



EXCLUSION ESCOLAR DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

ALUMNO : JOSE BERRIOS CARREÑO

PROFESOR GUIA : PABLO MIRANDA CORTÉS

TESIS PARA OPTAR AL TITULO DE ASISTENTE SOCIAL

**TESIS PARA OPTAR AL TITULO DE LICENCIADO EN
TRABAJO SOCIAL**

SANTIAGO – CHILE

2009

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	15
3. HIPÓTESIS.....	17
4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	18
PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO.....	26
CAPITULO 1. Teoría de las representaciones sociales.....	27
CAPITULO 2. Teoría de la Exclusión social.....	35
1 LA EXCLUSIÓN ESCOLAR.....	42
CAPITULO 3. Exclusión, Cohesión, Educación, Capital Humano y Capital Social.....	50
1.-COHESIÓN SOCIAL Y CAPITAL SOCIAL.....	50
2.-COHESIÓN SOCIAL Y CAPITAL HUMANO.....	51
3.-COHESIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN.....	52
4.-LA RELACIÓN EDUCACIÓN/COHESIÓN SOCIAL.....	55
5.- EDUCACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL.....	57
6.-LA DESERCIÓN ESCOLAR DESDE LA MIRADA DE LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN.....	59
7.- CALIDAD Y EQUIDAD: APORTES A LA COHESIÓN SOCIAL PARA UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA.....	63
8.- EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....	64
9.- EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO.....	65
SEGUNDA PARTE: MARCO REFERENCIAL.....	66
CAPITULO IV. Antecedentes generales	67
1.-BREVE ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA POBLACIÓN.....	68
2.-CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN.....	68
3.- CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO.....	70

4.-CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN.....	71
TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	76
CAPÍTULO V: Caracterización de los sujetos estudiados.....	77
CAPÍTULO VI: Causas de la exclusión escolar según niños, niñas y jóvenes.....	86
1.- LA EXCLUSION ANTE EXIGENCIAS DEL MEDIO ESCOLAR.....	89
2.- PROBLEMAS DE VIOLENCIA AL INTERIOR DE LA FAMILIA.....	90
3.-TRABAJO DOMÉSTICO.....	92
4.-BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR.....	95
5.-PROBLEMAS DE DISCIPLINA.....	96.
6.- DIFICULTADES DE ADAPTACIÓN A LA DINÁMICA ESCOLAR.....	98
7.-SITUACIONES DE VIOLENCIA CONTEXTUAL.....	102
CAPÍTULO VII: Consecuencias de la exclusión escolar, Perspectiva de los niños, niñas o jóvenes.....	106
1.- SOBRE LAS OPORTUNIDADES DE TRABAJO EN EL FUTURO.....	106
2.- OPORTUNIDADES DE DESARROLLO PERSONAL.....	108.
3.- REFERENCIA A LA DESTINACIÓN DE SU TIEMPO LIBRE.....	110
4.-LA RESPUESTA O TRATO DE PARTE DE LA FAMILIA.....	111
5.-CON RELACIÓN A LA SATISFACCIÓN DE NECESIDADES BÁSICAS.	112.
6.-ROLES DE PROVEEDOR PRINCIPAL O COMPLEMENTARIO.....	113
7.- EN CUANTO A LA ASUNCIÓN DE TAREAS DOMÉSTICAS.....	114
8.- CUESTIONAMIENTOS DE LA FAMILIA.....	115
9.- CONSECUENCIAS SOCIALES DE LA EXCLUSION ESCOLAR.....	116
CAPITULO VIII:Causas y consecuencias de la exclusión escolar. Perspectiva de los adultos responsables.....	121
1.-PROBLEMAS DE VIOLENCIA AL INTERIOR DE LA FAMILIA.....	122
2.-BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR.....	123
3.-TRABAJO DOMESTICO	124
4.-PROBLEMAS DE DISCIPLINA EN EL COLEGIO.....	127
5.-DIFICULTADES DE ADAPTACIÓN A LA DINÁMICA ESCOLAR.....	130

6.- VIOLENCIA EN EL COLEGIO.....	131
7.-SITUACIONES DE VIOLENCIA CONTEXTUAL.....	132
8.-SOBRE LAS OPORTUNIDADES DE TRABAJO EN EL FUTURO.....	135
9.-OPORTUNIDADES DE DESARROLLO PERSONAL.....	136
10.- CON REFERENCIA A LA DESTINACIÓN DEL TIEMPO LIBRE.....	138
11.- ROLES DE PROVEEDOR PRINCIPAL O COMPLEMENTARIO.....	140
12.- EN CUANTO A LA ASUNCIÓN DE TAREAS DOMÉSTICAS.....	141
CAPITULO IX-Análisis integrado de niños y adultos sobre causas de la exclusión escolar	146
1.- CAUSALES FORMALES.....	146
2.-CAUSAS DE ORDEN FAMILIAR.....	147
3.- CAUSAS ATRIBUIBLES AL MEDIO ESCOLAR.....	150
4.- EXPLICACIONES DE NIÑOS Y ADULTOS SOBRE CONSECUENCIAS DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR.....	153
CONCLUSIONES.....	159
1. Acerca de las hipótesis de investigación.....	159
2. Acerca del análisis de contenidos.....	162
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	171
APORTES DEL TRABAJO SOCIAL FRENTE A LA EXCLUSION ESCOLAR....	175
BIBLIOGRAFÍA.....	180
ANEXOS.....	187

INTRODUCCION

El estudio realizado tiene por finalidad conocer y describir la situación de niños, niñas y adolescentes de la comuna de Quilicura, que se encuentran fuera del sistema escolar formal, tanto en la etapa de enseñanza básica como de enseñanza media. Ello debido a que existen cifras que nos revelan, bajo diferentes rotulaciones, esta situación que afecta a la población infantil y juvenil.

“...Deserción escolar”; “abandono”; “retiro voluntario”, “alumno conflictivo”, “problemas de adaptación” etc., explicaciones todas generadas desde los propios sistemas que propician y/o adoptan medidas que separan a los niños, niñas y jóvenes de la escuela. Estas afirmaciones y categorías constituyen “bloques” en la construcción de una mirada unilateral, construida y cristalizada desde las mismas estructuras sociales encargadas de efectivizar el derecho a la educación de niños y niñas.

Estas mismas situaciones al ser analizadas desde ópticas diferentes y de mayor amplitud permiten suponer la existencia de otros conceptos para entender este fenómeno, con “rótulos”, diferentes, con otras explicaciones, con lecturas integradas e incluyentes que recojan el relato testimonial de actores principales aunque postergados.

Existe un relato que hasta ahora es muy poco conocido, o que decididamente ha sido silenciado; el de los propios sujetos afectados por estas situaciones, los niños, niñas adolescentes y sus familias. En estas

vivencias se encuentran visiones, explicaciones, argumentos, lógicas y valoraciones, que dan cuenta de una interpretación divergente de la oficial.

Hablar de exclusión del sistema escolar no es casual sino que supone intentar una comprensión que supere las causales y categorías tradicionalmente utilizadas. Supone plantearse el éxito y el fracaso de la experiencia educativa formal del niño, niña y adolescente como el resultado de procesos de incorporación de éstos a la sociedad.

Si este problema de la exclusión de los niños y jóvenes de los sistemas educativos es un fenómeno que afecta de manera transversal a la sociedad...porqué entonces realizar el estudio en la comuna de Quilicura? Porque se trata de una comunidad caracterizada por procesos de expansión y crecimiento acelerados durante el ultimo medio siglo; porque concentra importantes grupos de familias en condición de alta vulnerabilidad y porque los indicadores socioeconómicos y de calidad de vida de la población indican la existencia de condiciones iniciales desventajosas respecto a otras comunidades. Paralelamente es posible encontrar diferencias significativas inclusive entre los mismos sectores y territorios que conforman la comuna.

Todo Niño, niña y joven tiene, según la Convención Internacional sobre Derechos del Niño, derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo

físico, mental, espiritual, moral y social (UNICEF. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Artículo N° 2; 2001).

Además, consagra el derecho de niños y adolescentes a la educación, indispensable para su desarrollo e integración social y cultural, con la obligación estatal de facilitar el acceso a enseñanza gratuita evitando la deserción escolar. (Ibíd. Art. N° 29;)

La Convención reconoce la autoridad y responsabilidad de los padres en la crianza de los hijos (Ibíd. Art. N° 3,18); establece el deber del Estado de prestar asistencia a los padres para el ejercicio de sus responsabilidades (Ibíd Art. N° 18) y señala que para ello deberá adoptar medidas administrativas, legislativas u otras que sean requeridas (Ibíd. Art. N° 4). Al Estado le asiste el compromiso vinculante de velar por los Derechos consagrados en la Convención, implementando políticas de protección a la infancia y adolescencia, asignando los recursos necesarios para garantizar el ejercicio de los mismos

La Convención de los derechos del niño, establece la integración social y cultural como un principio. (Couso, 1998 (a)). Sobre esta base ideológica, se considera que la protección de los derechos del niño debe incorporar la promoción y respeto de sus derechos.

Se requiere implementar formas de protección permanentes expresada en políticas públicas y con una adecuada institucionalidad que permita la efectivización de esos derechos, en especial el respeto a los derechos

económicos, sociales y culturales, frente a los cuales el Estado debe adoptar esas medidas "hasta el máximo de los recursos de que dispongan". (UNICEF., Op Cit.: 2)

Existe una directa relación con el Principio de la No discriminación por una parte y también con el Principio de la Efectividad de los Derechos, señalados en la Convención. Se trata entonces de cómo el estado a través de políticas sociales permite la inclusión de los que, por efectos de las desigualdades sociales, quedan excluidos de los procesos de desarrollo del país.

En este sentido es posible que algunas políticas que se implementen tengan el carácter de ser medidas de protección adicional (la que se puede considerar como discriminación positiva) que tengan por fin la restitución de derechos para favorecer la integración.

Las condiciones de vulnerabilidad económica y social existentes en Quilicura, en particular en el territorio abordado desde el Programa PIF Quilicura, se caracterizan por presentar niveles de indigencia y pobreza; cesantía; hacinamiento y condiciones de inseguridad, se facilita la ocurrencia de violencia hacia niños y niñas; existiendo antecedentes de vulneración del derecho de un grupo de niños/as y jóvenes sin acceso a la educación, contraviniendo las disposiciones de la Convención, las que cabe precisar- tienen rango constitucional por tratarse de un Tratado Internacional suscrito por el Estado Chileno.

Existen además, indicadores de riesgo, que afectan a niños y niñas pertenecientes a grupos socio económicamente vulnerables, quienes además se encuentran expuestos a fenómenos de discriminación y exclusión social.

Los niños se encuentran inmersos en un contexto social y cultural caracterizado por la carencia de recursos para satisfacer necesidades básicas, tanto afectivas como materiales (derechos de supervivencia y desarrollo); contexto además, de violencia estructural que propicia la aparición y reproducción de patrones de conducta de agresión (protección) que afectan con mayor fuerza a los niños y niñas quienes tienen escasos mecanismos de exigibilidad de sus derechos. (Participación).

La educación como derecho fundamental de desarrollo y de participación presenta vacíos que se reflejan en la población adulta, con bajos promedios de escolaridad y también brechas no cubiertas de matrícula para enseñanza básica y enseñanza media. Esta situación genera exclusión, imposibilita la integración social, y conduce a la invisibilización de los niños, niñas y jóvenes.

Comprendiendo la naturaleza de los Derechos del Niño como hechos sociales dinámicos e interdependientes, no es posible desvincular los fenómenos de exclusión de niños, niñas y jóvenes de los sistemas educativos, del contexto de condiciones sociales, culturales, políticas e ideológicas, de las comunidades en que se encuentran insertos.

En el presente estudio, se buscó recoger desde el discurso de los niños, niñas y adolescentes, sus explicaciones, argumentos e interpretaciones acerca de esta realidad que les afecta. Ello con la finalidad de dar cuenta de la percepción de las personas sobre el fenómeno de la exclusión social, enfocado específicamente en la exclusión de los niños y jóvenes desde el sistema escolar.

La investigación, de carácter exploratorio y descriptivo apunta también a recoger el discurso de los afectados y de integrantes de su familia que cumplen el rol de “apoderado” o “adulto responsable”. Identifica elementos perceptuales y simbólicos presentes en los relatos, a objeto de analizar y comprender la mirada de los sujetos, enfrentados a condiciones de vulnerabilidad, sobre los procesos de exclusión que les afectan.

Se pretende con ello contribuir a la comprensión de este fenómeno - emergente a los ojos de la sociedad contemporánea- desde una óptica integrativa e incluyente, reconocidamente intencionada en aportar al respeto y cumplimiento efectivo de los derechos humanos.

1.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Según documento de Planificación Anual del Departamento de Educación Municipal de Quilicura, la comuna posee una importante población escolar. En el tramo entre 5 y 19 años de edad, suman 37.330 personas, 18.884 hombres y 18.446 mujeres, que en total corresponden al 30% de la población. (Secplan Quilicura, 2006; 21)

En relación a lo anterior, si se considera que la cobertura de los colegios de la comuna es de 22.922 estudiantes, queda de manifiesto un déficit de 39% (considerando educación básica y media) de cupos que el sistema escolar comunal no alcanza a proveer.

La cantidad de colegios de la comuna, según estadísticas del Departamento de Educación Municipal, refleja un 3% de establecimientos particulares pagados, 62% de carácter particular subvencionado y un 35% municipales. (Ibíd.; 23) Estos últimos no alcanzan a integrar el porcentaje de alumnos de la comuna, como se señala anteriormente. Sumado a lo anterior, respecto del índice de vulnerabilidad se puede mencionar que entre los años 2004 y 2005, disminuye la ayuda estatal a estos establecimientos.

El mismo documento, según datos del Sistema Nacional de Indicadores Municipales (SINIM), se registra en año 2005 un porcentaje de asistencia escolar de 87%, por tanto la inasistencia comprende un 13%. (Ibíd.; 23)

En cuanto a los índices de deserción escolar, no es posible señalar cifras a nivel comunal, pues se carece de registros en esta materia; sólo hay antecedentes de cantidad de alumnos retirados de los establecimientos educacionales, correspondiente a 646 alumnos/as de enseñanza básica y media (año 2004), pero no las causas de tal retiro.

Según diagnóstico realizado entre el conjunto de niños atendidos en el Programa de Intervención Familiar Villa Cardenal Raúl Silva Henríquez de la Fundación Consejo de Defensa del Niño.

“... existe un 9,1 % % de niños que se encuentra fuera del sistema escolar, existiendo para esta situación, explicaciones de orden formal y reglamentario, referidas a un supuesto ausentismo y deserción voluntarios de parte de niños y niñas, por desinterés, apatía, escasa valoración de la educación formal por parte de éstos o sus familias...”.(CODENI, 2007; 12)

Igualmente, encontramos argumentaciones centradas en las dificultades de los niños; niñas y jóvenes para adaptarse al contexto normativo de los establecimientos escolares, bajo rótulos de “mala conducta”; “interacción conflictiva con el medio escolar” o incluso “conductas violentas”.

Efectivamente es esperable que las situaciones mencionadas ocurran en la cotidianeidad, sin embargo construir una explicación causal -lineal entre éstas y la exclusión de los niños y niñas del sistema escolar equivale

a simplificar en exceso una situación compleja y multidimensional. Aceptarlo, además, implica validar (cristalizar) la explicación desde la rigidez inapelable de la autoridad.

Hay un vacío de información desde los niños y familias que permita incorporar su mirada; conocer su percepción en torno a la situación que les afecta y las explicaciones y justificaciones que se construyen en la vivencia diaria de la exclusión.

Existe un 9,1 % de Niños, niñas y adolescentes excluidos del sistema escolar, que viven en condiciones de vulnerabilidad económica y social, en el sector poniente de la comuna de Quilicura, (Villas: Raúl Silva Henríquez –Beato padre Alberto Hurtado - Parinacota- Valle de la Luna- Pascual Gambino), respecto de los cuales no existe información sobre su percepción y la de sus adultos responsables, en torno a las causas que la motivan y sus explicaciones en torno a ellas, generando una condición de invisibilidad socio comunitaria en torno a su realidad contribuyendo a perpetuar la dinámica excluyente.(Ibíd.)

La pregunta a responder entonces es la siguiente:

¿Cual es la narrativa que construyen desde su percepción del fenómeno de la exclusión escolar los niños, niñas o jóvenes y cual es la del adulto integrante de la familia que ejerce las funciones de adulto responsable acerca de los factores que la ocasionan y sus consecuencias?

Esta interrogante dice directa relación con la acción que puede desarrollar el Trabajo Social con sujetos y comunidades en situación de vulnerabilidad. Los sujetos en torno a los cuales se formula esta pregunta a responder, son sujetos de atención de programas de la red social, y en particular de la red SENAME, diseñados para actuar tempranamente ante situaciones de amenaza o vulneración de los derechos infanto juveniles.

De allí entonces, surge la necesidad de contar con elementos que conduzcan a la comprensión de la realidad en que viven los niños, niñas y jóvenes; que afecta sus posibilidades de desarrollo. En lo deseable, elementos que emerjan desde los significados más próximos y sentidos por las personas involucradas.

2- OBJETIVOS DE INVESTIGACION

- OBJETIVO GENERAL Nº 1:

Caracterizar las condiciones familiares, socioeconómicas y laborales de las familias a las cuales pertenecen los niños, niñas, jóvenes sujetos de estudio residentes en villas del sector poniente de la comuna de Quilicura, atendidos por el programa PIF Villa Cardenal Raúl Silva Henríquez.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.1. Identificar las características de la estructura de los grupos familiares a los cuales pertenecen los niños, niñas y jóvenes en situación de exclusión escolar, de la. atendidos por el programa PIF Villa cardenal Raúl Silva Henríquez.

1.2. Describir las condiciones socioeconómicas de las familias de los niños, niñas y jóvenes abordados en el estudio.

- OBJETIVO GENERAL Nº 2

Caracterizar la percepción de niños, niñas; jóvenes; adultos responsables, residentes en villas del sector poniente de la comuna de

Quilicura, acerca de la situación de exclusión del sistema escolar que les afecta, y sus explicaciones en torno a la misma.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

2.1.- Describir el discurso que los niños, niñas y jóvenes estructuran en torno a las razones que originaron su salida del sistema educacional.

2.2.- Establecer las explicaciones que los niños, niñas o jóvenes construyen acerca de las consecuencias personales/sociales de este problema.

2.3.- Identificar y describir las explicaciones de los adultos responsables, acerca de la experiencia de exclusión del sistema escolar de su (s) pupilos, y de sus consecuencias personales y sociales.

4.- HIPÓTESIS

- Hipótesis N° 1:

Los niños/as y jóvenes en situación de exclusión escolar, residentes en villas del sector poniente de Quilicura atendidos por el Programa PIF Villa Cardenal Raúl Silva Henríquez se encuentran expuestos a condiciones de vulneración o amenaza de sus derechos.

- Hipótesis N° 2:

Los niños/as y jóvenes en situación de exclusión social construyen discurso con explicaciones basadas en problemáticas personales y familiares en torno a la situación de exclusión del sistema escolar formal.

- Hipótesis N° 3:

Los niños/as, jóvenes excluidos del medio escolar y sus adultos a cargo presentarían narrativas centradas en el sistema escolar como instancia responsable de su situación de exclusión

- Hipótesis N° 4:

- Los adultos responsables de los niños/as y jóvenes en situación de exclusión escolar estructuran discurso con explicaciones referidas alusivas al contexto social y familiar en que se encuentran.

4.-ESTRATEGIA METODOLOGICA

4.1.- Tipo de enfoque.

El enfoque utilizado en el estudio es de orden cualitativo, esto es bajo la acepción en sentido filosófico, del concepto "metodología cualitativa". Cualidad y Calidad, derivados del latín *qualitas*, según el cual las preguntas sobre la naturaleza o esencia de un "ser" se responden señalando o describiendo el conjunto de cualidades o la calidad del mismo.

En esta lógica la forma de la cualidad observada no puede reducirse a sus elementos sino que pertenece esencialmente al individuo y es se hace una característica de éste. (Aristóteles, 1973:221)

Por lo antes señalado el estudio no persigue dar cuenta de de cualidades separadas o separables sin que procura el estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis. En nuestro caso, la opinión de personas sometidas a situaciones que determinan sus decisiones.

Bajo este enfoque de investigación cualitativa se identifica la naturaleza de las percepciones y razonamientos que sujetos singulares construyen acerca de sus realidades, aquella desde donde emerge la razón de su comportamiento y manifestaciones.

Desde este enfoque, se trabajó con la finalidad de recoger información necesaria y suficiente para conocer el discurso que refleja los modos de pensar. Además esto permitió estructurar la información obtenida de modo coherente y lógico.

4.2-Universo del estudio

Si bien no reviste relevancia para este estudio, cabe señalar que el universo comunal estaría constituido hipotéticamente por 4.853 niños, niñas y jóvenes en situación de exclusión del sistema escolar, de Quilicura según dato censal proyectado al año 2007, lo que representa un 13 % de la población infanto-juvenil en edad escolar, de la comuna. (Secplan Quilicura, Op. Cit.) El universo de niños atendidos por el programa PIF Villa Cardenal Raúl Silva Henríquez, es de 132 niños en situación de vulneración o amenaza a sus derechos.

4.3.-Muestra del estudio

Para efectos de estudio se seleccionó una muestra intencionada de 12 niños y jóvenes, pareada por sexo, correspondiente a niños, niñas y jóvenes que se encontraban fuera del sistema escolar y que desertaron en enseñanza básica y enseñanza media, desde dos colegios que acogen matrícula de niños residentes en el territorio comprendido por las villas, Cardenal Raúl Silva Henríquez, Villa Parinacota y Pascual Gambino.

4.4- Técnicas de recolección de datos.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información son la entrevista focalizada y la revisión de fuentes documentales de los colegios. Para la realización de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los sujetos investigados se recurrió al apoyo de pautas-guía para las entrevistas organizadas en tópicos y no en preguntas. Esto a modo de facilitar la conversación y evitar formular preguntas cerradas.

Merton, Kiske y Kendall (1956), definen la entrevista focalizada como aquella en la cual la principal función es centrar la atención del entrevistado sobre la experiencia concreta que se quiere abordar. Para ello, la labor previa consiste en delimitar los puntos o aspectos a abordar, en función de los objetivos de la investigación; las características de los entrevistados y su relación con el fenómeno investigado.

Sabino, Sierra e Indiana se refieren a la entrevista como “Entrevista Enfocada”, respecto a la cual se puede decir que:

“es una Entrevista en Profundidad pero que está específicamente dirigida a abordar situaciones concretas. Va dirigida a un individuo concreto, caracterizado y señalado previamente por haber tomado parte de la situación o experiencia definida...”(Sabino, Sierra e Indiana 1978; 225)

La Entrevista Enfocada (en adelante “focalizada”) no registra toda la vida, sino que persigue la reconstrucción en el dialogo de la experiencia personal concreta. En base a este análisis se elabora la guía de preguntas.

La Entrevista focalizada es concebida como una forma de interacción social, donde el investigador se sitúa frente al investigado y le formula preguntas que orientan el diálogo y lo acotan de manera flexible.

Si bien se trabajó sobre una pauta de preguntas, conteniendo los aspectos a abordar, esta pauta no estableció requisitos sobre el orden ni el volumen de las respuestas, las que quedaron sujetas a la libre expresión de los entrevistados.

La selección de este tipo de entrevista, se fundamenta en su carácter operativo, dentro de las distintas modalidades de entrevistas abiertas no estructuradas, y ello además en función de las complejidades del fenómeno indagado. Lo anterior con la finalidad de mejorar las posibilidades de obtener datos susceptibles de ordenar, categorizar y comparar.

Desde la formulación del problema y el marco teórico/de referencia se organizó la metodología de investigación a partir de algunos tópicos básicos a indagar, elementos desde los cuales se organizó la recolección de datos. Se realizó entrevistas de tipo semi-estructuradas, orientadas por dichos tópicos o categorías.

Para la recolección de los datos, durante el estudio se recurrió a las siguientes fuentes de información:

- Relato de niños niñas o adolescente, que se encontraban en situación de exclusión escolar, correspondiente a etapas de enseñanza básica y media.
- Relatos de Adultos Responsables del niño, niña o adolescente que se encuentra en situación de exclusión del sistema escolar.
- Revisión de Archivos escolares, del último establecimiento al que asistió el niño, niña o joven

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron:

- Entrevista focalizada al niño, niña o joven, estructurada.
- Entrevista focalizada a la madre, padre o adulto responsable.
- Revisión de archivos escolares

Los sistemas de registro utilizados:

- Síntesis escrita relato de los niños, niñas y adolescentes entrevistados
- Grabación audio de la entrevista, debidamente autorizada por el entrevistado.
- Transcripción de los contenidos de las entrevistas
- Transcripción de antecedentes escolares relevantes

4.5.-Técnicas de procesamiento de la información

Para efectos de reducir y agrupar las respuestas de los entrevistados se recurrió a matrices comparativas a fin de mostrar las singularidades y generalidades acerca de las respuestas que se obtuvieron para cada categoría por el conjunto de los entrevistados.

Lo anterior permite procesar e interpretar los datos de manera tanto más fácil de comprender por parte del entrevistador.

Las respuestas fueron transferidas a Tablas en que las filas representan categorías construidas en función de grupos de respuestas predominantes y las columnas a los entrevistados, con una columna final. Se trabajó comparando las respuestas de cada uno de los entrevistados para extraer conclusiones.

5.- Variables del estudio.

Las variables consideradas en la investigación son las siguientes

- Exclusión escolar:

La variable exclusión escolar se define como un fenómeno consistente en la separación prolongada o permanente del niño, niña o adolescente de los sistemas formales de enseñanza / aprendizaje garantizado por ley para su grupo etáreo, justificada en base a estereotipos vinculados a desadaptación, fracaso, ausentismo, deserción y abandono de la escuela.

- Percepción de causas de exclusión escolar:

Comprendida como la narrativa estructurada por los sujetos respecto de situaciones que son percibidas como factores explicativos del fenómeno de exclusión escolar en que se encuentran involucrados y que les afecta directamente,

- Percepción de consecuencias de la exclusión escolar: Variable definida como la narrativa estructurada por los sujetos en torno a los efectos o consecuencias a nivel personal, familiar y social, de la situación de exclusión del sistema escolar que les afecta

- Estructura familiar: Entendida como el conjunto de características de composición y organización de los integrantes del grupo familiar en cuanto a la distribución de roles y las figuras que los ejercen.

- Situación socioeconómica: conjunto de condiciones materiales en que se encuentran las familias y que permiten o no el acceso a los medios necesarios para asegurar la satisfacción de sus necesidades de subsistencia.

I PARTE

MARCO TEORICO

CAPITULO I

TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La teoría de las Representaciones Sociales intenta develar los saberes del sentido común a partir de procedimientos e instrumentos diseñados para “atrapar” el material discursivo que constituye su fuente inagotable. Y que tiene en su origen la noción de Representaciones Colectivas de Durkheim, de 1898.

La teoría de las Representaciones Sociales, fue planteada por Serge Moscovici en 1961, y corresponde a una línea de pensamiento alternativo positivista que se separa de los modelos conductistas para proponer una lectura distinta de lo social, que concibe la existencia la existencia de una relación de tres términos: sujeto individual – sujeto social – objeto. (Moscovici, 1979(a):45)

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.
(Ibíd.:17-18)

Enunciado en forma más simple, es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras - la figurativa y la simbólica- es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura.

Se puede decir que las representaciones sociales son un conjunto de significaciones establecidas por un conjunto de individuos respecto a determinado objeto o hecho social. Las representaciones son también una manera de conocer opiniones, visiones y las actitudes de las personas y grupos humanos que otorgan al objeto un contenido simbólico, esto dado que la realidad social, se construye a través del lenguaje, en la subjetividad de los individuos.

Moscovici señala:

"Por representaciones sociales entendemos un conjunto de conceptos, proposiciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana en el curso de la comunicación interpersonal. Ellas son el equivalente en nuestra sociedad de los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales Pueden ser también vistas como la versión contemporánea del sentido común." (Anónimo, cita a Candia,1987; 7)

Las representaciones sociales tienen un carácter social, dado que son elaboradas por un grupo social determinado y compartidas por éste. En este sentido, es posible señalar que un grupo es un grupo porque comparte determinadas representaciones.

Las dimensiones de la representación social consisten en tres elementos fundamentales: la información, el campo de representación y la actitud.

