpidas, de cabro chico (*risas*).

202.E: de cabro chico.

203.R: puras cosas pequeñas.

204.A: ¿y tú ves que tal vez entre ellos mismos aprendan cosas, entre sí que se enseñen unos a otros quizás? ¿o no se da ese tipo de...?

205.R: por ser el hermano mayor igual empieza a enseñarle al más chico a hablar, porque habla... no sé si ustedes le entenderán bien al más chico...

206.E: ahí hemos...

207.R: el otro se pone a enseñarle a hablar, "peeerrrrro", pa que... pero éste igual es medio frasquito. O éste igual de repente le empieza a enseñarle con los números. Y ellos se enseñan esas... a hacer cagás también, "anda pa allá y agarrai eso", así, se enseñan esas cosas, pero no a hacerse cosas malas.

208.A: ya.

209.R: no de enseñar "ah, vamos pa allá y prendimos un fósforo y quemamos la casa", así no (*risas*), esas ideas no. Saben que después quedamos sin casa.

210.E: ya, ¿vamos a la escuela?

211.A: sí, ahora sí como para que profundicemos un poco más en el tema de la escuela misma, eh... bueno, tú deciai que son medios flojos, pero en general cómo describiriai tú la relación que es la relación que tienen ellos con la escuela, si les gusta ir...

212.R: sí, sí les gusta...

213.A: cómo es la relación que tienen ellos con las personas de allá, todo eso.

214.R: les gusta, les gusta ir al colegio, sobre todo al John le gusta ir, hacen esa cosa de computación... esas cosas les gusta, un día que falten y quedan con depresión ellos.

215.A: ya.

216.R: "pucha"... uno igual uno no sabe si van a puro weviar también po, pero de ir al colegio a ellos les gusta ir, se levantan... a las 7 ya están "tía, son las 7", "ya, levántense", ellos mismos ellos solos despiertan de repente.

217.E: ¿ah, sí?

218.R: van a despertar al más chico, "oye, despierta, ya, vamos al colegio", lo que más... lo más felices que se levantan en la mañana. Ellos van felices y uno va con sueño ahí.

219.E: ¿tú los vas a dejar?

220.R: de repente sí o se van con la vecina de ahí que pasa por aquí, se los lleva a todos jun... todos pa acá, furgón humano, porque se lleva a todos pa allá y como son hartos aquí todos se van al mismo colegio.

221.E: sí po.

222.R: llega con cualquier cabro chico la señora.

223.E: que está aquí al lado igual el Francia.

224.R: sí po, si toda la población va ahí.

225.E: sí po.

226.R: el que no va ahí es porque son más cuicos y tienen plata pa pagar otro colegio.

227.E: claro. No, pero gran parte de los...

228. (*Yanara: yo po, yo voy a otro colegio*)

229.E: ... niños con los que nosotros trabajamos y todo, van en el Francia.

230.R: van en el Francia, todos.

231.E: sí.

232. (*Yanara: yo no*)

233.R: ella no.

234.E: ¿no?

235.R: ella va a un colegio de monjas.

236.E: mm.

237.A: ya, ¿pero por acá cerca también?

238.R: sí, de Macul, el San Juan Bautista.

239.A: ah, de veras, sí, si... de veras, si nos había contado.

240.E: ya, ¿y en general allá en la escuela cómo es la relación con los profesores, con la gente de allá de...?

241.R: buena, todos los conocen, son buenos, todos saben que el papá no... no habla con ellos, por eso tratan de no... de, por ser si "ah, faltan cuad... eh, se le acabó el cuaderno", no mandan un, como se dice, "se le acabó el cuaderno", sino que ellos mismos de repente los guardan y les regalan los cuadernos.

242.E: ya.

243.R: si se les gasta el cuaderno, o si les falta un lápiz también es... o tienen que venir disfrazados, "ya, pongánle esto, si no aquí les prestamos".

244.E: ya.

245.R: eso como que ya los co... saben, los conocen, se llevan bien.

246.A: y... ¿y con los compañeros tienen conflictos o cosas, o se llevan bien? ¿cómo lo ves tú?

