

Representaciones sociales del abandono escolar en el espacio de la pobreza

M^a Ángeles Delgado Burgos¹
Carlos García de la Santa Delgado²
Jesús María Aparicio Gervás³

¹⁻³*Universidad de Valladolid, España;*

²*Instituto Cervantes de Dublín, Irlanda*

angelesdb2@hotmail.com; cgarciadelasanta@hotmail.com;

aparicio@sdc.s.uva.es

Resumen

El discurso institucional educativo del Buen Vivir en Ecuador está muy distante de la realidad de los estudiantes y sus familias, tomando visibilidad en el alto porcentaje de abandono escolar. Esta desarticulación, ya endémica, condujo la investigación al hábitat de la pobreza con el objetivo de descubrir las asociaciones semióticas de los estudiantes y el contexto próximo de su génesis, el núcleo familiar. La aplicación de la teoría de las representaciones sociales combinada con técnicas de investigación cualitativa nos permitió desvelar los factores que intervienen en la representación del abandono escolar, destacando entre ellos la infravaloración de la educación formal.

Palabras clave: Abandono escolar, violencia, desestructura familiar, representación social, desarrollo humano.

Social Representations of School Leavers in the Area of Poverty

Abstract

The Ecuadorian 'Buen Vivir' institutional discourse about education is far away from the real environment of students and their families, considering the high rate of students dropping out schools. This dysfunctional situation, almost general, has focused our investigation on poverty areas to discover students' semiotic associations and the context close to its genesis: the immediate family. In this study was used the theory of social representations together with qualitative investigation techniques, that revealed factors taking part in the representation of dropping out school, emphasizing among them the undervaluation of formal education.

Keywords: School leavers, violence, family unstructured, social representation, human development.

INTRODUCCIÓN

En estos momentos, uno de los grandes desafíos de Ecuador es la transformación de la Educación, como refleja la frase institucional de divulgación *Educación un compromiso de todos para cambiar la historia* (Plan Decenal de Educación, 2006-2016), con clara intención democratizadora y de cumplimiento de las recomendaciones de la UNESCO¹.

Sin embargo, aún queda por extirpar uno de los mayores obstáculos que tiene la Educación, el de no considerarla necesaria, ni relevante, aunque sea obligatoria. Ésta asociación Educación-Accesorio está invisibilizada en el imaginario colectivo por lo que su efecto es potencialmente multiplicador. De hecho, la mayor parte de la población que no cumple las necesidades básicas, como en el caso de las familias de los estudiantes, sujetos de nuestra investigación en la UEF. Cinco de Junio en Manta, en sus primeras manifestaciones verbales otorgaban a la formación académica un bajísimo valor agregado, porque no produce, a corto plazo, los insumos familiares esperados.

Dentro de este marco asimétrico, conformado por los esfuerzos institucionales que dan las pautas del cómo debería funcionar un centro educativo, la visión infravalorada y distorsionada de la realidad cotidiana-

na de su función por la comunidad educativa, más la situación alterada del cometido académico del centro educativo de estudio, iniciamos nuestra investigación.

Nuestra entrada en el centro educativo público, UEF. Cinco de Junio en Manta (Ecuador), que atiende a un alumnado con escasos recursos económicos, fue con el objetivo de incluir algunas medidas curriculares que motivaran a los estudiantes para el aprendizaje.

Así pues, la primera mirada la dirigimos hacia la indagación del porcentaje de abandono escolar en el centro, como indicador inicial de la percepción y actitud del estudiante ante el aprendizaje formal. Con este primer dato personalizado en estudiantes, que manifestaron claramente que no querían continuar los estudios, iniciamos la elaboración de su perfil en cuanto a su rendimiento académico, su actitud ante el aprendizaje y su actividad comportamental y relacional.

El alumnado que pensaba abandonar los estudios aparecía en el espacio educativo como sujetos de estas acciones asociadas: actitud negativa al aprendizaje, comportamiento distorsionante en el aula, acoso a otros compañeros/as; consumo de drogas de forma cotidiana y la práctica de relaciones sexuales, sin ningún reparo, dentro del centro. Así, las informaciones iniciales daban claros indicios de que el abandono de los estudios estaba interrelacionado con otros indicadores.

El siguiente paso fue recabar datos sobre sus familias y, en este primer momento, sólo nos ocupamos de su espacio de hábitat, de la estructura familiar y la asistencia a las reuniones o requerimientos concretos que se les demandaba desde el centro. Los datos indicaron que el 97% de las familias no cubrían las necesidades básicas, el 85% tenían una estructura familiar inestable y su asistencia al centro se reducía al momento de hacer la matrícula para cumplir el requisito legal de la escolarización obligatoria hasta los 16 años. Con esta información era fácil delimitar el contexto del estudiante, el espacio de la pobreza, la desestructuración familiar y la infravaloración del aprendizaje formal.

La última puerta que nos quedaba por abrir era la del centro educativo y la entrada en este espacio era más compleja, aún así observamos una despreocupación del profesorado para la motivación del alumnado hacia el aprendizaje. Los resultados de su indagación, por su complejidad, aparecerán en otro trabajo.

A partir, de este momento, entendimos que debíamos extender nuestra investigación: a otros indicadores asociados al abandono; y a los contextos responsables de la formación del estudiante: el informal de su núcleo familiar y el formal del centro educativo, del que aquí sólo referimos. Ambos interactuantes en la conformación de los elementos cognoscitivos, de los contenidos y, hasta cierto punto, responsables de las asociaciones semióticas de sus representaciones sociales.

Así, nuestro objetivo inicial se pospuso, dando prioridad en la investigación a la primera asociación, relativa sólo al aprendizaje, *abandono escolar/infravaloración de la educación formal*, siendo conscientes que debía ser ampliada por su potencial interrelación con otros indicadores, que también se manifestaban con altos porcentajes, acorde el Índice de Desarrollo Humano (2014), en los espacios de la marginalidad y exclusión; y al sistema de enseñanza-aprendizaje del centro educativo.

