

Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito*

*PATRICIA GUERRERO***

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

*EVELYN PALMA****

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Primera versión recibida noviembre 30 de 2009; versión final aceptada marzo 29 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** *En el siguiente artículo presentamos los resultados de una investigación-acción sobre Representaciones Sociales (RS) de la desigualdad en la educación en niños y niñas en situación de calle. Los principales resultados señalan que los niños y niñas de calle dejan la escuela al sentirse expulsados por las malas calificaciones y los castigos producto de su dificultad de adaptación a las normas de la escuela. En una sociedad neoliberal, que indica a la escuela como único método de movilidad social, los niños y niñas resienten una expulsión de la sociedad y de la oportunidad de una vida digna para no repetir su propia historia.*

Palabras clave: niños y niñas de calle, educación, movilidad social.

Representações sociais sobre a educação de crianças (meninos e meninas) da rua em Santiago e Quito

• **Resumo:** *Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa-ação sobre as Representações Sociais (RS) da desigualdade na educação de crianças da rua. Os resultados principais indicam que as crianças da rua deixam a escola quando se sentem expulsados por as qualificações deficientes e por as punições resultantes das suas dificuldades de adaptação às normas da escola. Numa sociedade neoliberal que indica a escola como o único método de mobilidade social, as crianças ressentem a expulsão da sociedade e a oportunidade de ter uma vida digna para não repetir a história.*

Palavras-chave: crianças da rua, educação, mobilidade social.

Social representations on education of street boys and girls in Santiago and Quito

• **Abstract:** *The following paper shows the results of a social representation action-search about inequalities in street children education. The main results shows that street children leaves school because they feel expelled due to bad grades and punishment related to their bad adaptation to school regulations. In a neoliberal society where schools are indicated as the only method of social mobility, such expulsion is an expulsion from society and from an opportunity of a decent life.*

Keywords: street children, education, social mobility.

-1. Introducción. -2. Marco teórico. -3. Metodología. -4. Resultados. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

* Este artículo hace parte del proyecto denominado "Estudio de las Representaciones Sociales de niños, niñas y adolescentes en situación de calle, sobre las dimensiones de la desigualdad (salud, educación, derechos ciudadanos y justicia) en Santiago y Quito". La investigación fue financiada por el concurso "Las deudas abiertas en América Latina y el Caribe" (2006) del Programa de Becas Clasco-Asdi de promoción de la investigación (2006-2008). Becaria: Patricia Guerrero. Investigación realizada entre marzo de 2007 a diciembre de 2007.

** Patricia Guerrero Morales, Psicóloga, Magíster en Psicología Social Pontificia Universidad Católica de Chile, Master en Sociología Universidad Paris 7, Doctora © en Sociología Universidad Paris 7. Correo electrónico: ps.pguerrero@gmail.com

*** Evelyn Palma Flores, Psicóloga, Egresada Magíster en Psicología Análisis Institucional y Grupos, Universidad ARCIS, Correo electrónico: epalmaf@ucsh.cl

1. Introducción

Las vicisitudes del continente latinoamericano, que goza del triste privilegio de ser la porción más injusta del globo, han generado una profunda marca en las subjetividades de quienes lo habitamos. Para quienes trabajamos en sectores vulnerables, excluidos, pobres, marginados, y oprimidos¹, el temor, la esperanza, la impotencia y la convicción, conviven en nuestros imaginarios. Más aún cuando los vulnerados son niños y niñas que no tienen un hogar, un lugar para construir su historicidad.

Los niños y niñas en situación de calle son objeto de políticas sociales porque están al límite de la ley, “molestan” porque se prostituyen, mendigan, consumen drogas o roban. En algunos lugares ahuyentan a los turistas, en otros, al vivir cerca, bajan el valor de las propiedades. Estos niños y niñas, nuestros niños y niñas, no están fuera de la sociedad, están al lado nuestro, caminan con nosotros y sus vidas son parte y producto de la desigualdad que no hemos podido abordar como sociedad en su conjunto para su resolución. Así su subjetividad se construye desde la experiencia de desigualdad.

El artículo que presentamos es parte de la investigación “Declarando la desigualdad en la calle: Representaciones Sociales (RS) sobre la salud, la educación, los derechos ciudadanos y la justicia de niños en situación de calle, en Santiago y Quito”².

En este estudio optamos por la investigación-acción y elegimos la herramienta teórica de las RS como forma de acercarse a la subjetividad de los niños y niñas. La elección no es trivial, sino que se basa en investigaciones previas en que notamos que los programas de asistencia —para poder justificar la entrega de recursos a los organismos financiadores— han convertido a los niños y niñas en situación de calle, en sujetos hábiles en contar sus historias a cada una de las instituciones, seleccionando aquellos episodios que sean adecuados a cada institución, como manera de extraer los recursos que les

pueden proveer, necesarios para su subsistencia (Guerrero, 2009). Por lo tanto, sólo en la medida en que nos acercáramos a ellos y a ellas a través de la compañía constante y complementando la palabra con otras estrategias, podríamos llegar a su subjetividad. Trabajamos en dos ciudades, Santiago y Quito, con el fin de colaborar con la circulación no sólo de ideas, sino de metodologías para mirar y escuchar la subjetividad de nuestros niños y niñas. Nuestra idea no fue conmover a quienes realizan las políticas públicas o a la academia, sino denunciar los dolores, las alegrías y los sueños de los niños y niñas.

El estudio mencionado anteriormente aborda detalladamente las RS de desigualdad de los niños y niñas de calle de ambas ciudades, pero para efectos de este artículo, nos interesa reflexionar sobre las RS de las desigualdades que viven los niños en el ámbito de la educación. Hemos seleccionado esta última dimensión porque los niños y niñas muestran cómo la escuela los expulsa, los excluye, y cómo esa expulsión es la vivencia de la marginación social, reproducida al interior de la escuela. Esto cuestiona, desde su propia experiencia, los modelos de igualdad de oportunidades basados en la meritocracia y en la escolarización como único medio de ascensión social.

2. Marco teórico

Los niños y niñas en situación de calle han sido objeto de discusión conceptual tanto entre quienes trabajan directamente con ellos como entre quienes los estudian desde las Ciencias Sociales. A partir de la literatura revisada, ha sido posible distinguir tres perspectivas de aproximación a este fenómeno donde transitan los diferentes autores. Un primer plano es aquel donde se definen los límites de la situación de calle de niños y niñas, distinguiéndose distintos niveles y categorías. El segundo plano es aquel que aborda a los niños y niñas en situación de calle desde una perspectiva de derechos. El tercer y último plano hace referencia al rol que tienen los niños y niñas como actores de su propia situación de calle.

Un tópico frecuente de discusión dentro de los estudios de niños y niñas en situación de calle, lo son las diferencias que se observan al interior de este grupo. Las más comunes son aquellas que se establecen en función de los vínculos que

¹ Quisiéramos remarcar las diferentes formas de referirse a los sectores con que trabajamos; cada uno de estos conceptos forma parte de una tradición en intervención.

² Proyecto financiado por el Programa de becas Clacso-Asdi de promoción de la investigación social 2006-2007. *Convocatoria y normas*. El trabajo se hizo en colaboración entre la Escuela de Psicología en la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, el Departamento de Psicología y el Centro de Estudios en Juventud de la Universidad Católica Silva Henríquez. En este proyecto participaron Jaime Torres, María José Boada y su equipo de ayudantes.

mantiene con sus familias y otras instituciones como la escuela, el tiempo de permanencia en la calle, y el tipo de relaciones y socialización que establecen en este contexto. Estas categorías han permitido generar tipologías de grupos de niños y niñas en situación de calle.

