

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

Escuela de Trabajo Social

“VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS POBRES”

Alumno : Carlos Arturo Román Cañas.

Profesor Guía : Omar Ruz Aguilera.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social.

Tesis para optar al Título de Trabajador Social.

Santiago de Chile, Octubre de 2007.

INTRODUCCIÓN.....	4
ESTRUCTURA METODOLÓGICA.....	14
Planteamiento del Problema.....	14
Preguntas de Investigación.....	16
Objetivos	17
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	18
Tipo de Investigación	18
Técnica de Recolección de datos.....	19
Técnica de Análisis	20
Variables.....	20
I PARTE. MARCO TEÓRICO.....	21
Capítulo 1 Visiones sociales de la infancia	24
Capítulo 2 Teoría de la Complejidad.....	35
II PARTE . MARCO DE REFERENCIA.....	60
Capítulo 3 Comuna de Pudahuel.....	61
Los niños y niñas de Pudahuel.....	74

III PARTE . ANALISIS DE RESULTADOS.....	76
Capítulo 4 Las voces de los Niños.....	77
La Familia.....	81
El Barrio.....	87
La Participación.....	95
La Escuela.....	100
Capítulo 5 Relatos de Vida.....	106
Hallazgos de investigación.....	121
Conclusiones.....	123
Aporte del Trabajo Social	141
Bibliografía	144
Anexos.....	148

INTRODUCCIÓN

¿Viniste? Mírame entonces, de una vez. ¿Alcanzas a distinguirme? Soy de los más pequeños. Estoy medio desnudo y tendido sobre el húmedo pavimento... ¿Qué sientes por mí? ¿Qué esperas de mí? ¿Me temes? (Salazar,1981)

Uno de los temas más recurrentes, en el debate público, es la situación de la infancia, en forma especial la de los sectores pobres del país.

Sin embargo, tal como se plantea más adelante en el marco teórico del presente trabajo, el interés por el tema rara vez ha trascendido un enfoque unilateral y desde afuera, que no interpreta adecuadamente las posturas de la infancia pobre, más que escucharla y conversar con ella, lo que se ha hecho es interpretarla, a partir de criterios, conceptos y experiencias ajenas a la realidad que vive un enorme grupo de niños y niñas.

Esto ha ido generando un progresivo distanciamiento entre el sistema, que supuestamente tiene muy claro lo que ocurre, y los niños y niñas que ven con frustración como, más que entenderles, se les tergiversa.

A veces, peor aún, a partir de esa tergiversación, se emiten juicios de valor, claramente descalificatorios, lo que agrava la situación.

Todo este panorama fue el que nos llevó a plantear la posibilidad de esta investigación. ¿Qué piensan los niños y niñas pobres de su realidad? ¿Cuáles son sus sueños, sus trancas, sus decepciones? ¿Qué significa para ellas y ellos el “no estoy ni ahí”? ¿cuál ha sido el impacto del modelo neoliberal imperante sobre la infancia pobre?, ¿Qué importancia le dan al estar organizados?, ¿Cuáles son, en definitiva, las características de la cotidianidad de sus vidas en la comuna de Pudahuel?.

Nos proponemos en esta investigación, el aprovechar un espacio de elaboración - reflexión que podríamos resumir como Pensar, levantar ideas fuerzas que surgen de la relación con los niños y niñas y que contiene al menos tres elementos centrales:

1.-Mostrar la diversidad de opiniones que existen en el amplio abanico de expresiones y experiencias de los niños y niñas de la calle y organizados.

2.-Rescatar aquellos elementos que nos permiten descubrir las manifestaciones presentes en los niños y niñas de organizaciones pudahuelinas.

3.- Ofrecer como palabra para la discusión colectiva, las observaciones surgidas desde los participantes, que emergen del pensarse en sus experiencias como ciudadanos y sujetos de derecho.

Por otro lado, posee dos características que es preciso explicitar:

1).-Se inserta en un proceso de producción de conocimiento desde la práctica y experiencias cotidianas; y,

2).-No pretende establecer reglas de ningún tipo, sino al contrario, la intención es que sirva de insumo para la discusión, reflexión y acciones de los propios actores involucrados.

Como primera dificultad aparece la ausencia de referentes claros en torno a aquellos niños y niñas organizados y que no constituyen la mayoría. Esta indefinición de hecho va a aparecer recurrentemente a lo largo de todo el trabajo .

La segunda dificultad aparece en la cantidad de expectativas que pudiesen aparecer. No pretendemos universalizar las conclusiones, ni tampoco hacer de algunas apreciaciones, reglas o características rígidas de lo que fue, es o puede llegar a ser el trabajo con niños y niñas .

La tercera, tiene que ver con el contexto en el que se realiza esta investigación, cuando se afirma que las utopías ya no existen, que los paradigmas históricos son inviables, que los sueños y esperanzas se han derrumbado para no levantarse jamás, etc., aparece esta posibilidad de pensarnos junto a nuestros niños y niñas : los de la calle, los drogados, los mateos, los flojos, los de la esquina, los organizados...

La cuarta y última, y no por eso menos importante, es el deseo que este material y las reflexiones y acciones que puede generar, sean insumos para otros y otras, que vean y vivan el trabajo con niños y niñas como una alternativa real de cambio y transformación personal, comunitaria y social.

Las experiencias vividas van influyendo en la percepción de los fenómenos, sean de carácter social, político, económico, emocional, psicológico, etc. Todo eso participa de la diversidad de intereses, las ópticas distintas para mirar a las personas y los acontecimientos y en las maneras de relacionarse con el mundo.

Desde esta diversidad y sumándole la complejidad de cada proceso y cada relación, la rapidez con que suceden los hechos y la importancia que tienen para las personas involucradas, es que trataremos de analizar desde la visión de niños y niñas pobladores estos distintos fenómenos, hechos y relaciones: en el mundo, el país, la comuna, la familia .

Históricamente se ha tratado de dividir a las personas en bloques, grupos sectores o “mundos”: primer mundo capitalista, segundo mundo socialista (en su época de gloria), tercer mundo pobre (incluidos países de Europa del este): negros, indios, latinos, asiáticos, etc.

Han primado para realizar esta división, las relaciones económicas y productivas, por encima de las relaciones de las personas. ¿Qué podría diferenciar a un/a

niño/a chileno/a de una o un niño palestino, croata, chino o salvadoreño?. Son distintos, pero también iguales. Distintos en la forma de vida, en la cultura, las creencias, las tradiciones. Iguales en la exclusión, la marginación, el hambre, la falta de oportunidades, en la dignidad como personas, en la esperanza de un mundo mejor, en la alegría de un abrazo.

La visión del mundo no es alentadora: países en guerra, sufriendo hambre, miseria, separación de las familias, muertes, depredación del medio ambiente.

La pobreza, como un caballo que cabalga por toda la tierra, aplastando con sus cascos a millones de seres, lleva de jinete a los tecnócratas del F.M.I., del Banco Mundial, del grupo G-7, del GATT, del Ejecutivo de la Comunidad Europea; avanza desde África, Latinoamérica, Asia, se ha posesionado en la antigua Europa del Este.

El modelo del Tercer Mundo, que es el lugar donde el sistema capitalista está funcionando con mayor eficiencia, se extiende a las sociedades ricas (Chomsky, 1992). Esta es una consecuencia casi inevitable de la internacionalización de la producción y significa, esencialmente, el regreso de Europa Oriental, en la lógica capitalista, al tercer mundo. El desempleo causado por las reformas en estos países, ofrece a las empresas occidentales una mano de obra barata, educada y fácil de explotar.

En Latinoamérica, la situación no es distinta: millones de niños se debaten entre la sobrevivencia y la muerte. La mitad de los latinoamericanos vivimos en condiciones de pobreza (Galeano, 1986). América produce, en relación a su población, menos alimentos que antes de la última guerra mundial.

Se extiende la pobreza y se concentra la riqueza. Menos mano de obra se necesita cada vez. El sistema capitalista no ha previsto una pequeña molestia: lo que sobra es gente y la gente se reproduce rápidamente (Ibid).

El sistema vomita hombres, mujeres y niños. Los gobiernos siembran píldoras, espirales, diafragmas y preservativos, pero cosechan niños, que nacen ejerciendo su derecho a la vida.

¿Qué buscan al controlar la natalidad en los países pobres?. Buscan cumplir una función bien definida: se proponen justificar la desigualdad de la distribución de la renta entre los países y entre las clases sociales.

Dos factores se hacen presentes en el área social. Por un lado, se pone énfasis unilateralmente en los tecnócratas, al extremo de creer que la solución de los problemas pasa exclusivamente por criterios técnicos, sin necesidad de participación de los afectados.

Por otro lado, los partidos políticos y las organizaciones sociales derivan, casi siempre, en conductas que tienden más bien a reforzar sus intereses y sus fuentes de poder, que a servir a los sectores populares. A veces, incluso, llegan a ser un obstáculo para el desarrollo de las personas y las organizaciones del mundo popular (Moulian, 1992).

Desde esta mirada, es poco lo que se puede rescatar de estas instituciones encargadas del quehacer social. El balance de sus resultados solo dejaría sueños a medio terminar y experiencias que sólo demostrarían su fracaso.

Últimamente y cada vez con más ahínco, se plantea que la lógica de poner al mercado como palanca fundamental del quehacer humano, ha logrado enfrentar los desafíos planteados y ha generado una dinámica de “modernizaciones “ y “progreso” (Ibid).

Su “éxito “, según sus sostenedores, consiste en entregar los recursos disponibles y en generar un espíritu de competencia, el cual estimularía la producción de bienes y servicios.

El quehacer social también es confrontado con esta propuesta. Debe readecuarse aceleradamente, incorporándose a la lógica imperante.

No se puede seguir con buenas intenciones, mientras la respuesta a las necesidades humanas están al alcance de quienes con “inteligencia” y “pragmatismo” están dispuestos a luchar para satisfacerlas.

Los “nuevos tiempos” han requerido que la problemática social sea redefinida y circunscrita a su dimensión técnica, sólo así se estará en condiciones de aplicar sus criterios de eficiencia.

Los problemas sociales se transforman, a veces, en meros indicadores estadísticos. Como tales, se les puede cuantificar y presentar de diversas maneras.

Las soluciones del sistema a los problemas sociales, también son vistas sólo como desafíos técnicos, donde la participación de los afectados no es fundamental. Los pobres pasan de ser marginales por la dinámica social, a marginados en la búsqueda de alternativas a sus conflictos cotidianos.

Las personas son transformadas en objetos, cosas, y no en sujetos de acción. Son objetos sobre los cuales recaerán eficientes recetas técnicas creadas por los “expertos”, quienes las transformarán en productos de baja calidad, en productos reinsertados en el mercado.

De igual forma, vemos reflejado esto en la cantidad de niños y niñas hasta los 15 años de edad que logran acceder a la llamada educación, y discernimos sobre el carácter social de ésta, disgregada por un lado y de aceptación y rechazo social por otro. El sistema educacional juega un rol de marginación, al establecer categorías sociales. Hay una estratificación, producto de la jerarquía académica y social que establecen los distintos grados y tipos de la educación (ibid).

Dentro de este marco, en la composición como familias, la posibilidad de tener más de un hijo es cada vez menor. Cuando nos hablan de que la población tiende a disminuir de un 21,0% en el año 1980 a un 17,2% en el año 2000 (INE, 2002), son los niños y niñas quienes saben con exactitud y angustia el porqué de esto.

Es evidente que el control de la natalidad no es la solución para los problemas económicos del país, ni para el desarrollo personal de los niños y niñas. Una política más equitativa en la distribución del ingreso y un mayor grado de igualdad de oportunidades permitiría a las parejas discernir respecto a la cantidad de hijos que desean tener.

Así tenemos que la participación económica de la población infantil en que 1.530.600 niños y niñas menores de 15 años son parte de la fuerza de trabajo (Bachellet, 2006).

Frente a esto, cabe una interrogante sobre las reales posibilidades de acceder a una formación o capacitación, que tenga que ver con la opción personal, con la vocación, con los sueños de realizarse dignamente en lo que desean. Se trata que esto no siga siendo una oferta que sólo tiene que ver con la necesidad económica de los empresarios.

La práctica del niño en la actualidad, se inscribe dentro de un contexto que puede caracterizarse como de crisis. A su vez la mirada hacia lo contextual, implica una forma de aproximar determinadas instancias metodológicas, que sirven para situar al niño en una comuna pobre y marginada como la de Pudahuel.

La puesta en marcha y profundización de modelos de tipo neoliberal significan en principio el desarrollo de nuevos interrogantes hacia este sector.

La situación actual muestra un importante deterioro en el tejido social, una creciente fragmentación, un déficit cada vez mayor en cuanto a posibles respuestas desde las formas clásicas de la intervención.

Por otra parte, la emergencia de nuevas problemáticas, como la drogadicción, el SIDA, la violencia urbana, nuevas conformaciones de la familia, etc., van generando desde hace ya bastante tiempo la necesidad de responder desde modalidades alternativas o novedosas a esas cuestiones que forman parte muy importante de la vida cotidiana y diaria de miles de niños y niñas en esta comuna.

La indagación acerca de lo histórico, también es un instrumento para una reflexión sobre la propia disciplina con la finalidad de pensar y construir modalidades de respuesta en el presente .

En síntesis, la práctica del trabajo con niños y niñas, va adquiriendo nuevos significados, que se relacionan con los fuertes cambios estructurales que se visualizan en nuestra sociedad, de ahí, la necesaria problematización de estos aspectos en esta intervención, articulados con lo histórico, lo político, lo social, lo científico, lo ético, lo técnico, lo económico y lo metodológico en relación a este sector etéreo tan importante en nuestra sociedad, y que ha sido tan vapuleado y manoseado.

¿Por qué esta forma de actuar, que se muestra tan eficaz, nos demuestra que importantes sectores sociales se sientan marginados, vulnerables y con débil o escaso acceso a los frutos del crecimiento económico cómo es el caso de las mujeres, los ancianos, las minorías étnicas, los discapacitados, los niños y niñas pobladores, etc.? Resulta paradójico, que con los grandes avances tecnológicos, que se suponen harían una vida mejor y donde se gusta proclamar el fin de las utopías, se palpan tantos fenómenos que reflejan marginación y aislamiento.

Ello se expresa no sólo en una crisis de distribución y equidad de los bienes, sino que además es una crisis de sentido y de pertenencia de amplios sectores que no se sienten socialmente incorporadas y culturalmente identificados con la dinámica imperante.

En lo económico, las grandes ganancias del empresariado, el despilfarro de los recursos naturales, la dependencia económica de nuestro país y el robo al patrimonio nacional, generan en amplios sectores sociales, sobre todo en los más pobres, una suerte de cultura de la impotencia.

Las reacciones de los niños y niñas son variadas. Expresiones de rechazo y resistencia al sistema se viven y se desarrollan en los niños y niñas de los sectores pobres, graficadas por ejemplo, con la expresión “niños difíciles” y la creciente violencia en las escuelas y los barrios de los que dan cuenta los medios de comunicación.

En el espacio de lo familiar y el entorno más cercano, la situación no es tan distinta: la incomunicación, la separación de los padres, miles de niños abandonados; el alcoholismo, la drogadicción, la violencia al interior de las familias, el machismo, generan en los niños y niñas impotencia e inseguridad.

Éstos buscan en sus espacios cotidianos nuevas formas de relacionarse y de compartir: la pelota de la esquina, clubes deportivos, raperos, ecológicos, etc. Su forma de organización intentan encauzar sus propias decisiones, prácticas y cuestionamientos y expresan de alguna manera su rechazo a lo establecido.

Hoy por hoy, se nos habla de modernidad e incluso de postmodernidad y para muchos, sobre todo para los que detentan el poder, significan la muerte de las utopías, el privilegio de lo técnico, la cosificación de las personas, pero para los niños y niñas de sectores pobres, significa la explotación brutal del hombre por el hombre.

Pensarse es tarea difícil, más aún, en momentos como los actuales en donde el mercado y sus diversas expresiones pasan por encima de todo lo que pudiera aparecer como humano, y la decisión unilateral de declarar la muerte de las utopías y por lo tanto de ciertos paradigmas, aparece como la única alternativa sustentada por muchos.

El niño no es ajeno a estos signos de los tiempos, y se ve involucrado, incluido e integrado a esta poderosa fuerza que lo destroza, lo arrastra por el suelo e intenta por todos los medios de hacerlo desaparecer del mapa. Franz Hinkelamert (Duarte, 1994), habla de los desechados, de los ninguneados, en referencia a aquellos que no pueden integrarse a estos nuevos tiempos y sus condiciones .

Al niño se le piensa invisible, excluido, desajustado, la desadaptación, la miseria, el dolor y el sufrimiento de carnes y espíritus que piden auxilio, no puede ser recibido en las cumbres estelares de lo establecido: se le ha pensado desde una práctica y una legitimación de carácter subsidiario para disimular ciertas inconveniencias o fallas del mercado.

Pero su presencia está ahí, es vindicativa; su desarrollo, evidente; su necesidad, constante.

Y en eso se está trabajando con algunos niños y niñas desde distintas miradas: en un esfuerzo de recuperación del tiempo perdido, de formación, actualización, diversificación, investigación, creación de identidad.

Debemos enfrentarnos a nosotros mismos como país, autointerrogarnos con el ánimo de saber en qué están los niños y niñas, qué poderes ocultos los mueven, qué proyecciones tienen, cual es su esperanza en la vida.

Por lo tanto, cualquiera opinión será usada, incluso en nuestra contra, y quien no opine ahora, callará para siempre.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las acciones que se desarrollan al interior del mundo y los submundos de la infancia, exigen una lectura y actitudes de comprensión, alternativas al discurso oficial y tradicional. No se puede seguir rescatando de la vida de los niños, sólo aquellos aspectos que ponen en cuestión su identidad caracterizándola negativamente: sino más bien se busca descubrir los estilos que aportan a la vivencia de relaciones distintas en su cultura.

Así, parece urgente que existan espacios para socializar las propuestas y sueños infantiles, que sean vitalizadas y puestas como puntos de partida para una acción común. Las capacidades artísticas, deportivas, de liderazgo, vocacionales, educativas, etc., exigen posibilidades concretas para potenciarse. Si bien se ve como necesario crear estos espacios, también se reconoce la existencia de muchos de ellos en las esquinas de nuestras poblaciones, plazas, colegios, clubes deportivos, pastorales infantiles, organizaciones sociales, etc., y que requieren de apoyo para ser profundizados y articulados en perspectiva liberadora.

La posibilidad de desarrollar una investigación entre niños y niñas de una comuna pobre, plantea novedosos desafíos que aportan en esta búsqueda. Por una parte, este estilo de acercamiento a la realidad y de conocimiento de ella, ha sido mayoritariamente implementado en grupos de adultos. Esta situación anima, ya que la ausencia de experiencias de este tipo en el sector infantil, exige elaborar y aportar en una vertiente de educación y promoción organizacional. Por otro lado, los niños y niñas conocen su realidad, intuyen causas que generan penas y alegrías y sienten en carne propia las consecuencias de la vida que tienen. Esto nos permite afirmar la posibilidad cierta de conocer, desde ellos y ellas, los distintos aspectos que conforman su cotidianidad, las percepciones que de ella se tienen, las alternativas que plantean y desde ahí visualizar líneas de acción que permiten construir espacios de dignidad.

En este contexto se ha concebido la presente investigación. La idea no es reemplazar la voz y la percepción de los niños y niñas , asignándoles desde afuera una supuesta realidad. Se trata de darle tribuna a la infancia, de escucharlos, de reconocer que nadie puede conocer mejor una realidad específica que quién la vive cotidianamente, quien la sueña la goza y la sufre, quien es protagonista de esa realidad.

El problema central es saber qué significa ser niño hoy. Si lo que vemos es real o es sólo un reflejo de la realidad. Si es la imagen deformada de un espejo de mala calidad, que los hace ver más grandes, más desarrollados, más plenos, cuando no lo son, o por el contrario los hace aparecer empequeñecidos, debilitados frente al mundo adulto.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Desde ese planteamiento del problema se retoman algunas preguntas que han flotado en el ambiente hace mucho tiempo. ¿Qué nos quieren decir los niños y niñas pobres?, ¿Qué papel juegan?, ¿qué referentes tienen?, ¿cómo viven la violencia cotidianamente?, ¿cuáles son sus expectativas?, ¿cómo se organizan? etc.

Estos cuestionamientos están enfocados fundamentalmente a descubrir y establecer cuáles son los elementos centrales que componen la condición de los niños y niñas, cómo se definen, qué prácticas tienen, si éstas son constituyentes de dinámicas que llegan a formar parte de los movimientos sociales significativos, o que corrientes de opinión influyen en ellos como sujeto social.

Por otro lado, buscan establecer si existe una relación dialéctica entre práctica y teoría, cuál ha sido su evolución, o si ésta es actualmente anacrónica a los procesos sociales, determinar la validez de ciertas propuestas metodológicas, etc..

Proponen además, la interrogante de cuál es la situación del niño en la comuna de Pudahuel hoy, cómo están viviendo las crecientes consecuencias de la violencia, de la influencia de diversas presiones externas, y la posibilidad real de construcción de un camino propio que recoja las experiencias históricas y se proyecte en relación a la evolución de los procesos sociales.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivos Generales

Describir las representaciones sociales de un sector de niños y niñas pobres de la comuna de Pudahuel, respecto a su propio rol en la sociedad y sus sueños y esperanzas sobre la base de la cotidianeidad de sus vidas.

Describir la visión de la escuela, la comunidad y los grupos de pares, que permitan acercarse a la comprensión de la realidad infantil y sus propuestas.

Objetivos Específicos

1. Identificar los factores que influyen en las actitudes que se viven en la infancia hoy.
2. Caracterizar la percepción de los niños y niñas acerca de la violencia del contexto en que están insertos y las expresiones concretas que éste tiene.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Tipo de Investigación

Tipo de Estudio; Exploratorio de carácter cualitativo, porque es un tema poco estudiado o abordado muy incipientemente (Sampieri, 1998), los estudios conocidos hasta el momento, si bien consideran el fenómeno de la infancia no se focalizan en una población específica ni profundizan en el conocimiento de la conducta del tejido social y sus diferentes adecuaciones según fuera el periodo y la realidad social específico que enfrentaba. Con esto lo que se intenta es conocer los elementos existentes respecto al tema y objetivo de estudio para señalarlos como relevante para que sean aplicados en estudios posteriores en el área de la infancia y juventud. (Ibid).

La presente investigación es de tipo transeccional descriptivo con un enfoque cualitativo. Este enfoque se seleccionó identificando dos obstáculos importantes en una real aproximación a la infancia pobre:

- La investigación cuantitativa pone el énfasis en el investigador y no en el investigado. Se trabaja metodológicamente desde afuera. El especialista parte de sus hipótesis y se las impone a la realidad, aún a riesgo de torcerla. A menudo, las investigaciones sobre los niños y niñas usan a los investigados, para conseguir sus objetivos.
- La investigación sobre la infancia pobre se realiza, comúnmente desde una óptica burguesa. Se trabaja desde fuera de la clase social. Esto refuerza la dificultad de una auténtica interpretación de los fenómenos infantiles pobres.

En la presente investigación nos hemos planteado, como lo veremos en detalle más adelante, la autoexigencia de intentar superar las limitantes planteadas,

apuntando a un trabajo que ponga el énfasis tanto en el investigado como en el investigador y en que los que hablan sean niños y niñas del sector pobre, que viven y sienten su condición en la cotidianeidad.

Universo

La población estudiada está compuesta por 166 niños y niñas entre 10 y 12 años de edad, que participan y declaran pertenecer a un grupo de calle u organización comunitaria de la comuna de Pudahuel.

Muestra

La muestra es intencionada y no probabilística, compuesta por 10 niños y niñas, seleccionados a partir de los niveles de liderazgo en sus grupos de pertenencia y el interés por participar en el estudio .

Técnicas de recolección de datos

Entrevista colectiva con una base muy importante en la participación de los niños a través de juegos de conversación, en donde los participantes van contestando las preguntas enunciadas y los monitores van profundizando el diálogo. El modo de efectuar las preguntas, se realiza a través de un juego tipo “Ludo”, en el que los participantes lanzan un dado y van respondiendo las preguntas y avanzando en el tablero de juegos según corresponda su turno.

Las preguntas están orientadas en las áreas temáticas de familia, educación, seguridad ciudadana y organización, que fueron elegidos como los temas más recurrentes y de mayor importancia valórica en relación a la vivencia de sus derechos, en una votación comunal en que participaron 4.210 niños y niñas en el marco de la celebración del Día del Niño, en la comuna de Pudahuel durante el año 2005.

Las etapas de acercamiento y vínculo con los grupos de niños son las siguientes:

- Primera reunión de conocimiento y explicación del proceso a los participantes

- Segunda reunión con juego de preguntas
- Relatos autobiográficos elaborados por los niños.

Técnicas de análisis

El procesamiento se realizó con la técnica del análisis del discurso, en la que junto con abordar el análisis desde la; "...forma significado, interacción, y cognición. Considerada la incorporación del contexto en que se desarrolla la comunicación, <contexto> que juega un rol fundamental en la descripción y explicación de los textos escritos y orales, desde la experiencia de los mismos protagonistas (y testigos) de los hechos que se relatan y que constituyen las causas de las manifestaciones que hoy conocemos". (Silva, 2002).

El análisis de discurso de los entrevistados, con el objeto de cotejar, enfrentar y sintetizar distintas vertientes, en la búsqueda de respuestas a los cuestionamientos enunciados en las preguntas, se realizó considerando que para la realidad de los niños es muy complejo elaborar preguntas muy estructuradas. Para ello, se constituyeron 7 grupos, con un promedio de 23 participantes cada uno, en los que se realiza una primera ronda de conversación y acercamiento para que se vayan conociendo monitores y niños.

El registro se realizó con grabadora de audio que se va transcribiendo durante la misma semana al documento de referencia.

Variables

- FAMILIA
- ESCUELA
- PARTICIPACIÓN
- VIOLENCIA

Conceptualización de Variables

-FAMILIA: Sociológicamente, una familia es un conjunto de personas unidas por lazos de parentesco que tienen vínculos de afinidad derivados del establecimiento de un vínculo reconocido socialmente, como el matrimonio, y además que poseen vínculos de consanguinidad, como la filiación entre padres e hijos o los lazos que se establecen entre los hermanos que descienden de un mismo padre..

-ESCUELA: El término escuela tiene varios significados, como lugar, edificio o local donde se enseña y se aprende; Institución u organismo que tiene por objeto la educación; conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza; diversas concepciones metódicas; corriente del pensamiento, del estilo o agrupamiento de los seguidores de un maestro ; y aquello que alecciona o da experiencia.

-PARTICIPACIÓN :A partir de su etimología latina «partis-capere», tomar una parte, el significado más general de la palabra es aquello que se constituye como parte de un todo. Según se consideren las partes y los todos, la palabra acaba tomando multitud de sentidos

-VIOLENCIA : La violencia (del Lat. *violentia*) es un comportamiento deliberado que resulta, o puede resultar, en daños físicos o psicológicos a otros seres humanos, o más comúnmente a otros animales (vandalismo) y se lo asocia, aunque no necesariamente, con la agresión, ya que también puede ser psicológica o emocional, a través de amenazas u ofensas. Algunas formas de violencia son sancionadas por la ley o la sociedad, otras son crímenes. Distintas sociedades aplican diversos estándares en cuanto a las formas de violencia que son o no aceptadas.

I PARTE

MARCO TEÓRICO

El siglo XX ha sido testigo de un profundo y dinámico proceso de reconocimiento y protección de los derechos de los niños, cuya máxima expresión ha sido la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) en 1989. Desde comienzos de siglo es posible observar la tendencia a acordar un conjunto de principios de alcance universal para la protección de los “derechos de los niños”. En 1924 la Sociedad de las Naciones adopta en su V Asamblea el primer texto formal sobre derechos de los niños, conocido como la “Declaración de Ginebra”; posteriormente en 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptará la Declaración Universal de Derechos del Niño (Veerman, 1992).

Este perfeccionamiento gradual de los instrumentos de protección de los derechos de los niños, se inscribe dentro de la corriente más universal de progreso en la garantía y protección de los derechos humanos que se expresa a través de la adopción de instrumentos jurídicos con mayor poder vinculante y el afianzamiento del principio de no-discriminación.

Uno de los logros del movimiento de protección de los derechos humanos en este siglo, es el reconocimiento que todas las personas, incluidos los niños, gozan de los derechos consagrados para los seres humanos y que es deber de los Estados promover y garantizar su efectiva protección igualitaria. Por su parte, en virtud del citado principio de igualdad, se reconoce la existencia de protecciones jurídicas y derechos específicos de ciertos grupos de personas, entre los que están los niños.