En definitiva, se trataba de descubrir a través de las actitudes y comportamientos de los estudiantes, de su contexto familiar y de los procedimientos educativos, las representaciones sociales que subyacían en todos ellos y que, a su vez, convertidas en códigos guía interactuantes, con su práctica social retroalimentaban la repetición actitudinal y comportamental de los estudiantes, generando un espacio esférico endogámico, aislado de otras realidades.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DATOS ESTADÍSTICOS CONTEXTUALES DE NUESTRO ESTUDIO

Iniciamos este apartado con un dato estadístico de gran relevancia en nuestra investigación, en la ciudad de Manta, que tiene 226.477 habitantes (INEC, 2010), el 67,3% de la población no cubre las necesidades básicas (Delgado, Barredo *et al.*, 2014:231), lo que enmarca toda nuestra investigación en el lugar donde habita la pobreza y en ella la pretensión de adquirir los saberes académicos no está en la representación social de sus moradores.

La percepción de la escasa utilidad funcional del aprendizaje formal la ratifica el estudio realizado en una población muestra de 2004 individuos ecuatorianos de 18 a 64 años, con un promedio de mayor porcentaje de 38.2 años de media, los resultados confirman que:

un 10.1% de la muestra reportó no haber completado ningún tipo de educación formal, un 43.8% afirmó solo haber completado la primaria, un 38.4% solo la secundaria, un 7.2% obtuvo su título universitario y por último un 0.5% consiguió un título de cuarto nivel. Estos datos son inquietantes porque desvelan dos referentes a tener en cuenta: por un lado, el imaginario oculto del rechazo de esta población ante el aprendizaje formal que habrán transmitido a sus hijos/as y por otro, consecuencia del anterior, que este imaginario es muy probable que se esté multiplicando en el espacio social desde generaciones anteriores, por la franja etaria de la muestra (Lasio, Caicedo, *et al.*, 2013: 16-17).

La infravaloración de la formación también aparece reflejada en el indicador del abandono escolar de Manta, que se inicia, de forma gradual, a partir de 8º curso de la Educación Básica, en la franja de edad de 11 a 12 años en proporciones que van del 5%, inicial, y a medida que avanza la edad, en los cursos siguientes, el aumento se percibe hacia un 6% hasta el décimo curso. Iniciado el bachillerato, del primer curso al 2º abandona un 2% y al iniciar el 3º curso, aumenta a un 7% (AMIE, 2013-2014 inicial).

Éste está vinculado: de manera visible, al embarazo de niñas y adolescentes (Barredo, Delgado *et al.*, 2014); de forma solapada, a la violencia sexual intrafamiliar, que empieza ejercitarse con niñas de 3 años (Delgado y Barredo, 2014); y, de modo agresivo, con el acoso escolar que está anclado en la desestructuración familiar y en las relaciones familiares-sociales violentas, habituales en los espacios urbanos periféricos de invasión con residentes en estado de pobreza sin cubrir las necesidades básicas.

Centrándonos en este último, muy presente en los centros educativos de las ciudades costeras, en la mayoría de los casos, asociado a la venta y consumo de drogas, reconociéndose su ejercicio cuando “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida o durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 2004:25), o se realiza “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño” Piñuel y Oñate (2005:3).

En la investigación que se realizó en el barrio Ciudad Bolívar de Bogotá, se vincula el acoso escolar con la deserción escolar, adscritos a espacios donde reina la pobreza y la violencia:

El comportamiento de los índices global, específico y de intensidad muestran que la comunidad estudiantil de esta localidad está afectada por un alto número de situaciones de acoso, que se presentan con frecuencia en los colegios oficiales de este sector. Se encuentran altos índices de acoso escolar que pueden tener influencia significativa en los orígenes de las situaciones de violencia y de deserción escolar que caracterizan el sector de Ciudad Bolívar (Cepeda, Pacheco *et al.*, 2008: 527).

En la misma línea de investigación encontramos información sobre el perfil del acosador en el trabajo que realizaron Albores, Saucedo *et al.* (2011) en escuelas públicas de México DF, con una problemática cuantitativa y cualitativa similar a la de Ecuador. Estos autores describen la psicopatología del perfil del agresor con personalidad antisocial, consumidor de estupefacientes, trastornos de conducta bipolar y procedente de un entorno familiar desestructurado, empobrecido y violento. También, en la investigación realizada en Finlandia por Lehti, Sourander *et al.*, (2011) se reafirma el perfil anterior y se aporta otro dato que en nuestro caso lo consideramos relevante, el agresor/a o víctima es proclive a mantener relaciones sexuales a edad muy temprana, desde los 8 años, dando lugar a otro problema añadido, el embarazo en la adolescencia.

Para la contextualización causal de las anomalías de la función académica en los centros educativos públicos y confirmar la percepción negativa hacia el aprendizaje acudimos al examen de El Grupo Faro en el 2010 sobre las siguientes variables: a) la disminución del número de matriculaciones: “de acuerdo con el reporte de matrícula del INEC, existe un decremento en el porcentaje de niños matriculados en EGB para el año 2009-2010 de aproximadamente 0,6%” (2010:12). Este dato es preocupante y negativo en la valoración de los avances de la percepción ciudadana de la educación formal como ventajosa; b) el abandono escolar: “Los datos reportados por el SINEC en el período escolar 2006-2007 indican que el mayor problema de deserción se presenta en el 8vo año de EGB, con una tasa del 7%. El 9no y 10mo de EGB muestran tasas de alrededor del 5%” (15). Este porcentaje relacionado con el anterior confirma la misma percepción negativa ante el aprendizaje; c) el desfase curso-edad: “El porcentaje de niños que repiten algún año en la EGB pasó de 2%