247.R: no, se llevan bien por ser, porque... le pegan, de repente, él es más chico y le gusta molestar a los del 4º, al otro 4º de él, del hermano, entonces el otro va en el A, los del B le pegan pa que el otro se ponga a pelear, pero este otro qué, no pelea el John po, el mayor, se hace el hueón nomás, le deja que le peguen al hermano. Por ser siempre pelean por algo, porque al más chico le gusta molestar y... igual ahí los cabros no... no hacen caso ahora, llegan y te pegan si soi chico, no están ni ahí po. Por eso lo que más el John, pero al que le gusta molestar a los demás en el colegio es al Carlitos. Tirarle agua a los cabros, así, le gusta hacer cagás pa que le peguen (*risas*) y después llega con un ojo morado o con la oreja pegá acá lo botaron, que se cayó del 2º piso, por una escalera, se va rodando... los cabros más grandes lo empujan, si es chiquitito po.

248.E: ¿y una vez le hicieron eso?

249.R: sí po, si siempre tiran papeles que... certificados, pero él le pega a alguien, altiro en el colegio "ah, es que tiene que", ah, ponen la media alarma. Después le pegan a él "ah, es que pasó un niño y lo pasó a rozar y se cayó y se pegó en el ojo" o se pegó aquí en la cabeza con un, tiene... "un cabezazo", pero cuan...

250.A: ¿por qué crees tú que harán esa diferencia?

251.R: No sé yo digo que a lo mejor igual están medio aburridos en el colegio porque el Carlitos se arranca de la sala de repente, pa salir a... se arranca con un grupito de compañeros, casi todos de aquí, pero ahora ya no van al colegio los niños más chicos, uno que conoce, el Kevin, el Juanito, un niño chiquitito...

252.A: A sí po, el Kevin...

253.E: El Kevin...

254.R: Ya no van al colegio, no van al colegio. Ahora este va pero se anda portando mejor, ya no se arranca de la sala, y era como este, no se junta, siempre andan molestándolo a este. "¡Ah enano no sabís hablar!" Y este no pelea, no sale a la calle. Se junta con los cabros de aquí, van al frente de repente, pero aquí no po, aquí no más son ellos no más, los del fondo son muy vivarachos los cabros chicos, más inteligentes que uno ya, en la manera de pensar ya, en lo que viven, tan traficando y están los cabros al lado como si nada pa ellos, como venderle un cigarro a ellos a alguien ahí, ¡Ahí tenis un pito! Los cabros chicos de allá, a la diferencia yo encuentro de estos de acá, estos son como más weones como se dice, los otros cabros chicos son así, se los comen vivos a estos, le bailan solos los ojitos a los cabros del fondo, estos no po, son mas weones, por eso de repente como que más les pegan, los molestan po, "A este es más weon, weemos a este", entonces eso es lo que yo digo son las diferencias aquí con ellos, y como van todos al mismo colegio, por eso de repente, ah, le pegan, oye vo que le pegai en la cabeza, que soy más grande, después uno tiene que ir a alegar con la mamá ahí, igual nah que ver que de repente les peguen tanto porque son medios tontos, medios weones, pa ellos po, que estos no saben de "Ah vamos a comprar pitos pa allá, la vieja de ahí tiene los pitos ah", o "mi papá tiene falopa guardá acá o pistolas", estos no saben po, los cabros chicos ya andan hablando weas así po, "ah mi papá cuando salga de cana" Estos no tienen el papá al lado pero no está preso el papá, no conocen ese ambiente.

255.E: Claro.

256.R: Yo no encuentro no hay diferencia, como que estén aquí o en el colegio lo mismo, si van los mismos, de repente más le pegan aquí o allá, más le pegan en el colegio porque aquí no salen pa allá, aquí le gritan cuestiones "Ah, aweonao, le voy a pegar a tu hermano", como son ellos "hijo de la perra, hijo de la

maraca" los cabros chicos, yo " cállate cabro culiao" y alegando con las viejas, con las mamás. Por eso yo creo esa es la diferencia de relacionarse en el colegio que acá po. Yo creo que allá al fondo son todos unidos los niñitos po, son todos uno, todos se juntan, ninguno que pelee, pelean un rato y después se, los papás se conocen todos allá al fondo, aquí no po, se meten aquí no más po, te dicen "Ah. Acá al fondo" pero no conocen más.