En consecuencia, el niño es titular de los derechos fundamentales que las constituciones, los instrumentos internacionales y las leyes reconocen a todas las personas, y goza además de protecciones específicas a sus derechos que se encuentran en instrumentos especiales y también en diversos instrumentos generales de derechos humanos, tanto de alcance universal como regional. La Declaración Universal de Derechos Humanos; los Pactos de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, son un buen ejemplo de ello. También en el sistema interamericano, la Convención americana de

Derechos Humanos, conocida como Pacto de San José de Costa Rica, de 1969 contempla normas especiales para la infancia (Alvarez Velez, 1996).

Al celebrarse los 20 años de la Declaración de 1959, se conmemoró el año internacional del niño, oportunidad en la que se propuso la formulación de una Convención de los Derechos del Niño. Tras diez años de intensos trabajos, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el 29 de Noviembre de 1989 la CIDN (Deetrick, 1992). Este texto constituye la especificación de los derechos humanos para el segmento de la población que tiene entre 0 y 18 años incompletos.

La CIDN representa el consenso de las diferentes culturas y sistemas jurídicos de la humanidad en aspectos tan esenciales como la relación del niño con la familia; los derechos y deberes de los padres y del Estado; y las políticas sociales dirigidas a la infancia.

Pese a la dificultad de la materia que aborda, en que los horizontes culturales tan diversos parecen un escollo insalvable, la Convención logró su aprobación y pronta entrada en vigencia debido a la adhesión que recibió de los más diferentes Estados. En un plazo excepcionalmente breve se ha ratificado casi universalmente, lográndose que cerca del 96% de los niños de la humanidad, según cifras del UNICEF (2005), se encuentre amparado por sus disposiciones.

Sin embargo, la CIDN no solo ha tenido un fuerte reconocimiento en el plano jurídico, sino que también ha alcanzado, especialmente en América, impacto en el ámbito político y social. Desde la Cumbre Mundial por la Infancia en Nueva York, se han sucedido múltiples reuniones del más alto nivel para lograr la efectiva satisfacción y protección de los derechos de los niños y ha existido una fuerte movilización de las organizaciones de la sociedad civil destinada a promover cambios e iniciativas a favor de los derechos de la infancia.

Capítulo 1.

Representaciones Sociales. Visiones de la infancia y adolescencia.

Al abordar y establecer un marco referente a la construcción de identidad, es inevitable no rescatar desde la Psicología Social, aspectos que resultan relevantes a la hora de comprender mejor los efectos de la vida cotidiana. Es aquí que recogemos el concepto de representaciones sociales, entendiéndola desde la perspectiva que planteara Serge Moscovici como:"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 inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Citado por Mora, 2002).

En este caso el tema de la "Representaciones Sociales" incorpora diferentes aspectos al momento de desarrollar una conceptualización propia, que comprenda mejor la formación de identidad, e este caso de los niños, los jóvenes y su comportamiento, para lo cual es necesario establecer los siguientes elementos:

1. Construcción Social de la Realidad cotidiana: el psicólogo Tomas Ibañez (1994) planteó, que a partir de una búsqueda de lo que genera una visión de la realidad y la incidencia que esta tiene en la vida cotidiana, surge una relación que existe desde procesos individuales a los sociales, pasando por diferentes categorías, esta situación relaciona al individuo con distintas realidades y grupos de pertenencia logrando con ello elementos de determinación, identidad, e interpretaciones de la realidad que se transforman en visiones compartidas de los hechos, a lo que denomina como "Determinación Social del Pensamiento Individual". La construcción social aparece como una forma de pensamiento que utilizamos para construir nuestra visión de mundo y se transforma en una

representación social de la realidad, la cual no es la resultante de acciones mecánicas, sino se muestran como mediatizadas por procesos subjetivos que construyen la realidad ante la cual reaccionan .

En este punto la teoría de las Representaciones Sociales, no admite que la construcción de la realidad pueda resumirse a su interpretación. (Alvaro, 2000).

2. Perfil Histórico de Concepto de Representaciones Sociales: el concepto de Representaciones Sociales aparece citado por Moscovici, de acuerdo a una búsqueda que lo llevo al sociólogo Emile Durkheim conociendo en el, uno de los primeros autores que introduce el termino de “Representaciones colectivas” entendiendo estas como: “producciones mentales productivas que trascienden a los individuos particulares y que forman parte de un bagaje cultural de una sociedad”. Bajo este criterio las representaciones sociales , considerando que estas son asumidas individualmente, son desarrolladas dentro de un proceso de construcción social. La relaciones existentes claramente expuestas por Emile Durkheim, así como el pensamiento del sentido común , en este sentido Moscovici le dio un nuevo significado al concepto de “Representación Colectivas” , transformando este concepto desde una mirada dialéctica, estableciendo una relación entre lo social y lo individual. La Representación Social “debe ser abordada como el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social real” (Jodelet, 1986).

3. Concepto de Representación Social: este concepto no solo contiene elementos de la psicología y sociología, sino que constituye desde una mirada poli formica que recoge e integra conceptualizaciones mas restringidas de la propia representación social: “estas peculiaridades convierten al concepto de representación social en un concepto macro que apunta hacia un conjunto de fenómenos y procesos mas que hacia objetos claramente diferenciados o hacia mecanismos precisamente definidos”. Además surge necesario incorporar a esta definición la propuesta que hace Jodelet la cual indica: “la representación social es

una forma de interpretar, percibir y situarse frente a la realidad cotidiana....constituyéndose en una forma de conocimiento social” (Ibid).

Esta formulación rectifica el sentido que los individuos le adjudican a los acontecimientos de diario vivir. Este conocimiento social también lo podemos formular como “conocimiento del sentido común o pensamiento natural”, en el cual se va construyendo una realidad a partir las experiencias de los sujetos, como por el contenido que transmite la sociedad a través de sus tradiciones, costumbres, educación y comunicación social. Las Representaciones Sociales se manifiestan como una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, por tanto, designa una forma de pensamiento social (Ibid).

En tal sentido las Representaciones Sociales son fundamentales al momento de evidenciar los aspectos que influyen en la construcción social de nuestra realidad la cual se relaciona directamente con la ubicación social de los individuos que la comparten. De esta forma las representaciones sociales son la resultante o los productos socioculturales, manifestando las características que presenta la sociedad. Como antecedente, no menor, las representaciones sociales son parte de la realidad social, y como tal, permiten su producción, por otra parte, estas construyen el objeto del cual son una representación.

4. Según Jodelet (Ibid), los elementos que intervienen en la construcción de las Representaciones Sociales son:

a. características del acto de representar:

i. Se presenta en un primer momento como un estímulo difuso, ambiguo y carente de sentido.

ii. esta ambigüedad es disminuida mediante las asignaciones de sentido las interpretaciones que se les asigna a los objetos.

- iii. la realidad no es posible de ser percibida con independencia de los sujetos implicados.
- iv. siempre es la representación de un objeto.
- v. tiene carácter de imagen y la propiedad de intercambiar la percepción y el concepto.
- vi. tiene carácter simbólico y significante.
- vii. es de carácter constructivo.
- viii. es de tipo autónomo y creativo.
- ix. es construida en categorías sociales tomadas del fondo cultural.

La representación es un acto del pensamiento a través del cual un individuo se relaciona con un objeto, además se refiere a hacer presente en la mente un imagen del objeto, que no es lo mismo, sino que una re-presentación de él.

b. fuentes de determinación de las representaciones sociales y su naturaleza social: estas proceden de diferentes fuentes, proviene principalmente de las raíces culturales, el cual se manifiesta a partir de un sistema de valores y creencias, historia común, estatus, aspectos económicos, etc.

- i. Se refiere a ideas a cerca de un determinado objeto que pasa a constituir parte de las representación social de ese objeto a través de determinadas transformaciones.
- ii. Hace mención a la incidencia de las estructuras sociales en la formación de las representaciones sociales y como intervienen las categorías preexistentes.
- iii. En ellas las practicas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social.

El tema de las representaciones sociales prioriza lo social determinando con ellos procesos que son sociales por la relación de estas con el medio, compartiendo aspectos comunes, colectivos, caracterizan a los

grupos, de esta manera las representaciones solo pueden surgir en sociedades.

5. Estructura y Procesos a la base de la Representación Social.

Moscovici (1979), plantea la existencia de ejes o dimensiones en torno a los cuales la representaciones sociales se construyen, estas son:

- a. la exactitud: es una dimensión evaluativa en el cual orienta y dinamiza las conductas hacia el objeto representado.
- b. Información: sobre el objeto representado varia dependiendo del grupo, tanto en la calidad como en la cantidad.
- c. Campo representacional: Se refiere a la ordenación y la jerarquizacion de los distintos elemento que configuran el contenido de la representación Social (Ibid.)

6. la función de las Representaciones Sociales

- a. Cumplen un papel de comunicación social para que sean compartidas incluso para la expresión de las diferencias.
- b. integra las novedades en el pensamiento social.
- c. Permite la conformación de identidades personales y sociales, así como la expresión y la configuración de los grupos.
- d. Desempeñan una función en las relaciones intergrupales.
- e. Generan tomas de posturas y/o decisiones.
- f. Contribuyen a que las personas integren en la condición social a la que corresponden su posición y de esa forma acepten y legitimen el orden social imperante (Ibid.)

Las representaciones sociales se pueden considerar como una herramienta que permitiría conocer y acceder al “pensamiento común”, que es determinado por procesos sociales que son asumidos de forma individual, pero que tienen su manifestación dentro de un proceso colectivo.

En esta dinámica, no perdiendo de vista la relación dialéctica que se establece de ella, Moscovici distingue dos elementos básicos que explican:... “como lo social transforma un conocimiento en situación colectiva y como esta misma modifica lo social: la objetivación y el anclaje”... (Citado por Mora. op. Cit)

- a) **Objetivación:** podemos entenderla como la transformación de un esquema conceptual en algo real a duplicar una imagen con una contrapartida material (Ibid). Se hace referencia en la capacidad de transformar en algo tangible.

- b) **Anclaje:** se establece como la relación inversa a la objetivación, pero que considera que...”la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella”... (Ibid).

Las representaciones sociales como modelo de la psicología social se presentan de manera válida, específicamente para la comprensión de la violencia y los fenómenos que derivan de ella, como la opresión, represión e ideología dominante.

Para efectos de la validación del estudio realizado en estos niños y jóvenes, las representaciones sociales e constituyen en sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas que defieren la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto intuye los límites y las posibilidades del hacer social.

Estos elementos establecen una construcción social particular llamado niños de sectores pobres, entregando en ello códigos de intercambio social y la elaboración de una historia grupal.

Introduciéndonos en el tema, nos encontramos con las dificultades, que nos dan un punto de vista objetivo y arbitrario. Nos encontramos con muchas investigaciones que hablan de la infancia como una etapa del desarrollo, También se mencionan los cambios psicosociales, en que diversos aspectos inciden en las transformaciones y en el momento en que ellas se producen: factores hereditarios, de salud y nutrición, socioculturales y geográficos (Alfaro, 1994). Todos ellos hacen difícil precisar su comienzo, aún así se dice que comienza alrededor de los 6 o 7 años, más tempranamente las mujeres y con posterioridad los varones. Las Naciones Unidas asume como criterio demográfico para el tramo infancia y adolescencia, la edad , entre los 6 y 18 años.

Se plantea también a este proceso como una etapa de transición hacia la juventud y adultez (Erickson, 1972), en tal sentido se la consigna como tiempo de preparación del individuo hacia el mundo joven y adulto. Aquí, asumimos la crítica que se plantea en torno al carácter adultocéntrico que nuestra sociedad capitalista tiene para definir el ser niño (Duarte, 1994).

Pero, en la poblaciones pobres...

Todo este cúmulo de definiciones aportadas desde las ciencias sociales y médicas tradicionales, la mayoría estrechamente ligadas a la dominación, son demasiado mecánicas, totalizantes y ahistóricas. Dejan fuera a una parte importante de la población infantil, que no corresponde con estas formas de definición y por otro lado, el “etapismo” utilizando para pensar los procesos humanos, las vuelve mecánicas y rígidas.

No consideran la heterogeneidad en el sector social infancia. Desde una o dos afirmaciones se intenta enmarcar a todo un estamento cultural que desborda estas definiciones. Su ansia generalizadora se vuelve contra ellas.

Los niños y niñas de sectores pobres urbanos tienen intereses, necesidades y posibilidades distintas de las que niños y niñas acomodados se plantean. En la población se vive la marginación, expresada en la falta de oportunidades reales, por el escaso acceso y participación en los centros de poder y decisión local y nacional.

Es importante considerar la creciente multiplicación de daños psicosociales, como la drogadicción, alcoholismo, embarazo precoz, prostitución, vagancia, mendicidad y la recurrente tipificación de niño como infractor de la ley. La calle mantiene al niño en una situación que le lleva a tomar un estilo de vida desadaptativo y peligroso. La sociedad los valora negativamente y solicita continuamente la internación o la cárcel como solución al supuesto problema que representa este tipo de niño.

Al criticar por adultocéntricas y mecanicistas a las visiones tradicionales respecto de la infancia, no perdemos de vista la influencia social que ellas tienen en la población y en la infancia que no está ajena a ello. De esta forma, sumado a la premura económica, se vive un apuro por ser adulto, más precisamente por ser considerado como tal. La integración económica es vista como tabla de salvación por algunos niños y niñas, y el vivir roles señalados como propios de los adultos, es una forma de ser considerado en la sociedad. Cuestionamos dichas relaciones ya que las más de las veces implican acriticidad y sometimiento, de parte del niño que se “adultiza”.

En este sentido, enfatizaremos que socialmente se entiende el ser adulto como contrario a ser niño, vistos estos últimos como soñadores e idealistas, mientras que los adultos como maduros y realistas. Ser adulto, desde la visión tradicional, es más que ser niño, es de mejor status social.

Tampoco vemos un determinismo biológico en la actitud de participación infantil, sino más bien una búsqueda de hacer concreta la posibilidad del cambio y una

vida feliz para todos. Claro es, que esta no es una actitud homogénea en la infancia y tiene distintas manifestaciones y profundidades desde ellos.

Queda dicho, que nuestra percepción de la infancia es la de un sector social heterogéneo que en la vida de la periferia (geográfica y social), vive bajo condiciones especiales que enmarcan sus acciones. Un desarrollo urbano y estético que denota la alta concentración de población en espacios reducidos, con estrechos pasajes y calles en mal estado; con baja forestación y pésima iluminación, contenidos en una arquitectura plana y lineal. Cohabitando en estas condiciones, los niños y niñas se relacionan con sus pares y entorno, y se construyen formas propias de sentir y actuar frente al mundo, aún ante la dominación, dependencia y hegemonía cultural.

Niños pobres...una condición de la estructura social capitalista

Vamos a hablar de un sujeto y sus múltiples rostros. Se observa una silueta que comienza a caminar sobre la acera resentida, bajo el calor del verano o la lluvia y el barro del invierno. Enciende el televisor, donde mira y traga la moral y estética del poder. ¿Cómo sentirse parte de ese mundo de colores fuertes y precisos, de orden y progreso, de hipocresía y violencia?, ¿Cómo sentirse parte de rostros y elegancias, de objetos suntuarios y lenguaje ajenos a su barrio?.

El niño siente en su cuerpo el fluir de su energía que es brindada por la vida, y se echa a andar por calles y pasajes. Habla en tercera persona, de conceptos y objetos lejanos a su mundo, o bien de sí mismo, de su problemática familiar, de su padre o madre, de sus hermanos y hermanas, de sus juegos, la televisión, la música, la pelota, el dibujo, o el pararse en la esquina o mirar desde su ventana a contemplar rostros, cuerpos, atardeceres, anocheceres.

Levantarse temprano, un té con pan con mantequilla, ir a la escuela o quedar desocupado todo el día... mirar, observar, adherirse al grupo de la esquina, al

grupo de la calle, al club de fútbol, a la actividad que promocionan los municipios y organizaciones, los centros culturales.

Un día cualquiera va a la cancha, sale del hogar, huye del aburrimiento, del encierro entre cuatro paredes, huye de la rutina. Se pone a chutear, chutea el tiempo para adelante, tal vez no se detenga en él.

El niño mira este mundo como algo que no es de él. Su compromiso es con quien conoce, y con quien traba vínculos directos.

La condición de pobreza en la que viven los excluye y les niega oportunidades de ascenso social: la educación es poco funcional y tienen limitaciones concretas al optar a un tipo de educación mayor. Además de la marginación social, la relación familiar está en la mayoría de los casos, deteriorada, existe incomunicación con los padres y poco desarrollo de la autoestima.

Estas circunstancias crean condiciones favorables para configurar la estigmatización social y pone niños y niñas al borde de la delincuencia. A estos sujetos se les denomina en “conflicto con la justicia”, son aquellos definidos “en riesgo social” y también estigmatizados como “peligro social”.

Los delitos por los que son detenidos, van desde comercio ambulante, vagancia, abandono de hogar, ingestión de drogas y alcohol, hasta hurtos, robos y peleas callejeras o riñas.

Los niños detenidos y a los cuales se les sigue un proceso, provienen en su mayoría de sectores populares. Los de sectores medios y altos son retirados desde las comisarías por sus progenitores, aunque sus faltas sean las mismas. El trato hacia los niños de sectores populares es vejatorio y muy discriminatorio.

La deserción escolar está también relacionada con la vulnerabilidad de los niños y niñas. Una proporción importante de los niños infractores de ley, son desertores o han abandonado el sistema escolar antes de su ingreso a la educación media. En las causales de detención, practicadas por la policía el año 2004, el 70 % de los detenidos es por razones discutibles. De cada 3 detenciones, 2 lo fueron por medidas de protección, comercio ambulante o vagancia (Comuna Segura, 2005).

Todo este panorama fue el que nos llevó a plantear la posibilidad de esta investigación. ¿Qué piensan las y los niños pobres?, ¿Cuáles son sus sueños, sus trancas, sus decepciones?, ¿Qué significa para ellas y ellos el “no estoy ni ahí”?, ¿cómo viven la violencia diariamente?, ¿cuál ha sido el impacto del modelo neoliberal imperante sobre la infancia pobre? ¿Cuáles son, en definitiva, las características de la cotidianidad de niños y niñas en la comuna de Pudahuel?.

Capítulo 2

Teoría de la Complejidad

El mérito central de la Teoría de la Complejidad como método es el "pensamiento relacional". Esta es una de las características distintivas del trabajo de Morin (1983). El método consiste en el aprendizaje del pensamiento relacional. Pero el mismo método no es simplemente un pensamiento, sino una actitud general hacia el mundo, la naturaleza, la vida, en resumen, hacia el propio conocimiento, hacia el tipo de relaciones políticas que establecemos con el mismo conocimiento (Giraldo, 2005).

1.Reinsertando al sujeto en el proceso epistémico

En el proceso de observación inscrito en los fundamentos de la ciencia clásica se considera al sujeto cognoscente como un observador neutro, separado del objeto y despojado de sus emociones, intereses y creencias. Desde este paradigma, el objeto por conocer, es entendido de forma múltiple y diversa, tan múltiple y diversa como las disciplinas que lo abordan, y aún más, en el interior de cada disciplina se presentan divergencias para entenderlo. En neuropsicología el sujeto es biológico; en historia, sociología, antropología y psicología es social; en psiquiatría es individual, en psicoanálisis es sujeto del inconsciente, etc. El descubrimiento de los límites del conocimiento nos indica que el conocimiento de los límites del conocimiento *forma parte de las posibilidades del conocimiento y realiza esta posibilidad*. Nos conduce a edificar un metapunto de vista, el del conocimiento del conocimiento, considerándose a sí mismo en sus principios, reglas, normas, enfoques y posibilidades, al mismo tiempo que considera su relación dialógica con el mundo exterior. Las ciencias sociales y humanas, siguiendo el paradigma de la ciencia clásica, han guiado su proceso de indagación y construcción del conocimiento a través de normas y métodos específicos. De esta manera el objeto de las ciencias sociales se ha hecho dimensional a concepciones del mundo ligadas a posturas idealistas, materialistas o combinación de ambas con distintas propuestas para su quehacer y descripción, como son los criterios de validez del

conocimiento en ciencias sociales: validez igualada al proceso de comprobación en el enfoque empírico positivista, validez equiparada a la coherencia del discurso en el enfoque hermenéutico y validez igualada al proceso de adecuación de la explicación a la realidad social en el enfoque materialista.

El saber contemporáneo se presenta al observador como una torre de babel, cuya multitud de objetos, métodos, posiciones, perspectivas, teorías, concepciones sobre el mundo y lenguas en las que se describen unos y otras, convierten el panorama en algo complejo. Situación que se deriva del mismo proceso de la construcción del conocimiento en la ciencia occidental y de las formas de adopción-adaptación del conocimiento social en los observadores.

Esta es la crisis de los paradigmas que dentro del Pensamiento Complejo, de Edgar Morin, son analizados a lo largo y ancho de toda la Historia de la Filosofía y de la Ciencia. El sujeto necesita objetividad para evitar los errores de la acción. La computación objetiva vendría siendo el correlato del ethos subjetivo. El sujeto necesita del objeto, lo crea y para que el sujeto sea nutrido de objetividad, es el cómputo individual el que por sí mismo crea la división ontológica y la interacción complementaria sujeto/objeto. El objeto nace al mismo tiempo que el sujeto que lo constituye. En este sentido, el sujeto produce al objeto. Pero como el sujeto necesita objeto, objetividad y objetivos, como necesita conocer objetivamente lo que trata, organiza y manipula, comenzando por los constituyentes de su propio organismo, se puede decir que el objeto produce también al sujeto.

De ahí que la idea de un sujeto que sea capaz de conocer a partir de un esfuerzo lógico-epistemológico, de objetivarse frente a lo real sin reducir su conocimiento a opciones teóricas o valóricas, sea una idea que supone complejizar la relación de conocimiento, incorporando las mediaciones desde las cuales se construye la objetivación.

La traducción de lo real mediada por un observador en símbolos/signos, lenguajes y discursos constituye la realidad. Como dicen Morin (Ibid), finalmente nuestra única realidad inmediata es nuestra representación de la realidad, y nuestra única

realidad concebible es nuestra concepción de la realidad. Los procesos de aprehensión, comprensión y descripción están sujetos al orden simbólico, a la cadena de representaciones, sujeciones y órdenes que varían de acuerdo con las sociedades históricas, a las culturas, a sus sistemas de modelización primarios, a los grupos sociales y hasta a los individuos, dado que cada percepción individual depende de su vivencia marcada. El orden simbólico, que se configura dentro de órdenes socio-históricos y noéticos definidos, constituye el mundo de las representaciones, las nociones y los conceptos, los cuales poseen su propia diversidad en niveles de los que emerge el lugar y la relación sujeto-objeto, el aquí y el ahora del conocimiento.

Lo anterior nos permite entender cómo se representa la relativización del Sujeto y el Objeto de acuerdo a los órdenes simbólicos que constituyen diversas maneras de concebir y percibir el mundo. Como dice Morin (Ibid), el conocimiento humano es la traducción de la percepción del mundo real a partir de los símbolos, de la percepción de los discursos y teorías que los seres humanos en sus conversaciones sobre el mundo y sus estados, infieren y/o conciben como eventos, leyes, fenómenos, sistemas, etc. Procesos que implican computaciones y reflexiones mediatizadas por las informaciones, representaciones y expectativas que la vida en sus quehaceres conlleva, posibilita y obstaculiza.

Entre estas mediaciones, una que es central es la del lenguaje como universo de significación. Esta es una mediación inevitable que hay que reconocer en tanto que prefigura recortes, horizontes de lo pensable, y también respuestas. El problema radica en que la realidad de un fenómeno puede estar exigiendo muchos significantes y no sólo aquél que designa de manera unívoca a cierta realidad.

La noción de sujeto, según la definición multidimensional que he dado (a la vez organizacional, lógica, ontológica, existencial), puede y debe ser generalizada en todos los niveles de individualidad que se han constituido en el universo viviente, es decir, en el segundo grado de los seres policelulares (y particularmente en los individuos del segundo tipo del reino animal) y en el tercer grado de las sociedades de insectos y las sociedades humanas. El sujeto emerge de la auto-

(geno-feno-ego)-eco-re-organización, no como epifenómeno tardío, sino como foco lógico, organizacional, computante, prático, etológico existencial del ser fenoménico o individuo (Morin, op. cit.).

La entrada del sujeto en las ciencias sociales contemporáneas requiere entenderlo como parte del mundo, verlo en su historia y sus transformaciones culturales, comprenderlo, comprenderlo y describirlo como "unitas múltiples" que es a la vez físico, biológico, social, lingüístico, psíquico, cultural, etc., capaz de realizar dos actividades procesuales que le permiten las relaciones y actuaciones consigo mismo y con el entorno: computación y cogitación.

Los más grandes progresos de las ciencias contemporáneas se han efectuado reintegrando al observador en la observación. El observador que observa, el espíritu que piensa y concibe, son indisolubles de una cultura y, por tanto, de una sociedad. Todo conocimiento, sufre una determinación sociológica (todo concepto remite no solo al objeto concebido, sino al sujeto conceptuador).

Está claro que las ciencias biológicas y las ciencias antropológicas no se engranan entre sí. Obstáculo de *facto* transformado en prohibición de *jure* por los epistemólogos del dogma establecido; éstos, subordinando la articulación bio-antropológica al establecimiento de "tablas nomológicas" dependientes de las invariantes propias de cada disciplina, descubren que las disciplinas biológicas y antropológicas que se entre-corresponden no tienen las mismas invariantes (no se puede pasar del ADN al complejo de Edipo) (Ibid).

La manera de percibir de un observador se constituye en el punto de encuentro entre su capacidad de percepción y su capacidad lingüística, ambas interrelacionan al observador y la cultura. Lo real para ser "conocido" ha de ser codificado, imaginado y abstraído. Para ello se le categoriza en el tiempo, espacio, relación, cantidad, cualidad, modalidad y otros (el discurso es un orden en virtud del cual se circunscribe el campo de la experiencia y el del saber posible. Es una serie de procedimientos mediante los cuales se establecen líneas divisorias entre lo admitido y lo no admitido). Es decir, en el aquí y el ahora del observador y de su

relación e interacciones con lo real. "Nuestra única realidad inmediata es nuestra representación de la realidad, y nuestra única realidad concebible, es nuestra concepción de la realidad" (Ibid).

La realidad inmediata del sujeto cognoscente, el cual accede a lo real simbolizado a falta de poder acceder a lo real constitutivo. El esfuerzo consiste en querer pensar lo no pensado, repensar lo pensado, pensar mi propio pensamiento, ayudar al pensamiento a pensarse a sí mismo pensando el fenómeno social. Propósito que comporta necesariamente encuentro y enfrentamiento, no sólo con los datos de esta investigación sino con los principios de este conocimiento, los paradigmas y los problemas epistemológicos.

Es un caminar en espiral, parte de una interrogación, de un cuestionamiento, que prosigue a través de una reorganización conceptual y teórica en cadena que, alcanzando el nivel epistemológico, desemboca en la idea de la complejidad como método, que permite un caminar de pensamiento y de acción que pueda recordar lo que estaba mutilado, articular lo que estaba dividido, pensar lo que estaba oculto.

2La Hermenéutica Viva y la Complejidad. De manera simplificada, la complejidad como método propone tres operadores lógicos para trazar el surgimiento de la complejidad como una hermenéutica del mundo y de la vida, que tiene como finalidad elaborar una iniciación de/hacia la complejidad, son ellos:

2.1. El operador dialógico: puede ser definido como la asociación compleja (complementaria/ concurrente/ antagonista) de instancias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado (Morin, op. cit). Es hacer dialogar bajo un mismo espacio intelectual lo complementario, lo concurrente y lo antagonista. Es intercomunicar lógicas diferentes a la hora de explicar fenómenos complejos. Es la complementariedad de los antagonismos, encuentra su filiación en la dialéctica.

2.2. El operador recursivo: no sólo hay interacción, sino también retroacción de los procesos en circuito solidario. En donde la noción de regulación está superada por

la autoproducción y autoorganización. La imagen del remolino aclara esta idea de recursividad (un remolino es una organización estacionaria, que presenta una forma constante, aunque a esta la constituya un flujo ininterrumpido) por cuanto el fin del remolino es a su vez su comienzo y que el movimiento circular constituye al mismo tiempo el ser, el generador y el regenerador del remolino. Es un proceso en el que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo, y en el que los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales.

2.3. El operador hologramático: cada punto del holograma contiene la presencia del objeto en su totalidad. Así como el eje sociológico muestra que la sociedad se haya en cada individuo, en calidad de todo, a través de su lenguaje, de su cultura y de sus normas, así mismo, la educación es un holograma de la superestructura del sistema en cuestión, como reproducción acrítica de parámetros estatuidos. Este operador permite abordar la relación entre las formas de conocimiento y las formas de razonamiento, descubriendo el papel que juegan los parámetros en la definición de la diferencia entre conocimiento y razonamiento.

De igual forma, por ejemplo, los contenidos de nuestros conocimientos, los relativos a la discusión política e ideológica, están cargados de razonamientos parametrales. En ellos hay presupuestos que contienen ya las conclusiones que deben deducirse de ellos.