en el período 2006-2007 a 3% en el período 2008-2009” (14), es muy significativo el aumento del porcentaje porque va unido al desinterés formativo; d) la bajada de matrícula en el Bachillerato y los argumentos que dan para su no matriculación ratifican la infravaloración de la asistencia a un centro de educación en el espacio de la pobreza, porque los tres motivos están interrelacionados en las edades en las que se cursa el bachillerato: “por falta de recursos económicos (51%), por trabajo (17%) y falta de interés (12%)” (18); e) la tasa de analfabetismo, aún es elevada, según el INEC (2010): “el 6,8% de personas de entre 15 y más años no sabe leer ni escribir” (2010:21). Este dato va íntimamente relacionado con el porcentaje de población analfabeta que asiste a programas de alfabetización que es de: “un 2% de la población, con una tasa de deserción una vez iniciado el programa del 30%” (22) y demuestra, de nuevo, que el problema de base, desde edades adolescentes, es la falta de estímulo para la entrada en el mundo académico que se genera en el espacio de la pobreza.

En cuanto al resto de las variables que se retroalimentan con la falta de interés por el aprendizaje formal, los datos a nivel nacional son los siguientes: a) el porcentaje de estudiantes de Educación Básica o Bachillerato que consume sustancias psicotrópicas (inhalantes, marihuana, cocaína, pasta base y éxtasis) es del 11,7% (CONSEP, 2008:63). No olvidemos que el consumo de estas sustancias va unido a comportamientos violentos en el centro educativo, por lo que se le puede aplicar el mismo porcentaje a la tipología de estas conductas. De hecho, si consultamos los datos del CNNA (2010: 8-11) sobre el porcentaje de niños y adolescentes que han sido detenidos por actos delictivos en relación con la población total de esas franjas es preocupante detectar que proporcionalmente a menor edad hay mayor propensión a cometer actos delictivos.

En relación con la búsqueda de respuestas del porqué de estas cifras, la CNNA las encuentra a través de otras fuentes que son concluyentes y ratificadoras de los datos anteriores:

El contexto en que se desarrolla este grupo poblacional de niños, niñas y adolescentes se da en condiciones de pobreza cercana al 45%, y 24% de pobreza extrema (SENPLADES 2010) (p. 4); Otro factor a considerar es que el 17% de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años están trabajando (INEC-OIT); El acceso a la educación es un elemento que debe considerarse entre el conjunto de los derechos que se

debe garantizar a los adolescentes pues solo 1 de cada 2 adolescentes están en el Sistema Educativo, según Ministerio de Educación (2010:5).

Más datos alarmantes, por su vinculación con la violencia intrafamiliar, son los embarazos de niñas menores de 14 de años, según el INEC 2010 un total de 3.864 niñas menores de 14 años fueron madres y, de la franja de edad entre 15 y 19 años el 20%, convirtiendo a Ecuador en el segundo país de América Latina con esta problemática. Rossana Viteri, directora de Plan Internacional (PI), confirmó en la televisión ecuatoriana que el 69% de niñas entre 10 y 15 años han sufrido algún tipo de violencia de género, especialmente violencia sexual. Esto significa que las niñas son violentadas en la casa, la escuela o en sus propias comunidades.

Si entramos en el espacio familiar de los estudiantes, para detectar las causas más próximas de las variables que antes hemos analizado, debemos tomar como referente el grado de estabilidad o inestabilidad de su estructura interna, entendiendo por estable a las parejas casadas, siguiendo a autores como Koudou que, en el contexto de su análisis de la entrada de los jóvenes en la violencia, alude a la inestabilidad familiar como disfunción familiar con los conflictos familiares, el abandono de la pareja y de los hijos, o con relaciones violentas (2008: 263). Así, siguiendo los datos nacionales del INEC 2010, desde la edad de 12 años en adelante, vemos que solamente están casados el 32,7% de varones y el 32,3% de mujeres; y sobre el resto de situaciones de emparejamiento que se refieren a situaciones de divorcio, soltería² y unión libre, las consideramos inestables que en su suma presenta 65,5% varones y 62%; por lo que, de forma aproximada, se puede afirmar que lo que predomina es la situación familiar inestable, lo que corroboraría la tendencia de los niños y adolescentes a la violencia.

Otro indicador que podría repercutir en los estudiantes a repetir comportamientos violentos es el haber vivido la violencia de género en su espacio familiar, que también presenta un porcentaje elevado. Los datos de la Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres del INEC 2010 indican que 6 de cada 10 mujeres, el 60,60%, ha sufrido algún tipo de violencia de género.

Para precisar aún más y poder establecer la relación entre la depreciación del aprendizaje reglado y el ejercicio de la violencia de género en el sector poblacional mayoritario sin formación o con un nivel formativo

de Enseñanza Media y la minoría de mujeres con estudios de grado o postgrado, hemos recurrido a la estadística comparativa de ambos indicadores, viendo claramente como el mayor porcentaje de mujeres que asisten a programas de alfabetización, procedentes del bloque sin ninguna formación, se corresponde con el mayor porcentaje de las que sufren la violencia de género. Quizá en esta correspondencia esté la clave que explique la deserción de las mujeres de los programas de alfabetización, que antes hemos comentado.

Y, por último, entrando en los espacios de la Educación Básica y Bachillerato, para comprobar si desde ellos se motiva al alumnado para el aprendizaje, encontramos los resultados de las evaluaciones externas, en las que se indica:

Prácticamente ningún educador alcanza un desempeño excelente en las pruebas de conocimientos específicos, pedagógicos y de habilidades didácticas. Apenas entre el 3 y 7% alcanzan un rendimiento muy bueno, y entre el 50 y el 55% tienen un rendimiento bueno (El Grupo Faro, 2010: 30).

Es necesario precisar que después del tramo “muy bueno” hay el “excelente” a los que no accede ninguno de ellos/as.