La tipología más frecuente en los estudios sobre niños y niñas en situación de calle es aquella que distingue entre niños o niñas “de” la calle y “en” la calle. La aproximación más clásica a estas definiciones es la que realizan Espert y Mayer para la Unicef. Estos autores distinguen entre niños y niñas “en” y “de” la calle, señalando que “los niños en la calle son aquellos que están en la calle una parte de la jornada del día y regresan a sus casas luego de realizar algún tipo de trabajo que les reporta un ingreso para ellos y/o sus familias” (citado en Torres, 2004, p. 108). Los niños y niñas “de” la calle son quienes no tienen vínculos familiares.

Algunos autores y autoras señalan que no se pueden “(...) caracterizar desde el exclusivo tipo de relación que tiene con la familia, pues hay otro elemento más sustantivo que es la experiencia de vida en la calle, como espacio vital de socialización y construcción de su identidad en una edad que hemos señalado es clave para su desarrollo como persona” (Torres, 2004, p. 122). Así se busca enfatizar que el espacio de la calle opera como espacio de socialización principal, donde se hace la adquisición de una forma de ser, que además es transitoria. Nuestro trabajo contempló niños y niñas “en situación de calle”, haciendo énfasis en la idea de que no son, ni “de” la calle, ni “en” la calle, sino que están en un tránsito hacia la integración. Además, nos fijamos en la necesidad de entender la experiencia de socialización de calle.

Nos interesa señalar que pensamos que las **representaciones sociales** constituyen una forma de conocimiento socialmente elaborada, que se establece —a partir de la información que recibe el individuo— de sus experiencias y modelos de pensamiento compartidos y transmitidos. Por lo tanto, para comprender las representaciones sociales de los niños y niñas sobre la desigualdad es necesario conocer sus experiencias, los modelos de pensamiento tomados compartidos por su entorno cercano (Wagner & Elejabarrieta, 1994).

Las representaciones sociales son útiles para comprender conceptos como la desigualdad, porque son una herramienta teórica compleja que

nos entrega las siguientes características (Jodelet, 1989; Domínguez, 2001):

- Integra el concepto de las actitudes, entendidas como una disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación, contemplando aspectos afectivos, cognitivos y de la acción.
- Organiza la información de distinto tipo y calidad dentro de un campo de representación; se ordenan y jerarquizan los elementos que configuran el contenido de la misma.
- Al describir una representación social debe explicarse también el proceso sociogenético que supone su construcción.
- Integra el concepto de “zona muda”, para destacar la necesidad de que una vez terminados los resultados es necesario volver a la población a preguntar por la estructura de las RS captadas por los investigadores e investigadoras (Abric, 2005).

Por su parte, el concepto de **desigualdad** deviene de igualdad que en latín —**aequalis**, que proviene a su vez de **aequus**—, dice relación con lo uniforme, lo parejo, lo justo, en el sentido de conformidad de dos o más cosas iguales; de uniformidad de las partes iguales de un todo. Como adjetivo, derivado del mismo término latino, significa que **igual** es de la misma naturaleza, cantidad o calidad que otra cosa. Ser desigual, por lo tanto, es ser de otra naturaleza, no tener lo mismo o ser de otra calidad.

Nos interesó hacer la diferencia entre los conceptos de Equidad e Igualdad. Estos son dos principios éticos distintos, que no pueden ser asimilados el uno al otro, ni suplantados entre sí. Según Cumsille y Garretón (2007), la equidad apunta a la “igualdad de oportunidades individuales para la satisfacción de un conjunto de necesidades básicas o aspiraciones definidas socialmente” (p.17), mientras que la igualdad refiere a la distancia entre categorías sociales respecto del poder y la riqueza, o sea, al acceso a instrumentos que determinan el poder sobre lo personal y el entorno. Así, entonces, una sociedad puede ser a la vez equitativa y desigual. Es posible que aumente la equidad, no importando cuánta sea la distancia socio-económica, si es que los individuos tienen lo básico para enfrentar la

vida.

En relación con la desigualdad, los autores distinguen cinco dimensiones:

- La desigualdad jurídica o cívica, que consiste en las discriminaciones de derechos y justicia establecidos en las leyes e instituciones para diversas categorías sociales o en las barreras diferenciales entre categorías para el acceso a los derechos y la justicia, establecidos teóricamente para todas y todos.
- La desigualdad económica, consistente en las distancias entre categorías o grupos sociales respecto de la riqueza, el capital, el ingreso o las condiciones de trabajo.
- La desigualdad social, consistente en las diferencias de calidad de vida, capital social, influencia, acceso a redes, organizaciones y participación, uno de cuyos factores puede ser la estructura familiar o la localización geográfica o territorial.
- La desigualdad cultural y educacional, consistente en las distancias en el acceso y manejo de conocimientos y códigos, y en los niveles y calidad de la instrucción.
- La desigualdad política, consistente en la distribución diferencial entre categorías sociales del poder, como capacidad de auto-determinarse y decidir en la conducción general del entorno y de la sociedad.

En relación con la **desigualdad educativa**, a lo largo de la tradición histórica latinoamericana se le ha otorgado a la educación un papel fundamental en el desarrollo de los países, papel siempre asociado a las políticas económicas y sociales del Estado, aun cuando sean diversas las características de éste.

Las oportunidades de empleo aumentan con el crecimiento económico, pero tal incremento no ha sido igual para los distintos sectores de la sociedad, ya que los grupos con menor capital social y cultural tienen menores oportunidades de insertarse en un proceso de modernización que se apoya cada vez más en el conocimiento y la información. La mayor demanda de empleos calificados en una “*sociedad de conocimiento*”³ sugiere que la flexibilidad

del empleo seguirá aumentando en el futuro, incrementando las oportunidades y los riesgos. La movilidad resulta más bien horizontal (dentro de una misma categoría) que ascendente.

De este modo tenemos que la igualdad de oportunidades es un mito de larga data, y la corriente crítica y de las teorías de la reproducción dan cuenta de que “*las excepciones en individuos, algunos grupos sociales, algunas escuelas, e incluso algunos países; no contradicen la regla general, sino que la confirman como excepciones estadísticas de regularidades persistentes: la educación no favorece la igualdad de oportunidades*” (Redondo, 2005, p. 95).

Con las corrientes conservadoras y neoliberales, surge el planteamiento de las “*escuelas eficaces*”, el cual pretendió demostrar que existen factores que explican la posibilidad de la igualdad de oportunidades en educación, por medio de insistir en la necesidad de la calidad de las escuelas y los profesores y profesoras. Sin embargo, estos datos presentados se refieren a escuelas específicas de países desarrollados y con características instaladas que las hacen eficaces. En relación con lo anterior, la investigación latinoamericana reciente (Cornejo, Redondo, 2007) reporta que son los procesos al interior de las escuelas y las aulas los que tienen más relación con la calidad de los aprendizajes, siendo éstos de naturaleza psicosocial, especialmente el clima emocional de aula; o lo que se llama también clima escolar, fundado en las expectativas de los sujetos sociales que interactúan en el espacio social de la escuela y en los procedimientos de interacción fundamentales: diseño de las tareas, evaluación y expectativas de los actores (Redondo, 2005).