“La información es la suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y calidad de los mismos, carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito, trivialidad u originalidad en su caso” (Moscovici; Op. Cit.:(a) 45)

Por otra parte, como componente de toda representación social, cabe mencionar el campo de representación de la información. Esta puede asumir formas variables dependientes del sentido e interpretación que los sujetos otorgan a la información.

“el campo de representación expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativa o imaginativas en un campo que

integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas.” (Ibíd.:49)

Finalmente, el componente actitudinal, vienen a completar esta trilogía de elementos, y dice relación con la valoración asignada por el grupo a cada una de las representaciones sociales que construye y comparte.

“La actitud es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación y como la dimensión que suele ser más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación.” (Ibíd.:50.)

Las representaciones sociales son resultado de un pensamiento colectivo que nace en el intercambio social y no en la psiquis del individuo aislado. En este sentido Por tanto, funcionan y perduran con independencia de las de la existencia o no de determinadas personas.

Cualquier opinión, no constituye una Representación Social puesto que puede no involucrar sentimientos ni comportamientos en quienes la comparten. Dependen de los contextos en que surgen, así como de la intensidad de los intercambios comunicacionales.

“Una representación surge en momentos de crisis Estas emergen cuando los sujetos tienen la necesidad de clasificar y comprender acontecimientos de gran envergadura e impacto social, así como también de justificar determinadas conductas”.(Páez et al,1987; 300)

Se trata del resultado de cogniciones y afectos que al ser generados y compartidos por colectividades, facilitan la comunicación, las relaciones y la regulación de conducta de los miembros de un grupo.

Constituyen una forma de reconstrucción de la realidad donde el sujeto juega un papel activo-pasivo: el individuo guía y selecciona su mirada sobre los hechos, le asigna significado y construye la representación del objeto.

Las representaciones sociales adquieren autonomía respecto a la realidad que ellas designan y prescriben, se convierten en un elemento “real” al constituir una realidad social apoyada por un colectivo.

“Las representaciones sociales tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Lo que es desconocido o insólito conlleva una amenaza, ya que no tenemos una categoría en que clasificarlo.”(Moscovici, 1986(b):503)

Según el autor, puede distinguir dos procesos básicos para explicar cómo lo social convierte un determinado conocimiento o información en una representación colectiva, esto es, compartida por los miembros de una comunidad o grupo en distintos niveles incluso el de la intersubjetividad y cómo ésta misma información modifica lo social: estos son la objetivación y el anclaje.

Estos conceptos se refieren a la forma como se construye y la dinámica que adopta una representación social, poniendo de relieve la interdependencia entre lo psicológico y las condicionantes sociales.

a) **Objetivación:** selección y descontextualización de los elementos. Se refiere a la formación de un núcleo figurativo en base a la información y su consiguiente naturalización.

El proceso de objetivación va desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza. Lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe conformar una imagen o idea más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayudan a los individuos a identificarla con mayor nitidez.

Moscovici analiza y vincula el objeto de representación en nexo con valores, ideología y los parámetros de la realidad social. La actividad discriminativa y estructurante que se va dando por medio de la objetivación, se explica precisamente por sus tintes normativos: la representación social adquiere una armazón de valores. (Ibíd.)

b) Anclaje. Por medio del anclaje la representación social se vincula con el marco de referencia de la colectividad y se convierte en un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella.

Al insertarse el esquema objetivado dentro de una red de significaciones, la representación social adquiere una funcionalidad reguladora de la interacción grupal, una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico popular.

Las figuras del núcleo de la representación son teñidas de significados que permiten utilizar a la representación como un sistema interpretativo que guía la conducta colectiva.

Además, el anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones. Se trata, en suma, de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido.

“... el proceso de anclaje, situado e una relación dialéctica con la objetivización, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las representaciones sociales”. (Jodelet; 1984:486)

Las representaciones sociales, constituyen construcciones, que dan sentido y regulan la conducta de los grupos. Tienen como finalidad clasificar y comprender acontecimientos dolorosos; justificar acciones cometidas por un grupo respecto de otros grupos sociales y diferenciar a un grupo de otros. Las representaciones sociales emergen cuando concurren una serie de condiciones, por una parte, la dispersión de la información, debido a que la información generalmente está dispersa, puede ser insuficiente o abundante y no está organizada. Por otra parte, como condición de emergencia encontramos la focalización del sujeto individual, esta implica que los grupos o personas se focalizan debido a lo atractivo o conmovedor de los contenidos, de acuerdo a intereses personales o colectivos.

Cabe mencionar la presión a la inferencia como elemento que se refiere a que se produce una presión social que exige opiniones posturas y actitudes relacionadas con los hechos en los que se focaliza el interés público. (Mora, 2002.)

Así, la construcción de conceptos, estereotipos y representaciones sociales otorga contenido, sentido y modos de expresión al tramado de interacciones en que los sujetos desarrollan su vivencia cotidiana. Esto ocurre comúnmente de manera no sentida o no intencionada concientemente, pero actúa e incide en la conducta de las personas con la fuerza determinante de la presión colectiva sobre el modo en que éstas observan e interpretan los hechos.

CAPITULO II

TEORÍA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL.

La teoría de la exclusión social se fundamenta en la teoría de la desigualdad en cuanto que permite comprender la estructura social. Sin embargo, esta teoría por si sola no alcanza a explicar el fenómeno, porque centra su explicación en las diferentes posiciones en que se encuentran los individuos en la estructura social.

“...Es decir, lo que define a los colectivos excluidos es su posición en el espacio “más bajo” de la estructura social, de tal forma que se encuentran en “situación de expulsión” de la estructura, ya que una de sus principales características es el no ser tenidos en consideración como individuos desde el punto de vista político, social o económico...” (Kerbo, 2004:24)

Puede decirse que es la parte invisible de la estructura social y consecuentemente, esta acepción de la exclusión social es la que la emparenta directamente con la de ciudadanía. En definitiva, la exclusión social implica que quien la padece está al margen de la condición de ciudadanía.

La teoría de la exclusión social es vista como un eje analítico, que aporta una perspectiva privilegiada para el conocimiento de la sociedad y contiene considerandos éticos para la valoración de aquella.

Esta propiedad permite conocer internamente la morfología y sentido de una sociedad. La exclusión social como concepto es concepto más amplio y comprensivo que el de pobreza e incluso el de marginación o para explicar porque se generan desigualdades y subdesarrollo de personas y grupos humanos.

“...La multicausalidad del concepto de exclusión apunta a despejar las antiguas tesis basadas en la “primacía causal de las estructuras económicas...” incorporando elementos como estilos subjetivos de vida, elementos de orden sociales, políticos o culturales de la máquina de la desigualdad. El fenómeno de la exclusión es entendido desde un concepto reticular, esto es, un conjunto de fenómenos que son rodeados por el resultado del confinamiento sin participación social y muchas veces sin recursos para el desarrollo suficiente “. (Ibíd.:411)

La comprensión de exclusión debe ser orientada desde la fenomenología del propio sujeto que la sufre socialmente, lo cual permite considerar dentro de la exclusión social no sólo las áreas típicas de pobreza y

desigualdad sino acercándose a marcos explicativos desde lo social, lo cultural y reticular.

El sujeto en exclusión, tiene una prehistoria de clase social que le da un lugar causante en una estructura de exclusión/inclusión, desempeña un rol en la estructura, que cuando se mueve tensiona la propia estructura. Cuando se acerca a la situación de exclusión, de la que la propia estructura intenta tenerle alejado la estructura se estira tomando formas dramáticas que el propio sujeto suele manifestar en sí. (Ibíd., 412)

Uno de los efectos frecuentes de la exclusión es la histeria: el sujeto se instala en una tensión en la que él mismo participa como parte de la estructura de exclusión y en vez de resolver su participación en la misma construyendo una nueva relación, se ciega a tal posibilidad de resolver el conflicto. La histeria psicológica tiene su correlato en la histeria sociológica en aquellos sujetos que lejos de enfrentarse a la verdad del conflicto, trasladan toda la tensión trágica a un drama personal de sentimientos de pena, culpabilidad punitiva, vergüenza, dolor paralizante o crisis de identidad que impiden actuar; pensar; relacionarse; avanzar, les restan libertad.

La tragedia de la exclusión se cristaliza en una conflictiva emocional, asociada a eventos de transición o de conformación de su identidad. Esta visión aleja al sujeto de la visión estructural de su situación y sus problemas y sobre todo impide que las personas excluidas y sus compañeros de la situación adquieran el protagonismo que merecen.

Como concepto analítico, el término exclusión social se acuñó originalmente en Francia en 1974, para referirse a categorías de personas descuidadamente motejadas como "problemas sociales", quienes no gozaban de protección del seguro social. En este reducido concepto, la exclusión social se refería a "un proceso de desintegración social en el sentido de una ruptura progresiva de las relaciones entre el individuo y la sociedad". (IIEL-OIT, 1998:1)

Desde fines de los 80, sin embargo, el término "exclusión social" también ha sido acogido y difundido por la Comunidad Europea, preocupada por problemas del desempleo a largo plazo, de los trabajadores no calificados y de los inmigrantes.

Aunque el uso de la noción de "exclusión social" estaba establecida en Europa Occidental y en alguna medida, en los Estados Unidos bajo el membrete de la "subclase" ("underclass") estaba ausente en el debate sobre el desarrollo social que se estaba llevando a cabo en los países del tercer mundo, o mundo no industrializado.

Los paradigmas mas recurridos para el análisis de la exclusión social serían "solidaridad", "especialización" y "monopolio". Estos tres paradigmas constituyen teorías sociales según las cuales la exclusión tiene diferentes causas y significados en cada uno de ellos y cada uno se basa en filosofías políticas: republicanismo, liberalismo y democracia social.

El paradigma de la solidaridad, considera la exclusión como una ruptura del vínculo social, un fracaso en la relación entre la sociedad y el individuo.

Según esta teoría existe un conjunto de valores y derechos compartidos, que permite construir el orden social; las instituciones aportan mecanismos para integrar a los individuos a la sociedad, y la exclusión refleja su fracaso así como un peligro potencial para la sociedad.

El paradigma de la especialización, entiende la exclusión como resultante de comportamientos e intercambios individuales.

Las sociedades están compuestas de individuos con diversos intereses y capacidades, y la estructura de la sociedad se construye alrededor de una división del trabajo y de los intercambios en las esferas tanto económica como social.

El tercer paradigma, del monopolio, entiende a la sociedad como sistema jerárquico, con grupos que controlan los recursos.

“Dentro de dichos grupos sus integrantes protegen sus dominios contra los de otros grupos creando barreras e impidiendo el acceso de los miembros de otros grupos a ocupaciones, recursos culturales, bienes y servicios.” (Ibíd.: 418)

La exclusión social como un atributo de las personas: aquellas personas o grupos excluidos se les considera en desventaja, así como se consideran en desventaja a aquellos con bajos ingresos. Pero la idea de exclusión social va más allá de la definición de pobreza material, como falta de ingresos o de bienes materiales.

“...El describir a personas como "socialmente excluidas" (en lugar de describirlas como "pobres") apunta a sugerir que en cierto sentido están socialmente aisladas, que "tienen", o han experimentado, una débil relacionabilidad social. A los socialmente excluidos les podrán faltar vínculos con la familia, la comunidad local, las asociaciones voluntarias, los sindicatos o hasta con la nación...” (Ibíd.:2)

Los individuos y grupos pueden tener desventajas también en cuanto a sus derechos legales o de su capacidad real de ejercerlos. La desventaja personal es vista como una situación multidimensional en contraste con las ideas clásicas sobre el estándar de vida y la pobreza. Se considera e

incluye en el análisis los factores de desventaja relacionados con el consumo y con el trabajo.

Finalmente, se explica la perpetuación de la exclusión según una dinámica causal acumulativa, en la que el la retroalimentación (feedback) positiva refuerzan la desventaja y sus factores y pueden hacerla irreversible, así también, se inhiben la acción de factores que podrían evitar la marginalización y la "desafiliación social".

La exclusión social como propiedad de las sociedades puede definirse desde una perspectiva institucional en que la exclusión social es una propiedad del marco institucional básico y de los arreglos institucionales vigentes dentro de los que tanto las personas como los grupos "escogen opciones y continúan con su trabajo diario de ganarse la vida".

"...En este sentido la exclusión social no se genera y concentra en las personas sino en las instituciones, las reglas, formales e informales, explícitas y tácitas, que permiten y limitan la interacción humana. De esta manera la exclusión social es una propiedad estructural del sistema socioeconómico cuando los segmentos de la sociedad se organizan en base a diferentes reglas, procesos a instituciones que producen diferentes sistemas de incentivos y desincentivos ante los cuales responden las personas..."

(Ibíd.:3)

Las reglas que permiten y limitan el acceso y la titularidad sobre los bienes, servicios, actividades y recursos son injustas dado que a ciertas categorías de personas se les niegan oportunidades que sí se encuentran disponibles para otros.

La exclusión social es una propiedad de la sociedad cuando además están presentes la discriminación racial, sexual o de otra índole; si están segmentados y encasillados los espacios de mercado donde los sujetos pueden trabajar para ganarse la y finalmente si los bienes públicos, -en teoría al alcance de todos- sólo son semi-públicos. (IIEL-OIT, OP. Cit.)

1.- La exclusión escolar.

Dubet construye una estructura explicativa respecto del fenómeno de la exclusión escolar, distinguiendo en primer lugar la naturaleza de la estructura social y la estructura escolar. Respecto de la primera admite una variedad de organizaciones y grados de tendencia a la igualdad y a la movilidad social.

“...Respecto de la naturaleza del sistema escolar distingue entre aquellos cerrados y abiertos. Abiertos en cuanto su seleccionan a sus alumnos de manera homogénea, y luego van diferenciándolos durante el proceso formativo. Cerrados en cuanto establece mecanismos de selección iniciales. El fenómeno de la exclusión puede estudiarse a partir de la

articulación de la estructura social con la estructura escolar...”

(Dubet 2002:10)

El autor sugiere el siguiente cruce:

Gráfico N° 1

Estructura Social	Estructura Social Cerrada	Estructura Social Abierta
Tipo de escuela		
Escuela Cerrada	Escuela de Castas	Elitismo democrático
Escuela Abierta	Integración desigual	Igualdad de oportunidades

Fuente: Elaboración propia. (REF. Dubet, 2002:10.11)

“... La escuela de castas se caracteriza porque cada categoría social genera su propia oferta escolar específica. Las clases dominantes, las clases medias y populares tienen sus escuelas y generalmente los grupos más desprotegidos son excluidos de la escuela o se destina a ellos una escolarización precaria.

La escuela de Integración desigual es por su parte, aquella que hace coincidir una oferta escolar mas amplia y una estructura social mas rígida y clasista....” (Ibíd.: 2002:11)

El punto de partida de estos modelos sería la formación de estados modernos que intentaron diferenciarse de anteriores regimenes a través de proyectos de escuela que fomentara una cultura nacional común. En este modelo coexisten la escuela de elite, con las de clases populares, a una notoria distancia en calidad recursos e igualdad de oportunidades.

“...El elitismo democrático se basa en un principio de cierta movilidad social que permite a las elites renovarse. Esto es, en función de una estructura escolar cerrada que se “abre” para extraer los mejores alumnos del pueblo y que estos se sumen a las elites dominantes...” (Ibíd.:2002:12)

En este modelo los alumnos entran de manera igualitaria a procesos formativos de larga duración durante los cuales los más destacados compiten y la selección que permite la movilidad social se realiza durante los estudios.

“... En este ultimo modelo, se genera una paradoja dado que los principios de la igualdad de oportunidades la convierten en si misma en un agente de exclusión.

La escuela ha ampliado su función de integración cultural y nacional, dando paso a una función de integración social, lo cual la ha llevado a campos en que antes no intervenía...” (Ibíd.:15)

La escuela como mecanismo de integración social depende menos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y mucho más de las capacidades de los sujetos para construir experiencias. La escuela o la educación como sistema se han diversificado y jerarquizado no solo en la distribución de las competencias, sino además en su función integradora.

La exclusión escolar como fenómeno corresponde a aquella situación en que se encuentran los sujetos que están alejados del sistema escolar, y que se manifiesta no solamente en una separación material concreta sino que contiene elementos significativos de subjetividad.

“...La escuela es percibida como una instancia ajena, lejana e indiferente a lo pensado y sentido por los jóvenes. Los sujetos educandos no se apropian del "conocimiento" escolar. La vida, lo cotidiano y los sentimientos no se incorporan a la práctica escolar. Por otra parte la identidad no se consolida en este medio escolar en el que no se produce una relación entre el yo y el otro; la identidad se construye en espacios de relación.

La exclusión rompe la relación, no permite al niño niña o joven reconocer-se y ser re-conocido; no se comparten ideas ni sentimientos y no se crea la red de significaciones que permite las posibilidades de "vivir" la escuela y de ser social. La identidad como construcción social parte de las relaciones intersubjetivas que no se fortalecen en el medio escolar. .." (Espinoza, 2002:2)

Ello ocurre por carencias o faltas de diverso orden pero además ocurre por ausencia de figuras de identificación, cuyos mensajes contribuyen a conformar y a definir el proceso identitario.

La escuela ejerce una función importante en el logro de una identidad más estable y madura en el adolescente. Debe permitir la valoración y desarrollo de las potencialidades y promover opciones de vida y de experiencia en los niños niñas y jóvenes.

"La institucionalidad escolar desestima la relación efectiva, a lo que se suman las omisiones, fracturas y distorsiones parentales. La escuela va perfilando así formas de exclusión y desestimando esfuerzos de inclusión." (Ibíd.:2)

La exclusión escolar, expresada en deserción temprana, repitencia, abandono, éxodo y ausentismo:

“...es representada en el imaginario de la escuela como un problema de naturaleza escolar, por tanto, explicada técnicamente como producto de la utilización de métodos didácticos inapropiados, carencia de recursos y equipos de apoyo didáctico, insuficiente formación profesional del docente, desinterés del sujeto escolar, poco involucramiento de la comunidad y la familia, edificaciones sin mantenimiento, etc....”. (Rivas, 2005:2).

Aún cuando esas fallas se dan permanentemente no son las causas del fracaso escolar, coadyuvan sí a su profundización.

Un estudio realizado en Chile el año 2002, respecto de las causas del ausentismo, fracaso y el abandono/deserción de los jóvenes del sistema escolar formal, expone que:

...”las principales causas de deserción escolar en los jóvenes que tienen entre 15 19 años son su ingreso al mercado laboral, problemas económicos y la falta de motivación. En las mujeres, también el embarazo y la falta de apoyo familiar para continuar estudiando...”
(CEP/ADIMARK, 2002:1)

La Exclusión escolar y la exclusión social constituyen procesos surgidos producto del debilitamiento o quiebre de los lazos que unen a los sujetos

con la sociedad. Se genera una división entre los que están dentro y quienes están fuera de ella, por lo tanto la exclusión alude a procesos a través de los cuales algunas personas poseen menos que el común de los sujetos y además son incapaces de acceder a los diferentes ámbitos del desarrollo de la vida social.

“... no es solamente un problema de desigualdad y pobreza sino un fenómeno basado en la desintegración social: las sociedades contemporáneas son crecientemente incapaces de integrar a todos sus miembros, particularmente en el sistema económico y en los beneficios públicos y básicos, pero también en las instituciones y organizaciones formales y en las diversas redes de interacción social. La exclusión puede, por lo tanto ser entendida como un síntoma de desintegración y una amenaza contra la cohesión social.

(Sen, 2000:76)

La exclusión es un fenómeno reconocido por los teóricos, desde distintas miradas, ideológicas, políticas, económicas y también sociales. El reconocimiento de grupos vulnerables, o grupos de identidad-pertenencia que son discriminados por segmentos de la sociedad con mayor poder no constituyen elementos nuevos en el análisis del comportamiento social.

Tampoco se sostienen interpretaciones que explican la aparición y conformación de dichos sectores como eventuales desajustes o

desviaciones de algunos sujetos o grupos respecto de las normas e ideologías hegemónicas imperantes en el medio social, sino por el contrario es posible reconocer a aquellos excluidos como producto del funcionamiento excluyente e injusto del propio sistema.

CAPITULO III

CONSIDERACIONES SOBRE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y LA ESCOLAR.

Resulta pertinente para el estudio analizar el problema de la exclusión social como un fenómeno multidimensional en el cual la exclusión escolar constituye un elemento determinante por su importancia en la reproducción de modelos de segregación social y cultural. La exclusión de niños, niñas y jóvenes del sistema educacional formal a través de distintos mecanismos, viene a generar circuitos de exclusión con efectos diversos en el desarrollo de las personas y sociedades.

1.-Cohesión Social y capital social.

El concepto de cohesión social se conecta directamente con el de capital social. El capital social según Robert Putnam es entendido como:

“...capital conformado fundamentalmente por el grado de confianza existente entre los actores de la sociedad, las normas de comportamiento cívico practicadas y el nivel de asociatividad”.

Los lazos de confianza establecidos por las personas permiten “economizar” potenciales conflictos. Las actitudes positivas traducidas en comportamiento son variadas, incluyendo desde elementos menos complejos como el

cuidado de los espacios públicos o el pago de impuestos, a otros mas elevados como la participación comunitaria y asociatividad...” (Putnam, 2004: 18.19)

Estas actitudes en sumatoria contribuyen al bienestar general. Por una parte, los grados de asociatividad de una sociedad indican capacidades de cooperación, establecimiento de redes y sinergias de todo orden, y por otra parte es posible vincular el predominio de las actitudes antes mencionadas a la disminución, evitación de conflictos potenciales o bien la oportuna resolución de éstos.

La evidencia empírica a nivel mundial es concluyente: a mayor capital social, mayor desarrollo y cohesión social. En estas condiciones es posible disminuir o regular los factores que propician la exclusión de los sectores socialmente menos favorecidos

2.-Cohesión social y capital Humano:

El concepto de cohesión social se vincula también con el de capital humano. Fortalecer el capital humano es una condición necesaria para la sustentabilidad del desarrollo.

“El tránsito hacia la sociedad global de información y la economía basada en el uso intensivo del conocimiento exige, incrementar las capacidades humanas. Esto para elevar la base tecnológica, aumentar la productividad

incrementar la competitividad internacional de nuestros países". (Ibíd.:20)

La cohesión social desde esta perspectiva es el resultado del fortalecimiento de la confianza, desarrollo de redes de cooperación entre distintos agentes sociales (capital social) y la mejora del capital humano (educación) que permite a los actores sociales participar activamente en la implementación del desarrollo e integrarse a la sociedad en su conjunto.

En una dimensión más amplia y rica, la educación se conecta con la cohesión social, al ser la educación la que genera una relación virtuosa entre capital humano y capital social.

3.-Cohesión social y educación.

La vinculación entre cohesión social y educación ha sido explorada desde distintas vertientes. En sus orígenes los sistemas educativos fueron concebidos como instrumentos al servicio de los procesos de construcción nacional, aun cuando su contribución fuese muy diferente en cada caso concreto. El Informe Delors señala al respecto que:

"...La educación, bajo formas diversas, tiene por misión tejer entre los individuos lazos sociales a partir de referencias comunes; es decir, el desarrollo del individuo en su dimensión social. Así, se define como vehículo de culturas y de valores, como construcción de un espacio de

socialización y como crisol de un proyecto común...”

(CEPAL, 2007:5)

“...La educación escolar contribuye a la cohesión social a través de la producción de las competencias y conocimientos que facilitan la creación del bienestar personal, social y económico o capital humano. En este sentido, es un instrumento privilegiado para la superación de la pobreza y la generación de una mayor equidad e igualdad de oportunidades... “(Ibíd. :12)

Según CEPAL, la educación es fundamental para reducir la pobreza, puesto que prepara a las personas para el ejercicio ciudadano, protege a los grupos más vulnerables socialmente y fomenta mayor equidad en el acceso a oportunidades de bienestar.

Desde un punto de vista socioeconómico, a mayor nivel de educación formal, menor probabilidad de ser pobre o devenir pobre. Más aún, la educación es el principal resorte para superar la pobreza y las causas estructurales que la reproducen, como la baja productividad en el trabajo, el escaso acceso a las herramientas de la vida moderna, la marginalidad sociocultural, la mayor vulnerabilidad en la salud familiar y la discontinuidad y bajos logros en la educación de los hijos.

La educación tiene un papel clave en la internalización de las normas, valores y entendimientos que facilitan la cooperación dentro y entre grupos, o capital social (Cox, 2007:31). En este contexto, se hace alusión a los sistemas de enseñanza formal como instituciones que ejecutan mecanismos de integración de los sujetos, niños/as y jóvenes

La educación puede efectivamente contribuir a fortalecer la democracia, dado que el ejercicio de la ciudadanía no sólo se remite a disponer de derechos políticos, civiles y sociales, sino también a la participación en condiciones de mayor igualdad en el intercambio comunicativo, en el consumo cultural, en el manejo de la información y en el acceso a los espacios públicos (Hopenhayn y Ottone, 2003)

La educación posibilita un sujeto capaz de adaptarse a los cambios productivos a lo largo de su vida, de dialogar activamente en espacios de decisión, de ejercer su derecho de participar en lo público, que tenga capacidad de gestión y de uso de información estratégica y que pueda utilizar los nuevos medios de comunicación a fin de participar activamente del intercambio simbólico en la sociedad. (Ibíd.)

Hasta ahora se ha analizado y medido el impacto de la educación sobre el capital humano, el capital social y, por extensión, en la cohesión social, comparando niveles educacionales alcanzados o años de educación.

Las personas con más escolaridad tienen redes sociales más amplias, más profundas y más fuertes y participan de manera activa en reuniones sociales, en tareas de la comunidad y en la vida política en general. Hoy se reconoce, agrega Putnam (Op. Cit.), que junto con la escolaridad hay otros factores del proceso educativo que han demostrado ser importantes en promover la participación de capital social y con ello la cohesión social, dado que poseen efectos duraderos y consistentes en la participación y en el compromiso con la comunidad de aquellos que lo experimentaron.

Entre ellos se destaca la necesidad de planes de estudios y pedagogía apropiados, que apunten más allá de la información factual, (si bien es una condición básica de la participación) sino también la internalización de normas y destrezas como la tolerancia y hábitos de colaboración.

4.-La relación educación/cohesión social:

Recomponer la relación sinérgica entre educación y cohesión social supone un esfuerzo dirigido de las políticas estatales, políticas que apunten a combatir la inercia que genera la función estrictamente instrumental de la política educativa.

A diferencia de lo que ocurría a fines del siglo XIX y comienzos del XX, el objetivo de la escuela de difundir ideales, metas e intereses comunes para todos los sectores sociales y de cohesionar una sociedad alrededor de estos ideales, en la actualidad no parece ocupar un lugar prioritario en las

preocupaciones políticas, económicas o culturales de las élites en la actualidad.

“...la educación escolar está perdiendo fuerza en su papel de formadora de la identidad nacional, siendo desplazado éste por su rol de formación de capital humano y expectativas de movilidad social.

Las prioridades educativas se han enfocado a:

-Objetivos de calidad asociados a la necesidad de formar recursos humanos con capacidad de responder a los requerimientos de la nueva economía del conocimiento;

- Equidad educativa: esto es que el sistema garantice que los niños de diversa extracción socioeconómica o sociocultural tengan similares oportunidades para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados en términos de calidad...”

(CEPAL/UNESCO, Op Cit.:77)

En ninguno de los dos objetivos se explicita el la necesidad imperativa de construir la cohesión social, aunque detrás de la idea de equidad podrían suponerse encontrarse algunos elementos asociados a tal cuestión. Cabe subrayar que desde la sociedad no se ha percibido ni se percibe la existencia de claras y fuertes demandas a los sistemas educativos respecto de su papel como garantes de los lazos sociales a escalas nacionales y locales.

A lo anterior se agrega que en la mayoría de los países de Latinoamérica se vive una doble realidad con relación a su mayor diversidad interna, que desafía a la educación y con ello a su contribución a la cohesión social. El fenómeno migratorio está instalado entre los países de la región y en Chile se aprecia de manera más acentuada, lo que exige a las escuelas estar preparadas para trabajar en el marco de la diversidad.

5.- Educación y Exclusión social

Los principales problemas que hoy exhibe el sistema educativo chileno son la desigualdad y la exclusión educativa. Esta afecta particularmente a los alumnos pertenecientes a sectores sociales que padecen situaciones más graves de exclusión social: sectores populares y medios fuertemente pauperizados.