Es más, desde nuestro campo concreto de acción, la UEF. Cinco de Junio, quisimos detectar la percepción y actitudes de los docentes sobre la violencia de género, como ejemplo de que estos fueran los protagonistas, exponentes y transmisores, del cambio de mentalidad de la visión de la mujer desde los espacios educativos, pero nuestras expectativas se desvanecieron con los resultados desoladores y preocupantes que recabamos (Barredo; Delgado *et al.*, 2014).

Es obvio, que la baja valoración de la formación del docente ecuatoriano, junto con su constructo mental tan anquilosado, crea un marco negativo de la visión de la Educación en la percepción pública, que repercute en la infravaloración de la utilidad de la formación reglada, dicho de forma coloquial y dentro de los espacios de pobreza cuando su hijo no saca resultados académicos *estudiar es una pérdida de tiempo, lo saco y lo pongo a trabajar*.

En último término, es importante resaltar que la variación de estos comportamientos y percepciones es difícil y compleja porque están anclados en el imaginario colectivo y pertenecen al tercer tipo de cuadro mental de la composición tripartita de la mentalidad colectiva, estructurada en:

tres categorías o “duraciones” mentales: aquella que pertenecía a un grupo social determinado y que era posible conocer gracias a un testimonio individual; por debajo de ésta, una mentalidad que permeaba a todos los grupos y cuya evolución era menos precipitada y se encontraba en relación con los cuadros económicos, sociales y políticos; finalmente los cuadros mentales más resistentes a los cambios que “durante siglos, determinaban, generación tras generación, las actitudes profundas y las conductas de los individuos (Duby, 1961:951).

1.2. El imaginario de la desigualdad social en las representaciones sociales

Hay escasas investigaciones sobre la representación social de la desigualdad social, pero algunas de ellas tienen cierta relevancia y en nuestro caso algunas se acercan a las franjas de edad de parte de la población de estudio, la de los estudiantes. Es el caso del trabajo realizado por Delval (1989) que utilizó el método clínico de Piaget para conocer la percepción de los niños de su espacio social, teniendo resultados que confirmaban la relación de la edad con la evolución progresiva de su capacidad cognitiva. El mismo estudio, pero con 100 niños mexicanos y españoles, de edades más avanzadas, entre 6 y 14 años, y con el objetivo de conocer sus ideas sobre la desigualdad social y la movilidad socioeconómica, lo realizaron Navarro y Peñaranda (1998). En esta misma línea y aplicando el mismo método están los trabajos de Denegri, Keller *et al.* (1998) con estudiantes de diferentes edades y posición social.

Por último, otros autores, se han centrado en el abandono de estudios en la Educación Superior, pero, sólo han centrado su análisis en posiciones individuales, no relacionadas con el contexto socioeconómico del estudiante, como Tinto (1989).

A todos estos estudios les une el mismo objetivo, indagar las representaciones sociales de los sujetos sobre la temática objeto de su investigación, aunque en su caso se trataba de indagar sobre una temática conceptual y en el nuestro se ha basado en la práctica social.

1.3. Funcionalidad de la teoría de las representaciones sociales en nuestra investigación

La representación social es el proceso mediante el cual se transforma la realidad de una vivencia social en un objeto mental. En ese tránsito, la captura de la información vivenciada, sentida, en la relación con el

otro, no es la reproducción exacta de la experiencia vivida, sino que sufre una distorsión por la selección significativa que hace el sujeto, en función de su situación y posición contextual, familiar, grupal, social, etc., ya que todos tenemos unos conocimientos o informaciones previas, transmitidas o vividas desde nuestra infancia. Jodelet (1984) indica que las fuentes de información que conforman las representaciones sociales de los sujetos provienen de sus vivencias; de la percepción que tienen de sí mismos; de lo que han adquirido en su comunicación y observación social, los conocimientos informales; y de los conocimientos adquiridos desde la formación reglada, el ejercicio de la profesión o de la lectura.

Podemos afirmar que las representaciones sociales son el resultado y a la vez instrumento de los procesos cognoscitivos de los sujetos que establecen sus tipologías de acción en el ámbito relacional, acorde a una previa codificación de su realidad experiencial que les proporciona un corpus de previsiones y expectativas.

El proceso relacional que lleva implícita la conformación de la representación social, le confiere a ésta, por un lado, la función de mediadora en la comunicación social, en tanto que los datos experienciales del sujeto, ya procesados, los inscribe en el imaginario social para el intercambio relacional, dándoles naturaleza de realidad social; por otro, el cometido de ser parte esencial en la configuración simbólica de los imaginarios sociales, por su aportación de selección sincrética de la realidad recreada reduciendo su ambigüedad; y en último término, la atribución de reducir la tendencia estática de las sociedades por su permanente elaboración en el contexto de las relaciones humanas.

Así, son tipos de pensamiento orientados a la práctica de la comunicación, la comprensión y la posesión del entorno social, material o idealizado, por lo que tienen su propia estructura para la organización de los contenidos, que refiere a las condiciones y contextos en los que surgen, a los medios comunicacionales por los que se expanden y a las funciones para la interacción con los Otros. En la configuración de estos pensamientos el sujeto adquiere la condición de actor principal, por su capacidad de elaborar, de manera endógena, representaciones peculiares de la realidad social en la que habita (Navarro, 1996). Sin embargo, no hay que olvidar que esta individualidad, su subjetividad, está enmarcada en la especificidad de su contexto sociocultural (Ibáñez, 1994).

Estas generalidades teóricas sobre sus funciones y procesos era importante expresarlas antes de indicar la función específica que las otorgamos en nuestra investigación para la confirmación de determinadas hipótesis:

En primer lugar, estábamos en un marco de relaciones interpersonales expresado en comportamientos regidos por códigos de comunicación social anclados en estereotipos de rechazo a lo impuesto.