Por otra parte, la idea de escuela eficaz provoca la pregunta ¿eficacia para quién? En este sentido, el autor nos plantea que más años de escolaridad (cobertura, retención, 12 años) parece un bien indiscutible para todas y todos; pero las condiciones de inequidad en que ocurre la escolarización más bien justifican el éxito escolar de los sujetos ya destinados socialmente (desde sus familias) para el éxito, y culpabilizan el fracaso escolar de los individuos desfavorecidos, convirtiéndose en una instancia de psicologización de los problemas sociales y de legitimación de un orden social y económico inequitativo, injusto y antidemocrático (Redondo, 2005).

Así, aun cuando más años de escolaridad

³ Se tiene, además, que las grandes políticas nacional-educativas (macro-educación) sólo han conseguido, de un lado, elevar el nivel educacional medio de desempleados y subempleados (peonaje ilustrado) y, de otro, generar, en la cumbre de la pirámide ocupacional, “una avalancha de títulos, grados y postgrados; cuyos rebalses forman techos infranqueables para los sub-contratados de más bajo rango educativo. La catarata en caída libre de los sobrecalificados ha tornado impracticable el ascenso vertical de los subcalificados” (Salazar, 1996, p. 31)

obligatoria reportan una mejora en los ingresos y una tasa de retorno significativa de la inversión, etc., no es posible vislumbrar que en el futuro vaya a continuar así para todos los egresados y egresadas de la escuela, sobre todo si todos los ciudadanos y ciudadanas llegan a cursar la escolaridad obligatoria: son egresados de enseñanza media. Podemos prever que ocurrirá lo contrario:

(...) la productividad que se acumulará por cada ciudadano de 12 años de escolaridad será mayor; y esa acumulación la realizarán cada vez menos ciudadanos conforme a la regla universal de la acumulación capitalista del neoliberalismo, empíricamente comprobada en todo el mundo: “cada vez más ciudadanos tienen menos y cada vez menos ciudadanos tienen más” (Redondo, 2005, p. 98).

Como vemos, la educación es un espacio para la desigualdad, en tanto reproduce la estructura desigual del sistema social en el cual la escuela se inscribe.

3. Metodología

El estudio “marco” que origina este artículo tiene como **objetivo general** “Caracterizar las representaciones sociales, las dimensiones de la desigualdad (salud, educación, justicia y derechos ciudadanos) que viven niños, niñas y jóvenes en situación de calle de las comunas de Quito y Santiago”. Los **objetivos específicos** se relacionan con la necesidad de indagar en las creencias, las imágenes y las dimensiones afectivas relacionadas con las dimensiones de la desigualdad.

A nivel **epistemológico**, nos situamos desde Haraway, quien señala que nuestros conocimientos son “parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas en la epistemología” (en Montenegro & Pujol, 2003, p. 303). En este sentido, muy brevemente quisiéramos *posicionar o situar* nuestra visión sobre nuestra metodología y desde dónde queremos construir. Somos investigadores e investigadoras comprometidos con la temática de los niños y niñas de calle, además de mujeres y hombres ligados a la intervención.

Nuestro rigor metodológico pasa por, primero, aceptar y declarar que todo nuestro trabajo está teñido desde esa perspectiva. Los **criterios de rigor**

son la “implicación”, es decir, manifestar el lugar desde el que escribimos y aceptar que no buscamos la “realidad” de las epistemologías positivistas. Sin embargo, estamos en tensión, porque esta investigación no tiene como prioridad la búsqueda de leyes y de generalidades, pero sí de ir más allá del “sentido común”. Revault d’Allonnes (1999) señala que para rescatar y analizar la experiencia, es posible usar criterios de rigor científicos: la claridad, una conceptualización adecuada, la coherencia del razonamiento y el control de los elementos metodológicos. En estos aspectos pusimos especial cuidado.

El **enfoque** corresponde a la investigación-acción que, orientada a la praxis, tiende a guiar, corregir y evaluar decisiones y acciones; busca un clima de cambio, de transformación y mejora de la realidad social (Kemmis & Mc Taggart, 1988). En cuanto al **escenario de la investigación**, el trabajo de investigación-acción (sobre todo los talleres) con niños y niñas en situación de calle, es muy difícil si no se hace en el marco de programas de albergue y reinserción educacional.

Las **estrategias de muestreo** son diferentes en ambos países. En el caso de Quito se decidió trabajar sistemáticamente con 17 niños, niñas y adolescentes entre 8 y 16 años de edad, con quienes realizamos todas las actividades de recolecciones de datos. El muestreo utilizado es de criterio lógico. Para Patton (en Sandoval, 1998), esto significa seleccionar participantes que reúnen algún criterio de importancia. En el caso de esta investigación, el criterio para seleccionar la muestra fue que los niños y niñas participaran de las actividades de reinserción de una unidad educativa. La mayoría de los niños y niñas son trabajadores y trabajadoras de calle (es decir, pasan todo el día en calle).

En el caso de Santiago, utilizamos dos estrategias de muestreo. Para las entrevistas y las visitas a terreno, utilizamos el *muestreo caso típico* (Patton, en Sandoval, 1998, p. 124). En el caso de las entrevistas, los informantes y las informantes clave seleccionaron niños, niñas y adolescentes con distinto nivel de inserción en la calle. En el caso de las visitas a terreno, seleccionamos los ambientes típicos en que se desenvuelven los niños y niñas.

Por otro lado, para los talleres de fotonovela, dibujo y radio, el muestreo fue de criterio lógico (Patton, op. cit). El criterio lógico significó trabajar con todos aquellos niños y niñas que viven o

han vivido en situación de calle y se encuentran participando de un programa de reinserción social. Los niños y niñas debieron elegir los talleres según sus intereses.

En el caso de los talleres en Santiago, se alcanzó una población de 38 niños y niñas dentro de la Fundación. En cuanto a la permanencia de los niños y niñas en la institución, hay quienes llevan más de seis meses viviendo en el albergue (5 de los sujetos participantes). Los 33 restantes oscilan entre las casas de acogida y la situación de calle. Se trata, entonces, de una población de calle que tiene deseos de salir de ésta, pero insiste reiteradamente en volver a esta realidad.

Realizamos una serie de **técnicas de recolección de datos** en el marco de la investigación-acción. Por una parte, encontramos las *visitas a terreno (observaciones participantes)* que fueron encuentros en las “caletas” o casas precarias que hacen a las orillas del principal río de Santiago de Chile. Realizamos 16 visitas.

También desarrollamos *talleres de dibujos* con los niños y niñas que asistían a los programas de reinserción. Los niños y niñas realizaron dibujos en torno a las dimensiones de la desigualdad. Luego se les hizo una pequeña entrevista sobre cada dibujo, sistematizando sus percepciones (Sodré & Gonçalves, 2006). En Santiago, además, diseñaron y pintaron un Mural. Realizamos 7 sesiones de 2 horas.

Otra técnica la constituyen las *entrevistas no directivas*, dispositivo destinado a escuchar una demanda social (formulada o informada) para acercarse al dolor, el malestar y las situaciones de crisis. Estas entrevistas son un encuentro entre las subjetividades (Giust, 2002). Realizamos 10 entrevistas.