Los parámetros desde los cuáles se piensa están en gran medida presentes en lo que podemos llamar situación contextual del conocimiento. Dicha situación define lo posible y lo imposible, lo viable y lo no viable, y lo define, en último término, desde la lógica propia del poder. Y es allí donde se configura y nace un holograma acrítico. La capacidad de identificar los hologramas y el distanciamiento de los parámetros es lo que podemos denominar objetivación.

Estos 3 operadores permiten una representación del proceso de auto – eco – organización o de la existencia como tal de todo fenómeno. Se trata de una propuesta estratégica, y no de una opción programática, para comprender e

integrar los nuevos modos de conocimiento que organiza nuestra era de mundialización y de la conciencia planetaria.

La distancia entre el discurso que genera un contexto político-educativo diferente y nuestra propia experiencia y tradición teórica educativa, es un estímulo no sólo para reinterpretar nuevos esquemas, sino también para comprender las consecuencias de la forma como presentamos e interpretamos la cultura y el conocimiento en los distintos niveles de la educación, en los esquemas mentales que colonizan las mentes de investigadores, docentes y administradores de la educación.

El método de los tres operadores lógicos de la complejidad, como método, traza el surgimiento de un modelo de interpretación que hace de la cuestión de la legitimidad su eje central, sobre este eje giran las tres dimensiones del cambio social actual que se consideran fundamentales: la cultural, la socioeconómica y la organizativa. Cada una de ellas define una línea de ruptura respecto a las formas de pensar el mundo, producirlo y organizarlo que han venido caracterizando a la ideología y a la vida social de la modernidad y, en particular, a la forma de pensar, producir y organizar la educación.

3.Conocimiento pertinente. ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos? ¿De dónde venimos? ¿Para donde vamos? Son las preguntas que vinculan el conocimiento a la duda, reflejan la actitud para afrontar los problemas fundamentales de nuestra propia condición y de nuestro propio tiempo y la actitud para vincular los saberes particulares en un contexto global.

Un pensamiento que, como dice Morin (Ibid), vincule para todos los fenómenos la explicación a la comprensión.

3.1.Relación. Morin (Ibid) plantea la necesidad de un paradigma que sea capaz de distinguir, de escapar a la confusión, de mezclar todo, que pueda distinguir pero que pueda también vincular, que pueda hacer las ligazones; capaz de distinguir y vincular al mismo tiempo. La relación no es una categoría como las demás, sino la "categoría". Antes que un estatus trascendental, la categoría

relación se pone de relieve al advertirse que muchos problemas pueden enfocarse primariamente desde el punto de vista de las formas de relación.

Ahora bien, entre las características propias de la sociedad y de la educación actual, tenemos que la sociedad es fundamentalmente dinámica. Tal dinamismo ha llevado, por una parte, a que las teorías del conflicto social (y su correspondiente ingeniería de la negociación) se encuentran más adecuadas para comprender la realidad, que otros enfoques; y por la otra, que en la teoría de sistemas se privilegien más los procesos, que la estructura o la organización.

Este cambio responde a la constatación de que el dinamismo de las realidades sociales y educativas implica contextos cambiantes, procesos, contradicciones, dialógica y dialéctica, desorden, deconstrucciones y reconstrucciones significativas.

3.2. Actores y escenarios. Las organizaciones no existen en un vacío social, no son creadas para satisfacerse a sí mismas, ni deben hacer simplemente lo que deseen. Para aportar al proceso de su propio desarrollo, la sociedad crea, financia, cambia y eventualmente extingue organizaciones.

Cuanto mayor es el grado de incertidumbre, mayor es la necesidad de generar comprensión y ésta es precisamente la mayor fortaleza de la técnica de construcción de escenarios: reducir el grado de incertidumbre a través de la comprensión de las influencias que la moldean.

Los escenarios permiten el análisis prospectivo del entorno general y operativo, cuyas características y desempeños futuros se quiere comprender a partir del entendimiento de las influencias que moldean sus tendencias en el presente.

Un escenario no es la realidad futura, sino un medio de representación de esta realidad destinado a iluminar la acción presente con la luz de los futuros posibles y deseables. En tal razón es necesario respetar cuatro condiciones: pertenencia, coherencia, verosimilitud y transparencia.

Cuando Morin (Ibid) desarrolla el problema de la estrategia y de la acción, parte de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción que podrían ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán generando otros actores y otros escenarios perturbando la acción.

La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones. La acción es el reino de lo concreto y, tal vez, parcial de la complejidad.

4. La Complejidad y sus Clasificaciones

En términos generales, lo específico de la filosofía ha consistido en plantear, formular o descubrir problemas. Pero justamente, lo más difícil para todo científico o filósofo ya formado, consiste en formular o identificar un problema. Pues, la formulación de un problema consiste en realidad en el planteamiento de una concepción. Un problema es una concepción.

La complejidad implica y exige un abordaje distinto de la realidad y del mundo del que había sido predominante en la tradición occidental. Esta nueva actitud consiste esencialmente en la apertura de cada ciencia y/o disciplina a otras ciencias y a la filosofía misma en su esfuerzo por comprender los problemas y en la búsqueda de soluciones a los mismos. Esta apertura a otros saberes, conceptos, categorías e instrumentos, significa el reconocimiento de que los problemas no tienen generalmente una única solución o respuesta, sino que existe más de una solución posible.

Aunque historiadores de la ciencia y de la filosofía tratan de determinar las circunstancias de la emergencia de la complejidad, es claro que a partir de la segunda mitad de los años 1980, el desarrollo del conocimiento y del pensamiento se anticipa en dimensiones no imaginadas. Hemos llegado a saber, a conocer y a comprender fenómenos que representan en muchos casos más del 90% de todo

lo que sabíamos en la historia entera de la humanidad. Y en la misma medida, las distancias entre la ciencia y la filosofía son cada vez menores.

Hoy, el verdadero desarrollo del pensamiento y del conocimiento humano se establece en el modo de trabajo mismo de las ciencias de la complejidad -ciencias de la vida-, la complejidad es la medida de libertad de un sistema, lo que se traduce en que el conocimiento y el pensamiento surgen y se alimentan en territorios de frontera, y nunca en islas cerradas como propiedad privada. La complejidad representa el modo de comprender y explicar la realidad en términos dinámicos, y no lineales, no únicamente fijos y regulares.

La lógica y la historia reciente de la ciencia, han venido mostrando que además del principio clásico de causalidad, puede darse igualmente que una sola causa puede tener más de un efecto y, de otra parte, que varias o múltiples causas pueden producir un solo y mismo efecto. Punto de partida para la pluralidad de la complejidad.

Son múltiples las clasificaciones sobre complejidad. Van desde los Modos Epistémicos (Complejidad Descriptiva, Complejidad Generativa, Complejidad Computacional), hasta los Modos Ontológicos (Complejidad Composicional, Estructural, Jerárquica, Funcional) entre otras.

Básicamente, se manejan dos conceptos principales de complejidad:

1. La Complejidad Computacional: tiene que ver con el tiempo requerido por un computador para resolver un problema determinado. Es una comprensión dependiente del contexto, y el contexto principal es, en el mundo actual, el mundo del ordenador.

2. La Complejidad Efectiva: relacionada con la descripción de las regularidades de un sistema por parte de otro sistema complejo adaptativo, que lo esté observando.

En el proceso de configuración de la complejidad como forma de racionalidad, es posible identificar tres caminos distintos de pensamiento. Caminos que podemos denominar la lógica de la complejidad: la complejidad como método, la

complejidad como cosmovisión y la complejidad como ciencia o las ciencias de la complejidad.

La complejidad como método es conocido como pensamiento complejo, y se condensa en la obra de E. Morin, la complejidad como cosmovisión comprende a la Escuela de Palo Alto (E.E.U.U.), con G. Bateson como su más claro representante; la complejidad como ciencia es la rama más amplia e importante y está representada por I. Prigogine, H. Maturana, F. Varela, S. Kauffman, P. Bak, CH. Langton y muchos otros. Estos tres caminos de la complejidad articulan manifiestamente la lógica de la complejidad en maneras y en grados bastantes diferentes.

La complejidad como método. La complejidad como método no es muy popular, debido al hecho de que se trata de verdadera investigación de punta sobre cibernética, teoría del caos, principio de indeterminación de Heisenberg y ciencia cognitiva y debido seguramente al lenguaje matemático, biológico y físico que marca fuertemente este camino de y hacia la complejidad. De hecho una de sus formas fuertes de trabajo y desarrollo es la forma misma de los lenguajes de ordenadores como los programas de simulación.

Ahora bien, Morin (ibid) introduce la necesidad de concebir y desarrollar un nuevo método. Designado como anti-método, en tanto surge como un intento distinto al de la ciencia clásica.

En la historia de la ciencia y de la filosofía ha habido dos grandes concepciones acerca del método. Inicialmente, inaugurado por la filosofía y la lógica de Aristóteles, el método es concebido instrumentalmente como *organon*. Las discusiones sobre el método no solamente fueron acerca de los medios o los caminos, las herramientas o los procedimientos para alcanzar un fin, sino, precisamente por ello, el método estuvo separado del objeto y cayó preferencialmente del lado del sujeto. La vía de acceso del sujeto al mundo y a la lógica del mundo fue metódica y/o metodológicamente. De hecho, la metodología

surgió como uno de los tres grandes componentes de la lógica formal clásica, conjuntamente con la lógica y la semiología.

La otra gran concepción del método en la historia de la ciencia y de la filosofía es introducida por Kant y por la filosofía trascendental. El método como criterio, esto es, como *canon*. En este caso, el método no adquiere tanto un estatuto de herramienta cuanto que de parámetro de validez. Así el método sigue estando del lado del sujeto y distinto y externo al objeto, pero cumple con el establecimiento de las relaciones o condiciones de posibilidad de o para la experiencia, entre sujeto y objeto.

En términos de lenguaje del positivismo o del neopositivismo, las discusiones en torno a temas semejantes son sólo variaciones o casos particulares del método concebido como *organon*. Por su parte, discusiones acerca de acción-participación, el método de análisis del lenguaje, y otros, forman parte o integran temáticas particulares del método entendido como *canon*.

En este marco de ideas, veamos como concibe Morin (ibid) la complejidad como método. Sin duda su mérito central, radica en lo que se llama en complejidad genéricamente como "pensamiento relacional" o pensamiento de redes. Este es uno de los rasgos definitorios en la obra de Morin. El método consiste en el aprendizaje de ese pensamiento relacional. Pero el método mismo no es simplemente pensamiento, sino una actitud general hacia el mundo, la naturaleza, la vida, en fin, también hacia el propio conocimiento.

Esta actitud general es constante en Morin (ibid) al recuperar o poner en plano lo que él denomina lo vivo, al sujeto, esto es, la centralidad absoluta del sujeto cognoscente. Desde este punto de vista, la obra de Morin se inscribe dentro de una filosofía del sujeto que puede identificarse con una filosofía de la conciencia.

Independientemente de nuestras preferencias, encontramos en la historia del pensamiento filosófico y científico diversos retos sin los cuales no es posible avanzar y que hay que tener necesariamente en cuenta. Uno de ellos, es el heredado por Marx en las tesis sobre Feuerbach, según la cual la filosofía se

reduce tan sólo a ser una interpretación del mundo, cuando debería tener como misión transformar el mundo.

La gran dificultad que tiene el pensamiento complejo, consiste en que se realiza como una hermenéutica. Sin embargo, la hermenéutica constituye una filosofía de la libertad en el sentido de que abre los juegos de la interpretación como alternativa coherente a los positivismos de todo tipo.

La complejidad como cosmovisión. La segunda comprensión de la complejidad está formulada por G. Bateson (1993). Se le denomina pensamiento sistémico; de hecho la Escuela de Palo Alto en California, es importante por la introducción del pensamiento sistémico en toda la línea de las discusiones y en los modos mismos de trabajo científico.

La contribución más grande de la escuela de Palo Alto es la configuración de verdaderas áreas de trabajo científico como propiamente sistémicas: existe una psicología sistémica, una comprensión del sistema de la salud, una administración de empresas sistémica, y otros. Pero como tal, el pensamiento sistémico es diferente de la complejidad, y de la complejidad como ciencia.

Lo complejo equivale en este sentido a la clase, totalidad, estructura o conjunto; sistema de relaciones internas que lo convierten en un todo cerrado y autónomo y que nos permite hablar de complejo físico, sociológico, causal, de sentido, etc. En tanto que la complejidad como ciencia sobreentiende las circunstancias que concurren necesariamente en virtud de su propia estructura.

En "La trama de la vida" de F. Capra (ibid), se desarrolla una presentación de los antecedentes históricos y conceptuales del enfoque sistémico, en el se aprecian los dos niveles centrales de trabajo de los enfoques sistémicos, los sistemas naturales y los artificiales, en una presentación de entrelazamiento e interdependencia entre ambos niveles.

El pensamiento complejo se desarrolla en la forma misma de pensamiento sistémico, en donde el problema fundamental que se constituye en el eje del

pensamiento de Bateson (ibid), es lo que él denomina "la búsqueda de la pauta que conecta". Esta constituye la gran dificultad de la complejidad entendida como cosmovisión. La comprensión holista del universo tiene el mérito grande de no separar los planos de la realidad ni los componentes de la misma, nos revela lo real mismo como movimiento y como forma antes que como sustancia. La dificultad consiste entonces en el siguiente planteamiento: si tal es el orden y el modo mismo de lo real, ¿cómo acceder a esa visión sistémica del universo?

La complejidad como ciencia. El siglo XX nos mostró, desde diversos ángulos, el tiempo, la irreversibilidad, la relatividad, la incertidumbre, la existencia de más de una solución posible para los problemas con los mismos valores y con los mismos parámetros, la importancia de las inconsistencias no triviales, la inestabilidad del movimiento y las bifurcaciones, en fin el valor de la vaguedad.

Pero, adicionalmente, aprendimos que podríamos referirnos al mundo de una manera perfectamente distinta gracias a esa herramienta conceptual maravillosa que es el ordenador. Aprendimos la simulación de la realidad y de los procesos.

En toda la historia, el énfasis se desplazó del problema tradicional de establecer las relaciones (de simetría, complementariedad, parecido, analogía, oposición, etc.) del comportamiento natural o espontáneo de un organismo o sistema con el comportamiento programado, hacia los problemas, bastante más complejos y significativos de las relaciones entre inteligencia natural e inteligencia artificial, llegando a problemas fundamentales de las relaciones entre la vida natural y la vida artificial.

Este es el rasgo distintivo fundamental de toda la complejidad, comprender la vida tal y como es y, correlativa y paralelamente, tal y como podría ser. En este sentido se produce un entrecruzamiento y una interdependencia que, en el lenguaje de los años 1960 y 1970 llamábamos ínter, trans y multidisciplinariedad, pero que propiamente se configura como "territorio de frontera" en el cual existe un diálogo horizontal y abierto entre las ciencias y la filosofía, entre las ciencias y las artes.

Es decir, entre el conocimiento basado en la percepción natural, espontánea del mundo y los procesos de simulación del mismo.

El problema genérico de la complejidad en sus tres vertientes es el de explicar el mundo y retomar el control de la historia, y esa es una tarea eminentemente científica, esto es, epistémica.

La Necesidad del Pensamiento Complejo

Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como lo ha indicado Morin (op. cit.), nos han vuelto ciegos.

Aún somos ciegos al problema de la complejidad. Las disputas epistemológicas entre Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, etc., lo pasan por alto, sin embargo, Bachelard, el filósofo de las ciencias, había descubierto que lo simple no existe: sólo existe lo simplificado. Pero esa ceguera es parte de nuestra barbarie. Tenemos que comprender que estamos aún en la era bárbara de las ideas. Estamos en la prehistoria del espíritu humano. Sólo el pensamiento complejo nos permitiría civilizar nuestro conocimiento.

Lukacs (ibid), el filósofo marxista, decía en su vejez, criticando su propia visión dogmática: Lo complejo debe ser concebido como elemento primario existente. De donde resulta que hace falta examinar lo complejo de entrada en tanto complejo y pasar luego de lo complejo a sus elementos y procesos elementales.

La complejidad. La idea de complejidad estaba mucho más diseminada en el vocabulario común que en el científico. Lleva siempre una connotación de advertencia al entendimiento, una puesta en guardia contra la clarificación, la simplificación, la reducción demasiado rápida. De hecho, la complejidad tenía también delimitado su terreno, pero sin la palabra misma, en la Filosofía: en un sentido, la dialéctica, y en el terreno lógico, la dialéctica hegeliana, eran su dominio, porque esa dialéctica introducía la contradicción y la transformación en el corazón de la identidad.

En ciencia, sin embargo, la complejidad había surgido sin decir aún su nombre, en el siglo XX, en la micro-física y en la macro-física. La microfísica abría una relación compleja entre el observador y lo observado, pero también una noción más que compleja, sorprendente, de la onda, ya como corpúsculo. Pero la microfísica era considerada como caso límite, como frontera... y se olvidaba que esa frontera conceptual concernía de hecho a todos los fenómenos materiales, incluidos los de nuestro propio cuerpo y los de nuestro propio cerebro. La macro-física, a su vez, hacía depender a la observación del lugar del observador y complejizaba las relaciones entre tiempo y espacio concebidas, hasta entonces, como esencias transcendentales e independientes.

Es con Wiener y Ashby (ibid), los fundadores de la Cibernética, que la complejidad entra verdaderamente en escena en la ciencia. Es con Neumann que, por primera vez, el carácter fundamental del concepto de complejidad aparece enlazado con los fenómenos de auto-organización.

¿Qué es la complejidad? A primera vista, es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. De hecho, todo sistema auto-organizador (viviente), hasta el más simple, combina un número muy grande de unidades, del orden del billón, ya sea moléculas en una célula, células en un organismo (más de diez billones de células en el cerebro humano, más de treinta billones en el organismo).

Pero la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar.

Debemos tratar de ir, no de lo simple a lo complejo, sino de la complejidad hacia aún más complejidad. Lo simple, repitémoslo, no es más que un momento, un aspecto entre muchas complejidades (microfísica, biológica, psíquica, social). Es el intento por considerar las líneas, las tendencias de la complejización creciente, lo que permitirá determinar los modelos de baja complejidad, mediana complejidad, alta complejidad, en función de desarrollos de la auto-organización (autonomía, individualidad, riquezas de relación con el ambiente, aptitudes para el aprendizaje, inventiva, creatividad, etc.). Pero, finalmente, llegaremos a considerar, a partir del cerebro humano, los fenómenos verdaderamente sorprendentes de muy alta complejidad, y a proponer como noción nueva y capital para considerar el cerebro y corazón humanos, a la hipercomplejidad.

El paradigma de la simplificación. Para comprender el problema de la complejidad, hay que saber, antes que nada, que hay un paradigma de simplicidad. En la concepción de Morin (op. cit.), un paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno.

Así es que el paradigma de simplificación es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplificación ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver lo que Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado, o bien unifica lo que es diverso.

Lo que es más, en el siglo XX tuvo lugar este acontecimiento mayor: la irrupción del desorden en el universo físico. En efecto, el segundo principio de la Termodinámica, formulado por Carnot y por Clausius, es, primeramente, un

principio de degradación de energía. El primer principio, que es el principio de la conservación de la energía, se acompaña de un principio que dice que la energía se degrada bajo la forma de calor. Toda actividad, todo trabajo, produce calor; dicho de otro modo, toda utilización de la energía tiende a degradar dicha energía.

Luego nos hemos dado cuenta, con Boltzman (ibid), que eso que llamamos calor, es en realidad, la agitación en desorden de moléculas y de átomos. Cualquiera puede verificar, al comenzar a calentar un recipiente con agua, que aparecen vibraciones y que se produce un arremolinamiento de moléculas. Algunas vuelan hacia la atmósfera hasta que todas se dispersan. Efectivamente, llegamos al desorden total. El desorden está, entonces, en el universo físico, ligado a todo trabajo, a toda transformación.

La complejidad y la acción: la acción es también una apuesta. En la noción de apuesta está la conciencia del riesgo y de la incertidumbre. Toda estrategia, en cualquier dominio que sea, tiene conciencia de la apuesta, y el pensamiento moderno ha comprendido que nuestras creencias más fundamentales son objeto de una apuesta. Eso es lo que nos había dicho, en el siglo XVII, Blaise Pascal acerca de la fe religiosa. Nosotros también debemos ser conscientes de nuestras apuestas filosóficas o políticas.

La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción.

El dominio de la acción es muy aleatorio, muy incierto. Nos impone una conciencia muy aguda de los elementos aleatorios, las derivas, las bifurcaciones, y nos impone la reflexión sobre la complejidad misma. No hay dominio de la complejidad que incluya el pensamiento, la reflexión por una parte, y el dominio de las cosas simples que incluiría la acción, por otra parte. La acción es el reino concreto, y tal vez, parcial de la complejidad.

Aquí interviene la noción de ecología de la acción. En el momento en que un individuo emprende una acción, cualesquiera que fuere, entra en interacciones y es finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial. A menudo, la acción se volverá como un boomerang sobre nuestras cabezas. Esto nos obliga a seguir la acción, a tratar de corregirla - si todavía hay tiempo- y tal vez a torpedearla, como hacen los responsables de la NASA que, si un misil se desvía de su trayectoria, le envían otro misil para hacerlo explotar.

El núcleo central de este desconcierto es lo que se podría denominar la vuelta de la incertidumbre a la sociedad. Lo cual significa que los conflictos sociales no se tratan como problema de orden, sino como problemas de riesgo. Estos se caracterizan porque para ellos no hay soluciones terminantes. Destacan por una ambivalencia que puede ser tematizada en clave de cálculos de riesgo, pero que no puede ser eliminada. Su aporte de ambivalencia distingue los problemas de riesgo de los de orden, que por definición están orientados hacia la univocidad y determinabilidad. En vista de la creciente ambivalencia -que se desarrolla de manera intensa- descende al mismo tiempo la confianza puesta en la factibilidad técnica de la sociedad.

La categoría de riesgo se sitúa como un tipo de pensamiento y acción social que Weber (ibid) no tuvo la oportunidad de verificar. Es post-tradicional y, en cierta forma, post-racional, en cualquier caso sobrepasa la racionalidad teleológica. Precisamente los riesgos surgen con la imposición del orden de la racionalidad teleológica. Con la normalización -sea de un desarrollo industrial más allá de los límites de la seguridad o de la temática y percepción del riesgo-, se constata qué y cómo las cuestiones del riesgo suprimen y disuelven por sus propios medios las cuestiones del orden. Los riesgos presumen y alardean de su vinculación con las matemáticas. Pero se trata siempre de puras posibilidades que no excluyen nada. Dicho de otro modo, anida la ambivalencia. Con respecto al riesgo que tiende a cero, se puede ahuyentar a las voces críticas para luego, cuando ha tenido lugar la catástrofe, lamentar la torpeza de la opinión pública que malinterpreta el

enunciado del juego de las probabilidades. Los riesgos se incrementan; se multiplican con las decisiones y perspectivas bajo las que se puede y se debe enjuiciar a la sociedad plural. ¿Cómo, por ejemplo, relacionar, comparar, jerarquizar entre los riesgos de la empresa, del puesto de trabajo, de la salud y del medio ambiente (los cuales se descomponen en riesgos globales y locales, en riesgos de gran envergadura y de pequeño alcance)?

La praxis como la acción es aleatoria, incierta. Nos impone una conciencia muy aguda de los elementos aleatorios, las derivas, las bifurcaciones y nos impone la reflexión sobre la complejidad misma. Comprender el proceso, el ente, el concepto, el objeto, las múltiples variables que participan, que son a su vez dependientes y variables. Nuestras sociedades son máquinas no tribales en el sentido, también, de que conocen, sin cesar, crisis políticas, económicas y sociales. Toda crisis es un incremento de las incertidumbres. La predictibilidad disminuye. Los desórdenes se vuelven amenazadores. Los antagonismos inhiben a las complementariedades, los conflictos virtuales se actualizan. Las regulaciones fallan o se desarticulan. Es necesario abandonar los programas, hay que inventar estrategias para salir de la crisis. Es necesario, a menudo, abandonar las soluciones que solucionaban las viejas crisis y elaborar soluciones novedosas. Prepararse para lo inesperado.

El pensamiento complejo no rechaza, de ninguna manera, a la claridad, el orden, el determinismo. Pero los sabe insuficientes, sabe que no podemos programar el descubrimiento, el conocimiento, ni la acción. La complejidad necesita una estrategia. Es cierto que, los segmentos programados en secuencias en las que no interviene lo aleatorio, son útiles o necesarios. En situaciones normales, la conducción automática es posible, pero la estrategia se impone siempre que sobreviene lo inesperado o lo incierto, es decir, desde que aparece un problema importante.

El Conocimiento, la Educación y Pensamiento Complejo

Los conceptos de razón, de razón científica y de racionalidad son tópicos obligados en el debate sobre el conocimiento. La discusión contemporánea en torno al conocimiento, exhibe su compromiso en las variadas formas de entenderlo, resultando imprescindible, el análisis de los criterios que se esgrimen para defender una u otra postura. Cuando nos preguntamos acerca de cómo se construye el conocimiento, a lo que nos referimos es a cómo se está pensando, desde dónde, hacia dónde, por qué y para qué construimos conocimiento; lo que representa un compromiso tanto epistémico como ético.

Lo que se está buscando no es la correspondencia de un concepto con la realidad, lo que está en juego es la propia construcción de la realidad en la que toman parte los conceptos, las ideas, las intuiciones, los prejuicios, etc. Pues en la educación no sólo se transmiten contenidos y códigos, sino también lógicas del conocimiento no siempre reveladas, recortes de realidad que en ocasiones sólo permiten pensarla de determinada manera; lógicas que se imponen anticipadamente, al sujeto cognoscente; no sólo la agenda de temas a conocer y las formas de abordarlos, sino incluso lo que es y lo que no es pensable.

La educación no puede estar separada de la antropología, porque el ser humano es un ser multidimensional y mentalmente es locura y razón, bondad y maldad.

De allí se desprende la adopción de los diferentes niveles educativos a una sociedad de cambio; una sociedad que tiene nuevos contenidos para los que aún no hay teoría, ni concepto.

Por su parte, el significado "educación" ha adquirido connotaciones diferentes a lo largo de diversas épocas, y en las diferentes culturas. Nuestra cultura occidental contemporánea, es una cultura industrial que ha desembocado, al final del siglo XX, en conceptos de modernización, globalización y competitividad. En esta cultura el concepto de educación responde, por una parte, a las cualidades propias de su compromiso con el desarrollo humano, y por la otra, a las exigencias coyunturales del desarrollo sociocultural industrial.

La complejidad plantea la necesidad de que a partir de las disciplinas actuales, se reconozca la unidad y complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura, la filosofía y la ciencia mostrando la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano. La Perspectiva Compleja frente a esta concepción y desde una hermenéutica viva plantea con los operadores recursivo, dialógico y hologramático una comprensión diferente de la calidad de la educación que podría sustituir la idea simple de certificación de la calidad, permitiéndonos concebir sus paradojas principales.

La Educación en tanto proceso que ha acompañado la historia de la humanidad, supera hoy los límites de la escuela para pensarse desde los espacios y escenarios desde los cuales los seres humanos en sus relaciones intersubjetivas, configuran no solo su subjetividad, sino sus imaginarios, sus mundos simbólicos, y las formas sociales aceptadas como válidas.

Es así, que la educación puede pensarse como socialización, como espacio de circulación de conocimientos o como espacio de desarrollo humano. Según la dimensión que se privilegie, surgen al menos dos espacios de reflexión académica: el de la construcción de formas de convivencia en una perspectiva humanística contemporánea y el de la incorporación de las sociedades del conocimiento al desarrollo social.

La educación como fenómeno complejo, convoca diversas disciplinas para asumirla y para pensarla. Es en el escenario de lo informal, por ejemplo, donde se generan experiencias vitales de intercambios subjetivos y comunicacionales en el espacio de la cotidianidad misma. Mientras que el ámbito formal y no formal, se encuentra estrechamente vinculado con la intencionalidad explícita de los procesos y con los resultados en términos de dispositivos disciplinarios, simbólicos y políticos.

La atmósfera postmoderna ha inundado todo el horizonte vital, generando un quiebre del paradigma educativo de la Modernidad.

Hay una dimensión de análisis particular, desde lo educativo que liga: nuestros procesos históricos desde la recuperación subjetiva de construcción de símbolos, sentidos y significados individuales y colectivos; la interpretación crítica -tanto del consciente como del inconsciente colectivo- de los procesos tanto subjetivos como sociales; el reconocimiento de autorreferencias históricas sociales y contextuales, desde cuya perspectiva los conceptos considerados como estructurantes de: "pedagogía como ciencia crítica -autorreflexión, comunicación, emancipación, historicidad- se resignifican, en tanto que sólo la autorreflexión de lo que somos y de porqué somos lo que somos, nos impulsará a comprender, aprehender y encontrarnos activamente en el presente y en la construcción propositiva de proyectos colectivos e individuales" (Quintar 2002, pág.23).