En segundo lugar, estos códigos de insumisión se asentaban en una toma de posición consciente de rechazo al aprendizaje, expresión concreta de su oposición inconsciente al sistema, fruto de la exclusión social de nuestros actores y sus familias.

En tercer lugar, su exclusión real era el punto de partida para la génesis de su propio mundo inclusivo asentado en otro tipo de conocimientos, de valores y de vivencia experimental cotidiana bastante similares en el espacio de la pobreza.

Al partir de estas premisas la aplicación metodológica para el análisis de los datos la adscribimos al paradigma de las representaciones sociales, desde la perspectiva sociológica en la que el sujeto es el portador de determinaciones sociales, y teniendo en cuenta los procesos de su construcción (Jodelet, 1986:481-483) y los elementos de estructuración de los contenidos, tomando el modelo de (Abric, 2001) en la especificación de su núcleo central y periférico.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

El criterio de selección de la muestra de estudiantes se estableció teniendo en cuenta la franja de edad en la que se contemplaba la decisión mayoritaria de estudiantes de abandonar los estudios, que correspondía a 1º de bachillerato de la franja de edad entre 15 y 16 años.

La muestra estuvo conformada por 37 estudiantes de esta franja de edad, 31 varones y 6 mujeres, con desfase curso edad de 1 año y las familias de los 37 estudiantes.

2.2. Instrumentos y procedimientos

Después de haber recabado información, a través de estadísticas o estudios, del contexto general de Ecuador y de los datos disponibles de la

ciudad de Manta, mostrado en páginas anteriores, sobre los indicadores referidos a adolescentes adscritos al espacio de la pobreza, que son: infravaloración del aprendizaje formal, abandono escolar, violencia de género, inicio de relaciones sexuales a edades tempranas, consumo y venta de drogas y acciones delictivas, iniciamos el levantamiento de datos primarios, con la técnicas cualitativas de la entrevista abierta y el debate grupal, realizándolo en 3 fases.

En la 1^a fase para la extracción de datos individuales, se utilizó: en un primer momento, la información disponible en el centro educativo, depositada en las fichas y partes que tenían de los estudiantes: sobre su rendimiento académico, comportamiento en el aula, peleas, comportamiento sexual, consumo de drogas y fugas del centro en horas lectivas; y de las informaciones sus familias, relativos a su atención a los requerimientos del centro, sobre su estructura familiar, sus ocupaciones laborales y lugar del hábitat de la familia; en un segundo momento, realizamos la entrevista abierta con cada uno de los estudiantes, para extraer información sobre esas variables y con sus familias, para ampliar la información sobre su vida en el núcleo familiar, lo que nos permitió establecer un perfil individual, tanto de los estudiantes, como de sus familias.

Los inicios de la entrevista con los estudiantes se enfocaron de forma muy general ¿estás a gusto en el centro? ¿te gusta aprender cosas nuevas? ¿te gusta alguna chica? ¿cómo te diviertes? ¿por qué quieres dejar los estudios?, etc. y a partir de ahí se construyeron breves historias de vida. Con las familias de la misma manera, dentro de un marco conversatorio intrascendente, hablamos sobre sus ocupaciones, remuneraciones, edad de las primeras uniones, n^o de parejas y sus relaciones, número de hijos, miembros del núcleo familiar cohabitando en la misma vivienda, si era habitual en las parejas la violencia de género, sus quehaceres en el tiempo libre, cuántas horas estaban con sus hijos, si en sus barrios circulaban las drogas, qué temas sobre sus hijos les interesaba hablar y de la misma manera que con sus hijos construimos escuetas historias de vida.

En la 2^a fase para corroborar si el perfil de cada uno de los estudiantes se mantenía dentro de la dinámica de acción del grupo completo, tuvimos 1 hora diaria, 5 días a la semana, durante 1 mes, reuniones con el grupo completo, hablando de los mismos temas que se hablaron individualmente, sobre preferencia en la elección de amigos, qué querían aprender, si les gustaba asistir clase, cómo se divertían, si tenían novia, etc. Con las familias tuvimos 1 reunión grupal semanal, en total 4 reunio-

nes, para comentar los temas que en la entrevista individual les prestaron más interés: el funcionamiento del centro, el trato del profesorado a sus hijos, para qué les servía aprender.

Con los datos recabados en la primera fase, iniciamos el proceso de selección de las variables sobre las que mostraríamos las representaciones sociales de los estudiantes y las familias. Estas variables entendidas como contenidos, referían a los indicadores de la inicial búsqueda: infravaloración del aprendizaje formal, abandono escolar, de violencia de género, inicio de relaciones sexuales a edades tempranas, consumo y venta de drogas y acciones delictivas. Con la ratificación de los mismos en la 2^o fase las consolidamos.

2.3. Plan de análisis

En el primer momento, establecimos en la esfera de Realidad los datos contextuales generales del espacio de la pobreza, de la que procede la información, agrupados en tres estructuras: educación, núcleo familiar y afectivo, y economía –entendida como formas de adquisición de recursos–.

En el segundo, los datos específicos de las familias los ubicamos ya en su Núcleo Central, por tener una presencia estable en el tiempo, viendo su relación con los del contexto real.

En el tercero, los datos de los estudiantes los localizamos en su núcleo periférico, procedentes de su objetivación de la realidad, por estar en proceso de anclaje, atendiendo a la edad de los estudiantes, para establecer la relación o no con los contenidos del núcleo central de sus familias, y poder detectar el grado de influencia de éstas sobre sus hijos.

3. RESULTADOS

3.1. Representaciones sociales que se emiten desde la realidad, la mayoritaria de este espacio

Realidad del espacio de la pobreza

Estructura Educación:

Edad temprana de inserción laboral/No son necesarios estudios

Estructura Núcleo Familiar:

Familiar *Sucesivas uniones/Excesivo número de hijos/Edad de adulto 10 años/Inestabilidad afectiva/Violencia de género/Violencia intrafamiliar/Abandono de los hijos.*

Estructura Económica:

Ilegal/Trabajos de venta ambulante y servicio ambulante/Inestabilidad de ingresos/Sin cubrir las necesidades básicas/Venta de drogas-Consumo.