Elaboramos también una *fotonovela* en Quito y Santiago. En un principio la idea era relatar la historia de un niño o niña en situación de calle, pero en ambos lugares no fue posible. Los niños y niñas relataron la vida de un niño o niña en las fundaciones. Cada sujeto recibió una cámara para registrar fotos que luego fueron utilizadas en la fotonovela (Gandini, 2005). Realizamos 8 sesiones de 2 horas cada una.

Al ponerle música a la fotonovela, comprendimos que sus gustos musicales hablaban sobre la vida de calle, la sexualidad, la educación y la política. Realizamos un *taller de radio* que

tuvo la finalidad de convertirse en su medio de comunicación y por sobre todo de expresión; una voz para aquellas personas que son tachadas de *sin voz o sin nada que decir* (Ossa, 2003). Realizamos 7 sesiones de 2 horas cada uno.

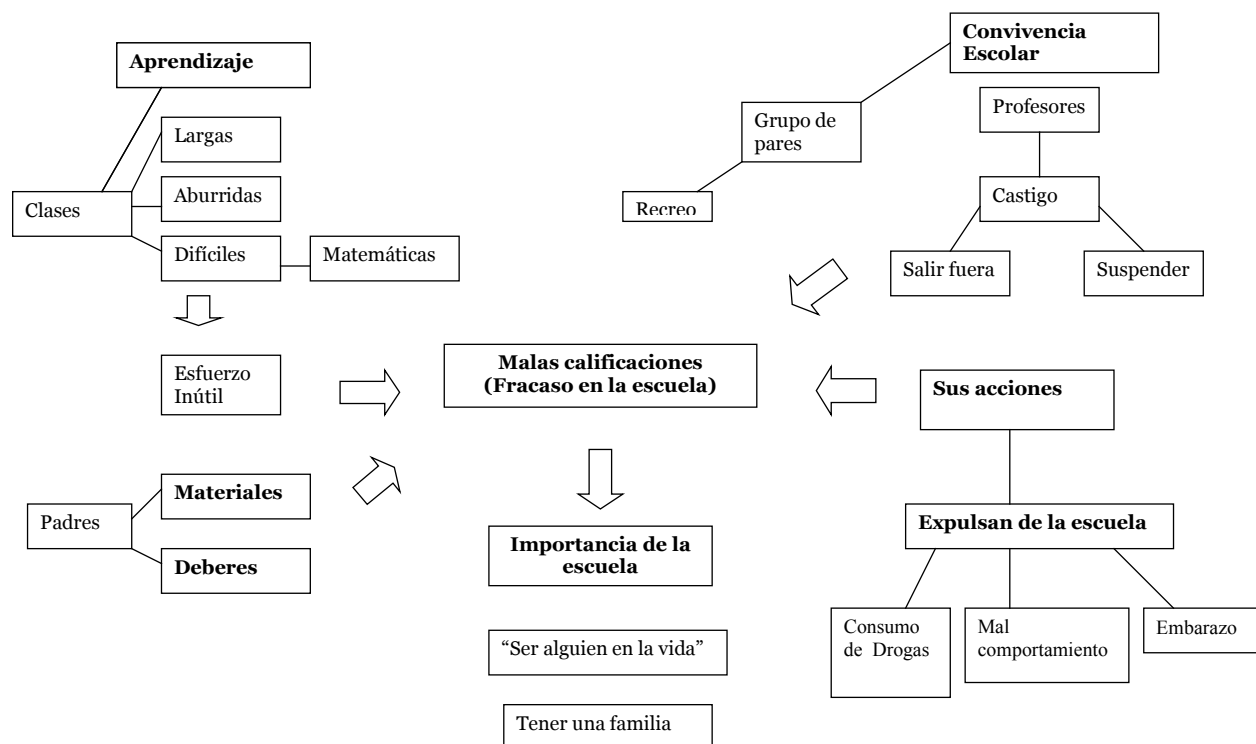
Para lograr llegar al núcleo central de las RS, De Rosa (2005) propone realizar una *entrevista de “red de asociaciones”*. Se trata de una herramienta que permite mostrar la estructura, los contenidos y la polaridad en un campo semántico asociado a una determinada representación (en Abric, 2005). Realizamos 9 entrevistas.

Para **analizar la información** utilizamos los procedimientos de la “teoría fundamentada” de Glaser y Strauss. Realizamos una *codificación abierta* de todos los datos recogidos, extrayendo conceptos “clave” o “categorías” de la recolección de datos. Luego elaboramos la codificación axial, es decir, organizamos nuevamente los datos fragmentados en la codificación abierta, identificando relaciones y categorías, buscando ordenar la información según la estructura de las RS. Al ser una investigación-acción, los elementos encontrados son devueltos a la comunidad (en este caso a los niños, niñas y adolescentes) para construir el discurso final del estudio.

4. Resultados

Cuando se pregunta por educación, los niños y niñas necesariamente hablan de la escuela. Por lo tanto, presentaremos dos modelos de RS muy distintos, pero aparecen como la imagen de un negativo: la escuela tradicional —de la cual han sido expulsados la mayoría de los niños, niñas y adolescentes que participaron en este estudio— y la escuela a la que asisten en la fundación en la que participan.

La estructura de la RS sobre la desigualdad en la escuela la podemos señalar en el siguiente diagrama:



El modelo de RS sobre la escuela tiene en el centro aquello que los niños y niñas seleccionan como lo principal de la escuela tradicional: sacarse malas calificaciones. La calificación es el instrumento que muestra el poder de dejarte fuera o dentro de la escuela.

En relación con los profesores y profesoras, todas las referencias están asociadas al castigo. Este castigo lleva a los niños y niñas fuera de la sala de clases, o los suspende por un periodo prolongado. Por lo tanto, el vínculo con los profesores y profesoras es considerado muy hostil, no referenciando aspectos pedagógicos relevantes, sino más bien disciplinarios.

(...) los profesores (...) Eran más pacos⁴ por que el profesor de ingles así yo llevaba marihuana pa' l colegio y me volaba con mis compañeros y llevaba cigarro, llevaba tolueno, bencina, llevaba de todo al colegio. Y un día estaba volándome yo en la sala cuando me pillaron y el profesor me dijo que tiene ah? (...) y me dijo guarde eso porque estamos en clase, y yo le dije ya, y de repente empecé a escribir y se empieza a salir todo el olor y el profe se puso al lado mío y dijo ¿qué

es ese olor? (...) y después me pilló⁵ y me echó pa' afuera de la sala y me echó. (¿qué le dijo cuando la echó?) Ah que me iban a suspender, y me suspendieron por un mes” (Entrevista, Mujer, 14 años).

“a veces eran fundidos⁶ los profesores, (¿Por qué?) Son muy pacas, (...) Uno dice una cuestión y ellos nos castigaban (¿Y eran más pacos los hombres o las mujeres?) Los hombres (¿el profe que es lo que hacía?) Me echaba para afuera. (Entrevista, Varón 12 años).

Desde lo mencionado por los niños y niñas, se advierte que por un lado desean en la institución hacer lo que les parezca, ya que el colegio ideal sería uno en el que “no nos molesten, que dejen robar, volarse y fumar” (Registro Taller de Dibujo), pero también denuncian que no se percibe una justicia o regularidad de aplicación del reglamento. El profesor o profesora administra la justicia en la sala de clases, y si se equivoca, pasa a ser un enemigo.