257.A: ¿Ahora se da una relación que, o sea siempre es así como, o es como, la que tú ves de los niños que de repente pelean y después se arreglan?

258.R: No, o sea no que se peguen peguen. Sí po, como que de repente pelean así po, o sea no les pegan siempre, pero cuando les pegan de repente, por eso digo yo que les deben pegarle porque estos como más pollitos, no cachan tanto, de repente tiran su tallita no sé po, al más chico donde no sabe hablar igual lo molestan más po. Pero este pelea, este loco tiene que, es chico pero picao a choro, no se queda piola.

259.E: Y volviendo a la, el tema de la escuela, de las cosas que tú sabes que los chiquillos aprenden ¿Qué cosas aprenden que sepas tú en la escuela?

260.R: Bueno este ha aprendido harto en leer, en el asunto pedagógico, han aprendido harto porque tampoco no sabía leer tanto, no hablaba bien, ahora se le entiende por lo menos a...va a comprar y no dicen "oye manda a tu sobrino con un papelito anotado porque no le entiendo" Ahora habla bien donde le han puesto pedagogo aquí en el colegio, que esos lo que ellos todos cobran, en cambio en el colegio es gratis, hay que aprovecharlo de mandarlo a las clases, es que hay que salir un poco más tarde, ya no importa que se quede, pero que aprenda a hablar un poco porque igual ya es grande pa no poder modular bien las palabras, que te entiende. *(Lleva el triciclo pa dentro)*

261.E: Y eso es por el John...

262.R: Por el John

263.E: ¿Y el Carlitos?

264.R: Igual le han enseñado harto porque antes ni siquiera nosotros le entendíamos, "Yanara ¿Qué dice?" Entre ellos, esta le entendía todo. Pero ahora ya uno le entiende " Tía, quiero esto" o "habla bien porque no te entiendo, si no no vai a hacer nada" le digo yo "modula bien, o anda a aprender a leer, si no, si no sabís leer pa que vai a ir al colegio, en esa parte no soy chiquitito, ya soy viejito ya, no tenis nah cuatro años pa aprender recién a leer, usted va a cumplir ocho" Eso sí que lo maldadoso no se le quita con nada.

265.A: Entonces eso es como lo que tú dirías, lo más, lo central que han aprendido ahí...

266.R: Eso nos han ayudado harto en el colegio pa que aprendan a modular bien las palabras. Que si nosotros, no lo tuvieran, ni cagando tampoco podríamos pagarle un lado. Mejor compramos, cosas pa mercadería, a pagar una cuestión así. Porque igual es caro, no es baratito. No hay de pa pega en lenguaje.

267.A: Ahora cosas que tú...Porque para ti eso es positivo, positivo lo que, lo que el colegio le entregue eso. Ahora cosas negativas que hayan podido aprender en el colegio ¿Crees tú que hayan?

268.R: No sé, no...

269.A: Bueno y el tema, problemas que hayan tenido los niños en el colegio, por ejemplo el Carlitos que le pegan en el colegio, pero ¿Otro tipo de problemas?

270.R: A sí po pero, eso es cosa de cabros chicos porque, porque son chicos, de repente empujándose, se pueden botarse de la escalera, aparte que este tampoco es tranquilito, no es una foto que se queda ahí...

271. *(Carlitos: Tía quiero un pan/John: Quiero una fruta)*

272.R: Anda a comerte un kiwi.