3.2. Representaciones sociales en el Núcleo Central de las familias

Los resultados fueron todos homogéneos en los dos sexos, con ligeras variaciones en el n^o de hijos o de uniones, por lo que las representaciones sociales aparecen unificadas.

Estructura Educación:

Hay que traer dólares a casa no hay para comer/Si está en el centro educativo pierde el tiempo y no aprende para la vida/No les enseñan a trabajar, salen sin saber un oficio/ Es mejor que aprendan con alguien que les enseñe un oficio.

Estructura Núcleo familiar y afectiva:

Hay que unirse pronto para tener hijos/Las sucesivas uniones son positivas/Tener muchos hijos es una fuente de ingresos/A los 9-10 años los hijos ya saben manejarse y sacarse unos dólares/Violencia de género es normal, lo hace todo el mundo/ A los hijos no les decimos lo que tienen que hacer, ellos lo saben

Hay que indicar que: no tienen la representación de inestabilidad afectiva, siempre hay alguien de la familia que cuida de los hijos, los hijos mayores (8-15 años) cuidan de los pequeños o los abuelos y si no los vecinos, en muchos casos quedan solos; de la violencia intrafamiliar reconocían que se daba, pero no en sus familias.

Estructura Economía:

No hay trabajo para nosotros/Cada día tenemos que vender algo para comer, hay que estar todo el día en la calle para sacarse unos dólares/Cualquier cosa nos vale (Fue imposible especificar qué vendían).

3.3. Representaciones sociales en el Núcleo Periférico de los estudiantes

Lo mismo que sus familias, presentaron resultados homogéneos —en situaciones diferentes—, sin diferencia a razón de sexo.

Estructura Educación:

No me gusta estudiar, estar quieto escuchando que no entiendo nada/Lo que enseñan aquí no me sirve/Mi madre o mi padre me ha buscado un trabajo y voy por las tardes.

Estructura Núcleo familiar, es de reseñar que no es homogéneo, por lo que recogemos las diferentes situaciones que indicaron:

Tengo a mi madre conmigo y mis hermanos/ A mi padre casi no lo veo, se fue/Vivo con mi madre y el padre de mi hermano pequeño/Mi madre se ha ido a trabajar fuera, estoy con mi abuela/No conozco a mis padres vivo con los abuelos.

Sobre sus percepciones y perspectivas en el ámbito de la afectividad

Hay que buscar una chica-o-para unirse/No se puede vivir solo-a-/Hay que tener hijos/El sexo es lo que hay que hacer/Mi familia no me dice lo que tengo que hacer, ya lo sé yo.

Estructura Economía:

Ya tengo edad de trabajar/Tengo mi dinero no pido en casa y les doy algo/Nadie te quiere para trabajar así todos los días, vas buscando/A recoger basuras/Sí salgo a tomar y a veces a vender pasta o marihuana, da dinero, pero hay que tener cuidado que no te cojan/Somos de la barra de la “Boca del Pozo” del EMELEC -equipo de fútbol de Ecuador- que nos juntamos a tomar y salimos a vender, solos no/Da dinero, hay que tener muchos dólares.

4. CONCLUSIONES

De las representaciones sociales consignadas se deduce: En primer lugar, que un sólo indicador, como referente de la situación de una población adscrita a un espacio socioeconómico ¿por qué no decirlo explícito? a una clase social, es un contenido más de una de las estructuras que componen su representación y práctica social. De hecho, el indicador con el que iniciamos la investigación, el abandono escolar, nos enclavó en el espacio de la pobreza, y en él descubrimos el resto de los indicadores que

reconstruyen la representación y práctica social bastante homogénea de cada una de las estructuras en torno a las que gira la vida de la población en este entorno.

En segundo lugar, las Estructuras como representativas de los ejes de la supervivencia mínimos: Educación, el alcanzar las mínimas competencias de alfabetización; Núcleo Familiar, el disponer de una base de cohesión interna protectora; Economía: el poder comer algo una vez al día, todos los días, están interrelacionadas, al igual que los contenidos que las conforman, por lo que los indicadores están, inevitablemente encadenados, como círculos concéntricos en cuyo núcleo central está la pobreza.

En tercer lugar, como las representaciones sociales de las familias son coincidentes con las de su contexto real, en tanto que son parte de ella y las de sus hijos, los estudiantes, se corresponden con las de los miembros de su entorno familiar, la multiplicación de la pobreza se manifiesta como una suerte de determinismo del que no puede escapar esta población.

En cuarto lugar, aunque quisieran salir de la esfera y continuar la formación, el esfuerzo sería heroico, al tener que simultanear trabajo con estudios, de cuyos resultados no hay fiabilidad de éxito laboral.

En quinto lugar, y profundizando más en el determinismo al que está sometida la población sumida en la pobreza, queremos destacar el doble discurso de las instituciones internacionales en relación con las volátiles intenciones estratégicas para su erradicación, los Objetivos del Milenio, y los análisis económicos sobre la pobreza que desvelan el desacuerdo entre las intenciones y las acciones, sobre éstas últimas incluimos unos párrafos esclarecedores del Informe del PNUD (2011) en relación con la reducción de la brecha salarial y la ampliación de la cobertura de la Educación Básica, que reducen la desigualdad en América Latina y el Caribe, pero a largo plazo vaticina que “podría evaporarse cuando las puertas de la universidad se cierran para los pobres debido a la baja calidad de su educación primaria y secundaria” (33). Y ante la pregunta, por la no correlación de indicadores “¿por qué la disminución de la desigualdad en salud y educación no se ha traducido en una mejor distribución del ingreso?” (33), la respuesta, ampliando el pronóstico anterior, es que:

el mayor acceso a educación podría explicar parte de este fenómeno. Las ganancias que cada individuo obtiene de educación básica disminuyen a medida que ingresan más personas. Por lo tanto, finalizar la educación primaria genera menos au-

mento de los salarios que antes, al tiempo que sube el valor relativo de la educación de quienes se encuentran en la parte más alta de la distribución. Esta mayor prima por conocimiento se debe a una combinación de cambios tecnológicos que requieren mayor especialización y de políticas, si bien las instituciones y políticas nacionales han influido fuertemente en los resultados a nivel de cada país" (p.33).