(...) un día nos suspendieron a las dos porque un niñito de quinto nos tocó el poto⁷ y lo agarramos

⁴ En Chile a la policía se les denomina coloquialmente *Paco*, por lo que *paquear* y sus derivados refieren al exceso de disciplina y control.

⁵ Me pilló: Me descubrió

⁶ Fundido: Molesto

⁷ Poto: Glúteos

a patás⁸ y le pegamos y nos suspendieron por dos semanas, (a él) no le hicieron nada (...) él no dijo lo que había hecho, porque dijeron que ustedes son muy abusadoras, abusan de los demás y de sus compañeras, la directora decía que nosotras éramos súper abusadoras porque nosotras le pegábamos a todos nuestros compañeros (Entrevista, Mujer, 14 años).

Por otro lado, en la escuela los niños y niñas no están tranquilos en clases, consumen drogas, pelean con sus compañeros y compañeras e incluso agreden a los profesores y a las profesoras. A diferencia de lo que ocurre en la situación de calle, en la cual el compañerismo y la solidaridad son valores fundamentales para la sobrevivencia, la convivencia con algunos compañeros y compañeras es recordada con malestar.

(...) las cabras⁹ nos tenían mala, y un día una niñita morenita me gritó "recogía", qué recogía que tu viví en la calle que vení a darle tanto color, y se fue a chora¹⁰ la mina, y yo me tiré encima de ella y le rasguñé la cara, le pegué un combo en la nariz así (Entrevista, Mujer, 14 años).

Se portaban mal en la sala, tiraban papeles, le decían garabatos a la profesora (Entrevista, Varón, 15 años).

Esta exclusión, al ser indagada con mayor profundidad, da cuenta de la vivencia de expulsión escolar de los niños y niñas en condición de pobreza, que no se adaptan a las normas y valores de la institución ("*Si el profesor te pilla volándote¹¹, te echa pa' afuera de la sala y te suspenden*") (Entrevista, Mujer, 14 años).

Frente a esta situación de integración/expulsión, Dussel nos invita a considerar aspectos de la vida escolar que no están contemplados en las reglas básicas de la escolarización (a propósito de la igualdad y la movilidad social prometida). La autora nos señala la importancia de estar atentas y atentos a los

(...) eventos, procesos y artefactos que parecen ser marginales en las escuelas (ya que) también son elementos fundantes de la cultura institucional de las escuelas.(...) las prácticas corporales, las

apariencias o la higiene son parte importante de los criterios por los cuales se asigna a los alumnos a ciertas clases y no otras, se define su promoción y su calificación, y por sobre todo son parte fundamental de la enseñanza de ciertos saberes sobre el cuerpo, sobre la sociedad y sobre la autoridad que muchas veces es más efectiva que lo que transmiten las disciplinas escolares (Dussel, 2007, p. 8).

Así, estos eventos "marginales" enseñan muchas cosas sobre la sociedad y la escuela en que viven los niños, las niñas, las profesoras y los profesores, ya que indica lugares respectivos, fronteras, códigos aceptables y no aceptables y plantea jerarquías sociales, económicas, culturales, morales, familiares, o de estilos de vida que convalidan desigualdades sociales, económicas y culturales. Esto contribuye a definir qué es una escuela y quiénes pueden estar en ella:

(...) la escuela (...) no sólo procuró una nación homogénea sino también una "moral homogénea. (...) la escuela enseñó a toda hora deberes morales. (...) se quería un mismo patrón para todos. Y por eso se presentaba un mundo ordenado según esquemas precisos que relacionaban moralidad, vida práctica y orden público. Una idea de virtud que confundía civilidad con ciudadanía" (Finocchio, 2007, p.10).

Lo complicado es que estas dificultades de integración, se asocian a variables personales que los niños y niñas no están en condiciones de resolver individualmente, aun cuando estén motivados por responder.

"Yo dejé de ir al colegio cuando me arranqué de la casa (...) Yo como a los 10 años" (Entrevista a Varones, 12 y 14 años).

"(Hasta qué curso estuvo en los otros colegios?) Hasta octavo¹² (...) Me iba bien, pero ahora nunca terminé mi adicción a las pastillas" (Entrevista, Varón 16 años).

"Era floja superfloja, porra, iba a puro calentar el asiento y a leer con mis compañeros" (Entrevista, Mujer, 14 años).

Los niños y niñas se percibían a sí mismos como malos y malas estudiantes, ya que en vez de cumplir con las características de un alumno adaptado, disciplinado, preferían realizar otras actividades que los motivaban más que asistir a estudiar o

⁸ Agarrarse a patás: darse golpes con los pies.

⁹ Cabra: niña.

¹⁰ Chora: osada, atrevida

¹¹ Volándote: Drogándote

¹² Último año de enseñanza primaria.

atender a las clases.

Asociado a lo anterior, ellos mismos y ellas mismas tienden a catalogar de *flojos* a quienes deciden dejar el colegio, y consideran que si lo hacen pierden su espacio, ya que cada alumno o alumna ocupa un lugar dentro de la institución.

Bueno, les voy a contar una gran noticia de aquí la radio "Todo Vale" del Hogar ..., les voy a contar que hoy día A. G. perdió su espacio por no haber ido al colegio, por irresponsabilidad, estas son las noticias (Registro Taller de Radio).

La ausencia de familia, en la escuela, se ve en la falta de padres y madres que los ayuden en los deberes —en el caso de los niños y niñas de Quito— y en la compra de materiales —para los niños y niñas de Chile—. En ambos casos, la familia participa en el éxito o fracaso escolar de los niños y niñas. Sin familia, es difícil sacar adelante las clases.

El aprendizaje en una clase tradicional para los niños, niñas y adolescentes es de alta dificultad. Para ellos, la clase es aburrida, larga y difícil, especialmente la asignatura de matemáticas.

La importancia de la escuela está dada por la posibilidad de "ser alguien en la vida"; esto significa continuar los estudios, tener una profesión o un trabajo remunerado que permita tener los ingresos suficientes para mantener una familia.

(¿Por qué es importante ir al colegio?) *Porque aprende más, después puede sacar los estudios, ser alguien de bien (...) que puede trabajar, puede mantener su hijo, puede trabajar, ser alguien en la vida, tener hijo colocarlo en el colegio y ayudarlo en la tarea* (Entrevista, Varones de 12 y 14 años).

Considerando lo anterior, es interesante destacar una canción elegida por los niños y niñas que representa las opciones y roles con que se sienten identificados: "*Quería ser arquitecto y los estudios su padre pagó, pero al crecer su ambición era enorme y el crimen escogió*"¹³ (Registro Taller de Radio).

Se advierte la noción que tienen estos niños y niñas sobre los estudios. Perciben que con estudios pueden ganar dinero, no se les discriminará, pero si dejan los estudios pierden la posibilidad de que se les considere personas como al resto. En este sentido, el abandono del colegio se asocia a la falta de dinero, a las pocas posibilidades de surgir, ya que

deben optar por el trabajo considerando que son los únicos sostenedores económicos en el interior de la familia, y otros u otras porque prefieren vivir en la calle. Esto último aparece como opción luego de abandonar sus casas (o mejor dicho cuando se les expulsa de ellas).