Es preciso reconocer que cuando se construye conocimiento, éste no necesariamente es una deducción del conocimiento anterior. En dicha construcción pueden ocurrir rupturas, provenientes de la posición del sujeto capaz de incorporar su propio conocimiento y el peso del contexto en el que se inserta, lo cual no necesariamente estaría reflejado en una teoría previa. Puntos de vista que en perspectiva compleja toman las reglas, los principios, los parámetros, el repertorio, la lógica, los paradigmas que rigen nuestro conocimiento y que se convierten en objeto del examen para un conocimiento de segundo grado (conocimiento referido a los instrumentos de conocimiento), el cual dispone entonces de conceptos que se refieren a los conceptos, de categorías que se refieren a las categorías. Sólo la aptitud del conocimiento para tratarse como objeto y la aptitud del espíritu para considerarse así mismo permiten instaurar un sistema de grandes puntos de vista sobre el conocimiento.

Uno de los grandes aportes de la dialéctica ha sido el poner el acento en el hecho de que existen varias lógicas, varios mundos lógicamente posibles, lo cual plantea el problema de la ampliación de la subjetividad del sujeto o de la amplitud del ámbito de la experiencia posible.

"...podemos empezar a concebir los 'caldos de cultivo', los cuales son favorables al mismo tiempo: para la autonomía relativa de los espíritus, para la emergencia

de conocimientos e ideas nuevas, para el desarrollo de las críticas recíprocas; lo cual favorece correlativamente: la elaboración teórica, el espíritu crítico y las posibilidades de objetividad. Se da una interdependencia en bucle entre las regresiones del determinismo (del imprinting), los desarrollos de la autonomía cognitiva y la aparición de concepciones innovadoras" (Morin 1992, pág.76).

El método que permitiría tales logros es la transdisciplinariedad, pues nos ayudaría a construir bajo argumentos más potentes basados en la interrelación de las diversas complejidades de los diversos niveles, en los diversos contextos, a hacer emerger nuevas figuras del saber con relación a los saberes particulares. Es decir, un método que nos ayuda a hacer la relación entre las disciplinas.

En otras palabras, lo transdisciplinario es la integración del objeto a estructuras del conocimiento social para posteriores niveles de actuación; traduciéndose en un conocimiento para una ecología de la acción.

La complejidad es la complejidad fenoménica del mundo, un pensamiento que trate de ser coherente con la realidad debe situarse al nivel que esa realidad le pide, no podemos pensar fenómenos complejos con principios simples.

Centrándonos tan solo en los siete saberes necesarios para la educación del futuro, se muestra cómo lo que se plantea es una reforma del pensamiento que vincule y que afronte la incertidumbre. Pensamiento que reemplace la causalidad unilineal y unidireccional por una causalidad en bucle (individuo/sociedad/especie), y multirreferencial, en función de una dialógica capaz de concebir las nociones a la vez complementarias y antagonistas para el reconocimiento de la integración del todo en el de las partes.

En últimas, un pensamiento que, como dice, Morin (ibid): vinculará para todos los fenómenos humanos, la explicación a la comprensión.

Hoy en América Latina se está construyendo conocimiento fundamentalmente a partir de un solo discurso teórico, que es el discurso económico y, dentro de éste,

un particular discurso económico, me refiero al modelo económico de desarrollo neoliberal.

Allí el conocimiento social no cumple ninguna función; lo político no es ya garantía de una concepción no mutilada, sino precisamente la legitimación de la visión mutilada, a partir de su reducción a un discurso disciplinario. Y, dentro de éste, a un discurso particular. Y esta reducción de lo real a un discurso donde lo político es la legitimación de la dinámica social dominante, que consagra una visión cercenada de la realidad, no es ajena a la reducción del pensamiento a las reglas de control y de la dinámica.

La educación es eje de desarrollo cultural cuando al actuar como práctica reguladora de la cultura, permite la resignificación de relaciones, escenarios y prácticas culturales que inhiben los procesos de cambio social, centrado en el desarrollo de las personas o impiden relaciones con la naturaleza fundamentadas en el uso racional del patrimonio biofísico y cultural para lograr el equilibrio entre lo ecológico y lo social.

La educación es eje del desarrollo en la dimensión económica, cuando garantiza la competitividad y la productividad de las unidades económicas que operan en la localidad, por su impacto en el capital social, mediante la formación del capital humano y por la transformación que produce en la cultura. Estas transformaciones que se dan en los planos científico y tecnológico se orientan a motivar, formar y capacitar a la comunidad local para liderar sus procesos de desarrollo organizacional y empresarial. Aquí la pregunta clara es: ¿educamos el individuo para el desarrollo económico o formamos para el desarrollo humano del individuo en la sociedad que se sueña?

II PARTE

MARCO DE REFERENCIA

Capítulo 3

Comuna de Pudahuel

La comuna de Pudahuel se localiza en el sector poniente de la ciudad de Santiago, a lo largo del eje de la ruta 68 (carretera a Valparaíso), con una superficie de 197,5 kilómetros cuadrados, es una de las comunas más extensas de la Provincia de Santiago, de los cuales, sólo 13 Km² corresponden a zona urbana. En su territorio se ubica una importante infraestructura de escala nacional por cuanto se localiza el aeropuerto Comodoro Arturo Merino Benítez, principal puerta de entrada al país (SECPLAN, 2005).

Las principales vías de acceso a la comuna son la ruta 68, Américo Vespucio y Avenida San Pablo. Sus límites son al norte con las comunas de Quilicura entre A. Vespucio y el Estero Colina mediante límites prediales y parte del camino Lo Echevers, la comuna de Lampa mediante el Estero Colina, y la línea de cumbres que bordean la localidad de Noviciado; al oeste con la cadena montañosa de la cordillera de la Costa que la separa de la comuna de Curacaví; al sur con la comuna de Maipú mediante líneas de cumbres del valle de lo Aguirre, límites prediales y el canal Ortuzano; y al este con las comunas de Estación Central por Avda. Pajaritos y Avda. Las Torres, Lo Prado por Avda. Teniente Cruz, Cerro Navia mediante Tte. Cruz y J.J. Pérez, y Renca mediante A. Vespucio desde el Río Mapocho hasta Quilicura.

La comuna fue creada el 25 de febrero de 1897 como Comuna de Las Barrancas a solicitud de sus vecinos dedicados principalmente a la agricultura, a partir de algunas subdelegaciones pertenecientes a las entonces comunas de Maipú y Renca. Mediante Decreto 1208 del 13 de octubre de 1975, se crea la actual comuna de Pudahuel.

Finalmente el 17 de marzo de 1981 el territorio comunal sufre su última modificación ya que a partir de éste, se crean las comunas de Cerro Navia y Lo Prado.

Pudahuel, tiene una población de 195.653 habitantes. En su espacio comunal se pueden identificar tres grandes paisajes claramente definidos. El Pudahuel norte que, abarca desde la ruta 68, Teniente Cruz, J.J. Pérez y Américo Vespucio, corresponde al Pudahuel tradicional y que comprende todo el casco antiguo de la comuna. El Pudahuel "rural" que corresponde al 90% de la superficie comunal, el cual comprende todo el territorio al poniente de A. Vespucio, donde se ubican localidades tradicionales como El Noviciado, Peralito, Campo Alegre entre otras, con todo una vocación agropecuaria; coexistiendo con recientes proyectos urbanos como son Las Lomas de Lo Aguirre, Ciudad de Los Valles (en construcción) y la ciudad empresarial ENEA y Pudahuel Sur, localizado al Sur de ruta 68 hasta Av. Los Mares, entre A. Vespucio y Av. Las Torres, de reciente creación en los últimos 10 años, producto de políticas de "planificación urbana" del nivel central, donde resalta la construcción de viviendas sociales a gran escala sin una adecuada dotación de servicios y equipamientos.

Población

Pudahuel tiene una población de 195.653 habitantes. La población comunal ha experimentado un importante crecimiento, en los últimos 50 años ya que en 1952 sólo registró 9.328 habitantes. Este crecimiento se ha visto acentuado en los últimos 10 años ya que su población aumentó en 57.713 personas, pasando de 137.940 personas en 1992 a las actuales 195.653 en el 2002, crecimiento que representa un aumento del 42% de población, cifra superior a la tasa de crecimiento de la región en igual período (INE, 2002).

Este explosivo crecimiento se debe fundamentalmente a la construcción de nuevas viviendas en Pudahuel Sur, para población de sectores medios y bajos, lo que implicó ser receptor de una gran cantidad de población de otras comunas de Santiago. Crecimiento que se refleja claramente en donde la población de este territorio aumentó en un 449% y las viviendas crecieron en un 229 % entre 1992 y el 2002 (Ibid).

La comuna presenta un equilibrio respecto a la población por sexo, ya que la población masculina alcanza al 49.2% y la población femenina representa el 50.8% de la población total comunal. Situación diametralmente opuesta respecto a la población urbana y rural, ya que Pudahuel presenta una clara predominancia de población urbana con un 98,2%. Con relación a la estructura etárea, la mitad de la población (50,2%) se ubica en el tramo 25 a 64 años de edad, el 16,7 % son jóvenes, el 28 % son niños menores de 14 años y el 4,9 % son adultos mayores(Ibid).

Infraestructura

El territorio comunal se divide en 36 Unidades Vecinales. Tiene 121 villas y poblaciones con un total de 48.820 viviendas principalmente urbanas, de las cuales el 83% corresponden a casas. Las principales vías de circulación del Pudahuel urbano en sentido este – oeste (cordillera/mar) son, J.J. Pérez, San Daniel, San Francisco, San Pablo, General Bonilla, Ruta 68, , Laguna Sur y Av. Los Mares. En sentido norte - sur las principales vías son Teniente Cruz, La Estrella, Estrella Sur, Federico Errazuriz, Serrano y Américo Vespucio.

Respecto al sector "rural" de la comuna las principales vías son el Camino al Noviciado G- 184, Camino Lo Boza, Camino Renca - Lampa G-182, Camino O'Higgins, Camino Simón Bolívar, Camino Rinconada- Lo Aguirre, Camino Cuesta Lo Prado y camino Campo Alegre En el sector urbano Pudahuel tiene 1.545.913

metros cuadrados de vías, de las cuales 1.517.283 se encuentran pavimentados, por lo que el déficit de pavimentación sólo alcanza al 1,8% (28.630 metros cuadrados), cifra ínfima si se compara con el 40 % de déficit que existía hace 10 años.

En salud, la comuna cuenta con 3 consultorios, una posta rural, un laboratorio comunal, un Centro de Referencia de Salud (CRS) para derivaciones de nivel secundario (infraestructura que cubre la demanda de Lo Prado , Cerro Navia y Pudahuel), 2 bases SAMU que dependen de la red de Servicios de Urgencia Metropolitano, 2 SAPU, 2 SAPUDENT, un establecimiento de COANIQUEM, 6 centros médicos, 7 farmacias, 4 clínicas veterinarias, entre otros.

En educación se cuenta con un total de 67 unidades educativas. Los establecimientos de Educación Municipal son 21, de los cuales 18 corresponden a unidades de la zona urbana y 3 unidades corresponden al sector rural. Los establecimientos de Educación particular subvencionado son 19 y los particulares son 3.

Respecto a la educación preescolar la comuna tiene un total de 24 Jardines Infantiles (2 municipalizados, 9 JUNJI, 3 Fundación Integra y 10 particulares).

Las actividades comerciales de la comuna se concentran en comercio y ferias persas. La comuna tiene 65 industrias, 1880 actividades de comercio, 1863 locales de "ferias persas" (parque multiservicio Teniente Cruz, persas Dan Daniel, Los Morros y Estrella Sur), y 63 patentes de profesionales que operan en la comuna.

En el ámbito de la protección civil, la comuna cuenta con 5 unidades policiales; la 26º Comisaria Pudahuel de la que dependen la sub comisaria de Pudahuel Sur y la sub comisaria Pudahuel Norte (ex Teniente Merino); la 27º Comisaria Aeropuerto; la 31º Comisaria Carreteras; además de la Prefectura Santiago

Occidente, con una dotación de 265 uniformados lo que significa que hay 1 carabinero por cada 738 habitantes. Además cuenta con 2 cuarteles de bomberos, ubicados en Pudahuel norte y Pudahuel Sur respectivamente.

La comuna tiene 2,3 metros cuadrados de áreas verdes por habitante, cifra inferior a la requerida por la OMS que es de 9 a 12 metros cuadrados por habitantes. Respecto a la generación de Residuos Sólidos Domiciliarios (RSD), comúnmente llamada basura, en el año 2001 la comuna produjo 68.695 toneladas/año de RSD, lo que implica un promedio de 0.97 Kg./hab/día (kilos por habitante al día), es decir, que diariamente una persona produce cerca de 1Kg. de RSD. Como patrón de comparación el gran Santiago produce 2.267.743 toneladas/año, lo que implica un promedio de 1,07 Kg./hab./día (kilos por habitantes por día).

En el espacio comunal existen dos cementerios. El primero corresponde al cementerio comunal de larga data. Y recientemente se instaló otro cementerio de carácter privado.

En el ámbito de la Justicia, en la comuna hay 7 juzgados de diferentes índole. Además se localiza el Centro de Tránsito y Distribución CDT Pudahuel (ex COD) que depende del SENAME y funcionan diferentes programas como el de Atención a Víctimas.

Respecto a la cobertura de Agua Potable, en el año 2001 alcanzó al 89.55% y la cobertura de Alcantarillado en el mismo año fue del 76.65 % (fuente SECPLAN I.M. Pudahuel).

En el ámbito deportivo, la comuna cuenta con un total de 75 multicanchas, 27 canchas de Fútbol, 1 cancha de Skate, 1 piscina, 1 pista atlética, entre otras.. Además, se cuenta con 3 grandes unidades, que concentran las actividades deportivas de la comuna: el Estadio Modelo, los Complejos de General Bonilla

(ubicados paralelos entre la ruta 68 y Avenida G. Bonilla) y el Estadio Municipal de Pudahuel, donde se localiza la piscina Municipal.

Educación

La población comunal tiene una escolaridad promedio de 10 años de estudio, el 67% de los habitantes no completó la educación media, de los cuales el 20% tiene educación básica incompleta, solamente un 13.6% tiene estudios de educación Superior.

El nivel de alfabetismo alcanza al 97,13% de la población, nivel que no presenta grandes diferencias entre los hombres y las mujeres de Pudahuel. Donde sí se presentan diferencias importantes es entre los paisajes geográficos, ya que en la zona urbana el nivel de alfabetismo es mayor (97,21 %) que en la zona rural (92,53 %). Respecto a la cobertura educacional en la comuna, según la encuesta CASEN (2000), para la educación Básica alcanza al 98.6%, mientras que para la educación media la cobertura disminuye al 94.4%. Esta misma fuente de información entrega una tasa de analfabetismo para la comuna de 1,4%, porcentaje que se presenta en mayor medida en la población masculina.

La cobertura de matrículas en los colegios Municipalizados en el año 2003 alcanzó a las 15.319 matriculas. El índice de Vulnerabilidad de los colegios Municipalizados de la comuna es de 45,25 %. A nivel general este índice ha sufrido variaciones en el periodo 2001 - 2002 el 2003, antecedente que repercute en las raciones alimenticias otorgadas por la JUNAEB para el año. Respecto a la alimentación escolar en los colegios Municipalizados, en el presente año el Programa de Alimentación Escolar de JUNAEB entregó un total de 7.351 raciones.

Respecto a la calidad de la educación, al analizar los resultados de la última prueba SIMCE de educación Básica y educación Media, se observa que los promedios de la comuna, están por debajo de los promedios de la Región y del País, situación que se acentúa en el nivel de educación media.

Socio-Comunitario

En el país existen un total de 83.386 organizaciones, de las cuales el 30 % se concentran en la Región Metropolitana. Del total de organizaciones 11.420 corresponden a Organizaciones Territoriales (Junta de Vecinos), cifra que representa el 13,6 % del total de organizaciones del país.

Pudahuel tiene 136 Junta de Vecinos (Organizaciones Territoriales) y 1.081 Organizaciones Comunitarias Funcionales, con Personalidad Jurídica de diferente tipo (Uniones Comunales, Clubes Deportivos, Clubes de Adultos Mayores, Centro de Padres y Apoderados, centros culturales, comités de Seguridad Ciudadana, Organización de Mujeres, entre otras), lo que suma un total de 1217 organizaciones comunitarias; además cuenta con 2 Consejos Locales de Deportes.

Según la encuesta CASEN (Ibid) el porcentaje de población comunal que participa en Organizaciones Sociales es del 24%.

Seguridad Ciudadana

Este es un tema de gran impacto en la comunidad. A fin de entregar un adecuado tratamiento al manejo de información, su análisis se realizará en general al nivel del país, profundizando su tratamiento para el nivel de la comuna. Este informe se confeccionó con la información proveniente de los "informes semestrales y trimestrales de Estadísticas Delictuales según comunas de 50 mil habitantes y

más", que elabora periódicamente el Departamento de Información y Estudios de la División de Seguridad Ciudadana de la Subsecretaría del Interior (2005).

El análisis se centrará en la evolución de las la tasa de los 4 tipos de delitos que contienen a los delitos individuales, es decir, los delitos de mayor connotación social, los delitos contra la Propiedad, los delitos contra las Personas y violencia intrafamiliar.

Actos delictivos de la Comuna

En el primer período de comparación (2º trimestres 2003 y 2002) todos los delitos de análisis experimentan un aumento en sus tasas, sobresaliendo el aumento del 54,45% del delito de violencia intrafamiliar.

En el segundo período de comparación (2º trimestre 2003 y 1º trimestre 2003) los delitos de mayor connotación social, los delitos contra las personas y violencia intrafamiliar experimentan una disminución en sus tasas de denuncias. El único delito que aumenta se tasa de denuncia son los delitos contra la propiedad (Ibid).

Drogas

Respecto a la prevalencia del consumo de drogas lícitas e ilícitas, la comuna de Pudahuel presenta índices menores que los promedios del país. Al analizar esta situación por sexo, se desprende que el consumo es mayor entre los hombres que las mujeres. El índice de consumo de drogas ilícitas para los hombres de la comuna es de 9,2% y para las mujeres es de 1.7%. Ambos porcentajes son inferiores a los índices del país. Igual situación ocurre con el consumo de las drogas lícitas en la comuna, que entre los hombres es de 83% y entre las mujeres alcanza al 70,96%, cifras inferiores a las del país (CONACE, 2006).

Hogares y Población Pobre

Respecto a los niveles de pobreza en la comuna según la última encuesta CASEN (2000), Pudahuel presenta un 18,7 % de población pobre y un 81,3 % de población no pobre. El porcentaje comunal de población pobre es superior al porcentaje de la región (16,1 %), e inferior al promedio del país (20,6%). De la población pobre, el 4,4 % se sitúa en la categoría de indigentes y el restante 14,3 % se ubica en la categoría de pobre no indigente. Al analizar la situación de la población indigente, vemos que el porcentaje comunal es levemente superior al porcentaje de la región (4,3 %), e inferior al promedio del país (5,7 %). Respecto a la población pobre no indigente, el porcentaje comunal es superior al de la región y levemente inferior al del país.

Respecto a los hogares de la comuna, un 15,3 % (incluye hogares indigentes y pobres no indigentes) son pobres y el 84,7 % son no pobres. El porcentaje de los hogares pobres de la comuna es inferior al porcentaje de la región (87,3 %) y superior al promedio del país (83,4 %).

Los hogares indigentes de la comuna alcanzan al 3,2 % porcentaje inferior al promedio de la región (3,4 %) y del país (4,6 %). Respecto a los hogares pobres no indigentes, estos alcanzan al 12,1 % promedio superior al de la región (9,3 %) y al del país (12,0 %) (Ibid).

ÍNDICE DESARROLLO HUMANO (IDH)

Este índice fue elaborado en 1990 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Define al Desarrollo Humano como el proceso de ampliación de las capacidades de las personas. Este proceso implica asumir, entre otras cosas, que el centro de todos los esfuerzos de desarrollo deben ser siempre las personas y que éstas deben ser consideradas no solo como beneficiarias sino

como verdaderos sujetos sociales. Esta forma de mirar el desarrollo de los países, representa un enfoque "normativo" en el sentido que más allá de constatar cómo son las cosas en una sociedad dada, se preocupa por señalar cómo éstas debieran ser a la luz de los principios fundamentales de los derechos humanos considerados de manera amplia como derechos políticos, económicos y sociales.

Esta nueva forma de mirar el desarrollo de los países significó trasladar la "medida del éxito" de una sociedad desde la mera evaluación del desempeño económico hacia la forma en que ese desempeño se traduce en mayores oportunidades y capacidades de las personas. Esta mirada hizo necesario el diseño que pudiera dar cuenta de esa relación, ese es el índice de Desarrollo Humano (IDH) Respecto de estas metas ideales de logro que se deben alcanzar, estos logros se materializan en niveles mínimos y máximos para cada variable del IDH.

La comuna de Pudahuel tiene un IDH de 0.722 lo que la sitúa en el lugar N° 76 según el ranking de las 333 comunas del país, por lo que se ubica en la categoría de IDH alto junto a comunas como Quinta Normal, Renca o Quilicura. Como referencia este estudio sitúa a Lo Prado en la categoría muy alto y a Cerro Navia en la categoría medio (Ibid).

ÍNDICE CALIDAD DE VIDA

El Índice de Calidad de Vida (ICV), fue creado por la SERPLAC Región Metropolitana en el año 2003. En este estudio la SERPLAC define a la Calidad de Vida como el grado en que una sociedad posibilita la satisfacción de las necesidades de los miembros que la componen, las cuales son múltiples y complejas. Bajo esta perspectiva, el objetivo del estudio del ICV de la SERPLAC en el ámbito comunal, sólo se limita a una parte de esta realidad, que se relaciona con el medio físico, y con algunos atributos de calidad ambiental en el ámbito de las comunas. Este índice se construyó a partir de la integración de 12 indicadores

agrupados en 4 áreas o ámbitos de interés principal condiciones de la Vivienda, Situación de los Servicios Básicos anexos a la Vivienda, Calidad del espacio Público y Acceso a Equipamiento de Salud y Educación

Pudahuel tiene un ICV de 76.94, por lo que ocupa el lugar N° 32 en el ranking de las comunas de la Región, lo que la sitúa entre las comunas de calidad de vida media (SERPLAC, 2003).

ÍNDICE PRIORIDAD SOCIAL

El Índice de Prioridad Social (IPS) es elaborado periódicamente por MIDEPLAN. Consiste en la elaboración de un ranking con las comunas de menores ingresos y que considera los siguientes factores:

- * Ingresos: Población pobre año 2000.
- * Capital Humano. Escolaridad media de la población año 2000
- * Educación Indicador SIMCE 4º Básico 1999

Este indicador señala que la comuna que tiene mayor ponderación es más pobre. Pudahuel califica según los antecedentes con un IPS de 2.4, como referente se puede señalar que Cerro Navia registra un IPS de 4.7, en tanto que lo Prado alcanza un 0.2 (MIDEPLAN, 2000)

ÍNDICE DE PRIORIZACIÓN INVERSIÓN FOSIS, IPIF

El Fondo Solidario de Inversión Social, FOSIS ha adoptado el Enfoque del Manejo Social del Riesgo -MSR26- como herramienta de trabajo, a fin de facilitar su tarea de analizar la situación de pobreza de las personas, familias y grupos del territorio

y orientar la toma de decisiones en la planificación de la Intervención e Inversión programática.

La Gestión de Manejo Social del Riesgo, consiste en la selección adecuada de estrategias para la prevención, mitigación y manejo de los riesgos sociales, de modo tal que el impacto de los mismos sea mínimo. En general, es menos costoso para la sociedad prevenir estos riesgos, que lidiar con las consecuencias que los mismos acarrearán a posteriori. A menudo, las soluciones ofrecidas a tiempo, permiten tanto a personas individuales como a familias enteras protegerse a sí mismos, en lugar de recurrir al gobierno para obtener ayuda.

El Manejo Social del Riesgo (MSR) asume que todas las personas, hogares y comunidades son vulnerables a múltiples riesgos de diferentes orígenes, sean éstos naturales (terremotos, inundaciones y enfermedades) o producidos por el hombre (por ejemplo, desempleo, deterioro ambiental, guerras). No obstante, este enfoque se centra en los pobres, puesto que ellos son, por una parte, los más vulnerables a los riesgos y, por otra, carecen habitualmente de instrumentos adecuados para manejarlos. Esto les impediría involucrarse en actividades más riesgosas pero a la vez de mayor rentabilidad que les permitirían salir gradualmente de la pobreza crónica.

El enfoque MSR, está centrado principalmente en el concepto de Riesgo al cual se ven enfrentadas las personas, de no contar con herramientas que les permitan superarlo con éxito. Se entiende el riesgo, como un evento externo, de origen natural o producido por el ser humano, que afecta la calidad de vida de las personas y amenaza en diversos grados y de diversa manera, su subsistencia.

En este marco, el enfoque señala que las personas pobres se ven mayormente afectadas, en razón de la vulnerabilidad que en sí mismas portan y la menor disposición a asumir y enfrentar los riesgos. Por lo tanto, permite identificar quiénes son los sujetos prioritarios de la intervención, en que territorios se

concentran dichos sujetos, que riesgos enfrentan dada su condición de pobreza, que ámbito se intervendrán y que herramientas programáticas pueden ser las más adecuadas para poner a disposición del mejoramiento de la calidad de vida.

Al finalizar la revisión de los principales indicadores que sintetizan estos nuevos enfoques al tratamiento de lo social, se observa que la comuna de Pudahuel queda posicionada en un rango intermedio en el ranking de comunas. Sin duda, que el desarrollo de estos indicadores en el tiempo para Pudahuel, deberían ser elementos importantes a considerar para el desarrollo social de la comuna.

Los niños y niñas de Pudahuel

La población infantil en la comuna (menores de 14 años) alcanza a los 54.973 personas , de las cuales el 51% son hombres y el 49 son mujeres. Respecto a la distribución por edad, la mayor concentración se produce en los 7 y 8 años de edad (SECPLAN, 2005).

Para profundizar este análisis es necesario mencionar el Índice de Infancia. Este índice fue elaborado por UNICEF y MIDEPLAN a partir de la revisión de las teorías de desarrollo infantil, del enfoque de derechos y del análisis de otros índices e indicadores, para las comunas y regiones del país.

Este índice se construye a partir de un conjunto de variables entre las que se cuentan la tasa de mortalidad infantil; cobertura educación preescolar, básica y media; pruebas SIMCE, sistema de eliminación de excretas, disponibilidad de energía eléctrica, materialidad de la vivienda, ingreso autónomo per cápita; entre otras, las que se agruparon en 4 dimensiones educación, salud, ingresos y habitabilidad.

Este índice se expresa entre valores extremos de 0 a 1, donde 1 corresponde a la situación deseable. La distancia del valor efectivo del Índice con el valor 1 refleja el camino por andar para alcanzar una situación satisfactoria en esa variable, en la dimensión o en el Índice según corresponda.

Para facilitar el análisis y la comparación entre comunas, se definieron quintiles, los que ordenan a las comunas en cinco grupos iguales en función del valor del Índice y de cada una de sus dimensiones. A estos quintiles se les asignó una denominación que corresponde a las condiciones de cada comuna para el desarrollo de sus niños y adolescentes. El primer quintil presenta condiciones deficientes; el segundo quintil condiciones menos que suficiente; el tercer quintil condiciones suficientes; el cuarto quintil más que suficientes y el quinto quintil

condiciones satisfactorias para el desarrollo de los niños y adolescentes que viven en ese territorio.

El valor promedio nacional del Índice de Infancia es 0,62 de un máximo de 1. El valor promedio para la Región Metropolitana de este índice es 0,68. Pudahuel tiene un índice de infancia de 0.60 que la ubica en el ranking N° 30 entre las comunas de la Región Metropolitana, por sobre comunas como Lo Prado, San Bernardo, o Renca.

Como antecedente hay que mencionar que la comuna de Las Condes ocupa el primer lugar seguida por la comuna de Vitacura; como contrapartida, las comunas de Lampa e Isla de Maipo ocupan los últimos lugares de la Región Metropolitana.

De acuerdo a la división por quintiles de las comunas, Pudahuel se ubica en el cuarto quintil, correspondiente a la categoría más que suficiente, es decir que en la comuna existen condiciones más que suficientes para el desarrollo de los niños y Adolescentes (Ibid).

III PARTE

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Capítulo 4

Las Voces de los Niños

No es fácil ser niño, sobre todo porque no es fácil vivir como poblador. Todo este cúmulo de definiciones aportadas desde las ciencias sociales y médicas tradicionales, la mayoría estrechamente ligadas a la dominación, son demasiado mecánicas, totalizantes y ahistóricas. Dejan fuera a una parte importante de la población infantil, que no corresponde con estas formas de definición y por otro lado, el “etapismo” utilizando para pensar los procesos humanos, las vuelve mecánicas y rígidas. No consideran la heterogeneidad en el sector social infancia. Desde una o dos afirmaciones se intenta enmarcar a todo un estamento cultural que desborda estas definiciones. Su ansia generalizadora se vuelve contra ellas. No está claro por parte de los involucrados cuando comienza una etapa y termina la otra, cuando se deja de ser niño y cuando se comienza a ser joven.