273.A: Y eso, tú me decías que la forma que se trataba era que a ti te mandaban, le mandaban como una...notificación

274.R: Un papel pa llevarlo a médico, a la posta, si le duele la cabeza, se pegó en la cabeza, vómitos, un papel que certifica que se cayó en el colegio, que no le pegamos aquí en la casa, me entendís, esos papeles te mandan. O, uno llega y una fotocopia así de repente, como tienen fotocopias, te mandan fotocopias pa que uno los lleve, a médico, las veces que se sientan mal y tiene el papel que se cayó en el colegio que lo botaron o que chocó, o que pasó chocar, que se refaló

275.A: Ya, pero hasta ahí llegaría la solución que le ponen en el colegio al problema...

276.R: Sí po, ah y después, si no que, vamos a hablar, vamos a suspender a los cabros chicos pero no, eso es lo que dan remedio de ellos. Si se cae él, se rompe la cabeza, se cae él, se refaló, ahí está el papel...Ahora si se mata, ahí está el papel que se cayó y se mató...

277.E: Ahí delante hablábamos como de las cosas buenas, no sé si,¿ y de las cosas que tú encuentres negativas que los chiquillos haya aprendido en la escuela?

278.R: No...

279.E: ¿Con compañeros tampoco?

280.R: No.

281.E: ¿Con los profesores?

282.R: No.

283.E: Ahora ¿Cuáles son las dificultades que ves tú que tiene la escuela para educar a los chiquillos?

284.R: ¿Dificultades?

285.E: Sí, dificultades...

286.A: O como obstáculos que se le presenten, ese tipo de cosas...

287.E: O problemas que ustedes se enteren, o que vean que al colegio le falta esto,

288.R: No, por ser igual ayudan harto a mi mamá, con los útiles, cosas así.

289.E: Claro pero eso sería un apoyo más bien....

290.R: No.

291.E: No, pero así como que al colegio le falte, le falte para mejorar quizás...

292.R: No, no sé po que pongan igual, que escojan mejor de repente igual a los cabros chicos, porque igual los cabros chicos algunos son, pesadilla pesadilla, y como son niños uno igual de repente no puede hacerles nah, pero ponerle bien así, no si tú...te mandai esa cagá, te vay del colegio, te expulsamos, la otra vez, mi hermano cuando estudiaba ahí, andaba un cabro con... con mote, con...papeles de mote, no, o sea esas cosas deberían sancionarlas bien porque si no hacen nada, los otros más chicos, ah después, "ah hace tres años atrás hicieron lo mismo y no hicieron nah" ¿Cachai? A esas cuestiones tendrían que ponerles como más firmeza, pero nada más.

293.A: Y Ahora las cosas que tú decías, por ejemplo cosas buenas que tiene el colegio que tú nos has mencionado, como...¿Qué cosas, qué influirán en que se den esas cosas positivas?

294.R: No sé yo creo que porque igual saben que no tienen el papá ni la mamá al lado, igual eso los jode porque chucha ¿Mi papá donde estará, mi mamá? Igual deben ponerse a pensar ellos ahí, solos, que uno no cache. Y chucha, la otra no tiene el papá al lado, pero tiene a la mamá, pero vive con la mamá, así

dirá, ¿Quién es mi papá, qué estará haciendo, por qué me dejaron? Igual el mayor, siente que, la mamá, vez que lo ha visto a la mamá ahora grande, pero él se va con la mamá, él adora a la mamá, sabe que lo van a todo, que lo quemaba, que le pegaba, lo mordía, todo, igual la quiere, y la mamá tiene...son como veinte hijos que tiene, tiene cualquier hijos botados, estos son como los menores que tiene. Y todo van a, después a, pa qué estamos con cosas, después yo creo van a crecer y igual van a buscar a la mamá, todos los cabritos chicos son así po. La mamá los deja solos y después, lo primero que hacen es buscar a la mamá y el papá. El papá también como que anda, el Carlos como que ah, el otro "Hola que están lindos" y chao, y se va "voy a comprar" y no, no lo vemos más. Igual yo, ellos se deben preocupar, preguntarse ellos...por eso igual los profesores deben decir "Igual aquí son, son todos maldadosos, pero todos tienen papá y mamá" Estos no los tienen, desde chicos, todos, o los mismos cabros de repente dicen "¿Qué y tu mamá, no tenís mamá!" Mi mamá "Si yo soy tu mamá, tu mamá soy yo, tu mamá no está contigo, pero tenís tres, cuatro mamás más aquí" si somos nosotras tres y mi mamá, cualquier cosa estamos nosotras, no están solos, que no este acá, eso es lo que digo yo. Por eso los deben como darle más facilidades, encuentro yo.