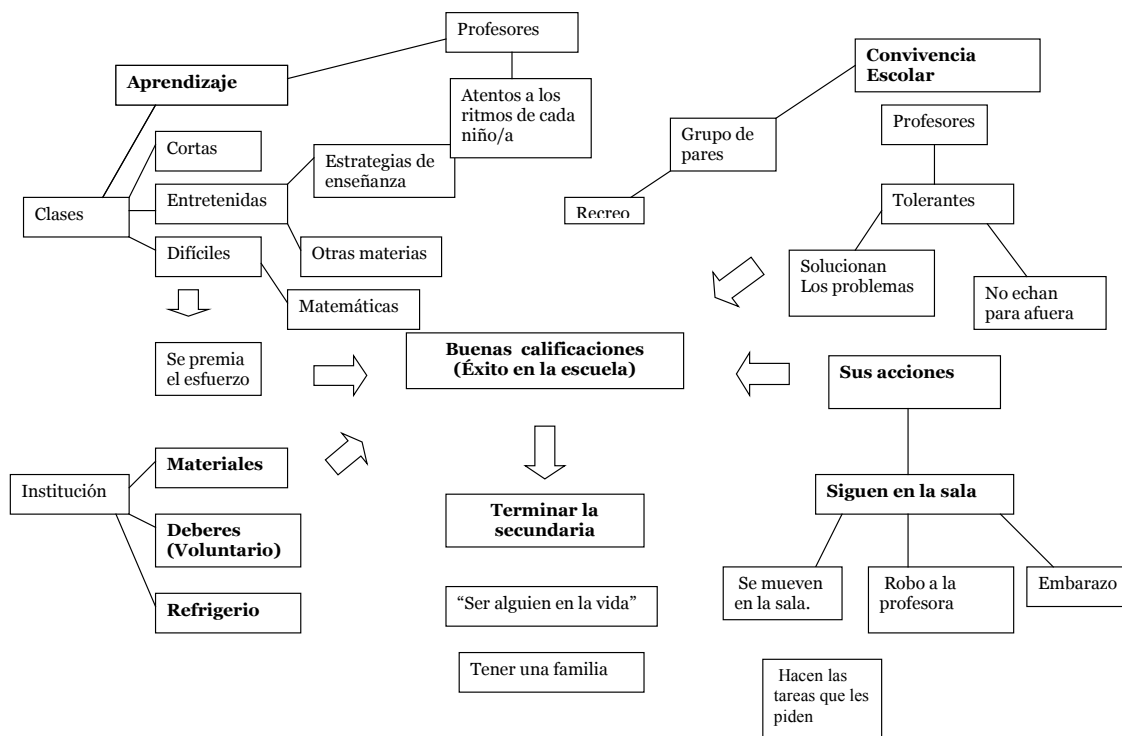
A pesar de la deserción de la escuela, los niños y niñas manifiestan "*querer ser alguien en la vida*". Sin embargo, los entrevistados y entrevistadas *denuncian* situaciones de exclusión y vulneración de derechos que permiten colocar en entredicho la igualdad de oportunidades de la escuela a la cual asistieron (la mayoría escuelas públicas).

Si analizamos esta representación sobre la Escuela, es interesante advertir cómo los niños, niñas y adolescentes nos muestran su condición de desigualdad. Así, tenemos que la desigualdad, entendida como la distancia de un grupo respecto del poder y la riqueza, respecto del acceso a los instrumentos sobre lo personal y el entorno, se puede representar en un ícono: el no acceso a las buenas calificaciones, como bien deseado y esperado de éxito social.

Las calificaciones, en este sentido, son la moneda de cambio en la escuela; el éxito escolar es el que decide quién está dentro y quién está fuera. Por otro lado, se les expulsa también a partir de los castigos que tienen de parte de los profesores y profesoras (salir de las clases, suspenderle de la posibilidad de asistir a clases). Ninguno de esos castigos son reparadores de la acción realizada, ni ayudan a lograr los aprendizajes de los niños y niñas, ni a obtener buenas calificaciones. Asimismo, las clases también les parecen expulsoras porque no pueden seguir el ritmo de aprendizaje.

Por su parte, la estructura **de RS de la escuela no tradicional** se presenta en el siguiente diagrama:

¹³ Canción "Tony Presidio" de Vico C.



La escuela no tradicional es vivida por los niños y niñas como una experiencia de integración e igualdad. Los sujetos entrevistados explican que sus docentes son tolerantes, no expulsan de la sala pese a los comportamientos de los niños y niñas (robo de dinero o moverse al interior de la sala).

Los niños, niñas y jóvenes reflejan que les gusta asistir a las clases de las fundaciones, ya que al compararlas con las del colegio tradicional, éstas son menos extensas en tiempo y tienen más momentos de recreo, convirtiéndose en espacios más agradables.

(¿Cómo se portan acá ustedes?) *Bien, (...) Es que aquí es menos horas, es media hora no más haciendo clase, (...), allá es todo el día* (Entrevista, Varón, 12 años).

(¿Qué les gusta de la casa?) *El estudio, aprender, dar pruebas y sacar el cuarto medio¹⁴, hay paciencia. Aquí aprendemos a ganarnos las cosas con esfuerzo y con trabajo* (Entrevista, Varón, 16 años).

En el caso de Santiago, la profesora de la fundación soluciona los conflictos de manera adecuada; por ejemplo, en situaciones como el robo de dinero, maneja la situación para que lo devuelvan; y, por otro lado, puede trabajar con

niños y niñas inquietos. Las niñas embarazadas pueden asistir a clases. Los profesores y profesoras, tanto en Quito como en Santiago, entregan mucho afecto a los niños y niñas.

La escuela no tradicional tiene otras metodologías de aprendizaje (pueden salir fuera de la sala, se hacen dibujos, se utiliza la tecnología). Los niños, niñas y adolescentes pueden estar atentos, motivados y concentrados en una tarea. También pueden seguir instrucciones y mantener ciertas normas en la sala de clases. Por otro lado, existen clases como malabarismo, cursos de veterinaria, cursos de magia y educación física, que hacen más interesante la asistencia a clases.

Las clases tradicionales como lenguaje o cultura, son amenas para los niños y niñas de Quito. Las clases duran menos tiempo. Cada clase dura una hora y sólo están una jornada (la mañana en el caso de Chile y la tarde en el caso de Quito). Los niños y niñas valoran enormemente los espacios de recreo en el aprendizaje y la existencia de una escuela con infraestructura para divertirse (canchas de fútbol, televisión, piscina, etc.). Los profesores y profesoras están atentos a los distintos tipos de aprendizajes de los niños y niñas.

Es interesante ver cómo los niños y niñas sienten que aprenden a hacer cosas, por lo que en el centro de la representación está la idea de las

¹⁴ Último año de la enseñanza secundaria.

buenas calificaciones y el logro. En la escuela no tradicional perciben que es posible obtener la nota máxima (un siete en Chile, un 20 en Ecuador) porque los profesores y profesoras también premian los esfuerzos.

La institución cumple el rol de colaboración con la adquisición de materiales; además —en Quito— con la ayuda en los deberes (la existencia de un voluntario) y de un refrigerio a media tarde.

Con todo esto, para los niños, niñas y adolescentes de Quito y Santiago, la escuela no tradicional es una posibilidad real de terminar el colegio e integrarse a la sociedad a través de un oficio o profesión (trabajo), con el fin de tener una familia. Los niños y niñas ven en las escuelas la posibilidad real de un espacio para la igualdad. Por lo tanto, la deserción de la escuela no tradicional no tiene que ver con la estructura escolar, como acontece en la escuela tradicional.