“En el consultorio no me atienden porque dicen que no soy niño, y recién me pueden atender desde los 18 años, tengo 15 y en unas partes me dicen que soy chico y otras me dicen que soy grande” (José, 15 años)

Los niños y niñas de sectores pobres urbanos tienen intereses, necesidades y posibilidades distintas de las que niños y niñas acomodados se plantean. En la población se vive la marginación, expresada en la falta de oportunidades reales, por el escaso acceso y participación en los centros de poder y decisión local y nacional.

“p'allá p'arriba es otra cosa, la cosa es distinta, ¿por qué?, porque si po', pueden estudiar, tienen casas bacanes, tienen billete, se pueden dar lujos, van al mall, salen de vacaciones , aquí no po', es distinto” (Claudia, 12 años)

Pero también la visión del gobierno pretende incorporar elementos complementarios de una u otra manera a la vida real de los niños y niñas más pobres, para modificar esta situación de pobreza y exclusión.

“Obviamente queremos que todos los niños de Chile tengan mejores posibilidades, y por lo tanto sé que el informe trae una serie de propuestas para todos los niños de Chile. Pero también trae propuestas para aquellos niños que tienen más vulnerabilidades, más problemas, más déficit, y es por eso que nos interesa garantizar, entre otras cosas, y que fue una de los planteamientos que le hice a la comisión al comienzo, la atención preescolar de todos los niños y niñas de hogares pertenecientes al 40% más pobre de la población, haciéndolo extensivo a los niños de madres que trabajen fuera del hogar. Queremos focalizar también acciones en niños que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad, es decir 1 millón 600 mil niños, el 57% de los niños en Chile, es decir, prácticamente de cada 10 niños, 6 viven en condiciones de mayor vulnerabilidad, y queremos para todos ellos focalizar acciones para que su vida y sus posibilidades sean mucho mejores.”

(Intervención de S.E. la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, en Recepción del Informe de La Comisión de La Infancia, Santiago, 29 de junio de 2006)

Es importante considerar la creciente multiplicación de daños psicosociales, como la drogadicción, alcoholismo, embarazo precoz, prostitución, vagancia, mendicidad y la recurrente tipificación de niño como infractor de la ley. La calle mantiene al niño en una situación que le lleva a tomar un estilo de vida desadaptativo y peligroso. La sociedad los valora negativamente y solicita continuamente la internación o la cárcel como solución al supuesto problema que representa este tipo de niño.

“Yo he esta’o en varios la’os, en el COD, de aquí de Pudahuel, en Tiempo Joven no, pero en otros la’os, cuando eran los hogares, ahí sí, prefiero a

veces estar en la calle, me voy p'al centro, pa' Puente, en Mapocho, ahí hay lotes grandes, y nos mo'emos entre to'os. Si po' también conozco la Primera. Siempre nos han mira'o mal , como patos malos, pero no somos po', no somos ná" (Manuel, 13 años).

Al considerar las visiones tradicionales respecto de la infancia, no perdemos de vista la influencia social que ellas tienen en la población y en la infancia que no está ajena a ello. De esta forma, sumado a la premura económica, se vive un apuro por ser adulto, más precisamente por ser considerado como tal. La integración económica es vista como tabla de salvación por algunos niños y niñas, y el vivir roles señalados como propios de los adultos, es una forma de ser considerado en la sociedad. Estas relaciones implican acriticidad y sometimiento, de parte del niño que se "adultiza".

"yo trabajo desde chico en la feria, le ayudo a la gente a llevar la mercadería, y a veces tengo que ir a ayudarle a una señora en la casa, mi mamá está enferma y no puede trabajar, hace tiempo ya que esta así, con lo de la pensión de ella, de invalidez no nos alcanza, siempre he tenido que trabajar, siempre he tenido que aperrar y llevar plata pa' la casa, soy como el hombre de la familia, me gusta tener mis cositas y ayudar en la casa a mi mamá" (José, 15 años)

En este sentido, enfatizamos que socialmente se entiende el ser adulto como contrario a ser niño, vistos estos últimos como soñadores e idealistas, mientras que los adultos como maduros y realistas. Ser adulto, desde la visión tradicional, es más que ser niño, es de mejor status social.

Tampoco vemos un determinismo biológico en la actitud de participación infantil, sino más bien una búsqueda de hacer concreta la posibilidad del cambio y una vida feliz para todos. Claro es, que esta no es una actitud homogénea en la infancia y tiene distintas manifestaciones y profundidades desde ellos.

“Aquí hay de todo, pero cada uno sabe como lo va a hacer, uno mismo sabe lo que quiere. Hay cabros buenos y malos, pero yo prefiero estudiar y ser alguien en la vida, quiero tener un futuro mejor, con otras posibilidades”
(Omar, 15 años)

Ya hemos dicho, que nuestra percepción de la infancia es la de un sector social heterogéneo que en la vida de la periferia (geográfica y social), vive bajo condiciones especiales que enmarcan sus acciones. Un desarrollo urbano y estético que denota la alta concentración de población en espacios reducidos, con estrechos pasajes y calles en mal estado; con baja forestación y pésima iluminación, contenidos en una arquitectura plana y lineal. Cohabitando en estas condiciones, los niños y niñas se relacionan con sus pares y entorno, y se construyen formas propias de sentir y actuar frente al mundo, aún ante la dominación, dependencia y hegemonía cultural. Los niños y niñas tienen realidades, ideas, lenguajes, símbolos y organizaciones propios.

“Donde yo vivo es feo, no hay ná, no hay plaza, no hay vere’as, no hay canchas, hay puros pela’eros no más, pero igual lo pasamos bacan, vamos pa’ otros la’os y vacilamos” ***(Manuel, 13 años).***

Toda esta visión contraria y discrepante de lo tradicional, que surge desde nuestras experiencias en la relación con niños y niñas pobladores, la queremos enriquecer presentando algunos tipos de niños y niñas que en estos sectores populares existen. La descripción de los matices que conforman una multitud de expresiones infantiles, concatenadas por dos situaciones principales que las cruzan: la particular situación de limitación material o pobreza en la que están insertos y las relaciones humanas que de ellas se derivan.

La Familia

La familia, al ser considerada como la célula básica de la sociedad, es también objeto permanente de discursos que tienden a configurar un modelo dominante de entenderla, discursos en los que se enfatiza que el eje fundamental en el sostenimiento de ésta es la mujer.

"a todas ellas simbolizadas en ustedes, las aquí presentes, nuestro homenaje de gratitud y admiración. Admiración por sus logros, desde luego, y admiración además porque, cualquiera sean las demás actividades que desarrolle, la mujer chilena no ha abandonado nunca, pese a los grandes cambios sociales, su empresa primera: su familia". (Presidenta Michelle Bachelet, Discurso en acto de premiación de cien mujeres líderes, 24, 11, 2006)

"ella es el centro, cimiento y pilar de cada familia, y el éxito de esa empresa difícilísima, que es la familia, depende de ella". (Agustin Edwards, mismo acto)

Los niños y niñas plantean que en general en su familia son seres queridos, que sus familiares están pendientes de lo que quieren, que están atentos a sus cosas, sus necesidades. Su familia y los integrantes que la componen constituye para ellos lo más importante en el mundo, ya que allí pueden aprender y desarrollarse plenamente.

"Vivo con mi mamá y mis dos hermanos, pienso que la familia es lo más importante de la vida, ya que aprendemos cosas y siempre la mamá está preocupada de todo". (Juanita, 12 años)

Aunque esta es la opinión de muchos de los niños y niñas participantes de la experiencia, como contraparte, existe un grupo minoritario que se considera a sí

mismos como invisibles, reclaman de sus padres y madres la distancia como parejas y la inclusión en la vida familiar de problemas que inciden fuertemente en las familias, como el consumo de alcohol, la violencia o el abandono.

“A veces me gustaría vivir con mi papá , pero como él era bueno p’al trago...peleaban harto con mi mamá, mi mamá sufría mucho y nosotros también..cuando llegaba cura’o nos pegaba a todos y a mi mamá también...casi todos los fines de semana había problemas...por eso se separaron” (Nicolás 8 años)

Es importante consignar que en la mayoría de la opinión de las niñas principalmente, plantean cuestionamientos al machismo de la vida de pareja y lo ligan a las imágenes que transmiten las experiencias familiares. La convivencia de uno de sus padres con otra persona que no es su padre o madre biológico, genera fuertes sentimientos de despreocupación y autoritarismo.

“Soy la mayor de mis dos hermanos y vivo con mi mamá y el conviviente de ella que se llama Joaco, le dicen Joaco. La casa es arrendada y el barrio no me gusta mucho, es un poco peligroso, yo tengo que cuidar a mis hermanos y a mi mamá. Hace como dos años que llegó el Joaco pero él se preocupa de él no más, no de nosotros, como no somos hijos de él parece que no nos pesca y hay que hacer lo que él dice”. “Nos pasa puro retando, no sé que se cree, si él no es nada de nosotros”. (Claudia, 13 años)

Frente a esta situación de despreocupación y autoritarismo, algunos participantes de la investigación, ven como alternativa el abandono del hogar y la búsqueda de soluciones fuera de éste, en casa de amigos o familiares, o simplemente el “salir a la vida” o “aperrar” como ellos le llaman. La vida de la calle o en la calle se muestra viable y sin mayores exigencias, apareciendo los lugares de encuentro o “caletas” como la mejor solución.

“Estoy mal en mi familia, porque mis papás pasan puro peleando, no sé que hacer, ya que me siento un poco rara por lo que pasa en mi casa...no sé que hacer, me dan ganas de irme de la casa, vivir en otro lado, pero no sé...adonde... a lo mejor a una “caleta” en Mapocho o la Costanera. Ahí se pasa bien, me han contado que se pasa bien” (Cristian, 11 años)

Esta alternativa, de una u otra manera repite esquemas al interior del grupo familiar y de la población, ya que muchos de los pobladores vive su cotidianidad en la calle, con los grupos de amigos o patotas, consumiendo alcohol, drogas, o simplemente matando el tiempo. La calle o la esquina se convierte en el lugar por excelencia, que combinado con pooles, restaurantes o bares clandestinos, reemplazan sus casas y la vida familiar .

“Mi papá es bueno pa’ tomar y como no tiene trabajo pasa tomando con los amigos en la esquina...él le pega a mi mamá cuando llega cura’o, y eso que viene a puro comer y dormir...cuando llega. He tenido que ir a buscarlo al restorán donde don Lucho o a cualquier calle de aquí, de la villa” (Nicolás, 8 años)

Un sentimiento que invade a estos niños, ya sea por la etapa que están viviendo o por la situación que atraviesan, es el de la soledad y el abandono. La pena, el desánimo y el aislamiento constituyen parte de sus vidas, generando incomunicación y retiro de algunas actividades familiares, grupales y comunitarias

“A veces me siento solo... muy solo, siento como si no le importara a nadie, como si no existiera para nadie, como si les da lo mismo si yo vivo o no, me da pena sentirme así, pero no sé que hacer, no sé donde ir, ni con quién conversarlo. Me siento como si estuviera solo frente al mundo, prefiero estar en mi pieza, escuchando música o no haciendo nada” (Manuel, 13 años)

El abandono afectivo familiar que se ha mencionado, lo vemos producido entre otras causas, por la marginación económica creciente y la desagregación social que la cultura del egoísmo quiere imponer.

“Mi tía es la única que está en la casa, ella se preocupa mucho de mí, siempre me ayuda y me cuida harto , me dice cosas buenas para mí, para que no tenga problemas. Los fines de semana llega mi mamá que trabaja en una casa en el barrio alto, salimos poco porque siempre está cansada o no tiene plata...ella es más callada que mi tía, como que está siempre preocupada por algo” (Juanita,9 años)

No es este un conflicto social que se resuelva sólo apuntando a la familia como único responsable, sino que existen condiciones tanto materiales como ambientales que imposibilitan el buen enfrentamiento de la vida conjunta. A partir de estas situaciones, es que surgen mucho, vínculos de tipo afectivo externos a la familia, como por ejemplo el grupo de esquina, la patota, etc.

“En mi casa no pasa na’ po’...yo paso ma’ en la calle, ajuera , con los cabros, en l’asquina, joteando, macheteando, pasando el día como sea...en el verano es bacán, pero ahora no hay onde’star, viste que las viejas sapean si se pone en las casas de’llas uno...si po’...hummm...” (Manuel, 13 años)

Parte de esta realidad también la constituyen aquellas familias que por diversos motivos, sobre todo laborales y económicos deben dejar a sus hijos bajo el cuidado de parientes, quienes suplen en parte el rol parental de los propios padres.

“En mi casa vive mi mamá, mi abuelito y yo, aunque no es mi casa , es de un tío mío, nosotros llegamos ahí hace como tres años. Mi abuelito y mi mamá me quieren mucho, a veces mi mamá me reta y me castiga con la tele...mi

mamá tiene que trabajar en la feria, en la cola, vende ahí sus cositas y tenemos para comer” (Luis, 7 años)

Por otro lado, niños y niñas viven también la situación contraria, en donde son acogidos y tratados como persona, siendo incorporados a actividades y espacios de participación y convivencia.

“Vivo con mi mamá y mi papá...y mi abuelita. Ellos me cuidan hartito y me quieren mucho, siempre están preocupados de mí, en la mañana mi papá me va dejar a la escuela y mi mamá o mi abuelita me van a buscar en la tarde, salimos hartito para todos lados... mis papás a veces pelean, pero se les pasa ligerito el enojo, ellos son muy cariñosos y buenos para conversar a la hora de la comida, yo hago las tareas mientras ven las noticias. Tengo hartos primos y nos juntamos siempre donde mi tía, que es muy cariñosa...ella tiene hijos grandes...siempre me invita a su casa, a veces nos quedamos allá con mi mamá y mi abuelita” (Marcela, 10 años)

La dinámica y relación de la familia está dada en estos casos fundamentalmente por el apoyo colectivo y mutuo, en el que son los propios integrantes quienes asumen la contención del grupo e integrando a parientes cercanos.

“Mi familia es bacán, aunque vivo con mi pura mamá y dos hermanos, lo pasamos re bien. Jugamos. Hacemos las tareas entre todos, nos ayudamos, me gusta tener estos hermanos, no me gustaría cambiarlos por otros, mi hermano grande que ahora está en el servicio, cuando viene me lleva pa` todos lados, es mi yunta” (Roberto, 12 años)

La cooperación y colaboración mutua aparecen como elementos aglutinadores, a partir de los cuales se establecen relaciones de confianza y seguridad.

“Lo paso muy bien con mi familia, somos todos unidos, hacemos las cosas entre todos, vamos todos para un mismo lado y nos queremos mucho, siempre nos estamos ayudando y estamos preocupados por los otros, como dice mi mamá somos achoclonados.” (Ibid).

La madre, en la mayoría de los casos aparece como la gran figura familiar, es quien coordina, dirige, decide y propone por el grupo, generando lazos de respeto y cariño.

“Mi mamá es la que lleva la casa, se preocupa de todo, del colegio, de mis hermanos, nos da consejos, está siempre ahí, es bien importante para todos nosotros, yo la quiero mucho”

Este rol conductor también es compartido por el padre, en el caso de las familias biparentales estableciéndose un equilibrio que permite la armonía y desarrollo de la familia, incorporando ponderación, sensatez y prudencia.

“Mi papá es re buena onda conmigo, parece que donde soy el más chico de la familia, mi mamá no, me pasa retando y quiere que haga todo como ella quiere... a mis hermanos también los reta y eso que son más grandes... igual le hacen caso a los dos, pero mi papá es más blando”(Jesús, 10 años)

Este equilibrio es construido además por otros elementos a considerar, como es la realización de ritos y ceremonias que aglutinan y dan identidad a las familias, ya sea con parientes o con la comunidad a la que pertenecen.

“En los cumpleaños es cuando mejor lo paso porque llegan todos mis primos y comemos torta, mis tíos y tías se ríen mucho y estamos más unidos parece...” (Marcela, 10 años)

El Barrio y la violencia como forma de resolución de conflictos

La vida en el barrio, en la población, constituye uno de los ejes de la cotidianidad de los niños de la presente investigación, y un elemento que lo cruza y caracteriza es la relación entre vecinos. Es en este contexto relacional que la violencia aparece como forma válida de resolución de distintos tipos de conflictos. Una de sus expresiones más recurrentes es la inseguridad que provocan en la población los actos de delincuencia.

“Tengo miedo de salir de mi casa, porque han asaltado a varias personas cuando están en la calle. La única parte donde me siento segura es en mi casa y en mi escuela...” (Juanita)

“La mayoría de la gente tiene miedo en la población, acá hay mucha delincuencia, no se puede andar tranquilo, hay muchos patos malos, te cogotean, roban en las casas, es malo el ambiente”(ibid)

La violencia por lo tanto, se transforma en un tema importante en esta investigación, puesto que las expresiones violentas y sus protagonistas activos, que en este caso son los niños y jóvenes pobladores de esta comuna, permite incluir una variable muy interesante al estudio para poder entender el porque de estas manifestaciones y como esto se expresa en la vida cotidiana de la población

“si po’, si hay cabros chicos de 9, 10 años que andan con pistola, y que va a hacer uno, no le vai a pegar un combo, es mejor esconderse, después te llega una bala, como al Cheo, viste que le llegó un balazo y nadie sabe que pasó, le echaron la culpa al Rucio, pero no ha pasado ná po, ahí anda , suelto” (Manuel, 13 años)

En el barrio, en la escuela, al interior de la familia, en las relaciones de pareja, cada vez más, la violencia y sus distintas expresiones se han ido apoderando de las formas en que se resuelven los distintos tipos de conflictos y problemas.

“en la escuela me pasan puro pegando los cabros más grandes, no estoy nunca tranquilo, porque cuando llego a la casa también me pega mi papá, me dice que tengo que defenderme, que no sea pajarón, que tengo que pegar yo primero, que los giles son los que no se defienden” Nicolás , 8 años)

Es importante que se considere como una dimensión significativa el conocimiento de cómo influyen los distintos elementos que provocan la violencia en grupos de pobladores que se automarginan o son marginados desde la sociedad y reaccionan con violencia contra las instituciones que identifican como responsable de su situación y de quienes son sus representantes.

“los pacos tienen la culpa, no hacen ná, en la escuela también, yo me cabrié que me pegaran, así que ahora me defiendo y yo también pego, andamos apatota’os en la escuela, los profesores se hacen los lesos no más, ellos tienen la culpa” (Sergio, 13 años)

Sin embargo, el Estado, solo es un instrumento, una estructura al servicio de un poder mayor, entendiendo desde una lógica marxista; es una estructura al servicio de una super estructura con intenciones concretas de dominación y del poder. Rescatando esta mirada el poder violenta y oprime la respuesta que manifiestan los agredidos, no puede entenderse como una representación de violencia, sino que resistencia. Si mencionamos la violencia generada desde el Estado esta se comprende como, marco normativo y mantención de orden o control social, si esta manifestación de violencia proviene del grupo de resistencia es entendida como agresión, violencia o acto vandálico.

“cuando hay protesta, p’al once, salimos todos y queda la cagá, no estamos ni ahí, nos desquitamos y barrimos con todo, los pacos nunca vienen, es bacan” (Manuel 13 años)

Aquí es relevante citar a Bourdieu (1977) quien presenta dentro de sus trabajos la concepción de Violencia Simbólica que no es otra cosa que la capacidad de imponer y convertir en legítimas significaciones, encubriendo las relaciones de fuerza que se encuentran en su base, encubriendo las reales intenciones de desarrollar un aprendizaje cultural para mantener y reproducir las relaciones de poder existentes entre clases sociales o grupos antagónicos. En la mantención no solo como estructura pretende imponer un modelo, sino que los agentes de resistencia también, presentan una alternativa de socialización e identidad, una especie de construcción de una representación en el que los niños, jóvenes y adultos pueden acceder, creando de esta forma una alternativa de resistencia a una forma de violencia superior como proceso de socialización. (Citado por Levices, 2002).

“salimos todos, somos los reyes de la calle, estamos to’a la noche, nos copetiamos, vacilamos, ahí si que somos to’os iguales, somos to’os hermanos, ¿me entendís?” (José 12 años)

El tema de la violencia , y de la construcción de identidad a partir de las representaciones sociales, rescatando con ello la afirmación en la cual estas nacen de situaciones determinadas por condiciones en el que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador, el hecho de que aparecen en momentos de grandes crisis y conflictos, si bien no coinciden los elementos sobre sus causas y posibles consecuencias, existe la intuición de aprender y generar de ellos, bases de conocimiento para su comprensión, en situaciones como las que se viven en la infancia de estas comunas populares.

Bases teóricas que se cruzan en la elaboración de conocimiento, compartían de cierta forma implícita, argumentos sostenidos de supuestos evolucionistas y modernistas, en el que la violencia en las sociedades contemporáneas, son la resultante de los errores de relaciones tradicionales o pre modernas y que desde el punto de vista de las representaciones sociales pueden ser comprendidas desde los acontecimientos complejos y dolorosos y por ellos mismos la necesidad de avalar situaciones contra otros grupos y por último rescatar el tema de la diferenciación social a objeto de mostrar una connotación relevante que muestra valores propios de un determinado lugar, es decir, la población en sí.

“no se ha desarrollado un verdadero proceso de paz en nuestro país, todavía existe resquemor, miedo, sigue presente en nuestra sociedad una forma de ver el mundo, de interpretar las cosas de una manera violenta. Quienes sufren hoy son los más débiles, las mujeres, los niños, los adultos mayores, que no ven alternativas para la resolución de sus problemas y dificultades” (Monseñor Baeza, vicario de la Pastoral Social, Marzo 2005)

Quizás uno de los aspectos que más atemoriza a las niñas y niños participantes de esta experiencia, es la sensación de desprotección y temor en el contexto del barrio y su casa, con opiniones que van desde el esconderse entre las cuatro paredes de su hogar y negar la realidad que vive fuera de la puerta, a asumir una responsabilidad colectiva en el enfrentamiento de ésta por parte de la comunidad.

“Tengo miedo de salir a la calle, porque mi mamá dice que pasan cosas muy peligrosas, anda gente mala, sobre todo los hombres que no respetan a nadie. A la única parte que voy es donde mi tía, pero un ratito no más, aquí en la vuelta, mi hermano grande me va a buscar, pero también a veces le da miedo, nos cuidamos entre los dos” (Marcela)

En algunos casos, los niños también son partícipes de estos grupos o pandillas que pululan en las poblaciones tratando de conseguir dinero y drogas en forma fácil,

asaltando, robando y hurtando a sus propios vecinos lo que sea y que pueda ser reducido rápida y fácilmente. Aquellos niños que viven estas situaciones consideran esto como algo normal, e incluso una condicionante para pertenecer a un grupo y generar identidad, asumiendo desde pequeños habilidades y capacidades como delincuentes, muchas veces usados como “palos blancos” o cómplices directamente de ilícitos.

“Los pacos no se ven nunca, y cuando vienen llegan cuando too ha pasao, parece que les tienen miedo a los “choros” de la pobla, llegan amontonaos y mirando pa toos laos, son longis. Aquí caa uno pa su santo, nos salvamos solos no más po.”

“Hay que tener harto corazón po’ , si po’, agranda’o o si no te pasan por arri’a po’...”(Manuel)

Existe una visión en general, de no ser importantes para la autoridad, de pasar a ser “ningunos”, y por lo tanto cada uno debe asumir la tarea de defenderse de acuerdo a las condiciones que imperan en la ley del más fuerte. Quienes viven o han vivido una experiencia de vida más comunitaria, lo incorporan como una tarea colectiva, de todos y cada uno de los componentes del pasaje, la calle o la manzana en la que habitan, los demás tienden a negarlo y a encerrarse en sus propias casas y en sus vidas.

“Hay que cuidarse uno mismo, porque nadie te va a ayudar con ninguna cosa. Ni la policía, ni los profesores de la escuela, ni en tu casa...nadie, hay que apechugar sola, porque nadie te defiende, no están ni ahí contigo, es super penca entender que la gente no está muy preocupada por lo que a uno le pase...es super penca.”(Marcela)

Los programas y proyectos gubernamentales de prevención a nivel local, logran de una u otra manera dar una respuesta de seguridad y confianza en quienes

participan en ellos, reforzando conceptos como autocuidado y seguridad personales.

“La prevención es lo más importante, y cada uno tiene que estar atento a lo que pasa en la calle, evitar hablar con gente que uno no conoce o abrirle la puerta a cualquiera”.(Omar)

“Mi tía me dice que tengo que cuidarme solita, que me venga con otras compañeras de la escuela...el otro día vino Don Graf a la escuela y decía lo mismo, hicieron un show y lo pasamos entretenido...estuvo bien bueno”(Juanita)

“En mi escuela nos están enseñando el autocuidado, que significa que cada uno de nosotros tiene que hacerse responsable de la conducta y de evitar aquellas cosas que puedan ser arriesgadas”(ibid)

A pesar de esta situación de cierta seguridad en las capacidades propias otorgadas por la prevención , los niños manifiestan que la labor de control y de aplicación de justicia son insuficientes para abordar el problema.

“No, donde yo vivo no hay tanta delincuencia, vienen de otros lados a robar a las casas, en las noches es más peligroso, pero no tanto como en otras partes, hay compañeros que cuentan que en sus casas es muy peligroso salir después que se oscurece. Sería bueno que los carabineros pasaran más seguido por acá, se ven poco”(Omar)

“En mi pasaje están todos los papás organizados, cuando pasa algo tocan las sirenas y los pitos y sale toda la gente para la calle con palos, cadenas, fierros, lo que haya a mano. Una vez al mes se reúnen los vecinos y se ponen de acuerdo para ir a la municipalidad para que los apoyen con alguna cosa...una vez pillaron a un gallo robando en una casa y le pegaron hartos,

hasta que vinieron a rescatarlo los carabineros, en vez de ayudarnos a nosotros, salvaron al gallo...La ley no está bien, si los dejan libres al tiro”(Pipe)

En esta situación de inseguridad, la casa pasa a constituirse en un lugar seguro, en donde sus integrantes están protegidos, pero al contrario, la escuela se ve como un lugar peligroso, de riesgo importante para su seguridad y que los amedrenta de una u otra manera, sintiéndose desprotegidos y a merced de los grupos más violentos.

“Mi mamá no nos deja salir a la calle porque dice que es muy peligroso, porque nos pueden hacer algo, pegarnos, una violación o que nos cogoteen, dice que la calle es muy peligrosa y uno aprende malas costumbres con los cabros que pasan en la esquina. Siempre nos dice lo mismo, ya me tiene medio choriado con la cuestión, además que en la escuela es lo mismo, se preocupan de afuera pero no de lo que pasa adentro, hay peleas, hasta con cuchillos. Hay como una mafia que obliga a hacer cosas a los demás y cuando uno no quiere hacerles caso le pegan o lo amenazan con cualquier cuestión”(Claudio).

Los hechos de violencia están fuertemente asociados al tráfico y consumo de drogas en la población, constituyéndose en el factor más gravitante en sucesos violentos. Los consumidores y traficantes pasan a ser los portadores de esta violencia en la calle y sus más acérrimos defensores.

“Lo más complicado son los volados, pasan todo el día en la calle, pidiendo monedas o vendiendo cualquier cosa, pero si uno no les da algo no te dejan pasar y a mí me da miedo. Con mi mamá no salimos de noche, y como a las siete de la tarde cerramos la puerta con candado, para que no se vayan a meter a la casa cuando estemos durmiendo...a veces no podemos dormir ,

con el ruido de la calle y las peleas, sobre todo los fines de semana es cuando más pelean” (José)

Por último, es necesario incorporar a la discusión, cierto grado de desprotección e inmovilidad frente a las expresiones de violencia, no visualizándose alternativas a estas manifestaciones, las poblaciones pasan a ser una especie de paraíso de los delincuentes, sintiéndose los niños participantes con cierta frustración por este hecho.

“A mí me da miedo...hummm...no sé que hacer...ehh...¿cómo se puede defender uno?, si nadie te ayuda...ehh...”

La Participación y la vida grupal

A partir de la investigación desarrollada se pueden pensar otras formas de agrupación que no sólo se dan en la escuela, sino que también en la población, en la esquina, etc. Se distinguen por lo menos dos estilos de relaciones grupales, aquellos espacios espontáneos que surgen sin acuerdos previos y que en el tiempo van nutriéndose de una dinámica propia, y aquellos espacios que parten desde acuerdos respecto de qué hacer, cómo funcionar, para qué funcionar, etc. En estos últimos son incluidas diversas organizaciones, tales como clubes deportivos, colonias urbanas, talleres infantiles, centros culturales, consejos de curso, etc.