295.E: Claro. Y bueno, pensándolo en términos como lo preguntamos antes, respecto a la familia, eh ¿Qué parte de la educación de los chiquillos les corresponde ahora a la escuela? ¿Qué crees tú que le corresponde a la escuela entregarle?

296.R: No sé po, que les enseñen a leer, a escribir, sumar, restar, esas cosas esenciales que tiene que tener uno po, a estudiar, a pensar más, a proponerse a veces "no, yo voy a terminar esto, y voy a hacerlo", esas cosas tienen que enseñarle, encuentro yo.

297.E: ¿Alguna pregunta? (pausa) ¿Estaríamos entonces con la escuela?

298.A: Sí.

299.E: Ya. (pausa) Y ahora nos queda poquito, o sea nos queda el último tercio, que vamos a hablar sobre la comunidad o el barrio y las actividades que los chiquillos hacen ahí, entonces... Eh, la pregunta es...dentro del entorno cercano de los chiquillos ¿Qué actividades hacen que no sean, que no sean...como

300.A: Con ustedes, o sea...

301.R: Van a la Iglesia, van a la iglesia todos los domingos, o los días miércoles y los jueves también que, las mismas hermanas vienen pa acá a buscarlos y se los llevan pa allá para que le enseñan todas esas cosas, desde chicos. Y lo otro, aparte, y mi primo se los lleva un rato, que es hermano de mi papá, de mi hermano, se los lleva un ratito, pero así eso no más. O si no sé po, si hay algo en la plaza, vamos un rato pa la plaza, o si hay algo aquí en las canchas, un rato pa las canchas, pero de salir al cine, a Fantasilandia, esas cosas así no.

302.E: Sí, pero claro como actividades que hagan los chiquillos, ya y así como...con la iglesia, las realiza con la gente de la iglesia, con...

303.R: Sí, está aquí mismo...

304.E: ¿Y son de acá también?

305.R: Sí.

306.E: Ya. ¿Es pura gente de acá?

307.R: O sea sí po. Algunos son de allá al fondo, los que van ahí mismo, los otros son de allá a la vuelta.

308.E: Ya, ¿Y con niños, o sea también niños de por acá también?

309.R: Si po de aquí también po, de aquí van todos también. Los cabros chicos también van ahí todos.

310.E: ¿Y crees que a los chiquillos les gusta participar de estas actividades?

311.R: Sí po, aparte que si les dan cuestiones igual van po, y son así todos los cabritos chicos ¡Ah van a regalar galletas! O ¡Vamos están regalando - por ser - de esos libritos", son todos así. O vamos empezaban a hablar no y de Jehovah empiezan a decir uno no les cacha de quien está hablando. "No, si dijeron, dijo la tía, Salmo que tanto - tanto, empiezan a hablar de repente. Y de repente, llego ¿Qué están hablando de la Biblia? Y dicen "Sí, es que la tía nos hizo leer de esto de lo otro" cuando van a la iglesia, de repente se ponen a hablar entre ellos "No si era el salmo tanto, no si era esto, que me alegai" "Le voy a preguntar después a la tía" empiezan.

312.E: Y en general las relaciones que tiene, bueno, aquí considerando también que sale con el tío, que sé yo y como las actividades ¿Tienen buena relación en general con la gente?

313.R: Sí, no es de que andan, acusándolos a cada rato, así, no, no se meten con nadie tampoco así que nada. Son ellos no más po cuando van pal frente van con los demás, pero con ellos siempre, los tres, pa que más...

314.E: Ya.

315.R: Conocen a todos y todos los conocen a ellos, pero no se meten no nadie. Todos conocidos pero no son amigos de nadie.

316.E: Y resumiendo ¿Cuáles son las principales cosas que ves que hayan aprendido en esas actividades?