Pese a ser un espacio agradable, los niños y niñas viven ciertas tensiones; la escuela no tradicional no pareciera ser una escuela. La escuela tiene que tener normas rígidas y arbitrarias. Algunos de los niños y niñas de Santiago señalan que en escuela de la fundación obtienen muy buenas evaluaciones, situación con la cual no están de acuerdo, dando a entender que el tipo de enseñanza otorgado es más bien elemental.

En las clases de la casa nos sacamos puros 7¹⁵ (...) una niña comenta que esto no le parece bien, ya que si uno va a colegio a aprender no te ayudan al subirte las notas, más bien perjudican (Registro Taller de Dibujo).

nos dicta, como los chiquillos no saben escribir, a algunos le escribe en la pizarra, le hace las tareas a algunos (Entrevista, Varón, 16 años).

Es decir, algunos niños y niñas desconfían de una escuela que los integre; probablemente no sea una escuela eficiente y exigente, que logre enseñarles cómo se vive en la sociedad.

5. Conclusiones

A partir de la investigación realizada con los chicos y chicas (la cual significó un trabajo muy enriquecedor, pero agobiante) necesitábamos sentarnos a pensar las palabras escuchadas, a mirar los dibujos realizados y a dar cuenta de nuestras

prácticas desplegadas. Frente a estos niños y niñas (que representan a nuestro juicio la cara más desigual del sistema, por ser menores y pobres), que han vivido situaciones tan dolorosas e inimaginables, no podemos dejar de interrogarnos sobre nuestros saberes y deseos.

Cuando revisábamos el material bibliográfico, nos resonaban las palabras de los niños y niñas, ya que las cifras y los documentos pueden darnos muchas evidencias y orientaciones, pero no nos transmiten la subjetividad esperanzada de los chicos y chicas, ni las posibilidades que como personas adultas podemos donar.

Por ejemplo, una de las opiniones advierte que desde las respuestas de los sujetos entrevistados respecto de “*Ser alguien de bien*”, “*ser alguien en la vida*”, “*...que sean buenas personas y nunca malas. O sea que cuando la gente los miren no los apunten con el dedo*”, los niños y niñas nos señalan el no querer sentirse diferentes; nos hablan de la necesidad de identificarse con el modelo social aceptado o inclusivo, para sentirse parte del grupo y de la sociedad, inclusión que remite a una forma de protección. Además necesitan tener un objetivo, aunque sea imaginario (“*ser alguien de bien*”, “*para ayudar hacer las tareas a los hijos*”), que les dé un motivo y sentido a sus vidas. Por lo demás, ¿no es lo mismo que necesitamos todas y todos?

Por otra parte, la RS de la identidad personal de ellos y ellas, se asocia a ser estudiantes deficientes, ya que en vez cumplir con lo requerido por la institución escolar, preferían realizar actividades más motivantes. Lo que se busca es alguna alternativa educativa, pero no hay una oferta para este tipo de personas menores. Además son la población menos rentable para invertir en educación. Y de nuevo se vuelve a lo mismo, y los niños y niñas se quedan sin alternativas para educarse. Aparte de esto, ellos y ellas también desconfían si no son maltratados.

Frente a estas inquietudes, nos planteamos la posibilidad de integración (además de interrogarnos a qué sociedad desigual integrar), ya que han sido excluidos y culpabilizados del fracaso, discurso que responsabiliza de situaciones estructurales a sujetos individuales. Algunos hablarán de *Resiliencia*, pero esas referencias teóricas y técnicas no contestan la pregunta sobre la integración y la justicia, ya que responden a características naturales y dadas, no construidas ni producidas colectivamente, y que por lo tanto reproducen el imaginario indagado

¹⁵ Nota máxima en la escala de evaluación.

(en la lógica liberal de “*si se quiere se puede*”).

A su vez, nos pareció interesante observar la similitud de los contextos de calle en Latinoamérica, al revisar bibliografía e investigaciones de distintas partes del continente y al trabajar en dos ciudades, Santiago y Quito.

Los niños y niñas se alejan de sus familias, se les expulsa de la escuela y mientras más cerca están al centro de la ciudad, más se integran a la calle, más marginales y desiguales son sus vidas. Si bien la calle es un espacio que logran dotar de sentido, es ante todo una experiencia de estar fuera de la sociedad, y ellos y ellas así lo manifiestan. En la calle hay muy pocas cosas justas, se ejercen muy pocos derechos, las personas se preocupan poco por su salud y no hay acceso a la educación formal. Pero los niños y niñas no descalifican la vida de calle, sino que la viven simplemente cuando quieren y cuando no pueden estar en otras condiciones, porque no tienen toda la disposición para estar en su casa o en una institución.

Las instituciones son un referente para los niños, niñas y adolescentes en situación de calle con quienes trabajamos. Probablemente porque los buscamos al alero de los programas de protección, pero también porque en sus historias existen muchos intentos de entrar en la sociedad y son estos espacios los que aparecen como puertas hacia la sociedad desigual que han vivido constantemente. Desde la marginalidad, tienden una mano a las instituciones, y en muchas ocasiones —la mayor cantidad de las veces—, ellos mismos se sueltan. Sin embargo, nos damos cuenta de la fuerza que tiene para los niños y niñas la experiencia de una institución social, al menos en la construcción de las RS sobre la desigualdad. Al analizar estas representaciones sobre la Educación es tal vez donde vimos más clara la fuerza de la experiencia escolar formal que viven los niños y niñas. De este modo advertimos que los programas de integración educativa son una oportunidad de terminar la enseñanza secundaria, son una manera de sentirse adentro y respetado o respetada con sus fortalezas y debilidades, constituyéndose en una experiencia posible de igualdad en torno a la educación. Pero también hay que demostrarles que se trata de escuelas reales y que la escuela expulsora no es la única forma de educarse.

Los niños, niñas y adolescentes confían en la educación como la única manera de surgir en la

vida y tener aquello que anhelan; una situación económica estable para formar su propia familia. En sus discursos aparece claramente la idea de la meritocracia como la única forma de salir adelante y lograr una vida digna. El mito de la escuela republicana, en que un sujeto joven y pobre se vuelve profesional y cambia de clase social, aparece e insiste en las RS de los niños y niñas. Por lo tanto, tienen las mismas expectativas que tiene cualquier niño o niña de clase media o baja de su edad.

La sociedad a través de los contextos sociales en que han vivido —una familia pobre que tiene la esperanza de que su hijo o hija tenga buenos resultados en sus estudios o una institución que apuesta a sacarlos de la pobreza— aparece en sus ideas sobre la importancia de la educación. En los niños y niñas de Quito que viven con sus familias, podemos observar que los padres, madres y adultos significativos los regañan si tienen malos resultados, porque así no cumplirán la tarea que se les encomendó: superar la clase social de los padres.

En un aspecto más macro, a estos niños y niñas les toca vivir en un contexto social histórico, con ideologías neoliberales, en las que se evita la pregunta por la mejora de las condiciones de pobreza o la distribución económica a través de la mejora de los sueldos. Países desiguales, insisten en la idea de que los niños y niñas salgan de los barrios populares por su esfuerzo, en vez de mejorar esos mismos barrios, subiendo por ejemplo los salarios de los trabajadores que lo habitan (padres de estos niños). Tantas son las excusas, “la mundialización de los capitales no permite a nuestras empresas tener mejores salarios”, “siempre han existido pobres en nuestros países porque la plata que entra no alcanza para repartirla”, etc.