En último lugar, queda el reducto del espacio educativo como símbolo del baluarte y espacio de la transformación socioeconómica y política, como reflexiona Foucault (1976) cada momento histórico del poder ha generado el modelo de identidad que necesita, dado que la propia subjetividad es un potente mecanismo de reproducción del orden social existente, aunque, sea posible modificarlo. Y en otro momento, amplía esta afirmación de esperanza, precisando que aunque el sujeto esté condicionado por el rizoma del contexto del devenir de la historia y del poder con los condicionamientos sociales que genera, él puede ir alcanzando el ejercicio de la identidad libre, la clave está en el ejercicio crítico discursivo que permite el cuidado de sí mismo, en resumen, de "ser soberano de sí mismo" (Foucault, 1999: 279).

En definitiva, las expectativas para la erradicación de la pobreza está en los espacios educativos, siempre y cuando el profesorado sea consciente de que está en sus manos la transformación de su entorno, independientemente de la ideología instalada en el poder y, aunque los contenidos sean los oficiales, impuestos, los métodos de enseñanza-aprendizaje tienen la clave del desarrollo de las capacidades y habilidades del alumnado.

Notas

1. Como también responden al requerimiento: Constitución 2008; Plan Nacional del Desarrollo para el Buen Vivir (2009-2013); Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)
2. Los solteros/as suelen tener parejas esporádicas con las que tienen hijos.

Referencias Bibliográficas

- ABRIC, Jean. 2001. **Prácticas sociales y representaciones**. Eds. Coyoacán. México.
- ALBORES, Lilia; SAUCEDA, Juan; RUÍZ, Silvia y ROQUE, Eduardo. 2011. “El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México”. **Revista salud pública de México**. Vol. 53. N° 3: 220-227.
- BARREDO, Daniel; DELGADO, María Angeles; LIBERIA-VAYA, Irene y ZURBANO, Belén. 2014. “Actitudes y percepciones sobre la violencia de género del personal docente y administrativo y de servicios de Manta: estudio del Colegio 5 de Junio (2014)”. **Revista de Investigación San Gregorio**. Vol.1. N° 7: 38-55.
- CEPEDA, Edilberto; PACHECO, Pedro; GARCIA, Liliana y PIRAQUIVE, Claudia. 2008. “Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media”. **Rev. salud pública**. Vol.10. N°4: 517-528. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642008000400002&lng=en&nrm=iso. Consultado el 13- 05. 2014.
- DELGADO, M^a Ángeles y BARREDO, Daniel. 2014. “El abuso sexual infantil en Manta: un estudio a partir del hospital Rafael Rodríguez Zambrano (2011-2014)”. **Revista de Investigación San Gregorio**. Vol. 1. N° 7: 56-83.
- DELGADO, M^a Ángeles; BARREDO, Daniel; SAN JUAN, Cristina y JARAMILLO, Marlene. 2014. “Tres espacios ecosistémicos para la innovación curricular del Buen Vivir: institución educativa, familia y barrio. Una propuesta a partir de Manta” en FOMBONA, J. y CALDEVILLA, D. (co-ords.). **Nuevas formulaciones de los contenidos docentes**. pp. 221-231. Ed. McGraw-Hill. Madrid.
- DELVAL, Juan. 1989. “La representación infantil del mundo social” en TURIÉL, E. I. ENESCO, Ileana y LINAZA, J. (eds). **El mundo social en la mente infantil**. pp245-328. Ed. Alianza. Madrid (España).
- DENEGRI, Marianela, KELLER, Alfredo, RIPOLL, Miguel, PALAVECINOS, Mireya y DELVAL, Juan. (1998). “La Construcción de Representaciones Sociales acerca de la Pobreza y Desigualdad Social en la Infancia y Adolescencia”. **PSYKHE**. Vol. 7. N° 2: 13-24.
- DUBY, George. 1961. “Histoire des mentalités”, en SAMARAN, Ch. (coord.), **L’histoire et ses méthodes**. **Encyclopédie de la Pléiade**. pp. 937–966. Ed. Gallimard. París (France).
- FOUCAULT, Michel. 1976. **Vigilar y castigar**. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- FOUCAULT, Michel. 1999. **Estética, ética y hermenéutica**. Paidós. Barcelona.