“...En la región metropolitana y en la comuna la desigualdad y la exclusión social han crecido en la última década. El aumento de la pobreza dura y altas tasas de desocupación son su expresión más clara. En lo que si existen grandes diferencias es en las interpretaciones que se hacen sobre las causas de este crecimiento de la exclusión social y, por consiguiente, de las políticas que debieran implementarse para modificar esta situación...”

(Chile Emprende 2006; 2)

Pocas veces se reconoce que paralelamente a ese aumento de la pobreza, se da una creciente concentración de la riqueza. Cada vez mas riqueza en menos manos y lo que en general nunca se dice es que lo uno explica lo otro.

El sistema educativo y en particular las escuelas municipales han sido profundamente afectados por esta realidad. No podía ser de otra manera. Por ello hoy enfrentan una cantidad y variedad de problemas crecientes. Entre otras cosas, escasez de recursos; empobrecimiento de las escuelas y de los estamentos docentes.

“...Las condiciones de vida de los alumnos de familias económicas pobres e indigentes, son evidentes en el aumento de la pobreza y la indigencia; y la segmentación en el sistema educativo, que reproduce la misma brecha de desigualdad social que ha venido profundizándose.

Como resultado de los procesos económicos y sociales señalados, la brecha educativa que separa a los grupos sociales vulnerables y vulnerados de las elites enriquecidas, se está agrandando....” (Ibíd.:3)

La educación, bajo el influjo de las políticas neoliberales, es cada vez más un elemento al servicio de la diferenciación y jerarquización social, completando un círculo donde los sectores sociales privilegiados son quienes más

educación se apropian, y los sectores sociales subordinados son quienes tienen menos posibilidades de acceso a la educación.

6.-La deserción escolar desde la mirada de la inclusión/exclusión

Las causas del abandono prematuro de la escuela han sido exhaustivamente estudiadas desde hace mucho tiempo. Los resultados son muy claros: el mapa de la deserción escolar y del fracaso escolar coincide con el mapa de la pobreza.

El embarazo adolescente en una familia de clase media o clase alta no provoca en la mayor parte de los casos, el abandono de la escuela. En una familia pobre, en cambio, sucede lo contrario.

“...De la misma manera que el nacimiento de un hermano o hermana en una familia de clase media o acomodada no genera necesariamente un cambio en la distribución de roles, a lo mas conlleva una redistribución de las tareas que ejecuta la mano de obra doméstica, en una familia pobre el mismo fenómeno suele producir el ausentismo reiterado o definitivamente el abandono del sistema escolar de la hermana o hermano mayor que deben cuidar al pequeño para que la madre, el padre, o ambos salgan a trabajar...”

(CEP ADIMARK. Op. Cit.:3)

Por otra parte, también sabemos que el abandono tiende a producirse cuando se llega a la edad en la cual se puede ingresar al mercado de trabajo y no antes. Los niños asisten a la escuela hasta los doce o trece años y en ese momento abandonan para tratar de ir a trabajar.

Hablar de “desmotivación” o “flojera” como causas del abandono implica ocultar la verdadera razón de este fenómeno ya que, si así fuera, deberíamos explicar porqué los adolescentes pobres están desmotivados o son “flojos”, lo cual nos lleva nuevamente al tema de la pobreza.

El ingreso al mundo del trabajo entendido como parte de mecanismos de subsistencia familiares, se refieren principalmente a la entrada al mercado del trabajo informal, subempleo o desempleo encubierto, y del trabajo domestico. Estos son espacios que se encuentran al margen de la protección y resguardos legales

Existe una relación entre deserción/exclusión y pobreza que tiene al menos, dos aspectos importantes a destacar: El primero es:

“...la enorme desigualdad en términos de distribución de la riqueza. La base material para el ejercicio de la ciudadanía está dada por la posibilidad de satisfacer las necesidades básicas en términos de trabajo, vivienda, salud y educación...”. En la medida que esa base material no existe o es muy débil, la discusión sobre la ciudadanía se modifica. (Tedesco 2007: 1)

El segundo es de carácter político: En la mayor parte de los países de América Latina existe una enorme desconfianza hacia la clase dirigente y hacia las instituciones públicas, sin excepción de la escuela.

“...Las encuestas que miden actitudes hacia la democracia, confianza en las instituciones, el “capital social”, muestran un desencanto con las posibilidades abiertas en democracia para satisfacer las expectativas de la ciudadanía y que está asociado al desempeño de la clase dirigente, particularmente en términos de corrupción y de incapacidad de enfrentar los problemas que plantea el desarrollo social en el marco de la sociedad del conocimiento...”. (Ibíd.:2)

Los planteamientos retóricos de diferentes disciplinas técnicas y científicas, el discurso de instituciones aluden a las problemáticas sociales que se identifican en nuestros contextos. A modo de ejemplo, se nos hacen habituales temas como la pobreza, el desempleo, la inseguridad, más la existencia de estos ha pasado a ser certezas propias de nuestras realidades” (Ibíd.)

Estas problemáticas son el signo irrefutable de ausencias, son imagen y materialidad de *faltas* dependientes de los efectos propios del modelo económico-social que se instala y expande en nuestros mundos: carencias de recursos materiales y condiciones propicias para la vida están asociados

a la pobreza; la escasez de trabajo y ocupación laboral adecuada están vinculadas al desempleo; y la insuficiencia de seguridad y estabilidad en el mundo son las que provocan inseguridad y temor en los sujetos.

Queda en claro que las problemáticas definidas hasta ahora, no son más que el síntoma que emerge principalmente por las innumerables *ausencias* presentes en nuestro cuerpo social, pasando éstas a constituirse en el rasgo característico y condición de la sociedad que se ha ido configurando durante estos últimos años.

Con respecto a lo señalado Tedesco afirma que:

“...es aceptable creer en esta posición preocupada por las ausencias y de ello generar políticas de intervención para llenar los vacíos del modelo, esto incluso podría sonar hasta bonito... Sin embargo, y utilizando el derecho a tensionar y poner bajo sospecha esta lógica, solicito una imagen explicativa de esta operatoria, la imagen de aquel mal médico que trata el síntoma creyendo que es la enfermedad y no un signo visible de ésta, o, si se prefiere, desde un lenguaje más propio, indicar que la diferencia es la estructura. Nos hemos acostumbrado a hablar de lo evidente, de lo manifiesto, y no hemos situado nuestra atención en la estructura propia del mundo que compartimos...” (Ibíd.:4)

La postura de Tedesco es profundizada por Beck quien plantea que:

“...la pobreza, el desempleo y la inseguridad tendrían que ser analizadas como síntoma en función de la estructura del modelo que se construye, de ese modo, estas problemáticas se instituyen en la otra cara de la opulencia y el crecimiento. En estas condiciones, ¿por qué preguntarse por el síntoma, por el signo, y no lo que muchos llaman la estructura de la desigualdad?” (Beck, 2006:4)

Lo señalado por Beck, asocia directamente los fenómenos de pobreza, Desempleo e inseguridad a la estructura del sistema social, y sugiere preguntarse por la estructura por encima del síntoma aparente.

7.- Calidad y equidad: aportes a la cohesión social para una sociedad más justa.

A pesar del aumento a nivel nacional, la cobertura en educación preescolar y secundaria es insuficiente. A ello se agrega que la expansión acelerada de la cobertura de educación formal ha mantenido una fuerte brecha según los niveles socioeconómicos de las familias, la distribución geográfica y la pertenencia étnica, con lo cual se reproducen desigualdades entre un grupo social y otro, entre urbanos y rurales y entre minorías étnicas y el resto de la población. Esto contrasta con que el Estado debe:

1º.- Asegurar el acceso universal de los niños de tres a seis años de edad a una educación preescolar de calidad, que contribuya a su formación general e indirectamente mejore los resultados educativos en el nivel primario.

2º.-Promover el acceso y permanencia de los adolescentes en la educación secundaria para completar 12 años de escolaridad, para ampliar notablemente sus opciones de incorporarse al empleo formal. (UNICEF, Op. Cit.; Art. Nº 4)

3º. Flexibilizar la oferta del sistema educativo para facilitar la atención pertinente a jóvenes y adultos en la perspectiva de una educación a lo largo de la vida, incluyendo la alfabetización. (Ibíd.:Art. Nº 12)

8.- Educación para la ciudadanía:

La educación cumple un papel categórico en la formación de valores y en el desarrollo de una cultura de respeto a los derechos humanos. Desde los códigos relacionales hasta los contenidos curriculares, los educandos deben interiorizar la valoración positiva de la igualdad de derechos y de respeto a las diferencias por género, etnia, raza, cultura y lugar de origen. Para tal fin es importante poner en práctica un enfoque multicultural que promueva el respeto a las diferencias y además cree conciencia respecto de cómo la negación histórica del otro (discriminación y exclusión por razones adscriptivas o culturales) ha ocasionado profundas asimetrías en las oportunidades de aprendizaje para la vida y para el trabajo.

“En este marco se hace necesario “educar para la diferencia” y “educar para la ciudadanía”, entendiendo que el aprendizaje de la diferencia o de la pluralidad cultural no debe considerarse como una materia más, sino como una nueva forma de relación al interior de la escuela-...” aprender a ponerse en el lugar del otro, entender la reciprocidad en dignidad y derechos...” (CEPAL/UNESCO; Op. Cit., 2005: 78)

9.- Educación para el trabajo

La juventud actual dispone de condiciones potencialmente favorables para su pleno desarrollo en diferentes ámbitos de la vida, en términos comparativos con generaciones anteriores. Posee niveles más elevados de educación formal y un mejor manejo de nuevas tecnologías, determinantes para el desarrollo económico y productivo. Sin embargo esto no se traduce necesariamente en un mayor éxito en su integración social, tanto en el ámbito educativo como en el campo productivo.

“...En la tasa de desempleo juvenil, escogida como indicador para medir los avances en esta área, no sólo se observa que los logros han sido escasos, sino también que entre todas las metas es la que registra el peor desempeño. La inserción laboral juvenil depende en gran medida de las oportunidades de los jóvenes de acumular capital humano, social y cultural,

las que se distribuyen muy desigualmente. ..” (Machinea, 2005:2)

El itinerario formativo de los niños/as y jóvenes encuentra una serie de obstáculos que impiden el aprovechamiento pleno de estas ventajas, y entre ellos el más predominante es el problema de la inserción laboral.

II PARTE

MARCO REFERENCIAL

CAPITULO IV

ANTECEDENTES DE LA COMUNA DE QUILICURA

La comuna en que se realizó el estudio está ubicada en el sector norponiente de Santiago. Posee una superficie de 56,6 Km², que corresponde al 0,36% de la superficie Regional Metropolitana (15.554,51 Km²).

Geográficamente, limita por el oriente con las comunas de Huechuraba y Conchalí; al Norte con las comunas de Lampa y Colina; hacia el sur con la comuna de Renca y por el poniente, limita con Pudahuel...” (SECPLAN, 2006:3)

Pese a la creación eficiente de vías de acceso, sigue caracterizándose por ser una comuna aislada por sus condiciones geográficas, Constituyendo una “comuna isla” lo cual implica un mayor esfuerzo en conectarse con otras localidades y principalmente instituciones y servicios que se encuentran fuera de sus límites

Quilicura cuenta con el Municipio y sus reparticiones, COSAM, Consultorios, Oficina de Protección de Derechos (OPD), un Centro de reparación de maltrato grave (CAINI), 54 Colegios, incluyendo escuelas de lenguaje, escuelas para niños con necesidades especiales, de enseñanza básica y media municipalizados y particulares subvencionados. Así también, cuenta con organizaciones de base: juntas de vecinos, agrupaciones de mujeres y clubes deportivos.

1.-Breve análisis histórico de la población:

Quilicura muestra un crecimiento en el cual, según registro histórico de los últimos 50 años, el territorio ha aumentado su población exponencialmente, pasando de poco más de 4.000 habitantes en la década del 50, a 126.518 habitantes al año 2.002.

La aceleración del crecimiento en los últimos 10 años es notable dado que desde la perspectiva estadística y de crecimiento de población en territorios que cumplen con las condiciones de crecimiento como son fundamentalmente la disponibilidad de territorio (urbanización, factibilidad, saneamiento y otras variables), el registro duplica al esperable en una década.

Entre los últimos dos períodos censales la Comuna registra un aumento del 207,7 %, a una tasa de crecimiento media anual exponencial de 11,23 % y con un valor absoluto de 85.397 nuevas personas. (Ibíd.)

2.-Características socioeconómicas de la población

La comuna, de origen rural, ha dado paso al crecimiento de conjuntos habitacionales, tanto de viviendas sociales como proyectos de edificación privados, desarrollado por inmobiliarias en la comuna. Este proceso ha elevado la cifra de viviendas a 35.242 unidades, lo que determina un aumento porcentual de 262,9 %. Respecto del censo 1992. (Ibíd.)

Procesos migratorios a partir de programas de vivienda social y programas habitacionales privados, no necesariamente han sido acompañados del aumento del empleo.

La población que se encuentra económicamente activa es de 66.14%, lo que equivale 117.198 personas. En su distribución según sexo y edad se puede apreciar un ligero dominio de la población femenina, sin embargo este no parece ser significativo. (Ibíd.)

Si bien es efectiva la instalación de un importante número de empresas de gran tamaño, esto no ha significado cambios sustantivos ya que la empleabilidad ofrecida por las empresas no necesariamente recae en la fuerza laboral pasiva, de la comuna.

Según antecedentes recogidos de la encuesta CASEN 2000, en Quilicura existían 20.160 personas en situación de pobreza. Esto corresponde al 16% de población de dicho año. De esta, un 3.9% se encontraba en situación de indigente. (Ibíd.)

El índice de viviendas en condiciones deficitarias es solo del 0.38 %, lo cual se explica desde el predominio de construcciones de data reciente. El indicador de hacinamiento en los hogares de la comuna alcanza al 1,22%.

Población infanto juvenil y situación educacional: El 43% de la población tiene 8 o menos años de estudio, el 39%, tiene entre 9 y 12 años, y un 16% tiene más de 12 años de estudio.

La población infanto juvenil de la comuna, rango comprendido entre 0 7 y 17 años de edad asciende a 62. 245 personas, representando el 35,86 % de la población comunal. La distribución por sexo indica un 50, 7 % de Niños (31.554) y un 49,3 % de niñas. (Ibid.)

3.- Contextualización del estudio

La investigación fue desarrollada en el contexto territorial atendido en el Programa de Intervención Familiar “Villa Cardenal Raúl Silva Henríquez”, dependiente de la Fundación Consejo de Defensa del Niño.

Este Programa integra la línea promocional/preventiva de la red de programas subvencionados por el Servicio Nacional de Menores (En adelante SENAME). Este programa inicialmente focaliza su accionar en el territorio comprendido principalmente por las Villas Cardenal Raúl Silva Henríquez y la Villa Parinacota.

Posteriormente y debido a la existencia de demanda de atención no cubierta el programa comenzó a incorporar familias que residen en otras Villas de la Comuna. Los casos de la Villa Raúl Silva Henríquez corresponden al 54%, de la Villa Padre Hurtado al 8% y las pertenecientes a otras villas comprenden el 38 % abarcando demanda de las villas Parinacota; San Ignacio de Loyola, Pascual Gambino y Valle de la Luna. (CODENI, Op. Cit.)

4.-Características de la población atendida en el programa.

El Programa Cardenal Raúl Silva Henríquez se enmarca dentro de la línea de Programa de Prevención de vulneraciones de derechos a niños y Promoción de prácticas familiares, sociales e institucionales que apunten a su ejercicio efectivo. Este programa es patrocinado y financiado por el estado a través del Servicio Nacional de Menores.

El programa definió como sujetos de atención a niños, niñas y jóvenes, cuyas edades fluctúan de los 0 a 17 años 11 meses. Se incorporó como usuarios a familias que debido a relaciones violentas o agresivas al interior de su grupo, en razón de lo cual sus hijos/as se ven amenazados o vulnerados en su derecho a estar protegidos contra cualquier forma de prejuicio, abuso físico o mental, malos tratos o explotación, por parte de uno o ambos progenitores.

Además se incorporó a familias con problemáticas multidimensionales donde los adultos presentan dificultades en el ejercicio de su rol parental; problemas en el ejercicio del cuidado y crianza u otras situaciones familiares conflictivas y familias que demandan atención por la presencia de sintomatologías específicas de trastornos emocionales y/o sociales, producto de vulneración de sus derechos u otras ligadas a conflictos o problemáticas en el desarrollo o historia de vida

Además se incluyó en la gama de situaciones atendidas a aquellos grupos familiares en los que los niños y jóvenes han desarrollado problemas conductuales; han presentado episodios de abandono de hogar o conductas exploratorias de límites asociadas a las dificultades de los adultos significativos para hacerse cargo.

La mayoría de las familias que han sido atendidas en el programa de intervención promocional preventiva, corresponden a familias biparentales en un 62,33%. (CODENI, Op. Cit.), compuestas por parejas jóvenes, en donde el principal proveedor es el hombre, es necesario destacar que existe una situación general de pobreza, ligada al hacinamiento, endeudamiento y a los escasos recursos con que cuentan para la satisfacción de necesidades básicas.

“...Con relación a las características socioeconómicas, los ingresos de la población atendida provienen principalmente de actividades laborales informales tales como: coleros, feriantes, obreros de la construcción, asesoras del hogar y auxiliares de aseo, los que en su mayoría corresponden a trabajos esporádicos y de baja remuneración alcanzando un rango de entre \$40.000 y \$90.000 aproximadamente. Ello, puesto que según registros de ingresos la mayoría carece de estudios completos y algunos inclusive son analfabetos (8% aproximadamente), lo que les limita acceder a mejores puestos de trabajo e ingresos....” (CODENI, Op Cit.:12)

Las familias están constituidas en promedio, por seis integrantes aproximadamente, a las que en algunos casos, se suman incluso familiares en calidad de allegados, cohabitando en espacios reducidos, generando un alto grado de hacinamiento.

Es preciso señalar que en la ejecución de dicho proyecto el abordaje promocional/preventivo con énfasis comunitario fue superado convirtiéndose gradualmente en un programa de respuesta a situaciones de complejidad mayor, en la cual emergen problemáticas recurrentes de situaciones de violencia intrafamiliar; maltrato psicológico; maltrato físico; negligencia, y exclusión de niños y jóvenes del sistema escolar formal.

Con relación a lo anterior el 53,2% de las familias pertenecientes al programa experimentarían violencia intrafamiliar, en donde los niños (as) y adolescentes participarían muchas veces como observadores y en algunos casos como aliados de la madre, involucrándose de manera activa en dicha dinámica.

De esta manera, no sólo nos encontraríamos frente a situaciones de alianza y coalición al interior del sistema familiar, estableciéndose de esta manera límites y roles poco claros, sino además generando un significativo daño emocional en niños (as) y adolescentes, así como también alteraciones emocionales en las víctimas de violencia conyugal que les impedirían ejercer roles parentales adecuadamente

Otras problemáticas asociadas a vulneración de derechos por parte de los adultos hacia los niños, son: el maltrato físico leve (40,2%), el maltrato psicológico (57,1%) y la negligencia (17%); tales situaciones se presentan de manera conjunta en varias de las familias. (Ibíd.)

Sin embargo, para efectos de análisis, lo importante es señalar que todas estas situaciones de vulneración, ya sea aisladas y/o de maneja conjunta, contribuyen al aumento de las dificultades en torno al ejercicio efectivo del rol parental.

De esta manera, nos encontramos con un porcentaje significativo de niños(as) que se ven vulnerados en sus derechos en lo que respecta al cuidado y protección que deben recibir de sus familias, viéndose fuertemente amenazado el ejercicio de los derechos a la educación, alimentación y salud.

La incorporación de la mujer al campo laboral para contribuir a la economía del hogar, ha significado un cambio de roles importante, en lo concerniente al cuidado diario, quedando los niños(as) solos, al cuidado de los hermanos mayores y/o al cuidado de vecinas. Al igual que las mujeres, existen indicadores de que los niños(as) también han ido incorporándose a diferentes actividades remuneradas para aportar ingresos económicos o bien para solventar sus gastos personales, desencadenando en algunos casos, la deserción escolar.

En la experiencia local se ha detectado la existencia de dinámicas de expulsión de niños y niñas desde los establecimientos escolares, estas asociadas a dificultades de los equipos docentes en el manejo normativo, ante los cuales el niño o niña resulta ser depositario de la responsabilidad del éxito o fracaso de su inserción en el sistema educacional; niños que viven en condiciones familiares de pobreza o indigencia, en contacto cotidiano con situaciones que vulneran o amenazan derechos de subsistencia y desarrollo.

Lo anteriormente señalado se corrobora con la detección de un 9.1 % de niños(as) atendidos(as) por el programa, en cuyos casos al conjunto de problemáticas familiares anteriormente señaladas debe añadirse el hecho de encontrarse fuera del sistema escolar. Existe despreocupación, desinterés y falta de apoyo por parte de sus familias en la inserción y permanencia en el sistema educacional, restringiéndose su acceso a la educación y a su vez al alimento otorgado por la escuela, esto último como beneficio tangible y concreto .

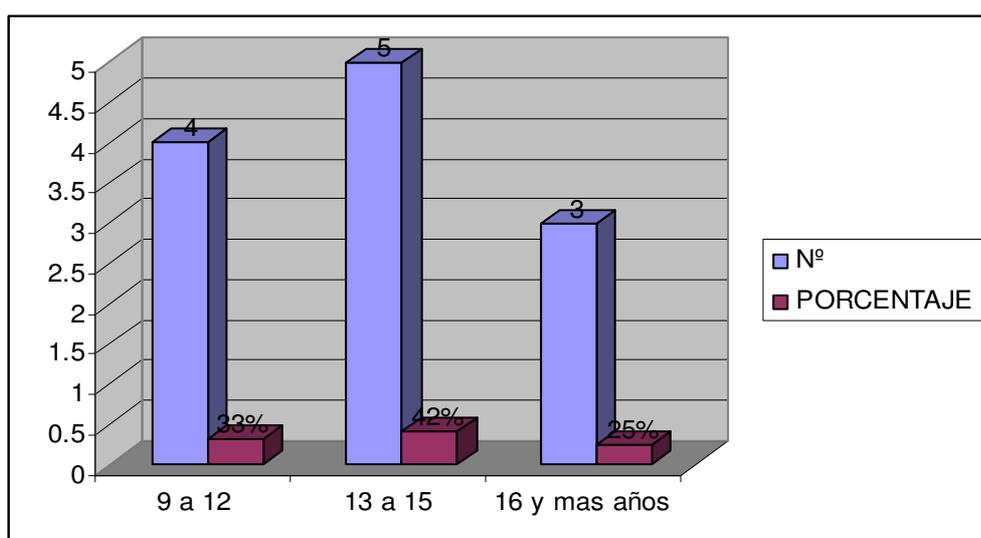
III PARTE
ANALISIS DE LOS RESULTADOS

CAPITULO V

CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS ESTUDIADOS.

Los niños, niñas y jóvenes incluidos en el estudio se distribuyen por sexo en iguales proporciones (50%) esto de manera intencionada, según criterio de muestra. Los rangos etáreos en que se distribuyen concentran un 42 % entre los 13 y 15 años de edad. Un 33 % tiene entre 9 y 12 años, y el 25 % restante corresponde al grupo de 16 años y más.

Gráfico N° 1 Distribución niños según edad.

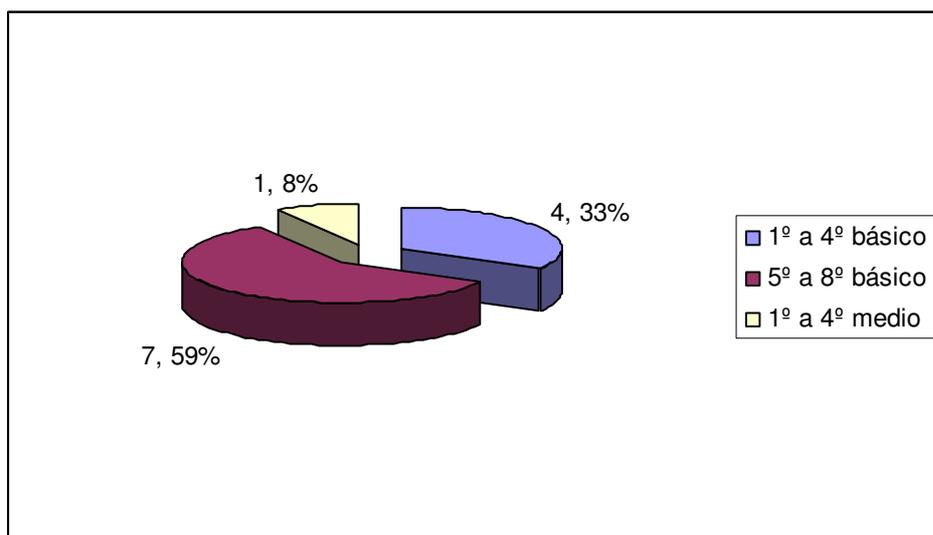


Fuente: Investigación directa

La escolaridad de de los niños, niñas y jóvenes se distribuye de la siguiente manera: en el tramo de escolaridad correspondiente al primer ciclo básico, esto es de 1º a 4º año se encuentran 4 niños, lo que representa un 33 % de la muestra; el tramo que concentra mayor porcentaje es el del segundo ciclo

de enseñanza básica(4º a 8º) con un 58 %, y el restante 9 % corresponde a quienes alcanzaron a completar cursos entre 1º y 4º año de enseñanza media.

Gráfico Nº 2. Distribución niños según escolaridad



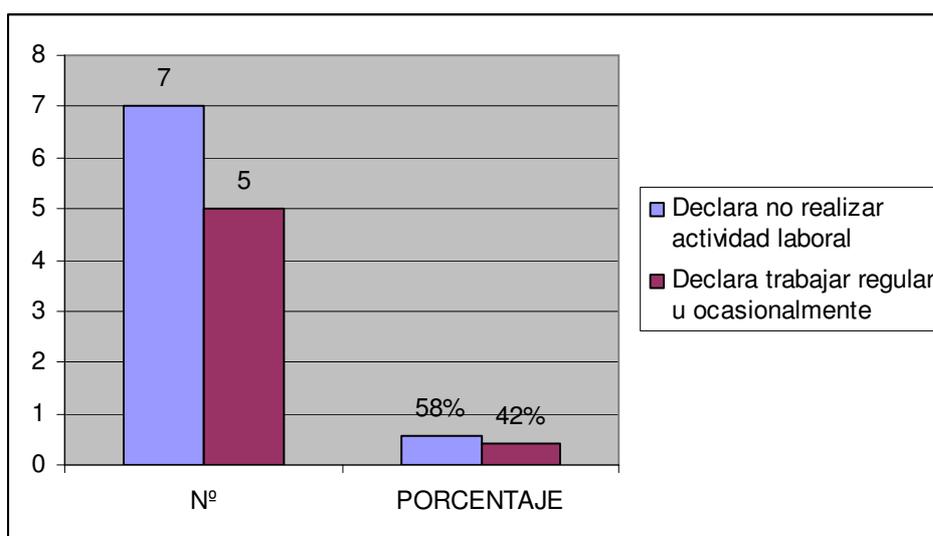
Fuente: Investigación directa

De los niños participantes en el estudio cinco (42%) residen en la Villa Cardenal Raúl Silva Henríquez, otros cinco (42%) residen en la Villa Parinacota, y los dos restantes (17 %) lo hace en la Villa Pascual Gambino.

El 42 %, de los niños refiere ejercer responsabilidades de proveedor del sustento de su familia de manera ocasional o regular. Se hace referencia a períodos de mayor frecuencia o intermitencia de esta función. El 58 % restante señala no tener que ejercer roles de provisión.

Además, el 33 % de los niños, niñas o jóvenes declara realizar trabajo doméstico el cual incluye asumir tareas de cuidado diario de hermanos menores o inclusive hijos propios.

Gráfico N° 3 Actividad declarada por el niño o niña.