Tal como lo afirmamos en los párrafos anteriores, si observamos los contenidos de las RS de los niños y niñas sobre la educación, entenderemos que la importancia de ésta radica en la posibilidad de insertarse a la sociedad a través de la capacitación y el empleo. Por lo tanto, para ese niño o niña que sostiene esta creencia, es grave que te “echen de la sala”, ser suspendido o suspendida por algunos días o ser expulsado o expulsada del colegio. Se les deja fuera de la sociedad, de la posibilidad de “ser alguien en la vida” (como ellos mismos lo dicen) y de formar su propia familia. El dolor y la rabia que vive un niño o una niña es grande y lo manifiestan.

Algunos incluso llegan a agredir físicamente a los profesores o profesoras que los castigan. No tienen bien claro por qué se sienten tan maltratados cuando un profesor o profesora los suspende de las tediosas, largas e inentendibles clases, pero se sienten mal. En muchos casos de Santiago, sobretodo, ya no viven con sus familias, por lo que el malestar no tiene relación con la posibilidad de enojo de los padres y de las madres. Muchos de ellos en los talleres nos piden que los expulsemos de la sala y hacen todo lo posible para que esto sea así, y el que no suceda les produce mucha contradicción. Quisiéramos enfatizar que los niños y niñas no son sólo expulsados por un profesor o profesora, es la estructura escolar lo que los expulsa, en donde el profesional es un engranaje de una gran máquina. En sus historias, el niño o niña que llega a la calle, no es capaz de seguir las normas de la escuela y los ritmos de aprendizaje. Los niños y niñas que terminan en la calle no han sido capaces de seguir la vida escolar.

En cuanto al aprendizaje, en las RS pudimos observar que los niños y niñas quieren aprender y sacar buenas calificaciones. Lo vemos claramente cuando en sus dramatizaciones sobre la escuela en Quito, aparece este tema, y cuando los niños y niñas de Santiago lo señalan abiertamente en las entrevistas. Lo vimos también las veces que nos mostraron con orgullo sus cuadernos con felicitaciones de los profesores y profesoras. Cuadernos ordenados, tareas realizadas y una buena nota al lado del deber bien hecho. Una pequeña gran satisfacción. Entendimos que los niños y niñas quieren tener éxito en la escuela. Para eso nos piden clases dinámicas, con metodologías distintas, integrando la tecnología con actividades lúdicas como dibujar, con otro tipo de asignaturas como malabarismo, con un “voluntario” o alguien que los ayude a cumplir con las tareas, con normas más flexibles que les permitan moverse al interior de la sala y con profesores y profesoras que presten atención a sus dificultades. Esta escuela existe y la viven en su experiencia educativa de las fundaciones como una experiencia de integración e igualdad. La RS de la escuela no tradicional, sea en Quito o en Santiago, es la única RS de la igualdad que ha sido construida por los niños.

Psicológicamente, ¿qué es lo que piden los niños y niñas a la escuela al poner al centro las calificaciones? Probablemente los niños y niñas

en situación de calle pidan reconocimiento. El reconocimiento es un proceso central en la construcción de la identidad. Los niños y niñas de calle tienen pocas experiencias de reconocimiento por parte de las personas adultas; en general, siempre sufren discriminación en sus casas, en la calle, en las escuelas, en la salud. La experiencia de reconocimiento es central. Si un adulto significativo le dice que ha obtenido un 7 o un 20 le está señalando que es capaz y que puede alcanzar aquello que desea. Aquí se nos abre la pregunta de cómo darle la oportunidad a un niño, niña o adolescente de calle de construir una identidad distinta, polifónica y no sólo de la discriminación, de niño o niña de calle o ex de calle, sino de un ser humano capaz de hacer cosas y transformar su propia realidad.

Como vemos, la urgencia es crear más iniciativas en esta línea porque en todos los relatos es la única experiencia de igualdad que pudimos observar. Al sacarse buenas notas es la única vez que se sienten dentro de la sociedad y esta experiencia la viven en las instituciones.

Lista de referencias

- Abric, J. (2005). *Methodologie d'étude des représentations sociales*. París: Eres.
- Contreras, D. (2004). *Pobreza, desigualdad y movilidad*. Santiago de Chile: La Tercera.
- Cornejo, R., Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estud. pedagóg.* 33 (2), pp. 155-175.
- Cumsille, G. & Garretón, M. (2000). *Percepciones culturales de la desigualdad*. Santiago de Chile: Departamento de Sociología Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Ministerio de Planificación y Cooperación.
- Domínguez, F. (2001). *Teorías de las Representaciones sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Dussel, I. (2007). *La forma escolar y el malestar educativo*. Clase 4, Curso de Post grado Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Flacso. Argentina.
- Finocchio, L. (2007). *Lecturas docentes. Refugio del malestar*. Clase 7, Curso de Post grado Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Flacso. Argentina.

- Gandini, A. (2005). *En la búsqueda de nuevos caminos*. Comunicación presentada al Primer Congreso de Psicología Comunitaria. Quito. Ecuador.
- Giust, A. (2002). Entretien. En J. Barus-Michel, E. Enríquez & A. Lévy (2003). *Vocabulaire de Psychosociologie: Références et position*. París: Eres.
- Guerrero, P. (2009). Sentido del vínculo con niños y niñas para educadores de calle. *Revista CEES UC*. Recuperado el 7 de septiembre de 2009, de: http://issuu.com/cees-uc/docs/perspectivas_cees-uc-7
- Jodelet, D. (1989). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría, en S. Moscovici. *Psicología Social II, pensamiento y vida social*. Madrid: Paidós.
- Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar en la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Montenegro, M. & Pujol, J. (2003). Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construccionalista y la Necesidad de Fundamentar la Acción, *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 37 (2), pp. 295-307.
- Ossa, C. (2003). Uso, abuso y desgaste de la expresión «Libertad de expresión» en Chile. *Genealogía y crítica. Comunicación y medios*, 13, pp. 81-94.
- Ramos, J. (2005). *Los vulnerables*. En “Cómo ha cambiado la vida de los chilenos”. Recuperado el 7 de julio de 2007, de: http://www.ine.cl/canales/sala_prensa/revistaseconomicas/24/josephramos24.pdf
- Revault d'Allones, C. et al. (1999). *La démarche clinique en sciences humaines*. París : Dunod.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación?, *Última Década*, (22), pp. 95-110.
- Salazar, G. (1996). Las Avenidas del Espacio Público y el Avance de la Educación Ciudadana. *Última Década*, (4), pp. 31-65.
- Sandoval, C. (1998). *Investigación Cualitativa. Módulo cuatro. Investigación cualitativa*. Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.
- Sodré, P. & Gonçalves, L. (2006). As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a educação infantil estudos e pesquisas em psicologia, *UERJ, RJ*, año 5, (1), Recuperado el 10 de junio de 2007, de: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v5n1/v5n1a06.pdf>.
- Torres, O. (2004). Los niños callejeros o la vida de la calle. En L. Serra, et al. (comp.) *Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología. Tomo II*, Lima: Ifejant, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes.
- Wagner, W. & Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones Sociales. En F. Morales. *Psicología Social*. Madrid: McGrawHill.

Referencia:

Patricia Guerrero y Evelyn Palma, “Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1025 - 1038.
 Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