En los primeros ubicamos a las “patotas” o grupos de esquina, los que se reúnen para realizar alguna actividad esporádica, el grupo de baile de moda, la patota de volados, etc. Frecuentemente vemos a niños y niñas que pululan y forman parte de estos tipos de agrupación no formal, constatando que buscan sus propias formas de organización, funcionales a los objetivos que cada grupo persigue.

Desde las experiencias recogidas en la investigación, vemos que los niños y niñas pertenecientes a estos distintos tipos de grupos, llegan a ellos en la búsqueda de satisfacer algunas carencias que no resuelven en otros espacios. Por ejemplo, la necesidad de afecto, de alguien que escuche lo que se quiere contar, requerimiento la mayoría de las veces no satisfecho en las familias; la necesidad de sentirse parte de algo en que se pueda opinar y decidir, forma de relación poco asumida en la escuela y mayoritariamente negada en la familia pobre chilena. De esta manera el grupo aporta al desarrollo afectivo y emocional del niño o la niña. Se convierte en el espacio solidario a la hora de los problemas.

“Aquí en la escuela soy secretaria de mi curso, los compañeros me eligieron a mitad de año, porque la secretaria de antes no era muy responsable, yo sí, tengo mi cuaderno ordenadito porque el profesor nos enseñó...hacemos cosas entretenidas en mi curso, organizamos un paseo y una visita al

zoológico. Me gusta participar en la escuela porque se me olvida lo de la casa y de mi papá...es bueno...me gusta.

Nadie de mi familia participa en nada, no les gusta son medios fomes o parece que no les gusta hablar con otras personas, cuando supieron que era secretaria mi mamá se anduvo enojando y el profesor tuvo que hablar con ella...menos mal...o si no..." (Nicolás)

"Yo participo en un grupo scout, el "Notre Dame" de aquí de Pudahuel, soy alita, o sea estoy en la segunda etapa de los scouts, vamos hartos de campamento en el verano. Mi papá también fue scout, llegó a ser rutero, pero después por el trabajo no pudo seguir participando, es como una tradición de mi familia, porque primero estuvo mi papá y ahora yo...yo voy a seguir participando hasta grande, quiero ser jefa del grupo, y como me porto bien, capaz que pueda hacerlo...mi vecina también va al grupo scout, vamos todos los fines de semana, los días sábado. Mi mamá ayuda en el centro de padres del colegio, pero no es de la directiva, ella es delegada, no quiere ser de la directiva todavía porque hay una señora que es problemática, así que todavía no" (Pipe)

"Llevo como 7 meses en el taller infantil y lo pasamos re bien, hacemos dibujos, conversamos, salimos de paseo, jugamos a la pelota. Hacemos hartas actividades para que no estemos en la calle...igual me gusta la calle..." (Marcela)

"Yo vengo a la Colonia porque en el verano salimos de paseo y vamos por dos semanas al sur. El año pasado fuimos en tren a Collipulli y estuvo bacán, nos bañamos hartos y comíamos hartos...era entretenido...hummm..." (Jesús)

“Mi tía me da permiso para que vaya a reunión el día sábado y ahí lo paso bien, nos juntamos con las chiquillas y conversamos hartito, nos reimos hartito también.

En mi casa nadie ha participado en algún grupo como yo, a mí me gusta participar en la escuela también, cuando va mi tía a la reunión yo me pongo contenta, porque tengo buenas notas y siempre la felicitan, ella le cuenta a mi mamá y también se pone contenta, pero ella no puede ir a las reuniones por su trabajo”

Mi mamá también va de repente a participar con los otros apoderados y se juntan y conversan otras cosas, no como nosotros, chacoteros, son más serios, pero también lo pasan bien...mi mamá me cuenta que antes la cosa era diferente porque toda la gente estaba organizada aquí en la población... cuando llegaron había una toma y estaban todos organizados, venía gente de todos lados y mi abuelito era como el dirigente de aquí, era comunista... ahora a veces salen a la calle sobre todo cuando es el once de septiembre, pero no es como antes” (Claudia)

Así podemos afirmar que estos espacios de encuentro y vida, no tienen un origen biológico en su gestación, sino que ellos responden a necesidades históricas concretas y que reafirma el sentido histórico y humano de las prácticas grupales.

“Me gustaría ser presidente, como Lagos, hace poco vino para acá y estuve cerquita, le di la mano, igual a la señora, porque salí nombrado por el colegio para eso, mi papá estaba muy orgulloso. También participé por la municipalidad en una actividad donde íbamos a hablar con los candidatos , pero no salí elegido, llegué hasta el encuentro con niños de otras comunas y lo pasamos super bien , me gustó , eso me gusta” (Juanita)

Los niños y niñas incorporan no solo al grupo formal, sino también a estas otras expresiones comunitarias (la calle, el pasaje, la manzana, el barrio), como una alternativa a la cultura del encierro que se promueve desde la dominación. Esta

cultura, llena del antivalor del individualismo, la ven materializarse en la práctica de aislación en que se tiende a convertir cada vecino sin relaciones con el resto de su entorno, o por lo menos, con las mínimas necesarias para subsistir. Este quedarse cada vez más tiempo de la casa y despreocuparse del ambiente inmediato y de quienes lo habitan, se ve reforzado por las largas horas de televisión que cada poblador consume diariamente.

“Yo no ando en niuna huá po’, vis que los cabros se ríen, aquí tamos hace tiempo, como má de un año, aplanando calles po’, l’año pasa’o vinieron las batucás y estuvo bacán, aprendimos andar en zancos taimen po’...no han venido má po’, pero gual hacimo cosa, cuando algún cabro anda mal, lo’ juntamo’ y hacimo unas mone’as, hicimo un campeonato taimen, l’año pasa’o, bacán...hummm... bacán.” (Manuel)

Una dificultad que presenta la vida grupal, es la tendencia al encierro sobre sí mismo y la exclusión, que por esta vía, se produce de otros grupos de niños y jóvenes, quizás como fruto de ver en los otros la expresión del enemigo a quien se le quiere agredir por los conflictos vividos. Se ve en los otros al padre o a la madre que abandona, a la familia que no acepta y no escucha, a la sociedad que niega oportunidades de estudio, a los vecinos que amedrentan cuando ven a un grupo en la esquina. Esta realidad se ve especialmente en los clubes deportivos o a miembros de barras de clubes profesionales, que se autoexcluyen y marginan a quienes no compartan la pasión por el club de sus amores.

“Juego en la segunda infantil del club, del Liverpool Athletic, hemos ido para todos lados con los del club, estuvimos en un campeonato bien grande con la Estación Central y salimos segundos y yo fui el goleador, mi papá también fue futbolista y dirigente del club, ahora a veces juega con los viejos en los superseniors, quiero pasar luego a primera aunque falta un año todavía” (Nicolás)

“Me gusta participar en las fiestas y cooperar con el club porque son buena onda y nadie anda enojado, cuando es el aniversario vamos todos para allá, y este año nombraron a mi papá como mejor cooperador. A mí no me gusta meterme con los de la Garra Blanca, los garreros andan apatotao’s y llegan y pegan. Yo me meto con los de mi puro club y nada más” (Manuel)

“Participo en el centro de alumnos y en un taller de aquí, en deportes, con todos los vecinos estamos organizando cosas, la junta de vecinos está bien organizada, me gusta representar a mis compañeros cuando hay alguna actividad” (Marcelo)

“También participo en las colonias urbanas, igual que la Paola, en las Colonias Urbanas Jaime Quilan, no vengo con mis hermanos porque son más chicos pero cuando crezcan los voy a traer y vamos a participar, a mí me gusta el taller de música y ya aprendí a tocar la flauta y ahora estamos aprendiendo guitarra. Participo desde los seis años y luego me van a pasar a pre-monitor que son como los ayudantes de los tíos” (Claudia)

En síntesis, vemos al grupo como un doble espacio de participación, como resistencia a la opresión del medio, con lo que se constituyen en una expresión política necesaria de conocer y asumir, encerrada en sí misma, autoexcluido; y por otro, como una instancia alternativa a la realidad cotidiana, donde pueden expresar sueños y esperanzas junto a otros solidariamente. Esta característica la mayoría de las veces no es reconocida por quienes la componen, más bien podemos decir que es desconocida. Sin embargo, la vemos en un proceso de avance hacia ser vividas como gérmenes de fraternidad y búsqueda comunitaria de alternativas a la dominación actual.

La escuela

La mayoría de los niños y niñas pobres en Santiago tienen un grado de instrucción primario completo y la deserción de la enseñanza es baja, comparado con el resto de los países latinoamericanos y Pudahuel no es una excepción a la regla. Este acceso, fuertemente impulsado por el Estado y el ámbito empresarial privado, no logra responder a las expectativas que en las familias pobres se desarrollan respecto de este espacio. Si bien se plantea que se va a la escuela por una obligación, se espera encontrar en ella un lugar de agrado mínimo; la respuesta honesta y no el discurso a priori, ante interrogantes propias del crecimiento humano; se quieren desarrollar capacidades y talentos que son negados; y por último se quisiera estudiar lo que se desea, no lo que indica el mercado.

Una primera exigencia, nace desde la constatación de que en la escuela se vive una parte importante de la vida de las personas, y al mismo tiempo, se articulan allí experiencias afectivas y vocacionales que lo identifican, como momento de la vida personal y grupal, y porque marcan las líneas hacia donde van dirigiéndose los pasos posteriores.

“Me gusta venir a la escuela, lo paso bien, aprendo y almuerzo aquí con algunos compañeros...me gustaría que tuvieran más computadores para aprender, o sea tienen computadores, pero es poco el tiempo para ocuparlo, nos dan media hora y estamos de a dos ocupando el computador...me gustan todos los profesores porque nos ayudan mucho y nos enseñan cosas que en la casa no podemos aprender” (Manuel)

“Mi colegio está aquí en La Estrella con San Francisco, es bien bueno el colegio por lo que dice la gente, es municipal, pero cuando hay matrículas va mucha gente a inscribirse, parece que a la gente le gusta por lo que dice mi papá y mi mamá...no quiero salirme de ahí porque ya estoy acostumbrada, tengo muchas amigas y los profesores son buenos, ayudan mucho, están preocupados

***y vamos al día con otros colegios, como el otro día nos dijo el director...”
(Francisca)***

“Me gusta la escuela, nos enseñan, jugamos, hay hartos amigos y aprendemos cosas, la profesora me quiere mucho, mucho” (Verónica)

“En la escuela lo paso bien y soy buena alumna, tengo promedio seis coma cinco, parece que este año soy la mejor alumna. La escuela es entretenida, porque hacemos hartas cosas y tenemos Jornada Escolar Completa, almorzamos allá y nos venimos después en la tarde a la casa con todas las chiquillas”

“Me gusta hacer las tareas y estudiar, en la escuela uno puede hacer las tareas después de la hora de clases y a veces las hago allá o en mi casa, con mis hermanos. Lo único es que me gustaría que la arreglaran más porque a veces en el invierno pasamos frío donde no hay cortinas y algunos vidrios están rotos” (Francisca)

“Voy en la escuela Ciudad Educativa y me gusta harto porque los profesores nos tratan con harto cariño y son preocupados por nosotros, mi mamá está super contenta y siempre viene a hablar con el profesor que yo tengo, el profesor Manuel, el otro día nos consiguió una hora para el COSAM, para el psicólogo” “Nos dan todos los materiales y los útiles escolares para el año, yo tengo re buenas notas...” (Paula)

La visión que se desarrolla entre los niños y niñas participantes de esta investigación, es que la educación es un vehículo fundamental para su futuro y su vida. Un análisis desde nuestra perspectiva, nos permite ubicarla como eje o clave para la reproducción del sistema, en lo económico, lo político y lo cultural. En lo económico se le señala como condición que permite el acceso al trabajo, en tanto que la formación en tal o cual especialidad técnico-profesional está mediatizada por

los requerimientos del mercado. Así se denuncia que la mayoría de los colegios existentes en esa área educativa, están ubicados en las comunas pobres de nuestra capital. El resultado es que cada vez más, los niños pobres se ven enfrentados casi a la única posibilidad de estudiar en enseñanza técnico profesional y abandonar otras posibilidades como lo artístico, las ciencias sociales, etc. Otro aspecto a considerar es que en las familias tiene mucho sentido el seguir la tradición familiar; si el padre es mecánico, lo mejor es que su hijo también lo sea.

La universidad, por su alto costo y por la amplia diferencia de contenidos entregados en los doce años de enseñanza, tiende a acentuar la marginación de las y los estudiantes de sectores pobres. En la universidad se hace más evidente la diferencia de calidad en la educación básica y media. Para los estudiantes pobres es muy difícil competir y situarse bien en la educación en todas sus áreas. Están en desventaja por la baja calidad de la educación que recibieron. Tienen menos posibilidades de un buen resultado en la PSU, comparados con quienes egresan de colegios en los sectores ricos.

En este sentido, la educación es percibida como un sistema de cedazo que utiliza el sistema capitalista en nuestro país, y en otros, para seleccionar lo que le sirve, de lo que puede desechar. En esta última situación se sienten los niños y niñas pobres. Es en este ámbito de la relación educación-producción económica, donde volcamos variadas críticas. Por ejemplo, se constata que muchos de los estudiantes de sectores pobres deben alternar trabajo y estudio, como forma de financiarse y de ayudar a su familia en estos costos. Este hecho, que lo ven produciéndose desde hace décadas en las familias pobres de nuestro país, es criticable por el carácter de situación natural (“siempre ha sido así”, “tenemos que apechugar nosotros mismos”) que va adquiriendo en la población. Esto esconde las implicancias de tipo estructural que la generan y las dificultades a que a muchos niños les plantea y los desmotiva a la continuidad de sus estudios. La violencia ejercida al interior de las escuelas, provoca una gran sensación de

impotencia e inseguridad, provocando en algunos tanto temor que les impide participar plenamente.

“Antes me gustaba ir a la escuela, ahora no, porque me da un poco de miedo que me vayan a pegar. En la escuela hay harta violencia y los compañeros más grandes son abusadores, el problema es que ya no le hacen caso a los inspectores ni a los profesores, mi papá me quiere cambiar el próximo año a una escuela más tranquila donde vayan otro tipo de niños. Tengo buenas notas, de un 6 para arriba, pero ahora la escuela no está tan bonita...me da miedo” (Juan).

En el ámbito de lo político, también se hace referencia a situaciones de la cotidianidad escolar, por ejemplo de la metodología utilizada. Ella es señalada como dictatorial y autoritaria, ya que no considera las expectativas de los niños e implanta una serie de exigencias y normas en el vestir, en la forma de actuar, en los tipos de asignaturas y sus contenidos, en la participación en clases y en las decisiones en la escuela, en los héroes y símbolos a respetar, en las conductas de relaciones personales a vivir, etc. Este proceso intenta generar actitudes acríicas y de obediencia ciega de parte de los estudiantes. Sumado a esto existe una nula relación entre los contenidos escolares y la vida de cada niño o niña en su entorno familiar, poblacional, etc. A este último aspecto, se le ve fortaleciendo la relación de acriticidad y sometimiento social a la que nos vemos enfrentados.

En lo que se refiere a lo cultural, la escuela es percibida a su vez, como un espacio de privilegio de la cultura dominante para dejar caer la represión sobre los estudiantes. Al mismo tiempo invaden sus intimidades transmitiendo una serie de antivalores (que recrean al Estado y sus expresiones) y promueven los métodos de estímulo y castigo, que enmarcan los estilos de relaciones sociales que se desarrollan en distintos ámbitos de nuestra sociedad.

“No me gusta ir a la escuela, fui hasta el año pasado, pero este año no tenía con qué ir, no tenía zapatos ni uniforme, me da vergüenza ir así...en el taller me dicen que vuelva a la escuela pero no sé...no tengo muchas ganas de volver. Cuando iba la profe me pasaba puro retando, parece que me tenía mala, no llevaba las tareas y los materiales, por eso me retaba y me tenía mala” (Marcela)

“no’stoy ni ahí con la’scuela,con estudiar po’,ví que no gano niuno ahí, prefiero moe’rme por juera, con los cabros, hacer mone’as má rápio...si po’...si po’...”

“En l’ascuela tamien paquean, si po’...me tira’an del pelo y me castigaan los profes, ví que se agrandan aentro, son altera’o los locos...” (José).

La escuela constituye también un espacio marcante para cada estudiante, en que no solo ocurren cambios biológicos, sino sobre todo en las formas de pensar y ver el mundo, de establecer relaciones y en definitiva de seguir construyendo una identidad siempre en búsqueda. El grupo de amigos y amigas, el equipo de fútbol, tal o cual profesor, el grupo musical, las fiestas, los paseos, etc. van constituyendo parte fundamental de este proceso. En el día a día, al interior y exterior de la escuela, se dan dinámicas que producen identidad. Los grupos de intereses, mayoritariamente espontáneos en su generación, son el espacio de referencia del estudiante.

“Como decía en la escuela soy del centro de alumnos y ahora estamos tratando de armar un Consejo Escolar, pero ha sido difícil, porque hay algunos profesores que no quieren participar, pero el director recibió una orden del ministerio y ha estado tratando de reunirnos...me gusta mi escuela por eso y porque aprendo a ser un niño de bien para la sociedad “ (Juan)

Existe de parte de los padres una alta valoración del sistema escolar, pasando por el reconocimiento de los profesionales que ahí trabajan, apreciando el trabajo realizado por ellos y sintiéndose satisfechos, en general, frente al trato recibido y a

la resolución de sus problemas por parte de las escuelas. En otros casos, los entrevistados dan cuenta de un cambio en el trato y en el quehacer escolar, que los lleva a la disconformidad del sistema, al punto que empiezan a considerar la posibilidad de cambiarse de institución.

Pero, también existen opiniones totalmente opuestas que dicen relación con la sensación que tiene el niño o niña entrevistada de haberse sentido comprendido y visto en toda su humanidad, lo que atribuyen a las habilidades y capacidades propias de cada profesor.

Los niños atribuyen los beneficios obtenidos a la ayuda del profesor, dándole fundamental importancia a la función que desempeña este profesional como dice el rol tradicional “el que tiene el saber y la solución”, sino además, como un guía, entendido como el que comprende, escucha, acoge, es amigo. En síntesis le atribuyen al profesor la solución de sus problemas en la medida que el profesional los valida como personas, haciéndolos darse cuenta de sus habilidades y de la autonomía que origina el redescubrirse como seres integrales y totales.

Para concluir pensamos que desde los medios de comunicación, las autoridades y la escuela, se ven surgir las producciones de imágenes sociales del ser niño. Además de lo mencionado, en torno al niño y joven como problema, el niño pobre aparece como potencial delincuente, al que no sabe lo que quiere, al inmaduro, etc., se generan imágenes que tienden a influir no sólo en las actitudes de la población hacia el sector de la infancia, sino también de parte de los niños y niñas hacia sí mismos y a la vez entre ellos y ellas.

Capítulo 5

Relatos de Vida

Los discursos de los niños y niñas se van entrecruzando entre sus trayectorias de vida y las representaciones que elaboran para mostrar las motivaciones y significados que les atribuyen a sus situaciones de vida.

De estas experiencias se rescatan aquellos hitos que ayudan a comprender de manera más profunda las condiciones de vida que estos niños y niñas viven cotidianamente, en relación con diversos ámbitos de sus historias. Estos ámbitos se agrupan en tres categorías:

- La historia que nos trajo hasta aquí, el tiempo presente y las proyecciones de vida
- Relaciones con la sociedad, organizaciones, instituciones y actores de la cotidianidad.
- Identities en juego, los otros, ser dirigente, la escolarización, etc.

La historia que nos trajo hasta aquí, el tiempo presente y las proyecciones de vida:

Francisca

(10 años,

4º año básico

secretaria de su curso,

Escuela Graham Bell)

“Hola, estuve participando el otro día cuando ustedes invitaron a mis compañeros del curso al encuentro con los niños de aquí, mi mamá me preguntó que habíamos hecho y ahora me dio permiso de nuevo”.

“Me da vergüenza salir en la tele y que me graben y todo eso...no soy muy buena para conversar, por eso...”

“Vivo con mi mamá y mis dos hermanos, pienso que la familia es lo más importante de la vida, ya que aprendemos cosas y siempre la mamá está preocupada de todo.

Ella hace de todo, lava, plancha, cocina, hace el aseo en una casa y nos cuida, a veces me trae a la escuela cuando puede, no siempre...a veces no más...”

“A veces me gustaría vivir con mi papá , pero como él era bueno p'al trago...peleaban hartos, mi mamá sufría mucho y nosotros también..cuando llegaba cura'o nos pegaba a todos y a mi mamá también...casi todos los fines de semana había problemas...”

“Tengo miedo de salir a la calle, porque mi mamá dice que pasan cosas muy peligrosas, anda gente mala, sobre todo los hombres que no respetan a nadie. A la única parte que voy es donde mi tía, pero un ratito no más, aquí en la vuelta, mi hermano grande me va a buscar, pero también a veces le da miedo, nos cuidamos entre los dos”

“Ahí donde mi tía, donde ella vive tengo dos amigas con las que me gusta escuchar música y a veces bailamos regeton, pero sin hombres, entre nosotras no

más, ellas salen siempre adonde van grupos que bailan, otros grupos , con cabros de otros lados”

“Aquí en la escuela soy secretaria de mi curso, los compañeros me eligieron a mitad de año, porque la secretaria de antes no era muy responsable, yo sí , tengo mi cuaderno ordenadito porque el profesor nos enseñó...hacemos cosas entretenidas en mi curso, organizamos un paseo y una visita al zoológico. Me gusta participar en la escuela porque se me olvida lo de la casa y de mi papá...es bueno...me gusta”.

“Tengo que estudiar porque es la única manera de ser alguien en la vida , de salir de esto,. De tener una profesión, de poder tener una familia como corresponde, eso es lo que me dice mi mamá, para que no sea como ella , me dice, para no andar viendo caras...ella ha sufrido mucho y no quiere que nosotros pasemos por lo mismo”. “No quiere que seamos como ella, que tiene que andar por todos lados pa traer algo pa la casa”.

“Nadie de mi familia participa en nada, no les gusta son medios fomes o parece que no les gusta hablar con otras personas, cuando supieron que era secretaria mi mamá se anduvo enojando y el profesor tuvo que hablar con ella...menos mal...o si no...”

“Me gusta venir a la escuela, lo paso bien, aprendo y almuerzo aquí con algunos compañeros...me gustaría que tuvieran más computadores para aprender, o sea tienen computadores, pero es poco el tiempo para ocuparlo, nos dan media hora y estamos de a dos ocupando el computador...me gustan todos los profesores porque nos ayudan harto y nos enseñan cosas que en la casa no podemos aprender”

Paula
(11 años
5º año básico
jefa de patrulla “Alitas”
Grupo Scout Notre Dame)

“Vivo con mi mamá y mi papá...y mi abuelita. Ellos me cuidan mucho y me quieren mucho, siempre están preocupados de mí, en la mañana mi papá me va a dejar a la escuela y mi mamá o mi abuelita me van a buscar en la tarde, salimos mucho para todos lados...mis papás a veces pelean, pero se les pasa ligero el enojo, ellos son muy cariñosos y buenos para conversar a la hora de la comida, yo hago las tareas mientras ven las noticias. Tengo muchos primos y nos juntamos siempre donde una hermana de mi mamá, que es muy cariñosa...ella tiene hijos grandes...siempre me invita a su casa, a veces nos quedamos allá con mi mamá y mi abuelita”

“Tengo miedo de salir de mi casa, porque han asaltado a varias personas cuando están en la calle. La única parte donde me siento segura es en mi casa y en mi escuela...”

“¿En la escuela?, porque ahí no hay peligros, los profesores y los inspectores están siempre pendientes de todos los niños, es más seguro que en la calle”.

“Yo participo en un grupo scout, el “Notre Dame” de aquí de Pudahuel, soy alita, o sea estoy en la segunda etapa de los scouts, vamos mucho de campamento en el verano. Mi papá también fue scout, llegó a ser jefe, pero después por el trabajo no pudo seguir participando, es como una tradición de mi familia, porque primero estuvo mi papá y ahora yo...yo voy a seguir participando hasta grande, quiero ser jefa del grupo, y como me porto bien, capaz que pueda hacerlo...mi vecina también va al grupo scout, vamos todos los fines de semana, los días sábado. Mi mamá ayuda en el centro de padres del colegio, pero no es de la directiva, ella es delegada, no quiere ser de la directiva todavía porque hay una señora que es problemática, así que todavía no”

“Mi colegio está aquí en La Estrella con San Francisco, es bien bueno el colegio por lo que dice la gente , es municipal, pero cuando hay matrículas va harta gente a inscribirse, parece que a la gente le gusta por lo que dice mi papá y mi mamá...no quiero salirme de ahí porque ya estoy acostumbrada, tengo hartas amigas y los profesores son buenos, ayudan harto, están preocupados y vamos al día con otros colegios, el otro día nos dijo el director que nos felicitaba por eso...por lo del Simce...”

“Quiero ser azafata cuando grande, para viajar harto y conocer muchos países, así que trato de aprender mucho en la escuela y tener buenas notas porque la profesora dice que todas las notas las toman en cuenta para estudiar eso...sería bonito viajar y traer regalos”. “También quiero ser modelo...”

Claudia

(12 años,

no asiste al colegio,

participa en un taller infantil)

“Hola, me llamo Claudia y vengo de la “Manuel Acevedo” ahí detrás del cementerio, y me estaban preguntando que en que curso voy”

“No, yo no voy a la escuela del año pasado, me invitaron aquí por que unos tíos, unos jóvenes fueron al taller y estuvieron haciendo unos juegos y unas preguntas bien entretenidas, así que me eligieron para que viniera hoy día y siguiera participando”.

“No sé porque me eligieron, yo creo que es porque soy divertida y me gusta hablar harto adonde voy, siempre me eligen por eso, me gusta hablar y compartir con la gente, a veces cuando vamos al consultorio con mi mamá ella me hace hablar y preguntar las cosas”

“Estoy mal en mi familia, como que no me hallo, porque mis papás pasan puro peleando, no sé que hacer, ya que me siento un poco rara por lo que pasa en mi casa...no sé que hacer, me dan ganas de irme de la casa, vivir en otro lado, pero no sé...adonde...”

“Adonde me voy a ir si soy tan chica, no tengo adonde ir, porque tampoco conozco a nadie de la familia que me pueda ayudar, si pa` todo se necesita plata y yo no tengo...me gustaría trabajar en algo pa' tener mis cosas pero mi mamá no quiere”

“Mi papá es bueno pa' tomar y como no tiene trabajo pasa tomando con los amigos en la esquina...él le pega a mi mamá cuando llega cura'o”

“Hay que cuidarse uno mismo, porque nadie te va a ayudar con ninguna cosa. Ni la policía, ni los profesores de la escuela, ni en tu casa...nadie, hay que apachugar sola, porque nadie te defiende, no están ni ahí contigo, es super penca entender que la gente no está muy preocupada por lo que a uno le pase...es super penca.”

“Unos chiquillos de donde yo vivo participaban del taller y me invitaron para que fuera...fui un día y me gustó porque somos todos iguales, a veces va un asistente social y pregunta como estamos si necesitamos algo, nunca ha ido a mi casa, porque me da vergüenza que vea a mi papá”

“Llevo como 7 meses en el taller infantil y lo pasamos re bien, hacemos dibujos, conversamos , salimos de paseo, jugamos a la pelota.

Hacemos hartas actividades para que no estemos en la calle...igual me gusta la calle...”

“No me gusta ir a la escuela, fui hasta el año pasado, pero este año no tenía con qué ir, no tenía zapatos ni uniforme, me da vergüenza ir así...en el taller me dicen que vuelva a la escuela pero no sé...no tengo muchas ganas de volver. Cuando iba la profe me pasaba puro retando, parece que me tenía mala, no llevaba las tareas y los materiales, por eso me retaba y me tenía mala”

“¿Cuando grande?, cuando grande me gustaría ser enfermera, me gusta eso, en el consultorio siempre le pregunto a ellas como se hacen las cosas, pero como no estoy yendo a la escuela es difícil, no creo que pueda...”

“Quiero casarme también...ahh...pero no con un cura’o, no...no voy a vivir lo que estoy viviendo ahora, los hijos son importantes, pero los papás no tienen que equivocarse...ellos no tienen la culpa, los hijos no , no ve...”

Marcela

(10 años

4º año básico

participa en la Colonia Urbana Jaime Quilan)

“Es entretenido venir aquí, estas dos semanas han sido bien entretenidas y conocí a otros amigos, yo salgo poco de la casa porque mi mamá dice que es peligroso, pero me vino a dejar mi abuelito...y estoy cerquita de la casa, aquí dos cuadras pa’ lla”

“En mi casa vive mi mamá, mi abuelito y yo, aunque no es mi casa , es de un tío mío, nosotros llegamos ahí hace como tres años. Mi abuelito y mi mamá me quieren mucho, a veces mi mamá me reta y me castiga con la tele”

“Mi mamá a veces pelea con mi tía , la señora de mi tío, por eso, porque nos dice que somos allegados, pero la casa es de todos, no ve que era de mi otro abuelo y él le dejó a mi mamá y a mi tío el sitio, pero cuando estábamos con mi papá vivimos en otro lado y ahora tuvimos que volver...como mi papá ya no está...mi mamá me dice que no tendríamos porque pasar por esto, de andar mendigando donde vivir...no me gusta eso...”