Fuente: Investigación directa

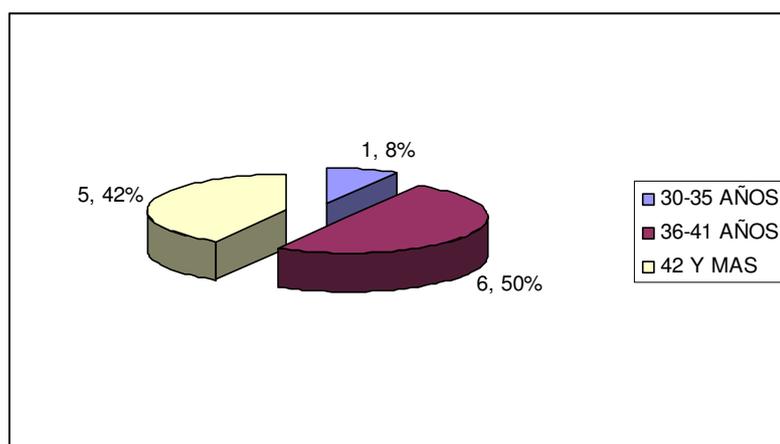
Nos encontramos en presencia de niños, niñas y jóvenes que en su mayoría tienen estudios básicos incompletos. Esto además en un rango de edades que concentra el 67 % en una etapa en que se esperaría al menos haber completado o estar concluyendo el 2º ciclo de enseñanza básica. Solo un 9% (un caso) señala haber cursado íntegramente el primer año de enseñanza media.

Cinco niños o niñas refieren haber desertado tras completar 8º básico, es decir que la transición de la educación básica a la enseñanza media se ha visto interrumpida por razones que intentaremos conocer más adelante

Con relación a los adultos, cabe señalar que el 100 % de los adultos seleccionados son mujeres, esto a pesar de la presencia de un 25 % (3 casos) en los cuales existe una figura masculina presente en la familia. Lo anterior dice relación con que la función de apoderado, y figura principal en el cuidado de los hijos es asumida por la mujer, ya sea que esta cuente o no con su cónyuge o pareja presente en el hogar.

Las edades oscilan entre los 30 y 45 años de edad, concentrándose en el tramo de 36 a 41 años, con un 50 %, seguido del rango de 42 años y más con un 42 %. Solo en un 9 %, (1 caso) encontramos un adulto responsable de solo 30 años de edad. Lo anterior nos da cuenta de que las familias a que pertenecen los niños y niñas sujetos del estudio, específicamente los subsistemas parental y conyugal están conformados principalmente por adultos jóvenes.

Gráfico N° 4 edad de los adultos a cargo del niño o niña

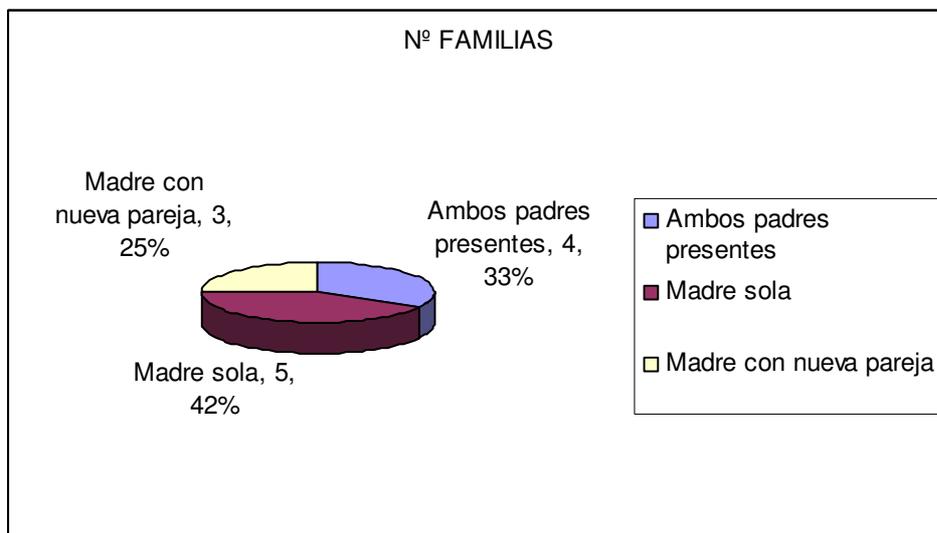


Fuente: Investigación directa

El 42% de los adultos corresponde a la categoría o situación de “madre sola” a cargo de los hijos. En el 33 % de los casos se encuentran presentes ambos padres, sin perjuicio que la función de cuidado de hijos es asumida por la mujer. En un 25 % de los casos la mujer tiene una nueva pareja, lo cual no se significa necesariamente que esta asuma el rol de proveedor o ejerza funciones de parentalidad social. Nos encontramos ante un predominio del tipo de familia monoparental, con de jefatura femenina.

Esto último debido a que aun habiendo una figura masculina, padre o pareja es la mujer quien asume en forma simultánea funciones relacionadas con la crianza de los hijos y la subsistencia familiar.

Gráfico N° 5. Situación de pareja del adulto responsable

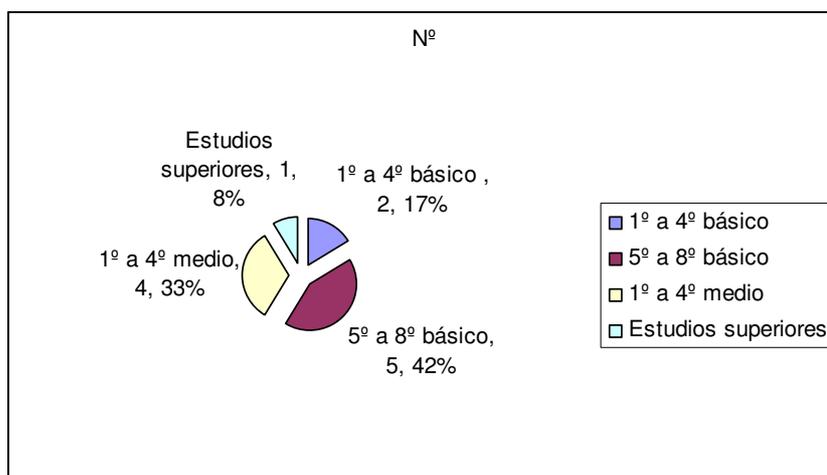


Fuente: Investigación directa

Los(as) adultos responsables de los niños tienen en promedio 7,4 años de escolaridad, cifra que no representa un nivel excesivamente bajo de años de estudios formales. Sin embargo esta media incluye extremas desde 1º básico a enseñanza universitaria incompleta (3º año).

El tramo que concentra mayor porcentaje de casos es el de 4º a 8º básico con un 42 % y el de 1º a 4º medio con un 33 %. En relación a este último dato cabe señalar que los 4 adultos que refieren haber alcanzado estudios en este rango declaran haber cursado solo el primer año de enseñanza media.

Gráfico N° 6 Nivel de escolaridad alcanzado por adultos



Fuente: Investigación directa

De los adultos responsables de niños, niñas y jóvenes incluidos en el estudio 8 de ellos (67%) refiere tener una ocupación y el 34 % restante señala no tener actividad remunerada.

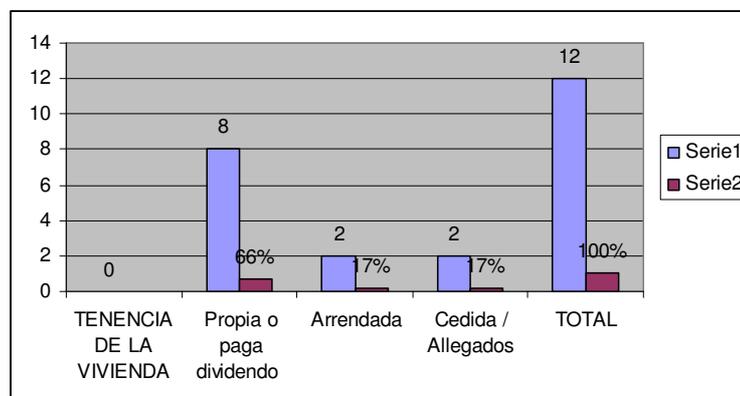
De aquellos que declaran tener un trabajo remunerado, 6 refieren empleos ocasionales o informales, esto es el 75 % de los adultos que declaran encontrarse laboralmente activos.

Este mismo grupo declara ejercer el rol de proveedor principal del sustento familiar, independientemente de la presencia o no de la figura masculina, cónyuge o pareja, en el hogar. Solo dos de ellos (25%) manifiestan tener un trabajo estable con contrato, previsión y sistema de salud.

Con relación a las características de la vivienda de los niños, niñas, jóvenes y adultos responsables, un 66 % vive en cas propia, esto incluye en posesión de título de dominio o bien cancelando dividendo por su casa. Cabe señalar que las villas en que residen los niños, niñas, jóvenes y sus familias son conjuntos de vivienda sociales básicas, de tipo departamento.

Un 17 % declara arrendar un departamento y el 17 % restante refiere estar allegado en la vivienda con familiares, o bien, en forma independiente en un departamento cedido por sus dueños. Cabe señalar que en el sector existe un alto índice de ocupación de hecho de departamentos que han sido abandonados por sus propietarios.

Cuadro Nº 7 Tenencia de la vivienda



Fuente: Investigación directa

La apreciación del estado de la vivienda, según el estado de sus componentes estructurales (muros, soportes, pilares, divisiones) indica que un 42 % se encuentra en buen estado. Ello podría responder a que se trata de construcciones recientes de una antigüedad no superior a 10 años. Un 33% se encuentra en regular estado, esto es que a pesar de tener su estructura en buen estado, los materiales y las terminaciones presentan deterioro observable.

Finalmente un 25 %, de las familias habita en una vivienda que presenta falencias visibles en ambos componentes. Se trata de departamentos arrendados o cedidos, que originalmente fueron asignados a propietarios que decidieron emigrar del barrio arrendando o abandonando sus viviendas.

Finalmente, en cuanto a la habitabilidad de la vivienda, entendida como la relación entre el nº personas y el espacio disponible, el número de dormitorios, y el equipamiento del hogar para cumplir funciones básicas de estadía, alimentarse y pernoctar, un 50% presenta condiciones adecuadas o suficientes. Un 9 % se encuentra en condiciones regulares de habitabilidad y en un 42 % se aprecia hacinamiento y estrechez de los espacios, falta de dormitorios para los niños o los adultos; hijos que comparten la misma cama, o bien los adultos o la pareja deben pernoctar en una misma cama con sus hijos.

Las características anteriormente descritas reflejan composición de familias de jefatura preferentemente femenina, que viven en situación de precariedad económica e inestabilidad laboral. Las características de tenencia de vivienda y condiciones de habitabilidad de las mismas no evidencian carencias significativas. Los niveles de escolaridad apreciados son bajos, especialmente en los adultos responsables. Estos últimos debido a su edad aparecen con retraso escolar sin embargo con niveles de escolaridad alcanzada igual o superior a los de sus padres o adultos a cargo

A modo de síntesis es posible señalar que las características socioeconómicas, educacionales y de trabajo prematuro de los niños/as y jóvenes conforman un contexto con elementos actuales potenciales de amenaza a los derechos de los niños en cuanto a provisión, protección y participación.

CAPÍTULO VI

CAUSAS DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR SEGÚN NIÑOS Y JÓVENES

El estudio recogió información proporcionada por 6 niños y 6 niñas, los que junto a sus adultos responsables aportaron antecedentes sobre su situación de exclusión del sistema escolar.

De los subgrupos de niñas y niños, la mitad de cada subgrupo (3) experimentó o experimenta actualmente la exclusión del medio escolar durante su enseñanza básica y la otra mitad (3) lo hace durante el transcurso de la enseñanza media.

Todos los niños niñas y jóvenes incorporados al estudio tienen un adulto responsable, para efectos de apoderado ante el colegio y a la vez encargado de su cuidado y protección. En todos los casos el adulto corresponde a la figura materna.

En casos del total la familia es de tipo monoparental con jefatura femenina, a cargo de la madre biológica. En 3 casos se constata presencia de padre biológico y en uno de ellos la función paterna es asignada al conviviente actual de la madre.

En los casos de niños, niñas y jóvenes que cuentan con figura masculina ejerciendo parentalidad ya sea biológica o social, el desempeño de roles descrito por niños y las madres entrevistadas corresponde al de proveedor

principal o secundario del sustento, y de carácter periférico en lo que respecta a tareas de crianza y no esta presente o vinculado a la experiencia escolar de su hijo o hijastro.

Del total de niños, niñas y jóvenes que participaron de la investigación, 9 aparecen consignados en los registros de sus respectivos colegios bajo la denominación “retirado por el apoderado”, esto es que la responsabilidad de la “salida” del niño o niña recae en manos de quien retira su documentación del establecimiento. Otros dos figuran bajo la denominación de “traslado a otro colegio” lo que en hechos correspondió a la entrega de documentos al apoderado para que este busque un nuevo establecimiento.

Tanto en la primera como en la segunda situación el responsable es el adulto de la familia que “retira” al niño del colegio. Un solo caso, de sexo masculino aparece consignado como “cancelación de matrícula” esto seguido de a la leyenda “se gestionará vacante en nuevo establecimiento por cambio de domicilio”.

Los periodos de ausencia de los niños y niñas del sistema escolar varían desde los cuatro meses hasta los tres años de inasistencia. Siete casos tienen una “deserción” reciente menor a un año de antigüedad a la realización del estudio.

No se tuvo acceso a registros de asistencia, sino solo apreciaciones verbales de funcionarios de los colegios sobre el ausentismo intermitente o estacionario de los niños y niñas.

Se entiende que existe en torno a estos datos un celo importante debido a que se trata de registros que inciden en el área administrativa/financiera del establecimiento, en tanto determinan los montos de subvención que conforman el presupuesto del colegio.

La repitencia o reprobación de curso es un elemento presente en la mitad de los casos abordados. No se le atribuye ese carácter –formalmente- cuando se interrumpe el año escolar y el niño, niña o joven es retirado por sus padres o apoderados, situación que tiende a enmascarar episodios de exclusión que son transitorios, y que tienden a repetirse en seis de los casos estudiados, esto durante uno o mas años consecutivos.

En estas situaciones se recurre a terminologías mas elegantes propiciadas por las autoridades escolares tales como “retiro voluntario” o “traslado”, esto, bajo el argumento de que con estas causales el niño o niña tendría mayores opciones de ser aceptado en otra escuela, cosa que no ocurriría si se usa términos como “repite” o “reprueba”. No existe una explicación que resulte suficientemente clara para esta situación, en el relato de los niños o adultos, tampoco de los funcionarios escolares que facilitaron la información.

Respecto de las situaciones de exclusión permanente, se entiende dentro de esta categoría las situaciones de inasistencia prolongada por mas de seis meses; cancelación de matricula por conducta; repitencia por haber superado el porcentaje máximo de inasistencias permitidas; no se matricula en el mismo u otro colegio; abandona o deja de asistir sin completar el año.

Resulta llamativo constatar que en ninguno de los casos analizados se utiliza los descriptores mencionados, sino que se recurre nuevamente al uso de rotulaciones como “traslado” o “retiro”.

Esto contrasta con el relato de 4 niños y 3 niñas o jóvenes los que coincidentemente con sus adultos responsables hacen referencia directa a haber tenido periodos de prolongado ausentismo como antesala a su salida definitiva del colegio.

Los adultos a cargo por otra parte, coinciden en mencionar las dificultades o resistencias del niño o niña a asistir al colegio, múltiples y reiteradas quejas por motivos disciplinarios respecto de sus hijos; advertencias sobre la inminente repitencia de curso por haber superado el porcentaje máximo de inasistencias permitido por reglamentación del MINEDUC.

1.- La exclusión ante exigencias del medio escolar

Los niños, niñas y jóvenes que señalan estar en situación de exclusión dentro de las categorías mencionadas, así como sus adultos coinciden en señalar la existencia de una historia de conflictos de diferente duración, en los que se conjugan problemas disciplinarios, desacuerdos con lo que es percibido como “excesiva rigidez” de las exigencias del medio escolar; inasistencias reiteradas durante periodos importantes(dos o mas semanas);

todo ello habría ocurrido en forma gradual y de manera previa a la instancia definitiva de marginación del niño o niña del sistema escolar, siendo esta el resultado de un proceso y no un evento aislado. En los relatos recogidos se hace alusión a la imposibilidad de realizar gastos en materiales de trabajo para el colegio y libros de lectura.

“ me pidieron materiales para un trabajo de tecnología pero mi mama no tenia plata...porque ella gana muy poco... y el marido le da pal’ arriendo nomás...” (Bastián, 11 años)

Además, se alude a la dificultad de cumplir con citaciones a entrevistas o reuniones con profesores o autoridades del colegio.

“.. Este año no quiso ir mas al colegio... lloraba todos los días... se arrancaba de la sala... me mandaban comunicaciones y yo no puedo ir al colegio porque trabajo... en mi trabajo son súper estrictos con los permisos y si pedía muchos (permisos) me ponían caras... y también tenia que quedarme a hacer horas para recuperar...” (Verónica, 42 años)

En torno a las razones que significaron su salida del colegio, las explicaciones manifestadas desde los niños niñas o jóvenes incluyen:

2.-Problemas de violencia al interior de la familia.

Dentro de estas situaciones los niños, niñas o jóvenes mencionan la violencia domestica ejercida por la figura paterna hacia la materna como uno de los

elementos que gatillaron cambios en la dinámica familiar que propiciaron o forzaron su alejamiento del colegio.

De los relatos se recogen impresiones de la violencia doméstica como algo inevitable por parte del niño niña o joven, ante la cual solo se puede actuar con resignación o desarrollar mecanismos de evitación para protegerse de consecuencias de mayor gravedad.

...” después llegó mi papa...el estuvo preso por homicidio...y ahí mi mama no fue mas (al colegio)... siempre decía que iba a ir pero no iba... “, “decía que no tiene tiempo pero es porque ella toma vino con mi papá y se quedan dormidos... todos los días...” (Catalina, 9 años)

“... mi papa cuando toma le pega a mi mami y al Roberto... dice que los va a matar... la otra vez arrancamos los cuatro mi mama... yo...el Roberto y la cata... y los arrancamos por el bloque pa atrás y nos quedamos donde la vecina Irene...” (Catalina, 9 años)

Según los niños estas situaciones, son en su mayoría conocidas por los profesores o autoridades del colegio, quienes han intentado propiciar un acercamiento a la familia y trabajar con los adultos, pero sin lograr la adherencia suficiente como para abordar la problemática y favorecer su interrupción.

3.-Trabajo doméstico

Los niños o niñas que resultan excluidos del colegio refieren asumir tareas de orden doméstico, tales como cocinar, hacer aseo, cuidar la casa y a sus hermanos menores, algunos de los cuales siguen asistiendo al colegio, excepto aquellos en edad preescolar.

“... deje de ir porque me fui a vivir con mi papa... tenia como 13 años el es separado con mi mama hace hartos años... allá no fui nunca al colegio en San Francisco de Mostazal... era puro campo y había una escuela pero no lleve los papeles...”... mi papa me dijo que si iba a estudiar igual tenia que hacer las cosas de la casa...” (Jenny, 15 años)

Estas obligaciones son asociadas a características de estructura familiar monoparental con jefatura femenina, la que debe asumir el rol de proveedor y por lo tanto necesita en quien delegar las tareas domésticas y de cuidado diario de hijos pequeños.

“...yo faltaba mucho porque me quedaba dormida pero me iba bien... me arrancaba de la clase y me venia pa la casa `a cuidar a mis hermanos que eran mas chicos y no iban al colegio todavía... (Jeniffer, 14 años)

“... yo me empecé a quedar en la casa cuidando a mis hermanas... había que llevarlas al sicólogo de una escuela especial... pero mi papa y mi mama no las llevaron... yo ponía la tetera les daba desayuno y almuerzo... iba a la feria a pedir (verduras) y un caballero de una amasandería me daba todos los días dos kilos de pan... yo le barría la vereda y le sacaba la basura y el me daba el pan...” (Roberto, 12 años)

Por otra parte, estos relatos se vinculan con características de dinámica parental que podríamos calificar como negligente o incompetente, en las cuales existe un abandono de los roles de provisión y protección de parte de los adultos y el o los hijos asumen una labor sustitutiva.

Estas situaciones se vinculan a conductas de negligencia parental en las cuales la desprotección resulta evidente y atenta contra toda “normalidad” de la inserción y permanencia del niño, niña o joven en el colegio.

“... yo tenia notas mas o menos en el colegio... pero faltaba mucho... por eso repetí 5º... tenia que cuidar a la Javiera (5) al Jean Paul (3) y al Diego que tenia un año y meses...” el papa de ellos era mas curado... y le hacia a la pasta ...(base) por eso mi mama lo echo... “(Nayareth, 17 años)

“... ir a otro colegio mas lejos... no sé... me da miedo dejar a los chiquillos y a mi mama sola... además si me encuentro con mi papa ahí yo me muero porque me tiene amenazada... y supimos que el anda arrancado...” (Jeniffer, 14 años)

Por otra parte estas funciones aparecen descritas como una alternativa a tener que permanecer en el colegio en condiciones consideradas desventajosas. Según se infiere de la narrativa del niño o niña constituyen un “alivio” a la presión de asistir y rendir en calificaciones y comportamiento,

a pesar de las condiciones familiares y personales adversas y otorga al niño, niña o joven un status familiar de mayor importancia que el de los demás hermanos.

“... me da vergüenza ir al Colegio porque se me hace que todos saben lo que me paso... acá las vecinas toas’ sabían y hablaban...nunca me dijeron nada feo así... pero igual yo veía que todas opinaban...” Jeniffer (14 años)

Esto además se ve reforzado desde la visión materna no solo permitiendo sino también legitimando la exclusión del niño o niña fundado en las necesidades de sobrevivencia material de la familia, y en la función de apoyo a tareas de crianza.

En consecuencia el niño, niña o joven marginado del medio escolar termina por asumir funciones para las cuales no esta preparado, que no le implican retribuciones mas allá de cumplir con las lealtades y afectos comprometidos.

**“...yo creo que mas grande ella va a querer estudiar ...y ahí yo la voy a apoyar ... ahora ella me ayuda en la casa ... porque si no trabajo no tenemos para comer ...yo voy a la feria a vender cachureos... ella es mi apoyo en este momento y yo de ella...”
(Solange, 36 años)**

4.-Bajo rendimiento escolar

El modelo de enseñanza/aprendizaje aplicado en el sistema escolar chileno, independientemente de las variaciones que introduzcan los colegios a modo de experiencia singular, se caracteriza por contener un sistema de calificaciones con las que se “mide” el logro o avance de un alumno en el itinerario establecido para la adquisición de conocimientos y/o destrezas, establecidas y pre -determinadas por el currículo como algo deseable y además necesario.

Los procedimientos utilizados por los colegios implican mediciones conceptuales y cuantitativas, desde las cuales se asigna un valor al desempeño mostrado por el alumno. Este resultado representa para los niños niñas o jóvenes una suerte de sentencia absolutoria cuando cumple con los requerimientos, o condenatoria cuando ello no ocurre.

Este resultado (calificaciones) es asociado al fracaso o logro de manera casi absoluta, por ende genera una sensación de frustración y amenaza en quienes no consiguen acceder a los logros mínimos requeridos.

“...en las notas me iba mas o menos nomás... tenia malas notas... no hacia las tareas... rompí los cuadernos porque estaba aburrido “(Eduardo, 15 años)

En la experiencia que relatan los entrevistados resulta coincidente la presencia de bajas calificaciones con la amenaza de repitencia de curso, y ello además visualizado como la antesala de una futura marginación definitiva de la escuela.

“..dejé de ir el año pasado (2006) ... me iba mas o menos nomás. Tenia como cuatro promedios rojos...igual iba a quedar repitiendo...” (Claudio, 15 años)

En el marco de esta amenaza o premonición, la relación bajas calificaciones/mala conducta es referida por los niños y niñas que experimentaron logros insuficientes en rendimiento, como una razón para ser estigmatizado y discriminado/a en el colegio, la cual resulta inapelable e inmodificable.

“... pero me dijeron que me fuera para la casa porque no podía aprender... no se leer pero algunas cosas si las puedo leer...” (Yianela, 10 años)

5.-Problemas de disciplina

Otro factor que aparece en los relatos asociado al bajo rendimiento como una explicación de la salida del niño o niña del colegio es la inadecuación al sistema normativo interno del colegio.

Las faltas disciplinarias en que incurren los niños y niñas, sumados a otros elementos como el ausentismo o las bajas calificaciones conforman un núcleo argumentativo que es elaborado y proyectado desde el colegio, (la lógica oficial) y es repetido por los sujetos como una razón para no ser aceptado por el sistema, especialmente por los adultos, profesores y autoridades.

“... yo creo que es porque tenia malas notas ahí me agarraron mala porque era desordenada y junto con otras chiquillas la llevábamos en el curso ... por ahí nos tomaron entre ojos.. me suspendían todas las semanas ...mi mama estaba chata...”(Soledad, 15 años)

“Igual yo acá (en el colegio) me portaba mal... me arrancaba al líder o al plaza norte a machetear y tomarnos un helado...” “mi mama no sabia nada hasta que le llego un papel del colegio...que fuera a reunión... yo supe y me arranque de la casa...” (Nayareth, 17 años)

“no seeee... aaahh le pusieron cualquier color’ (exageraron) por la cuestión (robo) de los pendrive... en el otro colegio (Pablo Neruda) igual me echaron la culpa de que le robe un celular a la profe de tecnología y me echaron... no me dejaron ni hablar... mi mama fue al ministerio y de ahí me mandaron pal’ Maria Luisa...” (Eduardo, 15 años)

Aunque, cabe señalar, esto no siempre es reconocido como argumento justo o legitimo por los niños o niñas, manifestando que no se les habría dado un trato justo ni posibilidades de defenderse de las acusaciones.

“...Yo me fui del colegio a mitad de año porque todos los días me pintaban el mono que llegaba tarde... al final... tuve un atado con los profesores porque me cargaron (acusaron) de sacarle una plata a la profe’ de inglés... ahí yo nada que ver... el celular si se lo saque para venderlo...” (Enzo, 17 años)

Existe en los relatos, un cierto nivel de reconocimiento del niño, niña joven en cuanto a que efectivamente realizaron las conductas que les fueron cuestionadas y que gatillaron decisiones conducentes a su exclusión. No aparece sin embargo en el relato ningún cuestionamiento o autocrítica sobre las conductas realizadas.

“...tuve un atado con los cabros del curso... dijeron que andaba robando los pendrive de las mochilas... yo había sacado uno de una cabra pa’ verlo y se lo pase a un amigo y el se lo guardó y me echo la culpa a mi...” (Eduardo, 15 años)

Las expresiones utilizadas en el discurso dan cuenta de una normalización de éstas, y además una crítica a las decisiones del colegio porque no se sancionó de la misma manera a otros que también las realizarían.

“... Pero pa mi... en el colegio le pusieron color’ (exageraron) porque igual hay otros locos terrible movios’ (que cometen hurtos y otras faltas) y no les decían nada...” (Enzo, 17 años)

6.- Dificultades de adaptación a la dinámica escolar

Otra dimensión del discurso de los niños o jóvenes tiene relación con las dificultades para integrarse o sentirse integrado a las dinámicas grupales de curso o de los grupos transversales dentro del colegio.

“...en el colegio las cabras eran peleadoras y me decían guatona cu...,... me decían queeee si tu papa es pastero... y que mi mama es una cochina porque ella cachureaba para vender y tener pa’ hacer almuerzo...” (Yianela, 10 años)

“...Yo me aburría en la sala... unas cabras mas grandes eran repitentes... y se creían las “choras” del curso... me pegaban por puro que yo era tranquilo y no hacia nada... después les pegue y me mandaron para afuera de la sala... a la oficina con la inspectora ...” (Bastián, 11 años)

Aquí surge la referencia a relaciones conflictivas con sus grupos de pares, y a la percepción de una dinámica de trabajo en el aula que no resulta atrayente. Esto aparece asociado en el relato a formatos de clases percibidas como poco motivante, contenidos difíciles de entender y asimilar, y finalmente a ritmos de trabajo a los que no lograban acercarse por lo cual recurría a conductas que les permitieran evadir las exigencias pedagógicas.

“... yo me iba para el patio a jugar porque me aburría con las tareas... y la señorita era pesada conmigo... me retaba y me castigaba y los demás se reían de mi...” (Yianela, 10 años)

“...Yo me portaba bien en el colegio pero no estudiaba y no trabajaba... tenia los cuadernos pelados... me aburría en la sala... nunca hice la cimarra pero me empecé a quedar en la casa...durmiendo...” (Claudio, 15 años)

Dentro de esta dimensión de la narrativa aparece además un discurso que da cuenta de una baja valoración de la escuela y la educación, una pérdida de confianza en los beneficios reales o tangibles que esta pudiera reportar.