317.R: O sea a conocer más la gente de aquí, por si no los conocen. Oye el caballero de allá no los conocen y ahora todos lo conocen también allá. Al menos igual es bueno que vayan a participar porque igual se han comunicado con otra gente que no son ellos mismos no más. A lo mejor otros cabros de allá a la vuelta, que siempre están entre ellos hablando. Si es que están, si van, si salen, se comunican con el vecino de la esquina, con el compañero del colegio que siempre se juntan en el recreo, como decía, si como son todos, eso les sirve igual po, comunicarse con más gente, no con nosotros no más. Aunque se manden cagás allá, pero va a andar con otra gente hablando, por eso hacen otras cosas...

318.A: ¿Qué crees tú que le aportan esas otras personas, que no sería como algo de ...?

319.R: A sacar personalidad no más po, sacar más personalidad si te, tiene que, si le echan la aniñá tienen que igual aprender a defenderse, no tan sólo en puro pegarse combos, si no que en palabras igual se puede defenderse. Aprenden ellos, no po, No, no si no hay pa que pegarle, decirle esto no más, son así po, tienen que aprender.

320.A: O sea eso sería como lo principal y que tú valoras de lo que ellos aprenden sin...

321.R: Sí porque igual aprenden harto, igual tienen que aprender, de repente uno no tiene tiempo pa enseñarle, no sé po, tienen que, si te pegan, tenis que decir esto, o si te quieren decirte algo, si "no tenis mamá, no tenis mamá" tú tenis que defenderte con esto y estas palabras. Uno no tiene el tiempo de decirle eso, si no que él tiene que...pensar y aprender solo que "Ay, esto" No uno tener que andar enseñándole siempre, igual tiene que aprender cosas solos en la calle, igual maduran un poco así "Ah no sé cómo es esto, voy a hacer esto" tienen que aprender a actuar si uno no está al lado. Si les están pegando los cabros más grandes tienen que aprender, no van a decir "Ah tía me están pegando voy a acusar" Su está lejos, del otro lado de la pera, no puedo ir corriendo pa allá po, tienen que defenderse al tiro, o si no le pega, si no le dice algo, pegarle un combo y salir, pa que no le sigan molestando. Por eso tienen que aprender, les digo yo, tienen que aprender no más.

322.E:Ya.

323.A: ¿Y cosas tal vez pero negativas que tú veas que aprendan al salir?

324.R: Mucho garabato no más. Este por ser, "este es maricón" empiezan así los cabros chicos, como son así los cabros chicos. Esas cosas no me gusta que aprendan.

325.E: Bueno, hablando ahora de estos espacios en que los chiquillos se educan, no sé ¿Qué dificultades ves tú que tienen esos espacios para realizar sus actividades, para educar a los chiquillos? Dificultades, problemas que se les presentan...

326.R: De repente tienen que salir pa otros lados con los grupitos, y no van no más, eso es lo que de repente le puede (...). De repente se los quieren llevar pal estadio, "Ah no, aquí no más, no voy no más tú" una cosa así. U

327.A: A ti ¿Como qué es lo que tú ves que podría ser negativo de que ellos salgan?

328.R: No es que yo los conozco como son po, como son muy locos, se arrancan, o se pueden ir pa otro lado, y después se va el grupito, y ellos qué, se pierden, uno sabe como son, así que mejor se quedan aquí po, así se llevarán con otros cabros más, les pueden pegar, mejor se quedan aquí no más.

329.A: Y ahora como al revés como ¿Facilidades que se les den a estos espacios en los que ellos participan?

330.R: Eso de que vayan po. Que ellos puedan ir a participar, que no se queden aquí. Se portan bien y pueden ir pa allá, no andan peleando entre ellos...o contestando, ellos pueden ir pa allá, si no, se quedan aquí.

331.E: ¿Vamos con las dos últimas?

332.A: Sí

333.E: Ya, bueno ahora para terminar, eh, lo mismo que las otras tres, que las otras dos veces ¿Tú crees que a la comunidad, al barrio, a estas actividades que los chiquillos hacen les corresponde una parte de la educación de los chiquillos? ¿Y qué parte les corresponde?