“La mayoría de la gente tiene miedo en la población, acá hay mucha delincuencia, no se puede andar tranquilo, hay muchos patos malos, te cogotean, roban en las casas, es malo el ambiente”

“Pero yo no tengo muchos amigos donde vivo, salgo a la escuela no más y a la Colonia los días Sábado, nos pasan a buscar los tíos a todos los niños que viven ahí”

“Yo vengo a la Colonia porque en el verano salimos de paseo y vamos por dos semanas al sur. El año pasado fuimos en tren a Collipulli y estuvo bacán, nos bañamos harto y comíamos harto...era entretenido...hummm...”

“Participamos en una cosa que se llama el Tren de la Infancia y van niños de todos los lugares de Chile y nos juntamos, nos dividen por carpa y por sector, estamos una semana y es muy bonito el lugar, a mi mamá le da miedo pero igual los tíos me llevan porque me van a pedir permiso todos los años”

“Me gusta la escuela, nos enseñan, jugamos, hay hartos amigos y aprendemos cosas, la profesora me quiere mucho, mucho”

“Me gustaría que me enseñaran más cosas y los profesores no se enfermaran tanto, porque perdemos muchas clases”

“Cuando grande quiero ser profesora y hacer clases en el campo, siempre me ha gustado el campo, pero pa’ ir a trabajar al campo no, es muy sacrificado, yo quiero hacer clases no más”

Verónica

(11 años

5º año básico

escuela Finlandia)

“Mi tía Marcela es la única que está en la casa, ella se preocupa mucho de mí, siempre me ayuda y me cuida harto , me dice cosas buenas para mí, para que no tenga problemas. Los fines de semana llega mi mamá que trabaja en una casa en el barrio alto, salimos poco porque siempre está cansada o no tiene plata...ella es más callada que mi tía, como que está siempre preocupada por algo”

“Mi tía me dice que más vale prevenir que curar, así que me anda trayendo cortita, no me deja salir mucho”

“La prevención es lo más importante, y cada uno tiene que estar atento a lo que pasa en la calle, evitar hablar con gente que uno no conoce o abrirle la puerta a cualquiera”.

“Mi tía me dice que tengo que cuidarme solita, que me venga con otras compañeras de la escuela...el otro día vino Don Graf a la escuela y decía lo mismo, hicieron un show y lo pasamos entretenido...estuvo bien bueno”

“Mi tía me da permiso para que vaya a reunión el día sábado y ahí lo paso bien, nos juntamos con las chiquillas y conversamos harto, nos reímos harto también”.

“En mi casa nadie ha participado en algún grupo como yo, a mí me gusta participar en la escuela también, cuando va mi tía a la reunión yo me pongo contenta, porque tengo buenas notas y siempre la felicitan, ella le cuenta a mi mamá y también se pone contenta, pero ella no puede ir a las reuniones por su trabajo”

“En la escuela lo paso bien y soy buena alumna, tengo promedio seis coma cinco, parece que este año soy la mejor alumna. La escuela es entretenida, porque hacemos hartas cosas y tenemos Jornada Escolar Completa, almorzamos allá y nos venimos después en la tarde a la casa con todas las chiquillas y con mi tía”. “Los profesores me quieren mucho y se ponen contentos con los niños que se sacan buenas notas, a los porros hay que castigarlos, pa’ que aprendan y no anden después botados por las calles o tomando en los restaurantes”

Manuel

(11 años

5º año básico

Presidente de curso)

“Mi familia es bacán, aunque vivo con mi pura mamá y dos hermanos, lo pasamos re bien. Jugamos. Hacemos las tareas entre todos, nos ayudamos, me gusta tener estos hermanos, no me gustaría cambiarlos por otros, mi hermano grande que ahora está en el servicio, cuando viene me lleva pa` todos lados, es mi yunta”

“En mi escuela nos están enseñando el autocuidado, que significa que cada uno de nosotros tiene que hacerse responsable de la conducta y de evitar aquellas cosas que puedan ser arriesgadas”

“No, donde yo vivo no hay tanta delincuencia, vienen de otros lados a robar a las casas, en las noches es más peligroso, pero no tanto como en otras partes, hay compañeros que cuentan que en sus casas es muy peligroso salir después que se oscurece”.

“Yo soy dirigente de mi curso, soy el presidente por segundo año seguido, me gusta estar ahí en ese puesto, uno puede hacer hartas cosas por los compañeros que lo eligen. Estamos bien organizados y hay una buena directiva, hemos hablado con el profesor jefe y el director que nos apoya en las cosas que les planteamos, el año pasado hicimos dos proyectos para la escuela, uno de autocuidado y otro de medio ambiente”

“Mi mamá también va de repente a participar con los otros apoderados y se juntan y conversan otras cosas, no como nosotros, chacoteros, son más serios, pero también lo pasan bien...mi mamá me cuenta que antes la cosa era diferente porque toda la gente estaba organizada aquí en la población... cuando llegaron había una toma y estaban todos organizados, venía gente de todos lados y mi abuelito era como el dirigente de aquí, era comunista... ahora a veces salen a la calle sobre todo cuando es el once de septiembre, pero no es como antes”

“Me gusta hacer las tareas y estudiar, en la escuela uno puede hacer las tareas después de la hora de clases y a veces las hago allá o en mi casa, con mis hermanos. Lo único es que me gustaría que la arreglaran más porque a veces en el invierno pasamos frío donde no hay cortinas y algunos vidrios están rotos”

“Quiero ser veterinario, me gustan hartos los animales y siempre ando recogiendo perritos de la calle, les doy comida y los curo si están heridos, mi hermano me enseñó como curarlos...sería bonito poder estudiar eso”

José

(12 años,

no estudia

participa de un grupo de esquina)

“En mi casa no pasa na’ po’...yo paso ma’ en la calle, ajuera , con los cabros, en l’asquina, joteando, macheteando, pasando el día como sea...en el verano es bacán, pero ahora no hay onde’star, viste que las viejas sapean si se pone en las casas de’llas uno...si po’...hummm...”

“Los pacos no se ven nunca, y cuando vienen llegan cuando too ha pasao, parece que les tienen miedo a los “choros” de la pobla, llegan amontonaos y mirando pa to’os la’os, son longis. Aquí ca’a uno pa su santo, nos salvamos solos no más po.”

“Hay que tener harto corazón po’ , si po’, agranda’o o si no te pasan por arri’a po’...”

“Yo no ando en niuna huá po’, vis que los cabros se ríen, aquí tamos hace tiempo, como má de un año, aplanando calles po’, l’año pasa’o vinieron las batucás y estuvo bacán, aprendimos andar en zancos tamien po’...no han venido má po’, pero gual hacimo cosa, cuando algún cabro anda mal, lo’ juntamo’ y hacimo unas mone’as, hacimo un campeonato tamien, l’año pasa’o, bacán...hummm... bacán.”

“no’stoy ni ahí con la’scuela,con estudiar po’, ví que no gano niuno ahí, prefiero moe’rme por juera, con los cabros, hacer mone’as má rápio...si po’...si po’...”

“En l’ascuela tamien paquean, si po’...me tira’an del pelo y me castiga’an los profes, ví que se agrandan aentro, son altera’o los locos...”

“¿Que qué quiero ser?, ¿Cuándo grande?, aviaor, ja , ja, ja...”

Jorge

(12 años

6º año básico

tesorero de curso)

“Lo paso muy bien con mi familia, somos todos unidos, hacemos las cosas entre todos, vamos todos para un mismo lado y nos queremos mucho, siempre nos estamos ayudando y estamos preocupados por los otros, como dice mi mamá somos achoclonados.”

“Mi mamá es la que lleva la casa, se preocupa de todo, del colegio, de mis hermanos, nos da consejos, está siempre ahí, es bien importante para todos nosotros, yo la quiero mucho”

“En mi pasaje están todos los papás organizados, cuando pasa algo tocan las sirenas y los pitos y sale toda la gente para la calle con palos, cadenas, fierros, lo que haya a mano. Una vez al mes se reúnen los vecinos y se ponen de acuerdo para ir a la municipalidad para que los apoyen con alguna cosa...una vez pillaron a un gallo robando en una casa y le pegaron mucho, hasta que vinieron a rescatarlo los carabineros, en vez de ayudarnos a nosotros, salvaron al gallo...”

“Participo en el centro de alumnos y en un taller de aquí, en deportes, con todos los vecinos estamos organizando cosas, la junta de vecinos está bien organizada, me gusta representar a mis compañeros cuando hay alguna actividad”

“Me gustaría ser presidente, como Lagos, hace poco vino para acá y estuve cerquita, le di la mano, igual a la señora, porque salí nombrado por el colegio para eso, mi papá estaba muy orgulloso. También participé por la municipalidad en una actividad donde íbamos a hablar con los candidatos , pero no salí elegido, llegué hasta el encuentro con niños de otras comunas y lo pasamos super bien , me gustó , eso me gusta”

“La que más me impresionó fue Bachelet, no porque en mi casa vayan a votar por ella, sino que era muy clara en las respuestas que les daba a los niños en el debate del día domingo, sentía que de verdad estaba escuchando y que le

interesaba lo que le estaban diciendo, me habría gustado haberle dado la mano igual que a Lagos, pero no se pudo, a lo mejor cuando sea presidenta”

“Como decía en la escuela soy del centro de alumnos y ahora estamos tratando de armar un Consejo Escolar, pero ha sido difícil, porque hay algunos profesores que no quieren participar, pero el director recibió una orden del ministerio y ha estado tratando de reunirnos...me gusta mi escuela por eso y porque aprendo a ser un niño de bien para la sociedad “

“Yo quiero ser alcalde, o mecánico como mi papá. Con los que fuimos al encuentro estamos organizando como un grupo que pueda hablar con el Alcalde y los concejales para que nos escuchen los proyectos que tenemos, le vamos a entregar todos los puntos que vimos con los otros niños...sería bonito...sí, sería bonito...”

Nicolás

(11 años

5º año básico

futbolista del Club Liverpool Athletic)

“Mi papá es re buena onda conmigo, parece que donde soy el más chico de la familia, mi mamá no, me pasa retando y quiere que haga todo como ella quiere... a mis hermanos también los reta y eso que son más grandes...igual le hacen caso a los dos, pero mi papá es más blando”

“En los cumpleaños es cuando mejor lo paso porque llegan todos mis primos y comemos torta, mis tíos y tías se ríen hartos y estamos más unidos parece...”

“Mi mamá no nos deja salir a la calle porque dice que es muy peligroso, porque nos pueden hacer algo, pegarnos, una violación o que nos cogoteen, dice que la calle es muy peligrosa y uno aprende malas costumbres con los cabros que pasan en la esquina. Siempre nos dice lo mismo, ya me tiene medio choriado con la cuestión, además que en la escuela es lo mismo, se preocupan de afuera pero no de lo que pasa adentro, hay peleas, hasta con cuchillos. Hay como una mafia que

obliga a hacer cosas a los demás y cuando uno no quiere hacerles caso le pegan o lo amenazan con cualquier cuestión, es un grupo de cabros más grandes”

“Juego en la segunda infantil del club, del Liverpool Athletic, hemos ido para todos lados con los del club, estuvimos en un campeonato bien grande con la Estación Central y salimos segundos y yo fui el goleador, mi papá también fue futbolista y dirigente del club, ahora a veces juega con los viejos en los superseniors, quiero pasar luego a primera aunque falta un año todavía”

“Me gusta participar en las fiestas y cooperar con el club porque son buena onda y nadie anda enojado, cuando es el aniversario vamos todos para allá, y este año nombraron a mi papá como mejor socio cooperador”

“Antes me gustaba ir a la escuela, ahora no, porque me da un poco de miedo que me vayan a pegar. En la escuela hay harta violencia y los compañeros más grandes son abusadores, el problema es que ya no le hacen caso a los inspectores ni a los profesores, mi papá me quiere cambiar el próximo año a una escuela más tranquila donde vayan otro tipo de niños. Tengo buenas notas, de un seis para arriba, pero ahora la escuela no está tan bonita...me da miedo”

“Cuando grande quiero ser futbolista, como Salas “el matador”, los domingos vamos todos con mi papá a ver jugar, pero cuando quedan las peleas en la cancha nos venimos al tiro...es peligroso, me da miedo pero igual voy a jugar al otro domingo, mi papá me dice que tengo que hacerme hombre, ¿y si me quebran?...claro ahí no podría jugar más”. “De aquí han salido buenos jugadores como Juan Carlos Orellana, el “Zurdo de Barrancas”, era colocolino”

Juan

(12 años,

6º año básico,

participa en Colonia Urbana Jaime Quilan)

“Soy el mayor de mis dos hermanos y vivo con mi mamá y el conviviente de ella que se llama Joaco, le dicen Joaco. La casa es arrendada y el barrio no me gusta

mucho, es un poco peligroso, yo tengo que cuidar a mis hermanos y a mi mamá. Hace como dos años que llegó el Joaco pero él se preocupa de él no más, no de nosotros, como no somos hijos de él no nos pesca”

“Lo más complicado son los volados, pasan todo el día en la calle, pidiendo monedas o vendiendo cualquier cosa, pero si uno no les da algo no te dejan pasar y a mí me da miedo. Con mi mamá no salimos de noche, y como a las siete de la tarde cerramos la puerta con candado, para que no se vayan a meter a la casa cuando estemos durmiendo...a veces no podemos dormir , con el ruido de la calle y las peleas, sobre todo los fines de semana es cuando más pelean”

“A mí me da miedo...hummm...no sé que hacer...ehhh...¿cómo se puede defender uno?, si nadie te ayuda...ehhh...”

“También participo en las colonias urbanas, igual que la Paola, en las Colonias Urbanas Jaime Quilan, no vengo con mis hermanos porque son más chicos pero cuando crezcan los voy a traer y vamos a participar, a mí me gusta el taller de música y ya aprendí a tocar la flauta y ahora estamos aprendiendo guitarra. Participo desde los seis años y luego me van a pasar a pre-monitor que son como los ayudantes de los tíos. Este año nos vamos a juntar como con trescientos niños de aquí de Pudahuel en el Estadio Municipal”.

“Voy en la escuela Ciudad Educativa y me gusta harto porque los profesores nos tratan con harto cariño y son preocupados por nosotros, mi mamá está super contenta y siempre viene a hablar con el profesor que yo tengo, el profesor Manuel, el otro día nos consiguió una hora para el COSAM, para el psicólogo”

“Nos dan todos los materiales y los útiles escolares para el año, yo tengo re buenas notas...”

“Cuando grande voy a ser bombero o carabinero, siempre me ha gustado eso, andar arriba del carro, o cuidar a la gente”

El testimonio y relato de los niños y niñas ha sido una fuente vital para la elaboración del presente estudio. Sus autopercepciones, expresadas en las entrevistas sostenidas con los investigadores y sus palabras, son la base de la producción discursiva de niños y niñas, lo que nos ha permitido conocer sus trayectorias de vida y las representaciones sociales que se elaboran en esos procesos.

Desde esta diversidad y sumándole la complejidad de cada proceso y cada relación, la rapidez con que suceden los hechos y la importancia que tienen para las personas involucradas, es que tratamos de analizar desde la visión de niños y niñas pobladores estos distintos fenómenos, hechos y relaciones: en el mundo, el país, la comuna, la familia .

Las reacciones de los niños y niñas fueron variadas y múltiples. Expresaron rechazo y resistencia al sistema en que viven y desarrollan los niños y niñas de los sectores pobres, sumado a esto la creciente violencia en las escuelas y los barrios.

En el espacio de lo familiar y el entorno más cercano, la situación no es tan distinta: la incomunicación, la separación de los padres, la negligencia, el abandono; el alcoholismo, la drogadicción, la violencia al interior de las familias, el machismo, generan en los niños y niñas impotencia e inseguridad. Y eso se ha reflejado con fuerza y claridad en los relatos.

Éstos buscan en sus espacios cotidianos nuevas formas de relacionarse y de compartir: la pelota de la esquina, los clubes deportivos, las organizaciones formales, etc. Su forma de organización intenta encauzar sus propias decisiones, prácticas y cuestionamientos y expresan de alguna manera su rechazo a lo establecido, y en otras oportunidades su resignación y aceptación a la vida que les tocó vivir.

CONCLUSIONES

Desde el discurso y prácticas adultas, se estigmatizan las relaciones que los niños y niñas desarrollan en torno al ámbito lúdico de sus vidas. Existe de parte de los adultos, una forma de catalogar la risa, el baile, los juegos como una expresión que busca negarles su sentido e invisibilizarlos. Estas manifestaciones infantiles, en que también incluimos la forma de vestirse, de peinarse, de hablar, de nombrarse, etc., son asumidas con mucho prejuicio por parte de los adultos. Se cuida por tratar de reproducir el sistema, por cuidar que se haga “lo que se debe”.

Esta lucha interna también está presente en el mundo infantil. Se da una tensión entre lo que se quiere ser y las obligaciones que el sistema normativo va imponiendo. Esto desarrolla la contradicción entre triunfar desplegando un esfuerzo y la urgencia material de la sobrevivencia.

La mirada normativa que se impone en las escuelas representa fielmente el concepto del sacrificio para “ser alguien en la vida”, a través del esfuerzo, la dedicación el compromiso con el estudio y el apego a las normas establecidas y al currículo escolar.

Como clara contraposición aparece una tendencia a la vida “facilista”, basada en el mínimo esfuerzo y la consecución de logros materiales a través de la delincuencia, la estafa o la directa inclusión en el mundo de la comercialización de droga o los trabajos ocasionales.

Una cantidad importante de niños y niñas manifiestan que “ el mundo es de los vivos”, ratificándose esto con ejemplos de personajes al interior de las poblaciones en que el status se mide por la calidad de la vivienda en que viven o por la tenencia de artículos suntuosos y de lujo, como automóviles caros, ropa de marca o artículos electrodomésticos de gran valor.

Las reacciones y formas concretas de enfrentar el día a día, por parte de este sector social, nos plantea una idea fuerza básica: la infancia pobre es un sector heterogéneo. La idea tradicional ha sido tender hacia una igualación que no ha respetado ni las diferencias de clase, ni las diferencias históricas, ni las de sexo o ubicación geográfica, etc. Por lo tanto, conviven en un mismo espacio físico y cultural, ideologías y formas de enfrentar la vida totalmente distintas, que obligadas por las circunstancias oponen y conviven cotidianamente.

Una de las características principales y más notorias en la conducta actual de la infancia pobre, es la forma individualista de encarar los problemas de la vida en general. De todas maneras rescatamos la actitud, a ratos instintiva, de no quedarse en las penas y opresiones, sino buscar alternativas concretas.

Las ganas de organizarse aunque sea precariamente, aparece como casi instintiva y quizás como respuesta a un medio ambiente hostil, dada fundamentalmente por la sobrevivencia, es así como aparecen formas nuevas de organización como los comités de seguridad ciudadana que toman gran fuerza en estos sectores más pobres, y se renuevan otras formas organizativas como las colonias urbanas y centros infantiles, que tuvieron su época de gloria en los años de la dictadura.

Los centros de alumnos tienen una labor más simbólica y no constituyen a este nivel, herramientas de presión y cambio en el ámbito educativo, constatándose que son más bien utilizadas y controladas por las direcciones de los establecimientos educacionales.

Una labor similar la realizan los centros de padres, que pasan a ser espacios para conseguir recursos que paliar los déficits en infraestructura y equipamiento de las escuelas y recintos educativos. Su participación es mínima y no se visualizan como parte de la comunidad educativa, desvirtuando algunas instancias participativas como debieran ser los Consejos escolares.

La solidaridad con el que sufre, continúa siendo un rasgo distintivo y un valor que se mantiene, es así como las expresiones de cariño y afecto a personas como los discapacitados, los enfermos y los ancianos , se traduce en acciones concretas de apoyo , a través de campañas, eventos y actividades de difusión y consecución de recursos, que muchas veces constituyen espacios fraternos y de reconocimiento como clase, generando identidad entre las familias y como barrios.

Otro rasgo llamativo es la sensación de impotencia y fracaso, en que el malestar, es una muestra de que en este supuesto paraíso del bienestar, paz social y desarrollo subyace el sentido común de los niños pobres, lo superficial y el profundo sentido de tristeza y fracaso que todo esto provoca.

Esta sensación se vive principalmente en lo concerniente a la escuela y las oportunidades laborales luego de salir de ésta. Los niños y niñas visualizan a la enseñanza formal como una tabla de salvación, pero se frustran enormemente al comprobar que las oportunidades no son igualitarias y equitativas, la frustración y la impotencia constituyen así una sensación recurrente y permanente.

Quizás la falta concreta de oportunidades genere una suerte de rabia y desazón que se refleja en la deserción escolar de muchos de los niños y niñas, que aunque no es generalizada, es irreversible.

El intento de convencer a los niños del como se vive, a la vez que se les formula con estereotipos y se desconoce en éstos todo valor de sus prácticas cotidianas, se les obliga a sentirse en un proceso a la supuesta madurez y responsabilidad. Esto hace que al momento de autovalorarse, sólo se reconozcan entre ellos y ellas, y también asuman formas de relacionarse como los de la investigación, las que son igualmente estereotipadas como peligrosas para una mal llamada convivencia sana de la sociedad.

Un elemento a considerar es que las dificultades económicas se extienden a la carencia de espacios propios por las condiciones habitacionales que les lleva a mantener un permanente estado de estrés, que acaba en el miedo frente a la no resolución inmediata de los problemas económicos y de seguridad ciudadana, sin embargo, cuando se trata de su supervivencia, buscan soluciones en la medida de sus posibilidades.

Casas pequeñas, familias numerosas, ausencia de espacios recreativos, culturales, de encuentro comunitario, pasan a ser en algunos casos, parte del paisaje común de barrios y poblaciones en donde los lugares más seguros, son en cierta medida las casas de los mismos pobladores, viviéndose una vida “hacia adentro” de las familias.

Los espacios públicos como calles, pasajes y plazas, son usados y disputados frecuentemente por grupos y bandas rivales que se enfrentan para marcar territorio, en donde colores y signos de barras bravas marcan estos territorios. Los niños tienen la opción de encerrarse en sus casa o ser parte de este mundo que tiene expresiones de violencia y agresividad, en donde siempre son los más perjudicados.

Vemos así que se conjugan en esta diversidad, quienes asumen la vida con fatalismo y todo lo ligan a fuerzas superiores que nos están castigando, por lo que nada se puede hacer, sobre todo ligados a iglesias y movimientos espirituales religiosos. Una gran cantidad de niños asiste junto a sus padres a cultos y ceremonias religiosas.

Otros, se resignan a lo que existe y se integran convencidos de que es la única alternativa, que hay que comer y vestirse y para eso se necesita dinero, asumiendo la vida fácil y de corto plazo, integrándose rápidamente a grupos y bandas delictuales.

Existen también aquellos que por una experiencia sobre todo de la vida familiar, van desarrollando un compromiso por construir espacios distintos, en donde la vida en la escuela y los espacios de participación van siendo parte de una cultura de superación y logro de metas por una vía más lenta y difícil, pero con mejores resultados. La educación es en sí, la herramienta y vehículo de transformación, cambio y ascenso social.

Tal como existen estas visiones de lo que pasa en el mundo cercano y lejano, también existen propuestas de humanidad, de articulación de comunidad, de cómo mejorar el mundo, etc.

Por otro lado, se discute además, la visión de la infancia como quienes están en la “edad del pavo”, y por lo tanto en las nubes, sin darse cuenta de lo que está pasando a su alrededor.

En otro orden de cosas, y en relación a un gran tema presente en la investigación,, los contextos educativos formales y no formales aparecen insertos dentro de una red comunitaria más amplia en la que existen otras instituciones, públicas y privadas, que también tienen un papel en el proceso de socialización de los niños, las niñas y los adolescentes. El barrio y el municipio constituyen un conjunto de escenarios en los que transcurren sus vidas y de cuyas actuaciones se derivan consecuencias para los miembros más jóvenes de nuestra sociedad. La vinculación y las relaciones de colaboración entre los contextos educativos y estas instancias puede contribuir a avanzar en la consecución del objetivo de que todas las medidas sociopolíticas tengan en cuenta el impacto sobre la infancia y la adolescencia y busquen su interés superior, tal y como establece la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), a la vez que se llevan a cabo intervenciones globales que tengan en cuenta los distintos contextos.

Una de las colaboraciones más interesantes en este sentido viene dada por el hecho de la existencia de contextos educativos formales y no formales. La escuela

y el tiempo libre son espacios complementarios en la socialización de los niños, las niñas y los adolescentes. Si bien el impacto y el alcance de la primera es mayor, las circunstancias laborales de las familias y el volumen de demandas que está recibiendo la escuela, junto con el hecho de que el movimiento asociativo infantil y juvenil constituye un recurso idóneo para la promoción y la participación de niños, niñas y jóvenes, hace pensar que un mayor desarrollo de los contextos no formales y una colaboración más estrecha entre éstos y la escuela puede servir de apoyo a una mejor satisfacción de las necesidades infantiles y adolescentes.

Por otro lado, existen otros recursos comunitarios para los niños, las niñas y los adolescentes además de los contextos educativos formales y no formales. En este sentido es necesario tener en cuenta la red sanitaria y los servicios sociales. Con la primera es indispensable colaborar en lo referente a la educación para la salud y en la detección y notificación de situaciones de riesgo y de maltrato. Los servicios sociales son la instancia competente en materia de protección social de la infancia. Por ello es necesario conocer los recursos y mantener la comunicación y colaboración para intervenir en casos concretos que supongan situaciones de riesgo o de desamparo, colaborando en la detección de las mismas y en la puesta en marcha de las medidas oportunas.

Además de estas redes, se cuenta con las instituciones, especialmente con las públicas, que ofrecen actividades deportivas y culturales para la infancia y la adolescencia ya sean éstos de carácter deportivos, centros culturales, etc., y a las acciones que desde los municipios se ponen en marcha en estos espacios, adicionales a la actividad ordinaria que les es propia, como los programas de ocio alternativo. El fomento del conocimiento y del empleo de estos recursos entre la población que asiste a los centros educativos formales y no formales y el intercambio de impresiones con los profesionales responsables de los mismos son dos aspectos a los que se debe prestar atención.

Por último, el conocimiento, la participación en el diseño, cuando existe tal posibilidad, y en las acciones que se deriven de las políticas públicas de infancia y de juventud y en los planes integrales de infancia, cuando éstos existan, suponen medidas que favorecen el cumplimiento de las necesidades enunciadas por los propios niños y niñas.

En otro orden de cosas, y aunque no hay estadísticas que afirmen que la violencia escolar haya aumentado en Chile, sí ha crecido la información sobre casos de niños que agreden a otros niños. Desde distintos frentes hay una percepción general de que los conflictos en las aulas no se están resolviendo de manera pacífica. Y como respuesta a este estado de cosas han surgido varios programas tendientes a buscar las causas, pero también a ver la manera de mejorar la convivencia escolar y fomentar la resolución no violenta de conflictos.

Tanto el Ministerio de Educación como las universidades y los organismos privados están capacitando a profesores, pero también a alumnos para que sean mediadores entre sus pares. Quienes han sido víctimas de la violencia consideran que los agresores viven en la impunidad; también que los profesores están sobrecargados de trabajo y prefieren hacer vista gorda a un problema que les demanda un tiempo que no tienen.

Desde la otra vereda, los victimarios efectivamente sienten plena libertad para cometer sus actos, hasta que los echan del colegio por conflictivos, sin que haya habido ninguna instancia intermedia que buscara solucionar conflictos en forma pacífica.

Desde los colegios, se reconoce que hay un cuento fuerte con el tema de la violencia en los cursos, pero no hay una actitud activa del profesor. Creo que no es mala voluntad, sino falta de herramientas.

No existe una sola forma de manifestar violencia. Desde intercambios no verbales como miradas o risas, hasta el clásico puñete conforman la gama. Pero hay otros

actos más sutiles, como el aislamiento, y otros directos, como robarle el cuaderno al mateo del curso justo antes de las pruebas. Intentos de violación y el desprestigio a través del chat o el messenger tampoco están ausentes en los colegios.

Muchas veces, cuando un niño es violento lo que le interesa es ser considerado a como dé lugar, porque no se siente valorado. En el fondo, está en juego la autoestima.

Los alumnos que se involucran en hechos de violencia buscan ser reconocidos. Por ejemplo, uno de ellos decía que la violencia le da realidad a la vida. Al parecer el riesgo constituye algo importante que le da sentido a la vida.

Se habla de un código de honor, ya que los participantes de la investigación, nos cuentan de una suerte de ley implícita en la convivencia escolar. La provocación puede ser una mirada, una burla que se ve como una afrenta, en la cual sienten que si no responden quedarían humillados, sobre todo si hay testigos.