“a mi me dieron varias veces la oportunidad para cambiar... yo no quise... ¿para que?... mis socias (amigas) me molestaban por macabea (sumisa) ... y ya iba a quedar repitiendo...” “mi papa tiene 8º básico y mi mama tiene 1º medio...que no lo termino porque se retiro...” (Soledad, 15 años)

Por una parte da cuenta de una pérdida de interés del niño o niña en las actividades escolares, y por otra parte, dentro de esta misma lógica surge la crítica o cuestionamiento hacia los adultos ya sea porque estos tienen escolaridad básica o media inconclusa, es decir, exigen a los niños o niñas el logro de metas que ellos mismos no alcanzaron.

“ mi mama me dijo que estaba en mi nomás que era yo la que me hacia un daño... si no quería estudiar... y como ella?-... si a la finale' tiene 5º básico ... chah! Si tiene menos estudio que yo!!! ... con que cara e dice a mi que tengo que estudiar???...” (Nayareth, 16 años)

Esta línea argumentativa de los niños niña o joven, conduce a otra dimensión del discurso que emerge de manera asociada a lo antes señalado y consiste en un cuestionamiento radical hacia el mundo adulto por los escasos logros o beneficios que implicaría haber completado los ciclos de enseñanza básica o secundaria.

“... mi amá dice que sin 4º medio no voy a poder trabajar... que pa’ todo piden estudio...” “yo veo a los locos que estudian... huevean cualquier resto... pa al final salir y ganar una caracha de plata eso... si (es que) les dan pega...”
(Nayareth, 17 años)

“... mi mama me reta porque dice que el colegio es para mi y no para ella... que yo me lo perdí porque no le puse mas empeño...” “mi hermano le dice que no me diga nada... que no me rete...como a el no le sirve el colegio...no le ayudó en nada... ahora no tiene ni trabajo...” (Bastián, 11 años)

La narración recogida por una parte revelan la presencia de estereotipos de género fuertemente instalados que asocian la escolaridad a las posibilidades de trabajo en el caso de los varones, y en el caso de la mujer la proyección futura está asociada -por una suerte de determinismo cultural- a la función doméstica.

En este sentido, haber completado la escolaridad no serviría como una vía de mejorar las posibilidades de empleo o remuneración de los varones y por otra parte tampoco constituye una vía que posibilite el desarrollo personal de la mujer fuera de los límites antes mencionados.

“... no me paso rollos porque yo se que si estudio igual voy a sacar el 4º medio... pero igual no veo que me sirva para nada... cuanta gente con 4º medio vive peor que yo?... hay caleta de señoras en la Villa con 4º medio ... y ahí están criando a los hijos ... los maridos no las dejan trabajar ... al final es tiempo perdido... honestamente es tiempo perdido...”(Nayareth,17años)

7.-Situaciones de violencia contextual.

En el estudio, si bien no constituye una constante, sí se reitera el relato de situaciones de violencia tanto aquellas generadas desde el contexto familiar como del entorno social inmediato de los niños, niñas o jóvenes. Ya se hizo referencia a conflictos de violencia doméstica descritos como causas asociadas a la salida del niño o niña del colegio.

Es importante desagregar y diferenciar dentro de esta argumentación aquellas situaciones que generaron daño emocional y social en los niños, el cual sin contrapeso y sin procesos de reparación significaron una pérdida de interés por “lo escolar” y una merma importante en las motivaciones y proyecciones del niño o joven asociadas al proceso educativo.

Se hace referencia a la violencia como fenómeno presente en el contexto barrial como algo cotidiano. Las agresiones con resultados de muerte o lesiones graves son mencionadas como parte de la vivencia diaria que en

algunos casos afectó directamente al niño niña o joven y forma parte de las argumentaciones que explican como una consecuencia de aquello, su exclusión del sistema escolar.

“...llegue hasta 8º, lo saque en el Pablo Neruda ... me iba mas o menos bien ... igual tenia atados con los profesores porque era muy inquieto ...ese año mataron a mi papa a la llegada del trabajo... afuera de la casa ... unos locos angustiados le dieron un puntazo en el corazón pa quitarle el bolso y la chaqueta... los locos (los culpables) son del mismo bloque... los denunciemos y salieron altiro ... (de la cárcel) después se paseaban con las cosas de mi papa frente de nosotros como burlándose...”(Nicolás, 17 años)

Por otra parte, existen relatos que describen experiencias de abuso sexual de que fueron objeto, tanto niños como niñas. Estos hechos además de constituir una vulneración de derechos grave, que fue reconocida por el entorno familiar y comunitario e institucional, generan efectos que se prolongan en el tiempo más allá de las acciones inmediatas que pudieron haberse adoptado.

“...ahí no fui mas iba en 1º Año... antes en el (colegio anterior) me iba bien pero ahí paso un atado penca... (Dejo de asistir durante 2006) (Refiere experiencia de bullying y de abuso sexual por parte de compañeros de 8º básico cuando el cursaba 5º básico el año 2002) “ (NN, 15 años)

Las secuelas de estos hechos representan para el niño y niña no solo una convivencia diaria con la memoria de situaciones dolorosas y traumáticas,

sino que conlleva además la pérdida de confianza en las posibilidades de protección que ofrece el entorno.

“cuando yo le dije a la tía del colegio lo que hacia mi papa (abuso sexual) ella hablo con el tío NN y con mi mama... mi mama primero lo echo de la casa y fuimos a juzgado... pero después el volvió... se quedo donde un amigo que fuma pasta con el...” yo no fui mas al colegio porque me amenazo que me iba a matar y a mi mama también...” (NN, 14 años)

Lo antes señalado, sumado al debilitamiento de la autoestima y la seguridad del niño o niña con respecto a sus propias capacidades, son vistas por las propias víctimas de la violencia sexual como un conjunto de condiciones adversas que restringen cuando no cierran las posibilidades de un desempeño escolar satisfactorio.

“ cuando estaba haciendo el 6º... me fui de la casa donde mi papa... el marido de mi mama se puso cargante conmigo... me decía que yo andaba en la calle prestándome por moneas' allá en el Cristo... (Sector de la villa donde se ejerce ESCI) me trataba de maraca...que pa' qué me hacia la gueona...” (NN 15 años)

Es posible observar que en los relatos construidos por los entrevistados, tanto adultos como niños, se asigna importancia determinante a las condiciones de vida familiares y del entorno social. Éstas vienen a generar una tensión con las exigencias y expectativas del medio escolar. Se genera por una parte una discrepancia importante entre las prioridades de los niños

y sus adultos a cargo respecto de la inclusión de los niños/as, jóvenes en el medio escolar. Las características de estructura del sistema escolar contienen exigencias que se encuentran, por decirlo de manera simple, a una distancia considerable de las posibilidades reales de éxito de los afectados.

Se visualiza en esta distancia, un alejamiento del adulto respecto del propio discurso en el que dice promover la integración del niño o niña en el colegio, para incluirlo finalmente en formas de organización doméstica que aparentemente resultan funcionales en el corto plazo, pero que van conformando un patrón que reproduce silenciosamente prioridades centradas en la subsistencia o en la evitación de los obstáculos mediante la marginación del niño.

CAPITULO VII

CONSECUENCIAS DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR.

LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS, NIÑAS O JÓVENES

A nivel individual, los relatos de los niños niñas y jóvenes participantes del estudio expresan opiniones que es posible agrupar en categorías referidas a expectativas laborales; uso de su tiempo libre; desarrollo personal; el trato recibido de parte del resto de la familia debido a su situación de exclusión del sistema escolar; y estrategias de satisfacción de sus necesidades básicas actuales.

1.- Sobre las oportunidades de trabajo en el futuro

Los niños, niñas y jóvenes expresan en su relato la percepción de distintas consecuencias de su marginación del sistema escolar en su futuro laboral. Se visualiza la alternativa del empleo informal como una forma de generar ingresos para subsistir.

El trabajo doméstico es visto como un destino esperable en el caso de las niñas, algunas de las cuales ya están ejerciendo dichas funciones.

“cuando sea grande quiero trabajar en la feria y hacer las cosa de la casa... y tener amigos...” (Yianela, 10 años)

“... yo quiero trabajar en el persa...o en la feria para tener moneas’... así me compro cosas pa mi... dulces, bebida... voy a los videos y a las maquinas (tragamonedas)... ahí me junto con los demás chiquillos...” (Bastián, 11 años)

“cuando sea mayor... no se que quiero hacer... trabajar... a lo mejor pero no se en que... todavía no se...y... hacer las cosas de la casa... “(Jeniffer, 15 años)

Las respuestas de las niñas respecto a la vida adulta enuncian abiertamente el trabajo doméstico como una actividad esperable y la de los niños, se asocia a algún empleo remunerado. El tipo de empleo informal que se menciona es el de nivel terciario, principalmente comercio en ferias libres o ferias “persa”.

Resulta inevitable asociar estas respuestas con la situación de empleo que caracteriza a los padres y madres de los niños, el que justamente corresponde a las mismas tipologías. Es aventurado pero no descabellado hipotetizar que en los niños o jóvenes se produciría una reiteración de las experiencias escolares incompletas y posibilidades laborales restringidas de sus progenitores.

Esto representa una señal alarmante de reproducción de patrones de exclusión que se inician en el área escolar y se proyectan a otros ámbitos de la vida de las personas, como sus posibilidades de realización personal y sus oportunidades de trabajo.

“...Con relación a las características socioeconómicas, los ingresos de la población atendida provienen principalmente de actividades laborales informales tales como: coleros, feriantes, obreros de la construcción, asesoras del hogar y auxiliares de aseo, los que en su mayoría corresponden a trabajos

esporádicos y de baja remuneración alcanzando un rango de entre \$40.000 y \$90.000 aproximadamente. Ello, puesto que según registros de ingresos la mayoría carece de estudios completos y algunos inclusive son analfabetos (8% aproximadamente), lo que les limita acceder a mejores puestos de trabajo e ingresos...” (CODENI, Op. Cit.: 26).

Además se plantea entre las respuestas, principalmente en el caso de los varones en edad adolescente la alternativa de “movilizarse” para satisfacer sus necesidades básicas, esto es, recurrir a estrategias de subsistencia asociadas con conductas delictivas.

“... (Sobre el futuro) no seeee... que se yo... si me falta caleta ‘pa’ ser mayor de edad... ahí voy y saco los dos años en uno...” o así nomás... uno se salva solo...”,... si pa’ tener moneas hay que saber movilizarse nomás... (¿???)... o sea no soy como mis primos que son choros y weás... pero ahí a lo mejor trabajarle al comercio... “(Eduardo, 15 años)

2.-En torno a las oportunidades de desarrollo personal

La experiencia del niño, niña o joven en el colegio y su marginación de este sistema es percibida como un fracaso independientemente de la opinión manifiesta acerca de las razones desde donde argumentan los sujetos.

Se incorpora en el discurso la mención de consecuencias negativas tanto para hombres como mujeres, en cuanto a un menor desarrollo de sus capacidades cognitivas y menores oportunidades de crecimiento, pero estos

argumentos sucumben ante otros que privilegian la resolución de necesidades más inmediatas y contingentes por sobre las proyecciones de crecimiento de los niños y niñas.

“...mi mama me dice para que voy a ir al colegio ... si me pasan puro echando mejor que me quede en la casa y ella me lleva a trabajar ... mi mama dice que pa ella el colegio no sirve para nada...” (Yianela, 10 años)

Las proyecciones sobre actividades u oficios que se desearía realizar una vez llegada la etapa de vida adulta se ven restringidas por situaciones contingentes actuales que inciden en la posibilidad de decidir. Las necesidades de evitar el conflicto o estrés generado por factores actualmente presentes a nivel personal, familiar o escolar tienden a predominar por sobre la construcción y mantención de propósitos a largo plazo.

“... antes yo quería ser actor... salir en la tele o actuar en un teatro... pero tengo problemas... en un oído...que no escucho casi nada... y me da miedo operarme... no pienso!... ya me opere una vez y me trataron terrible mal en el San José...” (Eduardo, 15 años)

“Yo quería ser vendedora o secretaria cuando terminara los estudios ... ahora igual me gustaría poder estudiar mas adelante cuando el niño este mas grande... cuando pueda ir al jardín del Hogar de Cristo acá cerca... yo se que la tía me da una vacante para él...” (Jenny, 15 años)

3.- Referencia a la destinación de su tiempo libre

La marginación del niño, niña o joven de la escuela genera una necesaria reorganización del tiempo antes destinado a la experiencia escolar. Resulta recurrente la mención a actividades de vinculación con grupos de pares principalmente con la intención de recrearse.

“...ahora estoy en la casa... salgo pa la calle y me junto con los cabros... ahora hay hartos chiquillos que se no van... porque se salieron del colegio... son de mi porte y otros mas grandes...” (Bastián, 11 años)

La vinculación con los pares se desarrolla principalmente en los espacios públicos, la referencia mas recurrente es estar con los amigos en la calle. En estos espacios se produce la interacción con otros niños y jóvenes, y las actividades de recreación o esparcimiento consisten en estar en un lugar público, concurrir a fiestas y eventualmente se vinculan con experiencias de consumo exploratorio de drogas.

“...casi todas mis amigas... somos cinco... nos salimos del colegio y nos juntamos siempre...para carretear...” “A veces... iba al colegio porque lo pasaba bien... estudiar? ... no tanto...” (Soledad, 15 años)

“... ahora estoy en la casa y salgo pa la calle, me junto con mis amigos... los cabros igual pitean pero yo no... o sea lo probé y a veces me fumo algo pero una vez mi mama me pilló y me llevó pa' la casa a palos...” (Enzo, 17 años)

4.-La respuesta o trato de parte de la familia en relación a su situación de exclusión del sistema escolar es variada, y se relaciona por una parte con cuestionamientos al niño o joven por las conductas o decisiones que lo llevaron a encontrarse fuera de la escuela, y por otra parte con la aceptación resignada de una realidad de exclusión que – según se expresa- no puede ser modificada por iniciativa del niño ni de su adulto responsable.

“... en la casa me dicen siempre que soy un flojo que fracase porque todos en la familia sacaron sus estudios y yo no quise seguir yendo al colegio... no me importa mucho... me resbala lo que me digan... al final si no tengo apoyo... que saco con querer estudiar?...mi papa me dice que soy una decepción para el... que no tiene porque afectarme lo de el con mi mama (separación)...” (Claudio, 15 años)

Existe en algunos discursos la proposición del niño, niña o joven, a veces compartida con el adulto sobre otras posibilidades de educación formal a futuro. Entre estas se menciona la inserción a sistemas escolares alternativos o de “segunda oportunidad”, en los que el sujeto podría cursar dos años en uno, o bien retomar la escolaridad en un entorno de menos exigencia.

“... mi mama me dice que si voy al colegio de nuevo ella me va a ayudar... la Sole también dice lo mismo... pero yo veo que en la casa hay muchas necesidades...” (Claudio, 15 años)

“... (Sobre el futuro) no se que voy a hacer... he pensado volver a estudiar... hay un profesor que me viene a ver y me

dice que el me puede hacer las movidas para meterme al Chile Califica... a sacar dos por uno cuando cumpla los 18 pero no me tinca por ahora...” (Nicolás, 17 años)

La declaración de intenciones en torno a estas posibilidades no necesariamente va asociada a acciones concretas del sujeto o de los adultos orientados a la reinserción escolar.

“...yo se que mas grande voy a ir al colegio... pero ahora me voy a quedar en la casa viendo a los chiquillos (hermanos menores) y mi mama va a seguir yendo a trabajar...” (Jeniffer, 14 años)

5.-Con relación a la satisfacción de necesidades básicas. _Encontramos relatos de los sujetos, que aluden a mantener la situación de subordinación y dependencia del niño o joven respecto de los adultos. No se aprecia una demanda consistente parte de los adultos hacia el niño o joven e cuanto a que deba proveer sus necesidades básicas por sí solo, debido a su marginación de la escuela.

... que hago ahora? Na poh... salgo pa la calle, me junto con mis primos salimos a machetear... mis primos han estado en la peni porque son lanceros... pero no me meto en ni una cuestión... ellos las hacen solos... me dicen vamos por ahí... vo' esperalo' aca... y después llegan con cuestiones movidas (robadas)... son terrible guiñas!!!!...” (Eduardo, 15 años)

Esto debe ser contextualizado y filtrado desde distintas consideraciones, una de ellas es que los niños más pequeños no tienen la exigencia de trabajar, a excepción de dos casos en los que desempeñan activamente funciones de proveedores principales o secundarios del sustento familiar.

“... yo me quedo en la casa... pero tengo que salir pa’ la calle y a la feria...voy con las chiquillas para que nos den frutas o verduras y me las traigo para la casa...” (Roberto, 12 años)

Otro elemento a considerar es la pérdida de poder de los adultos respecto de los niños o jóvenes, principalmente de aquellos en etapa adolescentes, situación que invalida el efecto de las exigencias que se impone o intenta imponer al o la Joven.

En cuanto a narrativas recogidas en torno a las consecuencias de la exclusión escolar a nivel familiar, encontramos referencias a la asunción de roles de provisión, tareas domésticas y de crianza de hermanos o hijos propios y acerca de cuestionamientos de parte de la familia hacia el niño o joven.

6.-Roles de proveedor principal o complementario

En esta área, los hallazgos permiten entender que la exclusión escolar se asocia entre otras razones a la función proveedora del niño o niña que es explotado con fines de subsistencia. Cabe precisar que según los relatos

esta situación aparece con anterioridad a la exclusión del niño o niña, y se repite o se reactiva una vez producida.

Esto permite situar dicha la vulneración de derechos en una perspectiva explicativa circular, ya que alimenta las posibilidades de exclusión y se transforma a la vez en una consecuencia posible de la misma.

“... antes iba al Monserrat (supermercado) de empaque... y ganaba como cuatro mil pesos compraba cosas para la casa... pero después no podía ir... no tenía certificado de colegio... ahí lo piden” (Nicolás, 17 años)

7.- En cuanto a la asunción de tareas domésticas, así como y de cuidado y crianza de otros niños, ya sea hermanos o hijos propios, estas son referidas como fenómenos preexistentes y gatillantes, en conjunto con otros factores, de la exclusión de los niños y niñas del sistema escolar.

“ahora me dedico a cuidar a mi guagua... lo llevo a controles... y al kinesiólogo porque es asmático... el aire de santiago le hace pésimo...” el Lucho me dice que estudie... pero de día...y con la guagua no puedo... además...¿a que hora hago el aseo y la comida...? (Jenny, 15 años)

8.- Cuestionamientos de la familia.

Si bien la familia reconoce algunas causas de exclusión radicadas en las rigideces del propio sistema escolar, y la incidencia de factores de dinámica familiar vulneradora de derechos de los niños, niñas y jóvenes, recurre constantemente al discurso responsabilizador-culpabilizador para con el niño o Joven

“... mi papa dice que me va a llevarme a vivir con el... con el pero mi mama dice que ahí voy a ser igual que el... (Convicto por trafico y robo con violencia)... no estoy ni ahí con el... si me viene a dar jugo (presiona) le reviento todos los vidrios... una vez me fui con el y me pego... le hice cagar todos los vidrios del auto y del departamento... y no me dijo nada...”... si el nunca se preocupo de mí...” (Eduardo, 15 años)

En estos mensajes se sindicca al joven con causante de su situación de exclusión, independientemente de reconocer actuaciones expulsoras de profesores o autoridades de los colegios. Estos mensajes pueden ser entendidos como portadores de los mismos o similares mecanismos expulsores e invisibilizadores que el colegio o escuela ya aplico anteriormente. Se genera así una aparente contradicción entre la responsabilidad que debe asumir el niño o joven por haber contribuido a su situación, con la que corresponde al sistema familiar y al sistema escolar. En el testimonio del niño niña o joven se señala que se tiende a depositar siempre, en último termino, las explicaciones sobre la exclusión en sus conductas.

“... mi mamá dice que yo me perjudico porque sin estudios no voy a poder trabajar... que hasta pa recoger la basura piden estudio...” “ le pone mas color... es terrible e’cuatica... a la final los que tienen 4º medio ganan terrible e poco... ciento veinte lucas... y quien va a vivir con esa cagá de plata???”

9.-En cuanto a la narrativa manifestada por los niños, niñas y jóvenes acerca de las consecuencias sociales de la exclusión escolar, estos señalan ser objeto de críticas de parte de su familia nuclear o extensa. En los relatos aparece un cuestionamiento de parte de su medio familiar y sus pares u otros cercanos al núcleo familiar por no continuar o no completar sus estudios.

“... en la casa no me dicen nada... antes me decían que era tonto...que no había aprovechado la ayuda que me ofrecían del colegio para estudiar (útiles, uniforme movilización)... a mi no me importa que digan que soy flojo... porque... para que voy a estudiar...? “ (Claudio, 15 años)

En estas críticas se tiende a repetir el patrón discursivo culpabilizador por la situación que le afecta. Este discurso es aceptado por algunos niños y rechazado por otros, en esta última postura se advierte un conjunto de críticas al sistema social y económico, planteadas desde la realidad micro en que el sujeto se encuentra posicionado.

Con referencia a las presiones o exigencias de parte de los adultos al niño, niña o joven para auto sustentarse económicamente, esto no se aprecia

relevante por cuanto los discursos recogidos no lo consignan como un elemento significativo. Esto es al menos en el presente, sin embargo en los testimonios se incorpora este elemento como parte de las amenazas o advertencias anticipatorias de los adultos al niño, niña o joven acerca de las dificultades que encontrará en la vida adulta, para generar formas estables y suficientes de asegurar su subsistencia.

Como reacción ante estos argumentos de parte del niño, niña o joven, se aprecia por una parte un reconocimiento y aceptación de estas dificultades, lo que no da cuenta de una conciencia de estas amenazas, ni una comprensión lógica de la misma, sino mas bien un recurso a “textos” de utilización habitual en los integrantes de su entorno cercano su comunidad, validadas por uso y costumbre como ciertas o esperables.

Pero por otra parte encontramos una reacción argumentativa que desconoce estas amenazas y les resta validez. Estas posturas se advierten predominantemente entre adolescentes que participaron del estudio.

“...me da lo mismo ... no estoy ni ahí... mas lo que le dicen a una que se va a “cagar” la vida si no estudia... y no pasa nada... igual una se las arregla... es puro grupo nomás de mi mama y de los profes... ahora las cosas no son como en sus tiempos... ” (Soledad, 15 años)

...” se que estudiar no es malo para una... pero yo digo... la que quiere estudiar que estudie y para que sea profesional... pero si una no quiere... entonces no nomás... que saca una con matarse en el colegio para al final quedar siempre en las

mismas?... con los mismos problemas... Sin trabajo... o ganando una porquería...” (Nayareth, 17 años)

Finalmente, resulta destacable un análisis manifestado por adolescentes mujeres en cuanto a interpretar los posibles efectos de la exclusión a partir de estereotipos asociados a la variable de género. Si bien constituye una singularidad solo observada en las respuestas y comentarios aportados por dos niñas, el contenido de las mismas revela la coexistencia de miradas de género actualizadas con patrones culturales atribuidos a generaciones de más edad.

Entre estas se advierte una mirada machista que valida la relación directa y preferencial entre el papel del hombre y la provisión del sustento, reconociendo y validando la supremacía del hombre en cuanto a que sus necesidades y oportunidades de trabajo tienen mas importancia para el ejercicio de la función parental y por que no conyugal?, que las de la mujer.

“... yo creo que el hombre y la mujer deben estudiar los dos porque si falta uno el otro tiene que darle de comer a los hijos... pero es mas importante que el hombre estudie porque ellos son los que se dedican más al trabajo ...que una... una al final se tiene que poner a cuidar los hijos ...”(Jenny, 15 años)

“... a la final el hombre va a ser siempre el jefe de hogar... aunque una trabaje...” (Nayareth, 17 años

“...nunca nadie va a ser capaz de cuidar los niños mejor que la propia mamá...” (Jeniffer, 14 años)

Las consecuencias de estar excluidos del colegio, desde la mirada de los entrevistados por una parte reflejan elementos de desesperanza, de falta de confianza en los mecanismos que el sistema escolar ofrece para mantener al niño/a, joven inserto en el sistema escolar. La referencia a situaciones de origen externo, propias del medio familiar y social, cuando no del propio colegio, viene a reflejar la impotencia de los afectados de revertir o, aliviar las condiciones que los llevaron a la situación de exclusión.

Por otra parte los niños/as, jóvenes manifiestan narrativas con contenidos descalificatorios respecto del sistema escolar, del discurso de los adultos y de la utilidad para la vida personal, de estar insertos en el medio escolar. En este aspecto cabe destacar la presencia de elementos de frustración y rabia contenidos, que analizados en el contexto de condiciones desventajosas en que éstos viven, dan cuenta de una reacción de resistencia a someterse a las exigencias de un sistema en el cual los niños no son “vistos” en su dimensión humana.

Las consecuencias de la exclusión, vistas desde la postura adulta aluden a limitantes en sus posibilidades de acceder a medios de subsistencia más eficaces y confiables, y además limitantes en cuanto a la asunción de roles adultos de provisión y protección, construcciones que los niños no están en

condiciones de ponderar de la misma forma que sus padres. En este aspecto el lenguaje utilizado en el discurso genera una brecha entre el aquí y ahora de los niños, versus un futuro que no les es posible visualizar, menos aún en las condiciones de desventaja y marginación en que se encuentran.

CAPITULO VIII

CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ADULTOS RESPONSABLES

Los adultos a cargo de los niños niñas y jóvenes, participantes del estudio son portadores a su vez de visiones particulares en las que se hace presente su visión acerca de la situación que afecta a sus niños y explicaciones construidas acerca de la misma. Las narrativas recogidas contienen explicaciones que se centran fundamentalmente en factores internos de la familia, y eventualmente del entorno escolar.

No se aprecia, como se intenta reflejar en el siguiente análisis, una referencia a responsabilidades propias del adulto, aunque sí estamos en presencia, en algunas de las categorías temáticas recopiladas, de discursos que sindicán al propio niño, niña o joven como el causante o un causante principal, de su situación.

Los análisis recogen eventualmente, sin ser esto una regularidad, atribuciones de los sujetos (adultos) de responsabilidades dirigidas al actores de medio escolar, sociocomunitario, o bien a la propia lectura acerca de características de la sociedad que resultan determinantes en la exclusión en que se encuentran sus niños, niñas o jóvenes.

1.-Problemas de violencia al interior de la familia.

En esta categoría, el (los) adulto (s) logran vincular problemas de desempeño escolar de sus hijos o hijas en el colegio, las que son interpretadas como una consecuencia de problemáticas de violencia al interior de la familia.

Esta relación no es directa sino que viene a intercalar en la explicación otros elementos como problemas de rendimiento y de disciplina del niño, niña o joven que posteriormente resultan asociados como una forma de explicar el problema, con la ocurrencia de violencia doméstica.

“... tenia problemas para aprender y se portaba muy mal... ya me repitió una vez...el año pasado (2006)...es muy inquieta...me pasaban llamando del colegio....yo tuve problemas con mi marido... es pesado conmigo y con los niños... es muy arrebatado...” (Elizabeth, 38 años)

“... yo tenia problemas con mi marido que el toma mucho... el Roberto se portaba bien... nunca me repitió...el año pasado (2006).... mi marido... el toma y se pone atrevido conmigo y con los niños...” “se fue de la casa unos días pero ahora volvió...” (Solange, 36 años)

La violencia doméstica es descrita por el adulto desde la generalidad, esto a diferencia del niño o joven que logra integrar en su discurso una descripción

bastante detallada, explícito, y sin adornos del tipo de violencia que observan y que les afecta.

Los adultos que refieren la presencia de violencia doméstica entre las causas de la exclusión escolar de sus hijos lo hacen recurriendo a términos vagos tales como “...se pone atrevido...”, o “...se pone pesado...”, o “...es arrebatado...”. Estas acepciones no dan cuenta clara de qué es lo que sucede dentro de la relación conyugal ni parental. En la primera y segunda de ellas de ellas, puede entenderse desde una actitud poco deferente, insolente o verbalmente grosera, hasta un ataque a la integridad física. En la tercera, “es arrebatado...” es posible entender una gama amplia de reacciones ante la rabia y frustración desde alterarse o hasta agredir o inclusive atentar contra la vida de su pareja.

2.-Bajo rendimiento escolar

En esta categoría de argumentos o de explicaciones, el(los) adulto(s) indican como razón de la exclusión escolar, una falta o insuficiencia de respuesta del niño, niña o joven ante las exigencias del medio escolar. Esto corresponde a no lograr los estándares mínimos en sus calificaciones para aprobar una asignatura o pasar de curso.