334.R: No sé porque igual ustedes le enseñan hartito a ellos. No los llevan a puro ver tele y jugar po. Igual les enseñan a comportarse o a aprender otras cosas, que uno no lo puede enseñar que no tiene tanto...estudio, eso.

335.A: ¿Pero claro como lo principal que tú crees que ellos idealmente debieran aprender en estas actividades? Que tú pudieras así resumir qué es lo principal que ellos debieran aprender, o que te gustaría que aprendieran.

336.R: No sé po, que aprendieran de todo. Mientras le enseñan que aprendan todo lo que le están enseñando. Todo lo que le diga lo escuchan, si es bueno o malo, ellos van a saber no más pero, tienen que aprender de todo, eso.

337.E: Y bueno para finalizar que esta es como la última pregunta y también la idea es que, la idea es juntar quizás lo que hemos conversado con, de los tres ejes o sea familia, escuela, comunidad, ¿Cuál crees tú que debiese ser o cuál es tú idea, eso, cómo se te ocurre que debiese ser una buena educación para los chiquillos? Considerando tanto la familia como la comunidad y la escuela.

338.R: No sé po, estar con la mamá al lado. Se preocupen, que entiendan que los papás se preocupan de ellos y enseñarle...tienen que aprender no más po. Pero no que hay que hacer...

339.E: Pero eso para ti es buena educación...

340.R: Sí po, que tengan una familia, como dice, entera, con su papá, mamá, tío, abuelo todas esas cosas. No andar "Ah que mi papá está allá, mi abuelo está pa allá" Hay que ser como una familia moderna, una cosa así po.

341.E: ¿Y qué sería importante que aprendieran los chiquillos? ¿Qué podrían...? Si estuvieran así como tú dices ¿Qué cosas crees tú ellos aprenderían?

342.R: Yo creo que aprenderían más po, más de todo...

343.E: Ya.

344.R: Eso creo yo...

345.E: ¿Alguna pregunta Angelito?

346.A: Como...a ver, como ya en el sentido de que de repente faltan cosas para que la educación de los chiquillos sea completamente...

347.R: ...Sí po, encuentro yo...

348.A: ...Buena, eh...

349.R: Psicológica también tiene que ser porque igual es...

350.A: ¿Qué, como qué pasos crees tú que habría que dar para que mejore la educación de los niños?

351.R: No sé po, por lo menos el papá, o sea el papá, que viniera todos los días a hacer las tareas por lo menos, una cosa así, como que eso los motivaría más a estudiar, porque el papá todos los días esté con ellos haciendo una tarea, encuentro yo, eso motivaría más

352.E: O sea la presencia de los padres para ti es lo principal que...

353.R: Eso es lo que encuentro yo...

354.E: Que mejoraría a educación de los chiquillos...

355.A: Y lo que mencionas, como una cosa psicológica, ¿Como en qué sentido?

356.R: Por eso porque igual, porque si no está el papá, igual se cagan psicológicamente. "No está mi papá", igual hablan de ellos, pero...nada más.

357.E: Ya po, eso sería, Romina, igual muchas gracias por tu tiempo y bueno también la idea de nosotros de esto igual es como, es acercarnos más a ustedes, como conocer más...como la historia de los chiquillos, como la relación con sus familias, de repente de que problemas tienen, porque a pesar de que nosotros llevamos un tiempo trabajando con los chiquillos nos faltaba eso de conocer más po, y es necesario para nosotros, porque nosotros no estamos pensando en, como en terminar acá y irnos y que sé o, y por lo tanto la idea es que nos vayamos implicando más, y también como tú dices, de repente los chiquillos son distintos, que sé yo, también como pa saber cómo entenderlos mejor, de repente uno sabiendo esas cosas, entonces lo que...

358.A: Sí po, nos ayuda cómo los ves tú que los ves todos los días también...

359.E: Quizás nosotros tenemos como más conciencia de la situación, entonces igual darte las gracias por tu tiempo y por tu disposición y eso po.