Por consiguiente, la violencia es a veces motivo de orgullo. Por ejemplo, algunos alumnos nos decían que recordaban con orgullo el haber sido anotados negativamente en el colegio. Ahí se puede percibir que los valores sociales están dados vuelta. La educación no es un valor principal, sino el honor.

Los escolares sienten que contar con una licencia de enseñanza media ya no tiene el mismo valor social de antes; por lo tanto, pierden el respeto por el colegio y se sienten con derecho a hacer cualquier cosa cuando están en él. Hace 20 años, tener la licencia de enseñanza media era un elemento de promoción importante; permitía acceder a un buen trabajo, abría puertas, hoy no.

Se puede mencionar además que detrás de la violencia no hay una sola causa. Pueden estar influidos por el alcohol y las drogas, por sentirse incomprendidos, por la acumulación de rabia, lo que los hace vulnerables a ser menos tolerantes.

En las escuelas aparece la necesidad de ser libre, de disponer de más tiempo. Un tema central es la jornada única. Sienten que se les impone una regulación de su vida cotidiana, de su tiempo. Eso lo ven como una suerte de apremio, de agobio, que buscan descargar por algún lado.

Cuando hablan de los violentos, los mismos alumnos se refieren a ellos como tirados a flaite. Y el flaite se entiende como un joven de nivel socioeconómico bajo, choro, peleador, que reivindica sus necesidades; en especial, la de ser reconocido por los otros.

En los colegios los alumnos más implicados en la violencia escolar tratan de imitar a los flaites, ya que en el fondo, el flaite es aquel que expresa toda la energía negativa, la suelta, no se reprime, mientras que el cuico sería más bien reprimido; por lo tanto, poco libre de las convenciones sociales y de sí mismo, no se expresa. Éste sería una especie de personaje que llega a excesos, que de tanto reprimirse estalla de pronto y que por lo tanto, aun cuando es menos violento en lo cotidiano, su violencia puede tener consecuencias más serias.

La única manera real de erradicar la violencia es que se enseñe a resolver conflictos, porque la violencia es una manera negativa de hacerlo.

A nuestro juicio, vivimos en una cultura que niega el conflicto y que lo visualiza como algo negativo, no como una oportunidad de crecer, entonces, no se encara.

Si se tiene un profesor que se mueve bajo esa cultura de no enfrentar el conflicto, de alguna manera su sala de clases va a estar más expuesta a casos de violencia. El gran desafío, es ir creando de a poco una nueva cultura del conflicto y no negar algo que es intrínseco al ser humano.

La sala de clases es una especie de minisociedad que, en general, por un lado se

evitan los conflictos o se resuelven de manera competitiva; es decir, donde una posición gana y elimina a otra. Por otro lado, cree que el niño llega al colegio con ese modelo, además de un concepto individualista, donde lo mío es lo primero, lo segundo y lo tercero. La clave de la violencia es la falta de respeto a la dignidad humana. En el origen de la violencia siempre hay una incapacidad de salir de uno mismo al encuentro del otro, y en la violencia se obliga a otro a hacer algo que lo daña. También, vivimos en una cultura donde lo emocional es sinónimo de debilidad. Estamos centrados en el rendimiento del niño, no en sus motivaciones y necesidades.

En la presente investigación, el tema de la violencia aparece con fuerza. Cada vez más, los niños, niñas y adolescentes están hablando acerca de este asunto y comenzando a ser oídos y tomados en serio. Ellos han aportado su testimonio con respecto a la violencia cotidiana que experimentan en sus hogares y familias, y también en las escuelas, en los lugares de trabajo ocasional y en sus comunidades.

La violencia contra los niños, niñas y adolescentes existe en toda nuestra sociedad y cruza las fronteras culturales, las diferencias de clase, educación, ingreso, origen étnico y edad.

Durante esta investigación, los niños, niñas y adolescentes han expresado claramente la urgencia de detener toda esta violencia. Han hablado del dolor, no sólo físico sino “el dolor interno”, que les causa, agravado por la no aceptación y la no aprobación, por parte de los adultos.

Durante siglos los niños, niñas y adolescentes han sufrido violencia a manos de los adultos sin que fuera vista ni oída. Pero ahora que el impacto de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes se está haciendo visible, no se les puede hacer esperar más por la protección efectiva a la que tienen derecho de manera incondicional.

El creciente reconocimiento del impacto de la violencia en la salud física y mental de los niños, niñas y adolescentes durante toda su vida ha renovado la urgente necesidad de prevenirla.

Existe un mayor reconocimiento de que la prevención de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes requiere cooperación y colaboración entre muchos aliados. En efecto, prevenir y responder a la violencia contra los niños debería ser asunto de todos. Incluso los niños lo sienten así y como una realidad necesaria de ser asumida por sí mismos.

Nos plantea también, la necesidad y obligación de detener la violencia contra los niños, niñas y adolescentes ahora. Esto requiere la transformación de la “mentalidad” de las personas, y de las condiciones económicas y sociales subyacentes asociadas a la violencia.

Una gran proporción de niños, niñas y adolescentes sufre violencia significativa en sus hogares. Adicionalmente, los niños, niñas y adolescentes sufren violencia a manos de las personas encargadas de su cuidado en la escuela y en los sistemas de protección y de justicia, así como en los lugares donde viven.

En la comunidad, un niño o niña que es identificado como vagabundo o “antisocial” puede ser golpeado o maltratado de otra manera, con total impunidad. Los niños, niñas y adolescentes explotados sexualmente frecuentemente describen el tratamiento violento que reciben por parte de los explotadores como si fuera algo que merecieran.

La presente investigación empleó un marco analítico basado en los ámbitos o entornos en los que transcurre la niñez y su contexto: el hogar y la familia, la escuela y la comunidad.

Describir las diferentes experiencias de violencia que en este contexto sufren los niños, niñas y adolescentes está lejos de ser sencillo. Ciertas formas de violencia son comunes en todos los entornos. El castigo físico y otras formas de castigo cruel o degradante son empleados por padres y madres y otros miembros de la familia en el hogar, por los responsables del cuidado y protección de los niños, niñas y adolescentes en instituciones, por educadores en las escuelas, y también se sancionan a niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley.

El abuso sexual, la violencia física y psicológica, y el acoso sexual son formas de violencia que tienen lugar en todos los entornos. En la mayoría de las sociedades, el abuso sexual de niñas, niños y adolescentes es más común dentro del hogar o es cometido por una persona conocida por la familia. Pero la violencia sexual también tiene lugar en la escuela y otros entornos educativos, tanto por parte de los pares como de los educadores. También tiene lugar en instituciones y en la comunidad, por parte, pero no exclusivamente, de personas conocidas de las víctimas.

Las niñas sufren considerablemente más violencia sexual que los niños, y su mayor vulnerabilidad a la violencia en muchos entornos es en gran parte producto de la influencia de relaciones de poder basadas en el género, profundamente arraigadas en la sociedad. Al mismo tiempo, los niños tienen mayor probabilidad de ser víctimas de homicidio, y particularmente de la violencia que involucra armas.

Existe una dimensión oculta del fenómeno de la violencia, en que sólo una pequeña proporción de los actos de violencia contra los niños, niñas y adolescentes es denunciada e investigada, y pocos autores son procesados. En los casos en los que existen estadísticas oficiales basadas en denuncias de violencia en el hogar y otros entornos, éstas subestiman dramáticamente la verdadera magnitud del problema.

Existen varias razones por las que se da esta falta de denuncia. Los niños y niñas más pequeños que sufren violencia en sus hogares carecen de la capacidad de denunciar. Muchos niños tienen miedo de denunciar los incidentes de violencia por temor a sufrir represalias por parte de los autores o por temor a que la intervención de las autoridades pueda empeorar su situación.

En muchos casos, los padres y madres, que deberían proteger a sus hijos e hijas, guardan silencio si el responsable de la violencia es el cónyuge u otro miembro de la familia, o un miembro más poderoso de la sociedad, como un profesor o un líder comunitario. El temor está estrechamente relacionado con el estigma frecuentemente asociado a la denuncia de la violencia.

En sociedades en las que las ideas patriarcales del “honor” familiar se valoran por encima de los derechos humanos y el bienestar de las niñas, un incidente de violación o violencia sexual puede provocar el silencio de la víctima y más violencia .

La persistente aceptación social de algunos tipos de violencia contra los niños, niñas y adolescentes es un factor importante que contribuye a su perpetuación en casi todas las sociedades, incluida la nuestra. Los niños, niñas y adolescentes, los autores de la violencia contra ellos y el público en general pueden aceptar la violencia física, sexual y psicológica como una parte inevitable de la niñez.

Muchas leyes reflejan la aprobación de la violencia por parte de la sociedad cuando ésta se describe o disfraza como “disciplina”. El castigo físico y otras formas de castigo cruel o degradante, la intimidación (*bullying*) y el acoso sexual, y una variedad de prácticas tradicionales violentas pueden ser percibidas como normales, particularmente cuando no dan lugar a un daño físico visible y duradero.

Algunos grupos de niños, niñas y adolescentes son especialmente vulnerables a diferentes formas de violencia. Por ejemplo, los mayores niveles de vulnerabilidad

están asociados con los niños, niñas y adolescente discapacitados, los huérfanos, los indígenas, los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a minorías étnicas y otros grupos excluidos, los que viven o trabajan en la calle, los que se encuentran institucionalizados y detenidos, los niños que viven en comunidades con altos niveles de desigualdad, desempleo y pobreza, y los refugiados y desplazados.

El género también desempeña un papel clave, ya que los niños y las niñas se encuentran en diferentes niveles de riesgo en relación con diferentes tipos de violencia.

Aunque las consecuencias de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes varían en función de su naturaleza y severidad, sus repercusiones a corto y largo plazo pueden ser devastadoras . La exposición temprana a la violencia es crítica porque puede tener impacto en la construcción del cerebro en proceso de maduración. En el caso de exposición prolongada a la violencia, inclusive como testigo, la perturbación del sistema nervioso e inmunológico puede provocar limitaciones sociales, emocionales y cognitivas, así como dar lugar a comportamientos que causan enfermedades, lesiones y problemas sociales.

La exposición a la violencia durante la niñez también puede provocar mayor predisposición a sufrir limitaciones sociales, emocionales y cognitivas durante toda la vida, a la obesidad y a adoptar comportamientos de riesgo para la salud, como el uso de sustancias adictivas, tener relaciones sexuales precoces y el consumo de tabaco. Otros problemas sociales y de salud mental relacionados con la exposición a la violencia incluyen trastornos de ansiedad y depresión, alucinaciones, bajo desempeño laboral y trastornos de memoria, así como comportamiento agresivo.

Una conclusión importante, es que los esfuerzos por prevenir y responder a la violencia contra los niños, niñas y adolescentes deben ser multisectoriales y deben ser ajustados según el tipo de violencia, el entorno y los autores. Cualquiera que

sea la medida adoptada, el “interés superior del niño” debe ser siempre la consideración prioritaria.

Se debieran crear entornos positivos no violentos para los niños, niñas y adolescentes, en sus hogares, escuelas, otras instituciones y en las comunidades, inclusive por medio de la educación pública de padres y madres, y la realización de campañas de sensibilización y capacitación. Las actitudes y prácticas sociales y culturales que son incompatibles con los derechos humanos debieran ser combatidas con sensibilidad, debido al apego de las personas a sus tradiciones.

La Convención define el derecho de los niños, niñas y adolescentes a expresar libremente sus opiniones acerca de todos los asuntos que les afectan y a brindar la debida atención a dichas opiniones. Las opiniones y experiencias de los niños, niñas y adolescentes deben contribuir a la prevención y al diseño de otras intervenciones para detener la violencia contra ellos. Los niños, niñas y adolescentes, actuando de manera voluntaria y con las garantías éticas apropiadas, pueden hacer un aporte significativo tanto a la descripción del problema de la violencia contra ellos como al diseño de servicios y otras intervenciones que les merezcan confianza y que puedan usar.

La obligación de averiguar y tomar en consideración seriamente las opiniones de los niños, niñas y adolescentes debe estar basada en el marco legal de protección de la infancia y debe formar parte de la capacitación de todos aquellos que trabajan con ellos y con las familias. Los niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia no deben ser simplemente objeto de preocupación, deben ser tratados como sujetos individuales con derechos y opiniones propias. Sin excepción, deben ser escuchados y tomados en serio.

Las niñas y los niños tienen diferentes niveles de riesgo con respecto a diferentes formas de violencia en los diferentes entornos. Por lo tanto hay que tener en cuenta siempre la dimensión de género.

Así parece urgente que existan espacios para socializar las propuestas y sueños infantiles, que sean vitalizadas y puestas como puntos de partida para una acción común. Las capacidades artísticas, deportivas, de liderazgo, vocacionales, educativas, etc., exigen posibilidades concretas para potenciarse, ya que al parecer la óptica con que siempre han sido leídas las prácticas de los niños: “no tienen propuestas” o “son sueños de niños”, tienden a negarles esta capacidad que se ofrece permanentemente, pero que es tapada y no escuchada..

Si bien se ve como necesario crear estos espacios, también se reconoce la existencia de muchos de ellos en las esquinas de nuestras poblaciones, plazas, colegios, clubes deportivos, pastorales infantiles, organizaciones sociales , etc., y que requieren de apoyo para ser profundizados y articulados en perspectiva transformadora y de cambio.

Es por todos sabido que los niños no eligen gobernantes. No son, tampoco, gobernantes. No organizan Estados. No declaran guerras. No destierran a sus semejantes. No imponen políticas económicas ni acumulan capital. No contratan sirvientes. No hacen revoluciones. No difunden utopías.

Los niños no son agentes activos, ni determinantes ni eficientes en la historia de los adultos. Menos aún los niños pobres. Si queremos mirarlos con la mirada histórica calibrada y entrenada en los sucesos de los adultos, no los veremos. Estarán al margen de ella. Carecen de historicidad en este particular sentido.

Los relatos escuchados en este proceso, todos ellos traían, en sus bordes, en su dorso, en la atmósfera que creaban, una aureola histórica silenciosa, inexplorada, pero expresiva. Una especie de profundidad histórica que se expandía mucho más allá de los encadenamientos, típicos, de los hechos adultos. Se fue haciendo evidente que, desde esa aureola silenciosa, hablaban los niños pobres, atravesando con débiles voces todos los hechos que les ha tocado vivir.

Aun terminado este trabajo, no es posible definir la total dimensión de la vida de los niños y niñas pobres de la comuna de Pudahuel. Acaso es el padecimiento de la pobreza. La dimensión patética de la sucesión de hechos adultos. La proyección de los acontecimientos hacia el interior de la sensibilidad humana en su estado más puro y germinal. Las resonancias infinitas que el complejo acontecer social despierta en una conciencia intacta.

¿Cómo llegar hasta la profundidad de esa dimensión?, ¿Qué niño deja testimonios escritos o materiales de esa profundidad?. Podría resolverse el problema, como de hecho se hizo aquí, organizando los hechos adultos en torno al niño pobre, para reproducir pálidamente lo que se vive al interior de su sensibilidad.

Sin embargo, la sensibilidad infantil, ¿es pura sensibilidad pasiva?. Pareciera que no. En esas profundidades, ocurren y ocurrieron cosas. Cambios. Reacciones. Transformaciones. El investigador, en este punto, no tiene más camino que estar atento a lo que aflora de esos cambios profundos al exterior. Y podría construir, entonces, una interpretación de las conductas infantiles: sus juegos, sus costumbres, sus reacciones, y su evolución a través del tiempo.

Con todo, ¿es ése el punto?, ¿Hemos recogido con eso lo específico de la vida infantil, y en especial la de los niños pobres?

En el caso de esos niños, pareciera que su sensibilidad trabajó en el sentido de construir identidad. De desenvolver la humanidad pura que contenían, por encima y más allá de los materiales y sucesos que impactan en ella. Trabajando ese germen de humanidad, o de dignidad, con y a pesar de esos materiales.

Es que esos niños, aun siendo sólo "menores", reflejan la historia adulta del país, pero no de un modo puramente pasivo, sino en "sujeto". Hay en todo eso un elemento básico, fundante, de rebeldía. Acaso es aquí, en este nivel de profundidad, donde es preciso buscar y hallar el origen esencial de la rebeldía y tenacidad que son características de la expresión de las vidas de miles de niños chilenos.

Los niños y niñas tienen realidades, ideas, lenguajes, símbolos y organizaciones propios.

Toda esta visión contraria y discrepante de lo tradicional, que surge desde nuestras experiencias en la relación con niños y niñas pobladores, la hemos querido enriquecer presentando algunos tipos de niños y niñas que en estos sectores populares existen. La descripción de los matices que conforman una multitud de expresiones infantiles, relacionadas por dos situaciones principales que las cruzan: la particular situación de limitación material o pobreza en la que están insertos y las relaciones humanas que de ellas se derivan.

Para intentar conocer este nivel y sus procesos es casi innecesario ser científico, con mayúscula. Más bien, se requiere posesionarse plenamente, integralmente, de la piel humana. Hacer historia de niños es, sobre todo, una cuestión de piel, más que de métodos y teorías. Se trata de "sentir" y "sentirlos".

HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN

El sector al que se dirigió la presente investigación, está constituido por niños y niñas pobres de la ciudad de Santiago, en la comuna de Pudahuel. Para enmarcar este radio de acción del proceso, la discusión desarrollada apuntó a reconocer en nuestra sociedad chilena a un sector de la población que sufre cotidianamente la exclusión y la marginación de las posibilidades concretas de satisfacer sus necesidades de vida digna.

Un primer hallazgo, lo constituye la constatación de la doble condición de exclusión y marginación: son niños y pobres. El acceso a una educación que no les trata como personas, el acceso a los espacios laborales, cuando existen, son de maltrato, indignos y bajos salarios; las viviendas son pequeñas, de mala calidad y para obtenerlas, sus padres deben asumir deudas muchas veces impagables; la creciente violencia de las que son víctimas diariamente; de la marginación de mejores oportunidades; del acecho de la droga y el alcohol; la exposición al abuso y la prostitución, etc. Estas son manifestaciones de una pobreza material, que va dando perfil a un ser niño pobre .

Sumada a esta situación, aparece un segundo elemento: los niños son invisibles y peligrosos. Vemos aquella pobreza que se da en el trato indigno que desde algunos sectores de la población se descarga permanentemente sobre los niños y niñas. Por ejemplo, nos referimos al trato de algunas instituciones sociales, la familia, la escuela, las iglesias y también la policía que es muchas veces degradante y busca la invisibilización de los niños y niñas; los medios de comunicación transmiten imágenes del ser niño que no sólo niegan lo valioso de este sector social, sino que generan desconfianza y temor del resto de la sociedad respecto de ellos y ellas. Ejemplos como “el niño pistolero” o “las niñas arañas” ratifican esta imagen que nos quieren mostrar los medios masivos de comunicación.

Ser niño pobre, congrega entonces una nueva opresión para un sector importante del país y que se suma a otros grupos oprimidos: Los niños no tienen derechos. La opresión de clase, en tanto explotados y marginados y la opresión que podríamos llamar “generacional”, en tanto esta sociedad que hemos llamado adultocéntrica, busca la permanente anulación del aporte de los niños y niñas en la comunidad.

Complementariamente a los elementos anteriores, queremos dejar planteado un aspecto de la discusión, que también constituye un hallazgo, ya que la propuesta original consideraba hablar o referirnos a niños y niñas de sector popular. La profundidad de nuestra discusión, nos permitió descubrir el manejo ideológico que hace la dominación al definir lo popular como aquello que es masivo y que vende, por ejemplo el artista popular. O sea, asumimos lo popular como una condición de la búsqueda de los cambios profundos que la sociedad capitalista requiere. Así mismo, el aspecto de pertenencia territorial con que se habla de sectores populares, tampoco lo vemos como un criterio común que nos permita hablar en forma inequívoca de lo popular.

Toda esta reflexión nos planteó el asumir que los niños y niñas vinculados a la investigación, con certeza pertenecen a la definición de pobres que hemos planteado. El concepto popular lo desalojamos, conciente y temporalmente, por las diversas acepciones que tiene y porque como equipo de trabajo no tuvimos acuerdo en la perspectiva que le daríamos.

APORTE DEL TRABAJO SOCIAL

La investigación valida la historicidad del niño como individuo y persona, al reconocerlo como sujeto y actor de su propio desarrollo desatando sus potencialidades a objeto de producir cambios cualitativos para él y su entorno, mas allá de la materialidad misma en cuanto se logra que tome conciencia de cual es su lugar en la sociedad, lo que esta espera de él y lo que el puede hacer en la sociedad mas allá de los derechos que le consagra la constitución y la ley.

Una técnica utilizada a través de todo el trabajo es el análisis del discurso, técnica que permite develar la intencionalidad y el lugar desde el que se sitúa quien expresa las opiniones, lo que permite comprender lo que está significando el emisor con el concepto que utiliza, este elemento es potenciado y es posible de utilizar si se ha aplicado entrevistas en profundidad y también opera para las historias de vida.

Los aspectos más comunes de la investigación en el tema infantil han estado marcados por variadas características, algunas de las cuales podemos mencionar: Se evitan los análisis en que el niño y la niña aparezcan como factores de la totalidad social. Se trabaja a partir de especificidades que se transforman en excluyentes, por ejemplo infancia y trabajo, infancia y educación, etc.

Desde las instituciones gubernamentales se realizan estudios que tienden a justificar las políticas sociales implementadas hacia este sector social y en algunos casos, buscan el clientelismo de parte de la infancia.

Desde una crítica metodológica a la práctica investigativa mayoritaria, podemos señalar la preferencia por lo estadístico- casuístico-situacional por sobre lo analítico-conceptual. Vale decir, lo cuantitativo es puesto por sobre lo cualitativo, los porcentajes, frecuencias y medias por sobre las opiniones y vivencias expresadas por los y las sujetas.

Los modelos transmitidos, de niño pobre como problema social, como condición natural de preparación a la vida adulta y como idealista-rebelde entre otros, se han visto reforzados por las conclusiones elaboradas a partir de estas nociones. Ellas a su vez surgen de esta visión del quehacer infantil, estigmatizadas por una socialización en que la persona humana no importa, sólo su rol a cumplir en función de los designios del mercado.

¿Porqué hacer investigación desde esta óptica ?

Estas tendencias, plantean una serie de desafíos metodológicos y de búsqueda de estilos para realizar el trabajo de las ciencias sociales que permitan hacer de ésta, un aporte en los procesos de liberación en que estamos empeñados.

Un primer aspecto, es que no se puede pretender hacer una investigación neutral ni objetiva, si por ello entendemos la mera presentación de los datos recogidos sin las necesarias observaciones de nuestra parte, ni tampoco la sola descripción como enajenándola de la carga valórica que ya tiene nuestro trabajo. Esta carga no la negamos, tampoco nos sirve de excusa para no enfrentar la exigencia de la no tergiversación y presentación honesta de la realidad que queremos estudiar. Nuestro desafío es realizar un acercamiento profundo y serio, en la medida que nuestras posibilidades metodológicas y técnicas nos lo permiten.

Por otro lado, nos planteamos proponer desde este proceso investigativo, pistas metodológicas para abordar las vivencias infantiles y juveniles desde ópticas alternativas. Las características esenciales son:

Aproximarnos en la elaboración de conceptos de niño que permitan un acercamiento a quienes viven su vida como parte de los sectores pobres. Es necesario articular desde los que están mayoritariamente excluidos de los beneficios del mercado, y que deben postergar sus sueños,

De acuerdo a lo anterior, el aporte del trabajo social está dado fundamentalmente por ampliar la mirada y el tipo de análisis para comprender esta realidad y “aprehenderla”, constituyendo nuevo conocimiento, nuevos saberes., aportando a la discusión y elaborando conocimiento problemático, cuestionador, que promueva propuestas integrales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro J. y Silvia C.(1996) “Juventud Popular y consumo de Marihuana”, Ed. ECO, Santiago.
- Alvarez Velez, M.I.(1994) ”La protección de los derechos del niño en el marco de las Naciones Unidas y el Derecho Constitucional Español”, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.
- Baratta, A. (1993) “La situación de la Protección de los Derechos de los Niños en América Latina”, en “La Convención sobre los derechos del niño en Argentina”, varios autores, Ed. La Ley, Buenos Aires.
- Bateson, G. 1993. “*Espíritu y naturaleza*”. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisig, E. (1991) “Aspectos socio-jurídicos de la declaración de abandono”, en “Ser Niño en América Latina”, Ed. Galerna.
- Bobbio, N. (1991) “El tiempo de los Derechos”, Ed. Sistema, Madrid.
- Cillero Bruñol M. (1996) ”Sistema Jurídico y Derechos Humanos”, Medina C. Y Mera J. Editores, Universidad Diego Portales, Santiago,.
- Cillero B. Miguel. (1999) “Infancia, autonomía y derechos:una cuestión de principios”, texto publicado en artículo “Derecho a tener derechos”, Tomo IV, UNICEF-INN, Montevideo.

- Cillero, M. (1994) “Evolución histórica de la consideración jurídica de la Infancia en Chile”, en “Infancia en riesgo y Políticas Sociales en Chile”, UNICEF-INN, Montevideo.
- Colom C, A. 1997. *Teoría y metateoría de la educación*. México: Trillas.
- Chomsky, N. (1992) En “Revista Pluma y Pincel”, N° 166, pag. 4-6, Santiago,.
- Duarte C. (1994) “Juventud Popular: El rollo entre ser lo que queremos o ser lo que nos imponen”, LOM Editores, Santiago.
- Dworkin, R. (1989) “Los derechos en serio”, Ariel Derecho.
- Erickson E. (1972) “ Identidad, Juventud y Crisis”, Siglo XXI Editores, México.
- Galeano, Eduardo(1985) “Las Venas Abiertas de América Latina”, Ed. Siglo XXI, España.
- García Mendez, E.(1994) “Derecho de la Infancia/adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la Protección Integral”. Ed. Forum Pacis, Bogotá.
- García Mendez, E.(1993) “Los Derechos de los Niños desde la constitución del concepto de menor. Un estudio comparado de países occidentales”, en “Intercambio Social y Desarrollo del Bienestar”, Luis Moreno compilador, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Estudios Sociales Avanzados, Madrid.
- Grant J. (1993) “Los Derechos de los Niños: la base de los Derechos Humanos”, UNICEF, Discurso del ex Director Ejecutivo

Mundial de UNICEF ante la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Nueva York.

- McCormick, N. (1990) “Los Derechos de los Niños: una prueba de las Teorías del Derecho” en “Derecho Legal y Social democracia”. Ensayos sobre filosofía jurídica y política, Tecnos , Madrid.
- Morin, E. 1966. “*El espíritu del tiempo*”. Barcelona: Taurus.
- Morin, E. 1974. *El paradigma perdido: ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. 1976. *Autocrítica*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. 1981. *El Método. Tomo 1: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. 1982. *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. 1983. *El Método. Tomo 2: La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. 1984. *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antrophos.
- Morin, E. 1988. *El Método. Tomo 3: el conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. 1988. *Pensar Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. 1992. *El Método. Tomo 4: las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. 1993. *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. 1994. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. 2000. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco, Javegraf.

- Morin, E. 2003. *El Método. Tomo 5: la humanidad de la humanidad.* Madrid:
- Penrose, R. 1991. *La nueva mente del emperador. Teoría de la complejidad.* Madrid: Grijalbo Mondoval.
- Quintar, B. 2002. *La enseñanza como puente a la vida. Colección conversaciones didácticas.* México: Castellano.
- Zemelman, H. 2003. *Conocimiento y ciencias sociales: algunas lecciones sobre problemas epistemológicos.* Editorial Universidad Ciudad de México.

ANEXOS

Preguntas realizadas a través del juego tipo “Ludo” en las 7 organizaciones

FAMILIA:

- 1.-¿Cómo es tu familia?
- 2.-¿Quiénes viven en tu casa?
- 3.-¿Cómo se llevan en tu familia?
- 4.-¿Te gusta tu familia?

EL BARRIO:

- 1.-¿Te sientes seguro en la calle?
- 2.-¿En qué lugar te sientes más seguro?
- 3.-¿Cómo se puede mejorar la seguridad en tu comuna?
- 4.-¿Qué podemos hacer para sentirnos más seguros donde tú vives?

PARTICIPACIÓN:

- 1.-¿Desde cuando participas en tu grupo?
- 2.-¿Por qué participas en tu organización?
- 3.-¿Qué es lo que más te gusta de tu grupo?
- 4.-¿Has aprendido cosas nuevas con mis compañeros?
- 5.-¿De qué te sirve participar en una organización?
- 6.-¿Alguien de tu familia ha participado en organizaciones?
- 7.-¿En cuál?

EDUCACIÓN:

- 1.-¿Qué significa para ti estudiar?
- 2.-¿Qué es lo que más te gusta del colegio?
- 3.-¿Aprendes mucho o poco en el colegio?
- 4.-¿Cómo te gustaría que fuera tu escuela?