Esta es entendida como una suerte de “característica” o “predisposición” del niño, niña o joven para no adaptarse al colegio, tanto al sistema normativo

como al requerimiento de aprendizajes que el colegio exige. En el relato se tiende a asociar la existencia de bajo rendimiento en el colegio a problemas disciplinarios, junto a los que convergen otros factores como la influencia de pares

“...siempre fue mala pal estudio... pero no tanto como otras que no aprenden nada... ella como que no pescaba mucho...iba al colegio para entretenerse...” (Isabel, 37 años)

“a ella nunca le gusto el colegio estudiar... siempre andaba con las amigas p’arriba y p’abajo... las notas eran ahí nomás... no era desordenada... era bien señorita pero con las juntas se empezó a portar mal... porfiada sobre todo... era terrible llevada a su idea... (Terca)...” (María, 45 años)

3.-Trabajo doméstico

El abandono del colegio para asumir funciones en el hogar, es otro de los conjuntos de razones que aparecen en el relato del (los) adulto (s) desde el cual se explica la ocurrencia de este fenómeno. El cuidado de los hermanos menores, o de hijos propios y el conjunto de quehaceres del hogar (trabajo doméstico) son entendidos bajo la forma de una “ayuda” que el niño o niña aporta al funcionamiento del hogar. Estas tareas no son vistas como formas de trabajo infante juvenil, pese a serlo, ni por el adulto ni por el niño.

“yo tuve que salir a trabajar porque el papa no nos daba ni un peso... ahí la Sole (hermana) lo cuidaba un poco pero ella también empezó con problemas...” (María, 45 años)

“... acá quedamos de brazos cruzados yo con el niño mas chico de dos años y medio... no encontré jardín pa’ ponerlo altiro... vivíamos de la ayuda de mi mama que se venia para acá y traía para cocinar... yo creo que el vio todo eso...y se puso a trabajar...fue a empacar al santa Isabel y al Monserrat un tiempo pero después se salio y no trabajó mas...” (Silvana, 37 años)

El tipo de trabajo doméstico realizado por el niño, niña o joven se presenta bajo diversas manifestaciones que incluyen la realización de quehaceres de la casa, cocinar, limpiar, proporcionar alimento a otros niños del hogar, hacer compras, llevar al niño o niños a cargo a su respectivo colegio o jardín infantil.

Estas situaciones, que se recogen del relato, manifiesto de la mitad de de los casos de los casos se presentan indistintamente, tanto en familias monoparentales, como en aquellas en que el sistema conyugal/parental está completo. En ellas, cabe distinguir situaciones en que el trabajo doméstico se asocia a estrategias que permiten a la figura adulta presente, (que en los casos analizados, resultó ser la madre) el ejercicio del rol de provisión del sustento.

En otras situaciones, esto se produce aún contando con una figura materna y paterna, en edad laboral activa, sin impedimentos físicos ni psicológicos para el ejercicio de labor remunerada, que viven permanentemente en el hogar.

Estas “otras formas” de cuidado de hermanos y trabajo doméstico descritos en el relato, incluyen el ejercicio de la mendicidad y/o desarrollar trabajo

informal remunerado, con la finalidad de generar provisión de sustento propio y de la familia.

“...El Roberto se quedó en la casa cuidando a las chiquillas (hermanas menores) y yo iba a atrabajar en una empresa de aseo pero dure dos meses y me echaron...el cuida a las niñas... ellas tienen...las dos...problemas en el colegio...” (Elizabeth, 38 años)

“el...me apoya...va a la feria a pedir y se consigue el pan para la casa... antes iba al Líder... no... al Monserrat, a trabajar y traía cosas para la casa y se compraba sus cosas para el colegio...” (Silvana, 37 años)

En el relato recogido del (los) adulto (s) no se aprecia un cuestionamiento profundo de los efectos del alejamiento del niño del contexto escolar, tanto actuales ni sobre sus implicancias en el desarrollo del niño. Mucho menos de los efectos futuros para el niño, niña o joven.

La visión adulta que se observa a través de los relatos es inmediatista, de corto plazo y centrada en la satisfacción próxima de necesidades actuales. Estas necesidades actuales se refieren a la subsistencia no solo de los niños sino en algunos casos a las del propio adulto.

“...A mi nunca el gobierno me ha ayudado con nada para mis hijos... así que nadie tiene nada que decirme... los crié solita con el Chino (pareja)...” (Roxana, 37 años)

Esta función o conjunto de tareas que le son asignadas al niño, niña o joven son descritas como un “apoyo “para las funciones que ejerce, intenta o deberían ejercer las figuras adultas, lo cual podría entenderse como una inversión de la jerarquía y una percepción/ comprensión distorsionada de la relación dialéctica autoridad v/s responsabilidad, que existe o debe existir entre el mundo adulto y el mundo de la niñez. (Perrone,Nannini; 1998)

4.-Problemas de disciplina en el colegio

El relato del (los) adulto(s) frente al fenómeno de exclusión de niños niñas y jóvenes del medio escolar incorpora de manera clara la presencia de problemas de disciplina de los niños en el colegio. Naturalmente, el relato integra este componente asociado a otros factores antes mencionados como el rendimiento escolar, sin embargo al analizar los relatos resulta posible entenderlo como un factor susceptible de entender de manera desagregada.

Estos relatos hacen referencia a situaciones de dificultad o de resistencia del niño, niña o joven a acatar las exigencias normativo/disciplinarias del sistema escolar, que generan, o generarían desde el sistema educativo respuestas estigmatizadoras hacia el sujeto.

“La Yianela es inquieta por eso la discriminaron... la miraron en menos porque uno es pobre... me daban puras quejas, era peleadora y siempre estaba fuera de la sala... costaba tenerla quieta...” “Ella estaba matriculada este año (2006) pero fue en marzo y no fue mas... yo la iba a dejar y al rato llegaba sola

acá... se saltaba la reja... del colegio nunca se preocuparon... ellos nunca la vinieron a buscar...” (Roxana, 37 años)

Las razones asociadas a estos problemas son variadas, por una parte encontramos referencias a responsabilidades de impartir o inculcar disciplina, que no fueron cubiertas desde el hogar por la figura paterna, por negligencia pasiva o la ausencia de éste.

“antes cuando estaba con el papa se portaba mejor... porque nosotros nos separamos porque el me daba mala vida... mi marido de ahora es muy corto de genio no habla con los chiquillos... no les dice nada no tiene ninguna autoridad... o sea cuando se enoja grita y hace atado pero no conversa ni les busca por la buena... no es como un papa... el tiene otros hijos grandes...”(Verónica, 42 años)

Por otra parte los problemas de disciplina del niño, niña o joven mencionados refieren situaciones de conducta disruptiva. Ante estas quejas emanadas desde el colegio el (los) adulto (s) adopta(n) posturas de escepticismo, tanto sobre las acusaciones que se formulo hacia su(s) hijo (s) como acerca de la conducta del joven.

“En el colegio me trataron pésimo... el director es care’palo a mi me dijo que mi hijo era un delincuente...que no era culpa del colegio pero cuando una iba a alegar porque le sacaban las cosas a el... ahí no decían nada...” (Enedina, 41 años)

“el tuvo muchos problemas... en todos los colegios...porque era muy inquieto una vez lo acusaron de que le robo un celular a una profesora... yo le dije que me contara la verdad pero el negó todo... siempre niega todo...uno lo ve que esta

**haciendo las cosas y el siempre dice que no...que no fue...”
(Enedina, 41 años)**

“el año pasado le echaron la culpa de que había robado unas cuestiones pa escuchar música... según el no... pero dice que si los tomo pa verlo....mmm..... según el...y se lo pasó a otro chiquillo que se lo robó,...” (Irene, 45 años)

“... Al final no es la primera vez... yo sé que el Eduardo tiene malas costumbres pero estoy segura que eso es por el lado del papa...porque en mi familia nunca hemos tenido esos problemas... yo no tengo ni Dicom... el papa siempre ha estado metido en robos y ha estado preso... ahora le dije que se lo llevara pero el no pesca...” (Enedina, 41 años)

La visión expresada por el adulto sobre la actuación del colegio ante problemas de esta naturaleza es crítica, en cuanto a que el tratamiento dado al adulto habría sido de carácter discriminatorio, descalificatorio. Nuevamente la queja es puesta en un factor ajeno a la responsabilidad parental, y el efecto negativo sobre el cual se expresa la opinión no es la consecuencia directa sobre el niño o joven, sino el ánimo o emocionalidad del adulto.

“...En el colegio fueron muy crueles con el...y con una como madre... lo trataron como un verdadero ladrón... yo creo que el si fue el del robo pero además estaba bajo sospecha de robarle el sueldo a una profesora y de sacarle la radio del auto... yo siempre lo veía con cosas así... celulares... radios..... yo le ofrecía comprarle lo que el quisiera... zapatillas de 80 mil pesos.... para que el cambiara ...pero ligerito volvía a los mismos problemas...” (Irene, 45 años)

Otro factor encontrado en los relatos, con el que el adulto relaciona la respuesta sancionatoria del colegio dicen relación con el status que tendría la madre “separada”. El adulto asigna a este estado, la razón de la ocurrencia de prácticas discriminatorias.

“ Igual la discriminaron (en el colegio) porque yo era separada y porque se me portaba mal... entonces en la reunión me dijeron que ella no entraba a clases y se iba pa’ la plaza (de Quilicura)...” (Isabel, 37 años)

5.-Dificultades de adaptación a la dinámica escolar

La inserción del niño, niña o joven en el colegio, en cuanto a la relación con pares, con profesores y con las autoridades del colegio, forma parte de argumentos recurridos por los adultos para explicar la marginación del niño o joven de la escuela.

El discurso reconoce que la construcción de diferentes estilos de relación hacia sus iguales y hacia los adultos forma parte de meta –aprendizajes de todo niño, niña o Joven. Si estos aprendizajes no logran ser suficientemente eficaces o al menos funcionales para permitir la integración de éstos, se tornan en un factor que propicia la expulsión del niño del sistema.

Los adultos logran identificar y señalar que diferencias individuales en el trato, aceptación y tolerancia de parte de profesores hacia sus niños generan una dinámica que hace posible que el niño, niña o joven se adapte o tolere mejor las exigencias relacionales que le imponen su participación en el medio escolar.

“antes había una tía que le tenía harta paciencia a la catita pero ella se fue... ahí la catita me bajo las notas y se puso porfiada... la otra tía la quería hartito y la de ahora es muy gritona... de la calle se escucha cuando les grita a los niños... si no son animales...” (Elizabeth, 38 años)

Cuando estas diferencias individuales en la calidad de trato brindado por profesores a su(s) niño(s), que constituyen para el adulto excepción necesaria para favorecer la continuidad del niño, no existen o no resultan suficientemente eficaces, se pierde la visibilidad del niño y sus necesidades particulares.

“...El tiene problemas al oído y no escucha nada... la mitad de lo que usted le dice no lo entiende...si no es tonto... pero no quiere ir al doctor ni siquiera a hacerse exámenes...” yo lo explique en el colegio pero allá dijeron que ese asunto tenía que verlo el consultorio y no ellos que ellos no eran doctores para eso...” (Enedina, 41 años)

6.- Violencia en el colegio

Entre las dificultades visualizadas por los adultos, a la situación de exclusión de sus niños, se hace referencia a fenómenos de violencia ocurridos en el entorno escolar, ante los cuales no habría existido un tratamiento adecuado, que hiciera posible interrumpir el fenómeno y tampoco ejercer una acción reparadora con justicia para su(s) niño (s).

“... Una vez un tío (profesor) le tiro el pelo... yo fui y lo empapele a chuchadas y le mande un combo...ahí me negaron la entrada al colegio... “(Roxana, 37 años)

La respuesta recibida desde el colegio al presentar reclamos por los malos tratos recibidos por sus niños niñas o jóvenes, es descrita en el relato como insuficiente, y maltratante a la vez para el propio adulto.

“ en el colegio me trataron pésimo... el director me cerro varias veces la puerta en la cara cuando yo le iba a hablar porque Bastián llegaba golpeado a la casa... así unos moretones del porte de una moneda en las piernas y en la espalda...”(Verónica, 42 años)

7.-Situaciones de violencia contextual.

En este grupo de argumentaciones los adultos hacen referencia a situaciones de abuso sexual, de distinta índole, las cuales afectaron indistintamente a niños y niñas. Estas habrían sido perpetradas principalmente por adultos integrantes de la familia, aun cuando se distingue un relato específico que refiere la ocurrencia de abuso sexual ejercido por otros niños dentro del colegio.

“...Yo tuve un problema muy grave con mi marido..., la (niña) lo acuso de violarla,... yo misma los pille una vez y el la tenia sin ropa el subido encima de ella... ella era buena alumna no tengo nada que decir...”(Solange, 36 años)

“...acá hubo problemas con mi pareja., trataba muy mal a la (Niña) y a mi también... se puso como a acosar a la Jenny,... la

trataba de maraca ...la (Niña) era tranquila... me ayudaba con los hermanos y yo iba a trabajar a la Trendy ” (Erica, 30 años)

La ocurrencia del abuso al niño y la niña es asociada con cambios en la conducta y rendimiento escolar, que merman el desempeño del niño o niña hasta concluir en su abandono o marginación de colegio. Además son asociados a cambios en la familia en los que el niño o niña debe asumir nuevas funciones tras la salida del agresor.

El comportamiento descrito por el adulto responsable hace referencia a reorganizaciones del sistema familiar tras ciclos reiterados de violencia en los que se ha producido el pseudo- arrepentimiento y el perdón (de la madre, según los relatos) hacia el agresor incluso en desmedro del niño o niña cuando éste/a ha sido la víctima.

**“después... (De la develacion y denuncia de abuso sexual) mi marido volvió y yo fui tonta porque lo recibí... lo hice por los niños mas chicos que son de el... la Jeniffer es de otra pareja antes pero el la crió... ahí el juzgado me la quito y la interno... pero allá no iba ni al colegio...pasaba puro encerrada en el internado y lloraba porque quería venirse a la casa...”
(Solange, 36 años)**

En el marco de estas situaciones de violencia contextual, los relatos recogidos además refieren episodios de violencia doméstica grave, con riesgo para la integridad y la vida de integrantes de la familia.

Al igual que en las situaciones antes mencionadas, la ocurrencia de hechos de violencia conyugal o intrafamiliar extrema desemboca en cambios en la

organización familiar que resultan determinantes en relación a la continuidad escolar del niño o niña.

“yo lo eche después porque me trato de matar con una cuchilla... a mi y a los niños... después tuve que salir a trabajar... ahí la (Niña) se vino a ayudarme con los chicos... ella también empezó con problemas... no quiso ir mas al colegio” (Solange, 36 años)

Finalmente, en un caso que resulta singular aunque no menos importante, la violencia presente en el entorno sociocomunitario, ocasionó la pérdida del jefe de hogar por la acción de delincuentes. El efecto descrito por la madre en el relato, revela una baja notoria en la motivación del joven por estudiar u otras ocupaciones, esto asociado a la vivencia cotidiana de la impunidad de los responsables del hecho. Esto además resulta significativo por cuanto se trata de un joven que no habría presentado problemas anteriores de desempeño o disciplina que explicaran su marginación del sistema escolar.

Por el contrario, la exclusión del sistema aparece explicada desde una decisión del propio joven, y ésta basada en un evento externo determinante por el nivel de daño infligido al joven y a la familia.

“el no tenia problemas... en los colegios donde estuvo era tranquilo...le iba bien... no repitió nunca una vez le fue mas o menos mal cuando murió el papa... mi marido... estaba en 8º...”

y le costo...porque no tenia ánimos de estudiar... me costaba un mundo para que se levantara... legaba tarde... eso que el colegio le quedaba a dos cuadras...” (Silvana, 38 años)

8.-Sobre las oportunidades de trabajo en el futuro.

En esta área, los relatos del(los) adulto(s) refieren una valoración de la enseñanza formal como una herramienta de desarrollo y un eventual incremento de oportunidades para los niños, niñas y jóvenes.

En estos discursos predomina la pretensión o el deseo de que éstos tengan un desarrollo que supere las posibilidades alcanzadas por el o los padres. En este relato aparece la referencia a que en la vida adulta las dificultades serán mayores que en su etapa de desarrollo infanto juvenil.

“yo les digo que el estudio es para ellos mismos... que no es para los papás... que aprovechen que una no tuvo la oportunidad... uno quiere que ellos siempre sean algo más que uno...” (Isabel, 37 años)

“cuando sea grande va a querer y no va a poder...” (Irene, 45 años)

Esta narrativa aparece también asociada a la experiencia de los adultos de oportunidades laborales que les han sido restringidas o limitadas por su escasa instrucción. Estas limitaciones hacen referencia a la dificultad de acceder a empleos formales del sector económico secundario y terciario.

“...Mire a veces el estudio importa...depende del trabajo de uno...o sea... pa la constru no piden el 4º medio... pero si Ud. va buscar a una empresa... de guardia o de empleado...”
(Roxana, 37 años)

“a ella le perjudica porque va a depender de un hombre que la mantenga...y sin estudios no va a encontrar trabajo a no ser que sea de nana...o en la fruta... (Temporera) ” **(Erica, 30 años)**

9.-En cuanto a las oportunidades de desarrollo personal del niño, niña o joven la narrativa del adulto identifica la educación formal como un espacio necesario para el desarrollo del niño. Este discurso surge asociado al contexto de problemáticas que la familia ha atravesado y que han conspirado contra la integración estable de su(s) hijo(s) al colegio.

“el es niño... le hace harta falta la escuela... ahí son estrictos... el tío (orientador) me ayuda harto....pero siempre mete susto con que va a tener que llamar al sename para que se lleven a los niños...yo estuve en un centro del sename acá cerca como tres años... y me ayudaron harto pero... mi marido es el del problema...” **(Elizabeth, 38 años)**

Los efectos de la exclusión son descritos por el adulto no solo en el sentido del perjuicio concreto y actual de la participación y pertenencia del niño al

medio escolar en tanto espacio de crecimiento sino también a su emocionalidad y sus necesidades de gratificación.

“ yo creo que el no va a volver a ser un niño feliz... en mucho tiempo ...anda con cara triste ...y dice que echa de menos estudiar pero que no tiene cara de ir al colegio ... parece que otros muchachos de ahí sabían de lo que paso antes...en el otro colegio...” (María, 45 años) (Alude a situación de bullying y abuso sexual ocurrida en el colegio)

Se menciona además que el colegio tiene que ver con el despliegue de potenciales del niño o niña, espacio que no siempre aparece validado por el propio niño o joven víctima de exclusión.

“me preocupa que pierda todo el potencial porque el es un niño inteligente...” (María, 45 años)

En estos casos la dificultad de reintegrar al niño o niña al sistema escolar aparece cruzado por una resistencia o apatía del propio sujeto. La postura del adulto refleja una actitud de pasividad resignada ante dichos obstáculos.

“yo quiero que estudie pero él no pone de su parte... así no se puede...” (Enedina, 41 años)

“yo no se que va a ser de ella... ahora las cabras son así...si no quiere no estudian nomás... uno no las puede ni

tocarlas... al final una no tiene ninguna autoridad sobre los hijos...” (Isabel, 37 años)

Estas posturas de resistencia o rechazo del niño o niña hacia el sistema escolar, aparecerían según el relato, asociadas a una pérdida de interés y confianza en el colegio como mecanismo de integración social y cultural.

Además, estarían planteadas en el marco de una retórica agresiva y desconfirmatoria que no permitiría generar una reflexión compartida entre el niño y el adulto acerca de los beneficios de la integración.

“...si ella quiere mas grande trabajar o tener una profesión... ahí se va a arrepentir...yo le digo... pero ella me hace así con los dedos (chasquido)... dice que no esta ni ahí con la weá... (Estudios formales) ” Isabel, 37 años)

10.- Con referencia a la destinación del tiempo libre.

Este cambio de la dinámica cotidiana generado a partir de la marginación del niño, niña o joven del colegio, se recoge en el relato del adulto una preocupación por la vinculación del niño o niña en actividades que no generan aprendizajes favorables.

Aquí surge la referencia a la presencia del grupo de pares como un factor de amenaza, en tanto éste sería un posible inductor de desajustes conductuales

o conductas exploratorias de límites por parte del niño o joven, que puedan resultar desbordantes para el control de los adultos.

“... Ella es una niña que tenía buena actitud ante el colegio... ahora es distinta... esta rebelde... desafiante... insolente... le corté las amistades con unas niñas del colegio que andaban en malos pasos... no me hizo caso...” (María, 45 años)

Las conductas temidas dicen relación principalmente con la infracción de ley, vinculación con pares inadecuados que modelen en los niños o jóvenes comportamientos complejos, distintos a los que el adulto refiere esperar de parte de ellos.

“...a mi me asusta que ande tanto en la calle...acá los niñitos fuman desde los 8 o 9 años... y andan metidos en grupos en la calle... hay algunos que se los han llevado los carabineros a internarlos... y llegan de nuevo con mas malas costumbres...” (Verónica, 42 años)

Esto indicaría que la exclusión escolar, desde la óptica del adulto implica la amenaza de pérdida de poder-control sobre los niños y niñas, y que la escuela formaría parte de una función de control social hacia éstos. Esta función control inherente a las responsabilidades del mundo adulto se vería debilitada por la ausencia del colegio como institución formal normalizadora.

11.- Roles de proveedor principal o complementario

En este grupo de argumentos, existe una diversidad que contrasta con la univocidad u homogeneidad encontrada en ítemes anteriores, referentes a las consecuencias de la exclusión escolar.

Por una parte resulta llamativo que a pesar de la visión de la escuela como mecanismo de potenciación de habilidades para la vida, no es vista como un elemento imprescindible para la subsistencia una vez llegada la etapa de vida adulta.

**“yo digo que igual trabajando uno surge...yo tengo 3º básico y me las arregle sin estudios igual nomás...mi marido no sabe leer... si sabe contar la plata ahí no lo hacen lesa...”
(Roxana, 37 años)**

Esto además surge vinculado a la percepción de posibilidades laborales en el espacio informal del segmento terciario que los niños o jóvenes podrían tener pese a su baja o incompleta escolaridad.

“ yo quiero que estudie pero si ella no pone de su parte... mejor que me ayude en la feria... o en la casa... pero es tan re porfiá’...” (Roxana, 37 años)

12.- En cuanto a la asunción de tareas domésticas, así como y de cuidado y crianza de otros niños, la postura recogida desde los adultos responsables cuestiona estas situaciones en el discurso aunque este cuestionamiento resulta ser aparente en tanto no va acompañado de intenciones o acciones concretas que persigan remediarlo .

Existe en los discursos una suerte de “vaticinio” de efectos negativos, que contrasta con la aceptación de la situación de explotación doméstica del niño o niña. Es posible interpretar esta contradicción desde la funcionalidad que reviste la situación de exclusión que facilita el ejercicio de tareas domésticas y/o de subsistencia material de la familia que cumple el niño o niña.

“yo creo que ella no va a querer estudiar después... ella se dedica a ver la casa... yo me fui con los mas chicos con mi pareja de ahora al sur... la vengo a ver una vez al mes... ojala le salga bueno el cabro (pareja) nomás...para que la cuide y el se porte bien...” (Erica, 30 años)

Por otra parte, profundizando en un aspecto ya antes mencionado cual es la contradicción entre la valoración de la enseñanza formal v/s la aceptación de ésta, cuando la subsistencia del grupo familiar descansa en el apoyo concreto que el niño, niña o joven proporciona, se pone de relieve la existencia de un patrón circular que realimenta y agudiza la dinámica de exclusión.

Sin el trabajo concreto del niño o niña en beneficio de la familia, resultaría imposible para el adulto ejercer roles que su situación particular le impone

como prioritarios (provisión), de no existir éstos el soporte mínimo de cobertura de las necesidades básicas familiares se derrumba e inhibe las posibilidades de una inserción y permanencia exitosa del niño o niña en el sistema escolar.

“yo creo que de grande ella va a querer estudiar...y ahí yo la voy a apoyar... ahora ella me ayuda en la casa... porque si no trabajo no tenemos para comer yo voy a la feria a vender cachureos... ella es mi apoyo en este momento y yo de ella...”

(Solange, 36 años)

La ausencia del niño del colegio, restringe e hipoteca sus posibilidades actuales y potenciales de ejercicio de ciudadanía, lo que alimenta y amplía el círculo de la exclusión a otras esferas más allá de lo escolar.

Finalmente, ante una postura radicalizada del niño, niña o joven, de no aceptar incorporarse al colegio, los recursos familiares de autoridad debilitados se ven enfrentados a la inexistencia de un apoyo externo eficaz en el control y exigibilidad de la escolaridad. Se menciona el recurso a la judicialización de la situación familiar ante esta resistencia, herramienta que no resulta efectiva por cuanto los mecanismos judiciales y administrativos carecerían de atribuciones y dispositivos funcionales y eficaces de integración del niño, niña o joven que no desea formar parte del sistema escolar formal.

Este recurso de fuerza que refiere el adulto en su relato puede ser analizado al menos desde dos líneas explicativas; una de ellas es la creencia que los

aparatos de administración de justicia infanto juvenil estén en condiciones de generar en el niño o joven procesos de reflexión que conduzcan a una comprensión y cambio actitudinal, que se vea reflejada en una decisión de reincorporarse al sistema escolar.

Por otra parte, la creencia que la exclusión del niño o joven del sistema se reduce a un tema de escasez de poder-control del adulto, que se pudiera resolver mediante una orden o “sentencia”.

“... mi mama estaba chata y me dio la ultima oportunidad este año de estudiar pero no quise ir... me hizo cualquier escándalo si hasta me echó los pacos... no me hicieron nada... y después me demando en el juzgado porque yo no le hago caso... la Jueza no la pesco... le dijo a ella que fuera al sicólogo...” (Soledad, 15 Años)

Estos textos citados a modo de ejemplo reflejan una comprensión monádica o unidimensional del problema por parte del adulto y no recogerían el conjunto de argumentos (compartidos o no por el mundo adulto) del propio niño o joven que radicaliza su rechazo hacia el sistema escolar.

“... El no va a ir al colegio yo creo que no va a seguir estudiando porque no le interesa nomás... yo pedí hasta que me lo sacaran de la casa y la jueza me dijo que no podía... que lo tenia que tener hasta que fuera mayor de edad...” (Irene, 45 años)

Lo señalado en este último acápite, nos remonta a elementos que fundamentan el estudio y nos llevan a preguntar si el silenciamiento de legítimos argumentos y discursos de niños, niñas jóvenes acerca de su exclusión escolar sería un factor exclusivo del o los colegios, o bien estamos en presencia de un correlato de similares características operando esta vez dentro del propio núcleo familiar, y ejercido por el (los) adulto (s) responsable (s).

La visión de los adultos responsables de los niños, niñas o jóvenes en situación de exclusión escolar, que fueron consultados durante el estudio arroja relatos que dan cuenta de su percepción en cuanto a las consecuencias que para ellos significa su marginación del entorno educativo formal.

En los relatos se encuentra referencias a las oportunidades de trabajo que en el futuro tendrían el niño o joven; las oportunidades de desarrollo personal condicionadas por la situación que les afecta; la destinación de su tiempo libre; la asunción de roles de proveedor principal o complementario del sustento familiar y la asunción de tareas domésticas así como tareas de cuidado y crianza de otros niños.

Desde la inmediatez de las necesidades materiales resulta prioritario o urgente resolver carencias de alimentación, vestuario y cuidado diario de otros niños y niñas, lo cual va en desmedro de necesidades de desarrollo y de participación legítimas de la población infanto juvenil.

Entre otros elementos dignos de considerar, encontrados en el discurso de los adultos se destaca una postura discursiva que podríamos calificar como “pesimista” proyectada en un futuro adulto, para el niño, niña o Joven que está excluido del colegio.

Esta se refiere a que las posibilidades de completar su instrucción básica o media se verán fuertemente restringidas durante la vida adulta debido a las nuevas responsabilidades v/s menores oportunidades de escolarización. Las tareas de la vida adulta implicarán priorizar la subsistencia autónoma propia del niño, niña o joven, y la de su grupo familiar, responsabilidades que lo situarán (probablemente) a una distancia difícil de superar, respecto de las oportunidades de retomar y completar su educación.

CAPITULO IX

ANÁLISIS INTEGRADO DE LAS EXPLICACIONES DE NIÑOS Y ADULTOS

RESPECTO DE LAS CAUSAS DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR

En los relatos de niños y adultos es posible observar concordancias y discrepancias, en cuanto a la forma de entender e interpretar las causas y las consecuencias de la exclusión escolar. Entre los elementos significativos encontrados en los discursos de los niños/as y jóvenes en situación de exclusión escolar, podemos mencionar los siguientes:

1.-Acerca de las causales formales asignadas por el colegio

En cuanto a la información proporcionada por los colegios consultados, acerca de las causales con que fue justificada la salida del niño, niña o joven, existe concordancia entre lo registrado y lo relatado por el niño y su adulto responsable.

Esto es, para mayor claridad, que las razones esgrimidas por el colegio están en conocimiento de niños y adultos. De los niños incorporados al estudio, 5 de ellos figuran eliminados del colegio bajo la causal "Abandono", esto es, que el niño o niña superó los porcentajes mínimos de inasistencia establecidos por el Ministerio de Educación con lo cual se producirá la repitencia de curso.

En el caso de otros dos niños, la salida del colegio aparece registrada bajo la causal “retirado” esto es, que sus documentos escolares fueron requeridos por el apoderado o adulto responsable con la clara intención de desvincular al niño, niña o joven del colegio.

Tres casos aparecen no matriculados durante el año escolar siguiente a su salida del colegio y uno consigna como se señaló en el capítulo I del análisis de la información con la causal “Traslado a otro establecimiento” acompañada de la leyenda cancelación de matrícula.

2.-Causas de orden familiar.

Antes de profundizar en este intento de integrar selectivamente los contenidos del discurso de niños y adultos, es preciso clarificar que el predominio de explicaciones recogidas se encuentra centrado en causas de exclusión escolar radicadas en el medio familiar, social y comunitario, esto además de motivos de orden individual. Los contenidos del discurso en que es posible advertir mayores puntos de concordancia entre lo expresado por niños y adultos son la violencia doméstica; trabajo doméstico y cuidado de niños, y violencia contextual.

En cuanto al primer contenido mencionado, la ocurrencia de violencia al interior de la familia, el discurso recogido presenta similitudes en los hechos descritos, con una mayor especificidad en lo relatado por el niño, niña o joven, y una descripción coincidente aunque más general, entregada por el adulto.

Ejemplo:

“... mi papa cuando toma le pega a mi mami y al Roberto... dice que los va a matar... la otra vez arrancamos los cuatro mi mama... yo...el Roberto y la Cata... y los arrancamos por el bloque pa atrás y nos quedamos donde la vecina Irene... (Catalina, 9 años)

“... yo tenia problemas con mi marido que el toma mucho... el Roberto se portaba bien... nunca me repitió...el año pasado (2006).... Mi marido... el toma y se pone atrevido conmigo y con los niños...” “se fue de la casa unos días pero ahora volvió...” (Elizabeth, 38 años)

Igual cosa sucede en referencia a que niños o niñas asumen tareas de orden doméstico, incluyendo entre éstas, el cuidado y crianza de otros niños. La coincidencia de la descripción refleja una mirada o lectura común en torno a esta situación como una estrategia de subsistencia sobre la cual no se produce un cuestionamiento.

Ejemplo:

“... yo me empecé a quedar en la casa cuidando a mis hermanas... había que llevarlas al sicólogo de una escuela especial... pero mi papa y mi mama no las llevaron... yo ponía la tetera les daba desayuno y almuerzo... iba a la feria a pedir (verduras) y un caballero de una amasandería me daba todos los días dos kilos de pan... yo le barría la vereda

y le sacaba la basura y el me daba el pan...” (Roberto, 12 años)

“... aca quedamos de brazos cruzados yo con el niño mas chico de dos años y medio... no encontré jardín pa ponerlo altiro... vivíamos de la ayuda de mi mama que se venia para acá y traía para cocinar... yo creo que el vio todo eso ...y se puso a trabajar...fue a empacar al Santa Isabel y al Monserrat un tiempo pero después se salio y no trabajo mas...” (Silvana, 38 años)

Finalmente, entre las coincidencias detectadas en el discurso se menciona hechos constitutivos de vulneración grave de derechos como al abuso sexual y la ocurrencia de hechos delictuales de efectos devastadores en la familia. Sobre las situaciones de abuso sexual, tanto en el caso de niñas como de niños las consecuencias son visualizadas como altamente destructivas e incontrarrestables, y éstas secuelas o efectos se proyectan además a la esfera escolar y comunitaria en la vida del niño o niña.

Es en esta conexión donde se puede inferir una explicación implícita del hecho de abuso sexual como una razón para “no estar en el colegio”. Esta asociación aparece de una forma un tanto más intencionada en el discurso cuando se refiere el efecto de una pérdida familiar en circunstancias violentas.

Ejemplos:

“Yo tuve un problema muy grave con mi marido..., la (niña) lo acuso de violarla,... yo misma los pille una vez y el la tenia sin ropa el subido encima de ella... ella era buena alumna no tengo nada que decir...” (Solange, 36 años)

“le iba bien... no repitió nunca... cuando murió el papa... mi marido... estaba en 8º... y le costo...porque no tenia ánimos de estudiar... me costaba un mundo para que se levantara... llegaba tarde... eso que el colegio le quedaba a dos cuadras...” (Silvana, 38 años)

“...estaba yendo al (Colegio)...iba en 1º Año... antes me iba bien pero ahí paso un atado penca... (Refiere experiencia de bullying y de abuso sexual) (Claudio, 15 años)

“...llegue hasta 8º...ese año mataron a mi papa a la llegada del trabajo... afuera de la casa... unos locos angustiados le dieron un puntazo en el corazón pa quitarle el bolso y la chaqueta...” (Nicolás, 17 años)

3.- Causas atribuibles al medio escolar.

Como se menciona anteriormente la referencia a causas atribuibles a comportamientos o dinámicas expulsoras ocurridas en el colegio es menor al volumen de explicaciones centradas en hechos familiares. En este sentido se puede mencionar, la ocurrencia de problemas del niño en su experiencia escolar que no fueron escuchados y tratados oportunamente. Esto se refiere a problemas de aprendizaje; violencia de pares, bullying, trastornos o dificultades de aprendizaje e influencia negativa de pares.

En cuanto a los problemas de disciplina el adulto tiende a formular un discurso acusatorio que puede o no coincidir con el reporte que habría entregado el colegio, ante el cual el reconocimiento del niño o joven es parcial, relativizando la gravedad de las faltas disciplinarias o bien adoptando un discurso desafiante.

Ejemplo:

“el tuvo muchos problemas... en todos los colegios...porque era muy inquieto... una vez lo acusaron de que le robo un celular a una profesora... yo le dije que me contara la verdad pero el negó todo... siempre niega todo...” (Enedina, 41 años)

“no seeee... aaahh le pusieron cualquier color’ (exageraron) por la cuestión de los pendrive... en el otro colegio (Pablo Neruda) igual me echaron la culpa de que le robe un celular a la profe de tecnología y me echaron... no me dejaron ni hablar...” Eduardo, 15 años)

De igual manera los problemas de adaptación al sistema escolar son puntuados de manera distinta por parte del adulto y del niño. En el caso del niño incorporan referencias a otros factores asociados a sus dificultades adaptativas como violencia o rechazo de parte de sus pares.

“...en el colegio las cabras eran peleadoras y me decían guatona cu...,... me decían queeee si tu papa es pastero... y que mi mama es una cochina porque ella cachureaba para vender y tener pa’ hacer almuerzo...” (Yianela, 10 años)

“antes había una tía que le tenía harta paciencia a la catita pero ella se fue... ahí la catita me bajo las notas y se puso porfiada... la otra tía la quería hartito y la de ahora es muy gritona... de la calle se escucha cuando les grita a los niños... si no son animales...” (Elizabeth, 38 años)

La violencia escolar, ejercida por los pares aparece puntuada desde el discurso-niño como factor significativo de su alejamiento del colegio, en tanto la narración del adulto refiere menciona la ocurrencia de maltrato en el colegio ejercido por otros compañeros como una razón que motivó a introducir la queja sin la escucha necesaria de parte de los responsables del colegio.

“... el director me cerró varias veces la puerta en la cara cuando yo le iba a hablar porque Bastián llegaba golpeado a la casa... así unos moretones del porte de una moneda en las piernas y en la espalda...” (Verónica, 42 años)

Se destaca una única excepción dentro de los relatos, de un adulto (madre) que refiere haber utilizado violencia física hacia un profesor de colegio como modo de detener y castigar la violencia que este ejerció hacia su hija.

“... Una vez un tío (profesor) le tiro el pelo... yo fui y lo empapele a chuchadas y le mande un combo...ahí me negaron la entrada al colegio...” (Roxana, 36 años)

4.-Integración de explicaciones de niños y adultos respecto a las consecuencias de la exclusión escolar

En cuanto a las consecuencias de la exclusión escolar a nivel personal se observa principalmente discrepancias entre lo expresado por niños y por adultos. Las discrepancias apreciadas se refieren a visiones divergentes en su forma aunque no contrapuestas. El relato de los niños indica una menor preocupación por las proyecciones a futuro en cuanto a las oportunidades de trabajo y desarrollo personal, mientras lo declarado por los adultos enfatiza estos aspectos al menos en el discurso.

Ejemplos:

“...cuando sea grande quiero trabajar en la feria y hacer las cosa de la casa... y tener amigos... “

“... yo quiero trabajar en el persa...o en la feria para tener moneas’... así me compro cosas pa mi... dulces, bebida... voy a los videos y a las maquinas (tragamonedas)... ahí me junto con los demás chiquillos...” (Bastían, 11 años)

“cuando sea mayor... no se que quiero hacer... trabajar... a lo mejor pero no se en que... todavía no se...y... hacer las cosas de la casa... “(Jeniffer, 14 años)

“yo les digo que el estudio es para ellos mismos... que no es para los papás... que aprovechen que una no tuvo la oportunidad... uno quiere que ellos siempre sean algo más que uno...” (Isabel, 37 años)

“...Mire a veces el estudio importa...depende del trabajo de uno...o sea... pa la constru no piden el 4º medio... pero si Ud. va buscar a una empresa... de guardia o de empleado...” (Roxana, 37 años)

Las concordancias encontradas entre lo dicho por niños, niñas y jóvenes y adultos son menos y dicen relación principalmente con las posibilidades de autonomía que se tendrá durante la vida adulta; la relación de dependencia económica en el caso de la mujer y la continuación o completación de los estudios formales como un logro personal.

La probable dependencia económica de la mujer en la vida adulta resulta ser un elemento llamativo por cuanto se asocia a estereotipos de género subyacentes en el pensamiento del niño y del adulto. Estos estereotipos contrastan con el discurso que afirma igualdad de derechos y oportunidades de hombre y mujeres para educarse. Lo señalado puede conducir a nuevas preguntas, acerca de cómo continúan operando patrones de desigualdad de género a pesar del discurso instalado que señala lo contrario.

“... yo creo que el hombre y la mujer deben estudiar los dos porque si falta uno el otro tiene que darle de comer a los hijos... pero es mas importante que el hombre estudie porque ellos son los que se dedican más al trabajo ...que una... una al final se tiene que poner a cuidar los hijos ...” (Jenny, 15 años)

“ a ella le perjudica porque va a depender de un hombre que la mantenga ...y sin estudios no va a encontrar trabajo a no ser que sea de nana ...o en la fruta ...(temporera) ” (Erica, 30 años)

Por otra parte es posible apreciar inconsistencias entre las explicaciones declaradas por el adulto y las posibles acciones remediales. Esto desde una narrativa que da cuenta de una actitud aparentemente pasiva y resignada.

.Ejemplos:

“yo quiero que estudie pero ella no pone de su parte... así no se puede...” (María, 45 años)

“yo no se que va a ser de ella... ahora las cabras son así...si no quiere no estudian nomás... uno no las puede ni tocarlas... al final una no tiene ninguna autoridad sobre los hijos...” (Isabel, 37 años)

“si ella quiere mas grande trabajar o tener una profesión... ahí se va a arrepentir...yo le digo... pero ella me hace así con los dedos (chasquido)... dice que no esta ni ahí con la weá... ” (Isabel, 37 años)

“yo digo que igual trabajando uno surge...yo tengo 3º básico y me las arregle sin estudios igual nomás...mi marido no sabe leer... si sabe contar la plata ahí no lo hacen lesa...” (Roxana, 37 años)

“ yo quiero que estudie pero si ella no pone de su parte... mejor que me ayude en la feria... o en la casa... pero es tan re porfiá’...” (Roxana, 37 años)

Las consecuencias a nivel familiar, expresadas por niños y adultos arrojan concordancias en cuanto a la asunción de roles de trabajo doméstico y crianza de hermano o hijos. Tanto niños como adultos coinciden en que esta consecuencia es a la vez factor desencadenante de la marginación del sistema escolar.

De igual manera las implicancias de la exclusión escolar en la dimensión relacional familiar son coincidentes, aunque aparecen planteadas desde lógicas distintas. El adulto lo hace desde la queja pasiva:

...“ Ella es una niña que tenía buena actitud ante el colegio... ahora es distinta... esta rebelde... desafiante... insolente... le corté las amistades con unas niñas del colegio que andaban en malos pasos... no me hizo caso...” (María, 45 años)

En tanto el niño o niña lo hace desde una variedad discursiva que va desde la intención ingenua de ser un apoyo para el adulto ante las dificultades familiares, a una crítica radical al sistema escolar como espacio válido de desarrollo.

“...me da lo mismo ... no estoy ni ahí... mas lo que le dicen a una que se va a “cagar” la vida si no estudia... y no pasa nada... igual una se las arregla... es puro grupo nomás de mi mama y de los profes... ahora las cosas no son como en sus tiempos... ” (Soledad, 15 años)

Aparece además, el rechazo a las expectativas que el mundo adulto deposita en el niño o joven, y una crítica a lo que perciben como ineficacia del medio escolar para constituirse en un vehículo de oportunidades de participación y movilidad social, menos aun de cumplimiento de sus derechos:

”... la que quiere estudiar que estudie y para que sea profesional... pero si una no quiere... entonces no nomás... ¿que saca una con matarse en el colegio para al final quedar siempre en las mismas?... con los mismos problemas... sin trabajo... o ganando una porquería...” (Nayareth, 17 años)

“...si al final las cosas no van a cambiar... aca la droga esta metida en todas las casas... trafican y consumen en todas partes...la sociedad esta terrible e’ mal... y uno esta en la peor parte de la sociedad...” (Nicolás, 17 años)

Si resulta significativo observar que existen diferencias relevantes entre el tipo de explicaciones declaradas por niños y adultos sobre las consecuencias de la exclusión escolar, resulta absolutamente alarmante la ausencia de discursos desde el relato adulto que sugieran remediales a corto o mediano plazo.

A diferencia de lo que podría esperarse, los relatos no contienen un volumen significativo de narrativa que haga referencia a causas atribuidas o atribuibles en su totalidad al medio escolar en que se encontraban los niños y desde donde resultaron marginados. Por el contrario, se aprecia predominio de argumentos que explican la situación a partir de problemáticas familiares o características personales del niño/a o joven.

En el marco del análisis del relato de los entrevistados sobre causas atribuibles al medio escolar, de niños y adultos es posible advertir mayores discrepancias en la puntuación y la valoración sobre los problemas de rendimiento y disciplina, igualmente en relación a los problemas de adaptación del niño al medio escolar y en cuanto a la violencia como factor asociado a la exclusión del colegio.

El relato de los niños, además indica una menor preocupación por las proyecciones a futuro en cuanto a las oportunidades de trabajo y desarrollo personal, mientras lo declarado por los adultos enfatiza estos aspectos al menos en el discurso.

Si por una parte resulta notable la claridad de algunos relatos recogidos sobre las consecuencias personales de la exclusión, más notoria resulta la ausencia de posturas que, al menos en el discurso, indiquen alguna intencionalidad de revertir la situación, ello principalmente por parte del o los adultos quienes son llamados a garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de niños, niñas y jóvenes.

Es posible asociar esta contradicción del discurso a algunos rasgos de la llamada cultura de la pobreza, en especial al concepto de desesperanza aprendida, lo cual se relaciona con elementos ya antes advertidos en el estudio, como la visión inmedatista, la desconfianza en las oportunidades que el medio social ofrece para el ejercicio de derechos del niño o joven, y en las propias capacidades familiares para ser garantes de estos derechos.

CONCLUSIONES

Si bien no es una pretensión del estudio construir explicaciones de alcance universal acerca de la exclusión escolar, el material recogido desde la narrativa de los afectados y adultos responsables, permitió contrastar las hipótesis planteadas y a la vez ampliar el análisis en base a elementos del marco teórico, en busca de algunas aproximaciones y reflexiones a modo de conclusión.

1.- Con relación a las hipótesis descriptivas planteadas en el diseño del estudio, es posible señalar que estas se verifican según lo apreciado en los relatos recogidos pero no en su totalidad.

Con relación a la hipótesis N° 1, la que sostiene que “Los niños/as y jóvenes en situación de exclusión social, residentes en villas del sector poniente de Quilicura se encuentran expuestos a condiciones de vulneración o amenaza de sus derechos”, es posible señalar que existen elementos de amenaza o abiertamente de vulneración de sus derechos de provisión protección y participación. Estas amenazas o vulneraciones dicen relación con derechos violentados a cobertura de sus derechos de subsistencia, tales como vestuario, alimentación, cuidado diario. Además existen referencias explícitas a vulneraciones de derechos a ser protegidos contra situaciones de maltrato intrafamiliar, abuso sexual y explotación (mendicidad).

Lo anterior es constatable a partir de los relatos obtenidos, entendiendo como dato fáctico que la exclusión escolar constituye en sí una vulneración del derecho de todo niño, niña o joven a recibir educación gratuita proporcionada por el estado, por lo tanto dicha hipótesis se comprueba.

En cuanto a la hipótesis N° 2 según la cual “Los niños/as y jóvenes construyen discurso con explicaciones basadas en problemáticas personales y familiares en torno a la situación de exclusión del sistema escolar formal”. es posible señalar que efectivamente el contenido predominante en torno a las causas de la exclusión escolar de los niños o jóvenes, se refiere a situaciones ocurridas a nivel familiar y personal, como explicación principal respecto de su marginación del colegio. Solo de manera excepcional se recoge referencias a la dinámica del medio escolar como causa principal o única de la salida del niño o joven. Por lo señalado, la hipótesis se comprueba.

La hipótesis N° 3, que en contraposición a la anterior señala: “Los niños/as, jóvenes y sus adultos presentarían narrativas centradas en el colegio como institución responsable de su situación de exclusión”, resulta no comprobada según lo mencionado en el punto anterior. Esto es, que los niños y adultos incorporan narrativa en la que responsabilizan las prácticas inadecuadas del colegio como exclusiva razón de la exclusión, son en cantidad y significación, de una importancia menor.

Contrariamente a lo esperable, no predominan discursos culpabilizadores hacia el colegio, y sus figuras significativas, profesores, directores u otras.

Estos son objeto de referencias directas en situaciones puntuales de dos niños, lo cual sin embargo aparece acompañado en los relatos, con alusión a otras problemáticas a las que el adulto tiende a atribuir mayor importancia con respecto a la exclusión del niño o niña del colegio.

La hipótesis N° 4, señala que:” - Los adultos responsables de los niños/as y jóvenes en situación de exclusión escolar estructuran discurso con explicaciones alusivas al contexto social y familiar que les afecta”. Resulta verificada toda vez que en los discursos predominan las explicaciones que incorporan problemáticas familiares o del medio social, como elementos que están a la base de la exclusión de sus niños, niñas y jóvenes del sistema escolar. Entre estos podemos señalar sucintamente la cesantía; el consumo de alcohol; la marentalidad biológica temprana; crisis a nivel de pareja; abandono de roles por parte de alguno de los progenitores. A esto se suman situaciones de duelo y de vulneraciones graves a derechos fundamentales, que emergen en las narrativas de los entrevistados.

2.- A partir de los contenidos recogidos, el análisis de los discursos arrojó elementos susceptibles de vincular con el marco teórico y marco referencial. En este análisis, se aprecia que las formas de exclusión escolar a que hacen referencia los relatos y descripciones recogidas sugieren una visión compleja y compuesta del fenómeno susceptible de asociar al menos a dos paradigmas explicativos, uno el de la especialización,

“El paradigma de la especialización, entiende la exclusión como resultante de comportamientos e intercambios individuales. Las sociedades están compuestas de individuos con diversos intereses y capacidades, y la estructura de la sociedad se construye alrededor de una división del trabajo y de los intercambios en las esferas tanto económica como social.” (Kerbo. Op. Cit.: 10.11)

Y el paradigma del monopolio:

“El paradigma del monopolio, entiende a la sociedad como sistema jerárquico, con grupos que controlan los recursos. Dentro de dichos grupos sus integrantes protegen sus dominios contra los de otros grupos creando barreras e impidiendo el acceso de los miembros de otros grupos a ocupaciones, recursos culturales, bienes y servicios...”.
(Ibíd.:10.11)

Con relación al primero, los niños niñas y jóvenes requieren desarrollar ciertas capacidades especialmente referidas a la división del trabajo, las cuales no son detectadas dentro del sistema escolar, que a la luz de las carencias y déficits del niño o niña, responde generando mecanismos de segregación.

Con relación al segundo paradigma, las posibilidades de desarrollo de los niños que se encuentran en condiciones de pobreza y más aun de aquellos excluidos del sistema escolar, están bajo el control de otros que tienen el poder, y son de tipo segmentado, esto es, pensadas e implementadas para los pobres y marginados. La crisis se desencadena cuando estos espacios educativos segmentados y segregados promueven y generan a su vez nuevas y más profundas categorías de segregación, la de los niños y jóvenes excluidos.

La interpretación de los discursos desde ambos paradigmas, refleja una invisibilización del sujeto y sus necesidades, menos validez aun adquieren conceptos de derechos, los que corresponden a la Teoría de los Derechos Humanos. El sujeto es invisible y con él sus derechos.

En cuanto a la relación entre estructura social y estructura escolar, los discursos recogidos sugieren la existencia de un modelo escolar que integra elementos de la escuela de castas:

“.-.La escuela de castas se caracteriza porque cada categoría social genera su propia oferta escolar específica.

Las clases dominantes, las clases medias y populares tienen sus escuelas y generalmente los grupos mas desprotegidos son excluidos de la escuela o se destina a ellos una escolarización precaria...". (Dubet. Op. cit.: 10.11)

y del elitismo democrático:

"...El elitismo democrático se basa en un principio de movilidad social que permite a las elites renovarse. Una estructura escolar cerrada que se "abre" para extraer los mejores alumnos del pueblo y que estos se sumen a las elites dominantes. En este modelo los alumnos entran de manera igualitaria a procesos formativos de larga duración durante los cuales los mas destacados compiten y la selección que permite la movilidad social se realiza durante los estudios..." (Ibíd.:10.11)

La paradoja de este ultimo modelo, se manifiesta desde sus mismos principios de "igualdad de oportunidades". Esta igualdad de oportunidades no dice relación con la igualdad de condiciones. La referencia de los niños y adultos a un universo de problemáticas individuales, sociales y familiares que impiden su integración exitosa al colegio son evidencia de condiciones de partida, desiguales y desventajosas. Estas condiciones esencialmente

antidemocráticas se manifiestan tanto en lo material como en lo social y cultural.

Se atribuye a la escuela el carácter de espacio socializador, y formador por excelencia de identidad individual y social. Se sostiene que ha ampliado sus funciones de integración cultural a funciones de integración social. Lo señalado viene a contrastar con la visión de la escuela como sistema con límites poco permeables, estructuras rígidas y dinámicas de violencia, que completan el círculo de la praxis excluyente con la asignación del poder suficiente para segregar.

Esto permite entender que la escuela y sus proyectos educativos “abiertos a la comunidad” sean una oferta y promesa incumplida. El proyecto educativo responde a parámetros ajenos y distintos de los que podrían requerir niños, niñas y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad.

Los discursos analizados tanto de niños como adultos no enfatizan en demandas o quejas hacia el sistema escolar más allá de las referidas a situaciones singulares, sino mas bien revelan una desconexión entre lo que ocurre en el colegio y lo que ocurre fuera de el, esto ultimo resulta ser lo que experimentan los alumnos que luego presentan dificultades que desembocan en el fracaso.

La escuela en los discursos es vista como un espacio donde convergen funciones de apoyo al cuidado, alimentación, control y orientación hacia niños, niñas y jóvenes. En este sentido la escuela ha ampliado sus límites de intervención, sin embargo persiste una hegemonía de modelos de enseñanza y de atención centrados en la adaptación del niño y el logro de metas de rendimiento.

Cohesión social y educación.

“La educación, como sistema debe contribuir a tejer lazos sociales entre los individuos, contribuyendo al desarrollo del ser social. La escuela es definida como “vehículo de culturas y de valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común”. (UNESCO Op Cit.:5).”

La escuela debería contribuir a la cohesión social, entregando competencias y conocimientos siendo un instrumento principal para la superación de la pobreza y la generación de una mayor equidad e igualdad de oportunidades. En la experiencia y testimonios recogidos apreciamos una distancia sustantiva entre los objetivos del sistema escolar y las necesidades vitales de niños, niñas y jóvenes. Para éstos, la escuela no forma parte de sus prioridades de subsistencia ni de desarrollo personal. Para estos, la escuela se torna en un escenario de contradicciones que se resuelven mediante la expulsión del sujeto distinto.

Con todo, las principales críticas y explicaciones de los niños y adultos acerca del fenómeno de exclusión escolar no apuntan drásticamente a la estructura y funcionamiento del sistema escolar sino que dirigen sus exigencias a áreas específicas relacionadas con el buen trato, tolerancia, escucha y reconocimiento de las condiciones sociales y comunitarias desfavorables de sus estudiantes.

A partir de los elementos aportados por la teoría de las representaciones sociales es posible identificar algunos ejes de análisis, desde de la narrativa de los sujetos entrevistados, tanto adultos como niños

La educación formal es referida en el discurso como benéfica para el desarrollo del niño, niña o joven sin embargo, como ya antes se señalara no tiene un correlato con acciones o intenciones de restituir este derecho. En este aspecto no se visualiza elementos emocionales o actitudinales comprometidos con la visión que se tiene acerca de la problemática. Por ende, este discurso podría entenderse como un denominador común, estereotipado por parte del mundo adulto, carente a su vez de originalidad y que se encuentra en un campo de representación de corte meramente desiderativo.

El contraste del discurso que valora la integración escolar con la priorización fáctica de las necesidades de subsistencia de la familia sugiere la presencia de otra representación social implícita en los relatos y conductas de los

sujetos, esta podría denominarse como “la preeminencia de la satisfacción inmediata de necesidades básicas, ya sea materiales como de organización familiar”, ante la cual la escolarización no constituye prioridad.

En este mismo nivel, se encuentran la resolución /evasión del o los conflictos que se han generado en la interacción niño/escuela. La marginación del niño, niña o joven del medio escolar genera un aparente dilema en el adulto o la familia, pero a la vez “resuelve” por describirlo de alguna manera la tensión existente entre las exigencias del medio escolar y las posibilidades del niño y la familia para responder a aquellas.

Las dinámicas escolares descritas por los niños y adultos se asocian por otra parte, a resistencias generadas desde el propio niño o niña hacia el sistema escolar. La aceptación o rechazo de los argumentos que el colegio puede esgrimir para explicar su marginación resultan irrelevantes. Los propios niños, o jóvenes, construyen discursos conductas y actitudes de rechazo al sistema escolar.

El fatalismo o irreversibilidad de las condiciones adversas con que las familias y niños deben convivir, conforman un conjunto de representaciones discursivas que se presentan en el discurso y pueden ser explicados desde la desesperanza aprendida. Es posible entender estas explicaciones -basadas en causas familiares, del entorno o individuales- como información compartida por las personas, asociada a actitudes de fatalismo o resignación, que admite diferentes formas de adecuación para hacerlas “tolerables”:

“...Mas adelante voy a estudiar en un 2x1... “, “cuando sea grande va a estudiar, yo la/o voy a apoyar”; “el estudio es importante pero uno igual se las arregla y sale adelante...”, “ es mas importante que el hombre estudie porque ellos son los que se dedican al trabajo que una...” “... es que era mala pal’ estudio...”

Por otra parte la presencia en la narrativa de referencias a roles asignados tradicionalmente según género es otra forma de representación social que si bien va a contrapelo de los discurso socialmente aceptado de la equidad e igualdad de oportunidades, adquiere relevancia en tanto determina las decisiones no solo de las niñas y adolescentes sino que es reforzada por las figuras femeninas adultas.

En relación a las características de dinámica y estructura familiares, estas constituyen un factor que explica la distancia existente respecto de las condiciones que requeriría un niño, niña o joven para responder a exigencias del medio escolar.

La presencia significativa de jefatura femenina, la ausencia o escasez de figuras masculinas ejerciendo roles de cuidado diario, de provisión y establecimiento de normas implican un desequilibrio constante en la

distribución de tareas y una sobrecarga excesiva en perjuicio de la figura femenina presente y por ende en el niño niña o joven.

Si bien las condiciones materiales en que viven las familias no aparecen como factor determinante de la exclusión de los niños o jóvenes del sistema escolar, salvo en casos específicos, conspiran sin duda contra el ejercicio de roles por parte del adulto o adultos, y contra el ejercicio de derechos fundamentales de los niños, siendo este un hándicap negativo con el que el niño, niña o joven concurre a vincularse con un medio escolar que le demanda procesos de adaptación y rendimiento según parámetros estandarizados distintos y ajenos a su realidad.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la investigación fue posible recoger una serie de elementos que es imperativo relevar. A pesar de que la finalidad del estudio se centra en el discurso construido por los sujetos afectados, niños, jóvenes y adultos, las narrativas recogidas y analizadas vinculan las representaciones colectivas, compartidas con elementos de orden estructural, y dan cuenta de dinámicas que sostienen y refuerzan las prácticas de exclusión.

En este sentido cabe destacar que según los datos recogidos, los colegios tienden a deslindar la responsabilidad de la situación de exclusión del niño, niña o joven, atribuyéndola a actores y factores ajenos al sistema escolar. La “culpa” de la marginación del medio escolar recae en el niño, joven y la familia, cuando no en el medio social (los pares, el barrio). Términos utilizados tales como alumno/problema, familia irresponsable, niño o joven desertor, problemas de indisciplina, entre otros, permiten rotular de manera injusta a niños, jóvenes y sus familias cuyas realidades son evidentemente más complejas.

Pero, curiosamente el discurso de los propios afectados no deposita necesariamente esta responsabilidad en el colegio y sus actores relevantes, sino en otras situaciones con lo cual se configura una suerte de circuito explicativo circular sin salida. La construcción e instalación de los estereotipos (representaciones sociales) necesarios para justificar la

inoperancia del colegio como espacio de participación y endoculturación para determinados niños y jóvenes al parecer termina por imponerse sin contrapeso.

Por otra parte cabe señalar que los afectados, tanto niños, jóvenes como los adultos, construyen y operan con nuevas lógicas en donde la inserción en sistemas de educación formal, de los niños o jóvenes pasa a ser un problema a evitar, o bien, un conflicto a resolver de manera simplificada perdiendo gradualmente importancia para las nuevas generaciones como herramienta de ascenso social, menos aun como escenario para el efectivo ejercicio de derechos.

Se experimenta una contradicción entre un discurso adulto que otorga importancia a la educación formal, y prácticas concretas en lo cotidiano, sustentadas en argumentaciones que tienden a aceptar que este derecho se postergue o vulnere de manera permanente.

La prevalencia de relatos de los adultos y de los niños, centrados en problemas familiares e individuales, v/s una escasa referencia a factores propios del medio escolar, permiten plantearse preguntas acerca de si la exclusión escolar puede entenderse como un fenómeno no sentido por los afectados. Esto es, que no tendría una real resonancia ni significación determinante en la percepción de los afectados.

Cabe entonces preguntarse si ¿la escuela es percibida realmente como un espacio que constituya un medio de desarrollo para los niños, por parte de los adultos responsables? Es posible cuestionarse acerca de si ¿la escuela como institución que ofrece su servicio a la comunidad, goza de credibilidad ante los niños y adultos en especial, de aquellos cuyas condiciones sociales son más desfavorables?

Es posible formular una interrogante más radical, acerca de si, ¿La educación formal como concepto social abstracto constituye una representación social transversal, con presencia real en el imaginario de las personas, niños y adultos, que viven en condiciones de vulnerabilidad social?

Los contenidos de los testimonios recogidos y analizados no ofrecen respuesta concluyente a estas cuestiones, aunque sí aportan elementos que sugieren dudas fundamentales sobre las posibles respuestas a estos dilemas.

De manera estrechamente relacionada con lo señalado, los niños, jóvenes y adultos incorporados en la investigación aparentemente enfrentarían y transmitirían en sus discursos, aun sin percibir de manera nítida u organizada, elementos propios de un fenómeno mucho más amplio y aplastante, la exclusión social, del cual la exclusión escolar es solo un aspecto, y este además tendría relevancia secundaria en el conjunto de problemáticas y vulneraciones en que las personas deben sobrevivir.

Finalmente, como un tema emergente que no fue abordado intencionadamente en la investigación, pero merece ser consignado, cabe mencionar que durante el desarrollo del estudio se produjo un proceso que revela un contrasentido inexplicable en la gestión pública para el área infanto juvenil, cual es el cierre de programas de prevención primaria (Centros Comunitarios infanto juveniles CCIJ / Programas de Intervención Familiar PIF) y su reconversión en Programas de Intervención Breve (PIB) orientados a abordar problemáticas específicas, entre ellas la deserción escolar, pero esto se realizó sin haber un reemplazo de los programas que fueron suprimidos. En este sentido, lo que hizo la administración central de sename mediante un procedimiento denominado reconversión de plazas, fue redestinar recursos financieros y técnicos antes enfocados a la intervención preventiva primaria, a la generación de nuevos programas orientados a responder a problemáticas de mediana complejidad.

La implementación de nuevas modalidades de atención, sin embargo generó un vacío en la red, desde donde desaparecieron en virtud de esta decisión, programas instalados en las comunidades de mayor vulnerabilidad, con enormes posibilidades de co-construir procesos de desarrollo comunitario desde la perspectiva del respeto, promoción y defensa de los derechos de niños, niñas y jóvenes.

APORTES DEL TRABAJO SOCIAL FRENTE A

LA EXCLUSIÓN ESCOLAR

El Trabajo Social inserto en la red de atención del Servicio Nacional de Menores considera la intervención preventiva primaria como un elemento central. Se persigue el abordaje temprano y oportuno de las situaciones de vulneración, tanto aquellas ocurridas en el seno familiar, aquellas producidas en el medio escolar y en el entorno comunitario.

La intervención que se despliega desde los programas de la red-sename sin embargo resulta tardía por cuanto en las situaciones vivenciadas y descritas por los niños y sus adultos responsables se pone en evidencia que el nivel preventivo primario se encuentra superado. Esto obliga a reflexionar sobre la adecuación y oportunidad de las políticas y los lineamientos técnicos desde donde se interviene con los niños y familias insertos en comunidades vulneradas.

La intervención desde Trabajo Social inserto en la red SENAME frente a la problemática de la exclusión escolar requiere inevitablemente de un abordaje en red. Sin embargo es preciso superar y desmitificar la fantasía de que la derivación a redes asistenciales resolverá por sí sola las problemáticas familiares que son reflejo de la exclusión social y que se encuentran a la base de las situaciones de exclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes.

La integración escolar puede ser considerada como factor protector en cuanto facilita la visibilización del niño, niña o joven en el entorno comunitario y además puede ser considerada como un indicador favorable del desempeño parental. Sin embargo ante las realidades singulares encontradas y descritas en el estudio, cabe preguntarse si esto responde más a una lógica de control social de aquellos niños en situación de vulnerabilidad (niños pobres, hijos de familias pobres) que a una genuina intención de promover la integración social en el marco del ejercicio de sus derechos.

La compartimentación de los ámbitos de intervención no permite el trabajo integral con familias multiproblemáticas. La intersectorialidad proclamada no se refleja en acciones confiables y permanentes en el tiempo. Nuevamente emerge la exclusión escolar como una dimensión de un fenómeno más amplio, la exclusión social. ¿Cual es entonces la relevancia de estudiar y comprender este fenómeno?, en que la escuela es definida como un medio y un espacio de transmisión de la cultura, y en el caso de los niños, un espacio primario de construcción de ciudadanía.

La institución social llamada a responder a tan grande desafío, se convierte en una herramienta de exclusión, ya sea por su estructura normativa, por su pasividad ante el abandono y finalmente, por su ignorancia respecto de la realidad del sujeto a educar, siendo este un vacío que acciones y compromisos individuales no logran llenar.

La acción del Trabajador Social frente a las situaciones de exclusión escolar que afectan a los niños, niñas y jóvenes sujetos de atención enfrenta un desafío complejo, en tanto la exclusión escolar no solo se asocia a problemáticas personales y familiares sino que también refleja falencias estructurales del sistema social, económico y político. Es notorio destacar-con contadas excepciones- la ausencia de Trabajadores Sociales en colegios que atienden población socialmente vulnerable.

La desigualdad socioeconómica por una parte genera diferencias abismantes entre segmentos sociales, en cuanto a la satisfacción de sus necesidades de subsistencia, por otra parte da origen a fenómenos de invisibilización de los grupos sociales más vulnerables; niños; ancianos; etnias; mujeres. Paralelamente las posibilidades de incidir, desde sus demandas en las decisiones de orden político son prácticamente inexistentes.

La intervención del Trabajo Social con niños en situación de exclusión escolar y sus familias, implica abordar no solo la propia exclusión de éstos del colegio sino los efectos de una exclusión más amplia, la exclusión social, que afecta a los niños ya las familias de las cuales éstos forman parte.

Las formulas tradicionales de tratamiento centrado en la simple reinserción escolar o en la escolarización en sistemas alternativos, "especiales", contienen una legítima intención de "normalizar" la situación del niño, niña y

joven excluido, pero pueden carecer de sentido para los sujetos cuya lectura de la problemática determina prioridades diferentes.

Por otra parte, cuando la intervención intenta introducir mensajes acerca de la valoración de la educación como herramienta de desarrollo personal y de movilidad social, ejerce una acción “moralizadora” ajena tal vez a la intención conciente del operador social. En cualquiera de las situaciones descritas, el Trabajador Social puede aparecer como reproductor de discursos y dinámicas exclusoras.

En el marco de la generación de propuestas surgidas desde la experiencia desarrollada significa para el Trabajo Social plantearse frente a la regulación rígida (burocratización) de las iniciativas emergentes por parte del Estado.

La acción del Trabajo Social en torno a problemáticas infanto juveniles está asociada al soporte que el Estado entrega por vía subsidiaria, ergo, requiere que el aparato estatal acepte, valide y luego regule por la vía legal o administrativa, las propuestas de trabajo emergentes, todo ello previo a entregar recursos para hacerlas sustentables. Cabe agregar que en la asignación de recursos los criterios imperantes son de generar logro (productividad) en el breve o mediano plazo, sin la debida consideración del origen estructural de muchas problemáticas.

El Trabajador Social puede, con todas las desventajas señaladas, plantear un trabajo alterativo desde y con las familias, instituciones y comunidades, donde sea posible descubrir espacios que permitan la escucha y el aprendizaje acerca de la exclusión de los niños y niñas; donde además sea posible generar hacia el estado y la sociedad en su conjunto, demanda de respuestas acorde con sus necesidades y estas acompañadas de propuestas construidas con el aporte de los propios afectados.

Es preciso finalmente, profundizar en el conocimiento de elementos motivacionales, culturales, problemáticas familiares y de nivel comunitario y características del sistema educativo que conjugadas mantienen a un número significativo de niños, niñas y jóvenes impedidos de acceder a oportunidades de desarrollo que constituyen no solo un aspecto importante de su desarrollo sino un derecho que hasta hoy les ha sido silenciosamente negado.

BIBLIOGRAFIA

- Aristóteles (1973). : Obras completas. Madrid: Aguilar. “(Metafísica, Libro 5, Cap. 14: De la cualidad). (1973, 221).
- Beck C., (2006). : Avances en la Prevención de la Transmisión de VIH/Sida en personas Usuarias de Drogas. Ponencia II Seminario Regional – Cono Sur y II Seminario Nacional. Programa “Violencia y Cultura”. Centro Yungay, Universidad Bolivariana, Santiago de Chile.
- CEPAL (2007). : Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. LC/G.2335. Naciones Unidas. Impreso en Santiago de Chile.
- CEPAL/UNESCO (2005). : Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe”. Serie Seminarios y Conferencias, N° 43 (LC/L.2246-P/E), Santiago de Chile.
- Couso, J.1998; a). : De la Tutela a la Justicia. Corporación Opción – UNICEF. Santiago
- Couso, J. (1998; b) :¿Educación,ayuda o sanción?: Revisión del sistema de medidas en el anteproyecto de ley sobre responsabilidad por

- Cortés, J. (1999). infracciones juveniles a la ley penal. UNICEF: Universidad de Chile, Departamento de Sociología. Santiago de Chile. : El Concepto de Protección y su relación con los Derechos de la Infancia. El Observador N°15. Boletín Servicio Nacional de Menores.
- CODENI. (2007) : Consejo de Defensa del Niño. Documento Programa de Intervención Familiar (PIF) Cardenal Villa Raúl Silva Henríquez. Quilicura. Fuente citada: Diagnóstico Comunal. Secplan Quilicura.
- Cox, C. (2007). : Educación y cohesión social: Conceptos e ideas iniciales de un proyecto. Borrador para discusión. Seminario proyecto Impasses y alternativas de política educacional para a América Latina. Sao Paulo.
- Dubet F. (2002). Académico Universidad Víctor Sagalen Burdeos. Director de estudios en L'ecole des Hautes Etudes en ciencias sociales, París. Traducción de Antonio Luzón. Universidad de Granada.
- Espinoza, E. (2002) : Adolescencia e identidad desde la condición de exclusión escolar en contextos de pobreza urbana. Notas de Investigación año IX, N° 9. Abstract.

- Hopenhayn, M., Ottone E. (2000). : El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- IIEL- OIT. (1998) : Exclusión social y estrategias de lucha contra la pobreza. Investigación sobre patrones y causas de la exclusión social y el diseño de políticas para promover la integración. Organización Internacional del Trabajo & Instituto internacional de Estudios del trabajo.
- Jodelet. D. (1984). : La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós
- Kerbo H., R. (2004). :Estratificación social y desigualdad. El concepto de clase en perspectiva histórica, comparada y global. Madrid. Mc Graw Hill.
- Machinea, J.L. (2005). : Los jóvenes y el empleo en América Latina: desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral. Secretario ejecutivo de CEPAL. Presentación J. Weller, Bogotá, CEPAL, Ed. Mayol, GTZ, 2005.

- Merton, R., Kiske, M. y Kendall, P. (1956). : The Focused Interview, Glencoe, Ill., Free Press.
- Moscovici, S. (1979; a). : El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1986; b) : Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona. Paidós
- Páez, D., Ayestaran, S., De Rosa. (1987) :Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social. En Páez, D., Coll, S. Pensamiento, Individuo y sociedad: cognición y representación social. Madrid, España.
- Perrone, R. Nannini, M. (1998). : Violencia y abusos sexuales en la familia: un abordaje sistémico y comunicacional. Paidós.
- Putnam, R.D. (2004). :Education, diversity, social cohesion and “social capital”. Note for discussion. Encuentro de OECD Education Ministers Raising the Quality of Learning for all March, 2004. Dublín

- Sabino, C. Sierra e Indiana (1978). : El proceso de la investigación científica. Buenos Aires: El Cid Editor. 1978.
- Sen Amartya, (2000) : Social exclusion: concept, application and scrutiny. Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.
- Tedesco. J. (2007). : El fenómeno de la deserción escolar, proceso de globalización y ciudadanía global “. Entrevista a Juan Carlos Tedesco, Director regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, UNESCO. Galy Chávez. Periodista Encargada de Comunicaciones del PIIE Buenos Aires, 2007.
- Vidal, F. y Ortega, E. (2003). : De los recursos a los sujetos. INJUVE, Madrid. Revista de Teología y Ciencias Humanas.
- SECPLAN Quilicura (2006). : Diagnóstico Comunal. Secretaria Comunal de Planificación. Municipalidad de Quilicura

FUENTES ELECTRONICAS.

- Mora, M. (2002). : La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Univ. de Guadalajara. México. Athenea Digital numero 2. 2002. Artículo electrónico Dir:<http://www.antalya.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>. Consultado: 22-10-2007

- IIEL-OIT, (2006) : Instituto Internacional de Estudios Laborales. Organización Internacional del Trabajo. Artículo Electrónico. Dirección <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/inst/papers/synth/socex/ch1.htm>. Consultado: 02-02-2008

- Chile Emprende. (2006). : Boletín electrónico Información Económico-Social. Gobierno de Chile. <http://scholar.google.cl/scholar?q=boletin+electronico+chileemprende&hl=es&lr=&lr=> Consultado 02-02-2008

- CEP-ADIMARK (2002) : Estudio realizado por empresa Adimark - por encargo de "Paz Ciudadana". Ernesto Águila /Mauricio Jelvez. www.colfem.com/rector/desercion.htm. Consultado: 16-10-2007

- Anónimo, (2005). : Teoría representaciones sociales de Serge Moscovici. . Monografías.com.<http://www.monografias.com/trabajos41/teoria-representaciones-sociales/teoria-representaciones-sociales.shtml#resum>
Consultado: 02-10-2007
- Rivas, P. (2005). : Ponencias Segundas Jornadas Internacionales de Reflexión sobre la tarea educativa. Universidad de Los Andes Mérida. Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Publicación electrónica. Dirección Web: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-9102006000200021&script=sci_arttext. Consultado: 20-Octubre-2008
- UNICEF. (2001). : Texto oficial Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño. UNICEF. Página Web oficina alto comisionado de las naciones unidas para los derechos humanos. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> Consultado 10-10-2007

ANEXOS

ANEXO N° 1

OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>EXCLUSION ESCOLAR</p> <p>Fenómeno consistente en la separación prolongada o permanente del niño, niña o adolescente de los sistemas formales de enseñanza / aprendizaje garantizados por ley</p>	<p>EXCLUSION ESCOLAR</p> <p>Situación de marginación prolongada o permanente de niños niñas y adolescentes de sus escuelas, atribuido a causales</p>	<p>Exclusión temporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ausentismo continuado (igual o superior a un mes) - Ausentismo intermitente (por períodos iguales o superiores a quince días) - Interrupción año escolar (por decisión del colegio) - Interrupción año escolar (por decisión familiar) - Suspensión/sanción por mala conducta

<p>para su grupo étnico, justificada en base a estereotipos vinculados a desadaptación, fracaso, ausentismo, deserción y abandono de la escuela.</p>	<p>de deserción, abandono, ausentismo y/o mala conducta</p>	<p>Exclusión permanente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cancelación de matrícula por mala conducta - Ausencia prolongada (mas de seis meses) - Supera máximo de inasistencias - No se matricula en el mismo u otros colegios - Abandona estudios c/sn año completo cursado - Retiro voluntario por decisión personal - Retiro voluntario por decisión del adulto a cargo
--	---	-----------------------------	--

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>PERCEPCION DE CAUSAS DE EXCLUSION ESCOLAR</p> <p>Narrativa estructurada por los sujetos respecto de situaciones, que son por ellos percibidas como factores explicativos del fenómeno de exclusión escolar en que se</p>	<p>PERCEPCION DE CAUSAS DE EXCLUSION ESCOLAR</p> <p>Discurso manifiesto, expresado por niños, niñas; adolescentes y adultos responsables en torno a las razones de orden individual, familiar y escolar, que explican su ausencia prolongada o permanente del sistema escolar</p>	<p>- Explicaciones sobre causas a nivel individual</p>	<p><u>niño-niña/Joven/adulto expresan verbalmente que:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preferencia por trabajar u otras actividades - No aprecia utilidad de estudios formales en el corto o largo plazo - Desmotivación o aburrimiento en clases - Dificultades para comprender los contenidos - Haber repetido de curso

<p>encuentran involucrados y que les afecta directamente ,</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Haberse cambiado de colegio - Preferencia por estar con grupo de pares - Haberse involucrado en problemas con la justicia - Haber cometido faltas disciplinarias o problemas conductuales -Sentirse rechazado o discriminado por sus compañeros -Sentir rechazo o discriminación por los profesores u otros adultos
--	--	--	--

		<p>- Explicaciones sobre causas a nivel familiar</p>	<p><u>Niño/niña/Joven/adulto expresan verbalmente que:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adulto no apoyan asistencia al colegio - Estudiar no constituye exigencia para los miembros de la familia - Joven aporta al sustento familiar - Familia no lo proporciona recursos mínimos (vestuario-alimentación-materiales) - Otros miembros de la familia han desertado del colegio - Problemas de relaciones familiares - Los adultos no lo orientaron oportunamente -Otros problemas que afectan a miembros de la familia
--	--	--	---

		<p>-Explicaciones sobre causas relacionadas al medio escolar</p>	<p>- Padres o adultos son separados o están ausentes</p> <p>- La familia es discriminada por el colegio</p> <p><u>Niños-as/ joven/ adulto verbalizan que:</u></p> <p>- No esta conforme con las características del entorno escolar</p> <p>- Dificultades de trato/ relación con sus compañeros de curso/colegio</p> <p>- Problemas para adaptarse a cambios de colegio</p> <p>- No tiene / no tuvo, apoyo de profesores</p> <p>- Problemas de trato/ relación con los profesores u otros adultos del colegio</p> <p>-En el colegio existe rechazo o discriminación hacia niños, jóvenes y familia</p>
--	--	--	--

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>PERCEPCION DE CONSECUENCIAS DE LA EXCLUSION ESCOLAR</p> <p>Narrativa estructurada por los sujetos en torno a los efectos o consecuencias a nivel personal, familiar y social, de la situación de exclusión del sistema</p>	<p>PERCEPCION DE CONSECUENCIAS DE LA EXCLUSION ESCOLAR</p> <p>Discurso expresado por niños, niñas, adolescentes y adultos responsables en torno a las consecuencias de orden individual, familiar y escolar, de su</p>	<p>Narrativa acerca de consecuencias de la exclusión escolar, a nivel individual</p> <p>Narrativa acerca de consecuencias de la exclusión escolar a nivel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relato asociado a visualizar oportunidades de - Referencia a visualizar oportunidades de personal - Referencia a la destinación de su tiempo libre - Referencia al tipo de trato de parte de su f relación a su situación escolar - Relato referente a formas de satisfacción necesidades básicas - Relato acerca de la relación con los adultos a - Referencia a asumir roles de proveedor p complementario

			<p>Tareas de cuidado diario ejercidas por niños, niñas o jóvenes</p> <p>Rol proveedor ejercido por adultos, padre, madre, pareja.</p> <p>Rol proveedor ejercido por niños, niñas o jóvenes</p> <p>Función normativa ejercida por adultos, padre, madre o pareja.</p> <p>Función normativa ejercida por niños, niñas o jóvenes</p> <p>Tareas de contención afectiva ejercidas por adultos, padre, madre o pareja</p> <p>Tareas de contención ejercidas por niños, niñas o jóvenes.</p>
--	--	--	---

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
<p>Situación socioeconómica</p> <p>Conjunto de condiciones en que se encuentran de las familias y que permiten o no el acceso a los medios necesarios para asegurar la satisfacción de sus necesidades de subsistencia.</p>	<p>Condiciones de vida material; de habitabilidad, empleo e ingresos con que cuentan las familias.</p>	<p>Condiciones de habitabilidad</p>	<p>Tenencia de la vivienda</p> <p>Conservación de la vivienda</p> <p>Distribución de espacios</p>	<p>Vivienda propia Vivienda arrendada Vivienda cedida Allegados Ocupantes de hecho</p> <p>Buen estado, la estructura y el estado de de materiales es adecuado</p> <p>Regular estado; la estructura es adecuada y los materiales presentan deterioro</p> <p>Mal estado, la estructura y materiales se encuentran deteriorados Cuenta con espacios</p>

ANEXO Nº 2

<p>INSTRUMENTO 1: PAUTA ENTREVISTA FOCALIZADA</p>
<p>DIRIGIDA AL NIÑO, NIÑA, JOVEN</p>
<p>I.- PRESENTACION: Presentación de entrevistador; explicitación de los motivos de la duración de la misma, tópicos a abordar, garantías de confidencialidad y finalidad de la información que se proporcione.</p> <p>Registro de nombre de pila, edad, villa de residencia, y adulto responsable del niño niña entrevistado.</p>
<p>II.- OCURRENCIA DE LA SITUACION DE EXCLUSION: Fecha, año, mes, en que se produjeron (si ocurrió en más de una ocasión) la salida del niño o niña del sistema. Tiempo que ha transcurrido desde entonces hasta la fecha.</p>
<p>III.- MOTIVOS DE SU SALIDA DEL COLEGIO O LICEO: Relato del joven sobre las situaciones que desembocaron en su salida del sistema escolar.</p>
<p>IV.- EXPLICACIONES DEL NIÑO NIÑA O JOVEN :Relato del joven respecto a los factores personales, familiares u otra índole relacionados con su exclusión del colegio o Liceo. Relato sobre los costos o beneficios personales y familiares derivados o asociados a esta situación.</p>
<p>VI.- OBSERVACIONES</p> <p>Otros elementos aportados por el adulto en el relato, con relación a la situación que afecta al niño, niña o joven.</p>

ANEXO Nº 3

INSTRUMENTO 2: PAUTA ENTREVISTA FOCALIZADA
PARA LA MADRE, PADRE O ADULTO RESPONSABLE
I.- PRESENTACION: Presentación de entrevistador; explicitación de los motivos de la entrevista, duración de la misma, tópicos a abordar, garantías de confidencialidad y finalidad de la información que se proporcione. Registro de nombre de pila, edad, escolaridad; actividad laboral desempeñada; villa de residencia; estado civil o situación de pareja.
II.- OCURRENCIA DE LA EXCLUSION DEL SISTEMA ESCOLAR: Fecha, año, mes, e produjo, o produjeron (si ocurrió en más de una ocasión)la salida del niño o niña del sistema. Tiempo que ha transcurrido desde entonces hasta la fecha.
III.- RELATO DEL ADULTO SOBRE LOS MOTIVOS DE SALIDA DEL NIÑO O JOVEN DEL COLEGIO O LICEO: Relato del adulto sobre situaciones que desembocaron en la salida del niño o adolescente del sistema escolar.
IV.- RELATO DEL ADULTO SOBRE EXPLICACIONES DE LAS CAUSAS DE LA EXCLUSION DEL NIÑO NIÑA O JOVEN: Relato del adulto respecto a los motivos personales, familiares u otros relacionados con la exclusión del niños, niña o joven del colegio o Liceo. Relato del adulto sobre los costos o beneficios personales y familiares asociados a esta situación.
V.- RELATO DEL ADULTO SOBRE EXPLICACIONES DE LAS CONSECUENCIAS DE LA EXCLUSION DEL NIÑO NIÑA O JOVEN :
VI.- OBSERVACIONES
Otros elementos aportados por el adulto en el relato, con relación a la situación que afecta al niño, niña o joven.

ANEXO Nº 4

FICHA REVISION ANTECEDENTES ESCOLARES DEL NIÑO	
NOMBRE DEL COLEGIO	
NOMBRE DEL NIÑO	
NOMBRE ADULTO RESPONSABLE	
FECHA Fecha exacta o aproximada (año-mes) en que se produjo, o produjeron (si ocurrió en más de una ocasión) la salida del niño del sistema escolar.	
DURACION Tiempo transcurrido hasta la fecha del estudio.	
TIPO DE CAUSA CONSIGNADA POR EL COLEGIO	

ANEXO Nº 5

FICHA ENCUESTA FAMILIAR ADULTO RESPONSABLE	
NOMBRE DE PILA	
EDAD	
ESCOLARIDAD (ultimo año cursado completo)	
ACTIVIDAD Si realiza actividad remunerada, trabajo domestico o ninguna actividad.	
ACTIVIDAD LABORAL (si realiza actividad laboral remunerada tipo, frecuencia)	
LUGAR DE RESIDENCIA	
SITUACION DE VIVIENDA (tenencia, si es propia, arrendada, vive allegado, cedida)	
TAREAS QUE DESEMPEÑA RESPECTO DE LA FAMILIA (Cuidado diario, establecimiento de normas, proveedor/a)	
I.-OBSERVACIONES Apreciación sobre estado de conservación de la vivienda, en su estructura y mantenimiento de materiales	
II.- OBSERVACIONES Habitabilidad de la vivienda. Espacio en relacion al nº de personas. Distribución de los espacios. Equipamiento doméstico	