- IBÁÑEZ, Tomás. 1994. "Representaciones sociales. Teoría y método" en **Psicología social construccionista**. pp. 153-216. Universidad de Guadalajara. México (México).
- JODELET, Dense. 1986. "La Representación social: fenómenos, concepto y teoría" en MOSCOVICI, S. (comp.). **Psicología social II. Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales**. Paidós. Buenos Aires (Argentina).
- KOUDOU, Opadou. 2008. "Dysfonctionnements familiaux et formation de la personnalité à risque déviant chez l'adolescent". **Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique et scientifique**. Vol. 3. N° 8: 259-273.
- LASIO, Virginia; CAICEDO, Guido; ORDEÑANA, Xavier y VILLA, Ramón. 2013. **Global Entrepreneurship Monitor GEM Ecuador 2012**. ES-PAE-ESPOL. Guayaquil (Ecuador). Disponible en <http://www.gem-spain.com/Mis%20archivos/Informes/GEM%20Ecuador%202012.pdf>. Consultado el 30.09.2014.
- LEHTI, V.; SOURANDER, A.; KLOMEK, A.; NIEMELÄ, S.; SILLANMÄKI, L.; PIHA, J. 2011. "Childhood bullying as a predictor for becoming a teenage mother in Finland". **Eur Child Adolesc Psychiatry**. N° 20:49-55.
- MEC-Consejo Nacional de Educación. 2006. **Hacia el Plan Decenal de Educación (2006-2015)**. Primera versión resumida. Quito (Ecuador). Disponible en http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Hacia_Plan_Decenal. Consultado el 3.03.2014.
- NAVARRO, Pablo. 1996. Hacia una teoría de la morfogénesis social. Ponencia presentada en los **II Encuentros de Teoría Sociológica**. Bilbao (España). Disponible en <http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/MorfogenesisSocial.html>. Consultado el 5.06. 2014.
- OLWEUS, Dan. 2004. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Eds. Morata. Madrid.
- PEÑARANDA, Ana y NAVARRO, Alejandra. 1998. Qué es un rico? ¿y un pobre?: un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles. **Revista de Psicología Social**. Vol.13. N° 1: 67-80.
- PNUD. 2011. "Sostenibilidad y equidad: un mejor futuro para todos" en **Informe sobre Desarrollo Humano**. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_es_complete.pdf. Consultado el 20.05.2014.
- PIÑUEL, Iñaki y OÑATE, Araceli. 2005. "Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. Informe preliminar Cisneros VII". **Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo**. Disponible en www.acosoescolar.com. Consultado el 03.05.2014.
- TINTO, Vincent. 1989. "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva". **Revista de Educación Superior**. N° 71, ANUIES. México.

- ABRIC, Jean. 2001. **Prácticas sociales y representaciones**. Eds. Coyoacán. México.
- ALBORES, Lilia; SAUCEDA, Juan; RUÍZ, Silvia y ROQUE, Eduardo. 2011. “El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México”. **Revista salud pública de México**. Vol. 53. N° 3: 220-227.
- BARREDO, Daniel; DELGADO, María Angeles; LIBERIA-VAYA, Irene y ZURBANO, Belén. 2014. “Actitudes y percepciones sobre la violencia de género del personal docente y administrativo y de servicios de Manta: estudio del Colegio 5 de Junio (2014)”. **Revista de Investigación San Gregorio**. Vol.1. N° 7: 38-55.
- CEPEDA, Edilberto; PACHECO, Pedro; GARCIA, Liliana y PIRAQUIVE, Claudia. 2008. “Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media”. **Rev. salud pública**. Vol.10. N°4: 517-528. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642008000400002&lng=en&nrm=iso. Consultado el 13-05. 2014.
- DELGADO, M^a Ángeles y BARREDO, Daniel. 2014. “El abuso sexual infantil en Manta: un estudio a partir del hospital Rafael Rodríguez Zambrano (2011-2014)”. **Revista de Investigación San Gregorio**. Vol. 1. N° 7: 56-83.
- DELGADO, M^a Ángeles; BARREDO, Daniel; SAN JUAN, Cristina y JARAMILLO, Marlene. 2014. “Tres espacios ecosistémicos para la innovación curricular del Buen Vivir: institución educativa, familia y barrio. Una propuesta a partir de Manta” en FOMBONA, J. y CALDEVILLA, D. (co-ords.). **Nuevas formulaciones de los contenidos docentes**. pp. 221-231. Ed. McGraw-Hill. Madrid.
- DELVAL, Juan. 1989. “La representación infantil del mundo social” en TURIÉL, E. I. ENESCO, Ileana y LINAZA, Josetxu (eds). **El mundo social en la mente infantil**. pp245-328. Ed. Alianza. Madrid (España).
- DENEGRI, Marianela, KELLER, Alfredo, RIPOLL, Miguel, PALAVECINOS, Mireya y DELVAL, Juan. (1998). “La Construcción de Representaciones Sociales acerca de la Pobreza y Desigualdad Social en la Infancia y Adolescencia”. **PSYKHE**. Vol. 7. N° 2: 13-24.
- DUBY, George. 1961. “Histoire des mentalités”, en SAMARAN, Ch. (coord.), **L’histoire et ses méthodes**. **Encyclopédie de la Pléiade**. pp. 937–966. Ed. Gallimard. París (France).
- FOUCAULT, Michel. 1976. **Vigilar y castigar**. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- FOUCAULT, Michel. 1999. **Estética, ética y hermenéutica**. Paidós. Barcelona.
- IBÁÑEZ, Tomás. 1994. “Representaciones sociales. Teoría y método” en **Psicología social construccionista**. pp. 153-216. Universidad de Guadalajara. México (México).

- JODELET, Dense.1986. "La Representación social: fenómenos, concepto y teoría" en MOSCOVICI, S. (comp.). **Psicología social II. Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales**. Paidós. Buenos Aires (Argentina).
- KOUDOU, Opadou. 2008. "Dysfonctionnements familiaux et formation de la personnalité à risque déviant chez l'adolescent". **Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique et scientifique**. Vol. 3. N° 8: 259-273.
- LASIO, Virginia; CAICEDO, Guido; ORDENANA, Xavier y VILLA, Ramón. 2013. **Global Entrepreneurship Monitor GEM Ecuador 2012**. ES-PAE-ESPOL. Guayaquil (Ecuador). Disponible en <http://www.gem-spain.com/Mis%20archivos/Informes/GEM%20Ecuador%202012.pdf>. Consultado el 30.09.2014.
- LEHTI, V.; SOURANDER, A.; KLOMEK, A.; NIEMELÄ, S.; SILLANMÄKI, L.; PIHA, J. 2011. "Childhood bullying as a predictor for becoming a teenage mother in Finland". **Eur Child Adolesc Psychiatry**. N°20:49-55.
- MEC-Consejo Nacional de Educación. 2006. **Hacia el Plan Decenal de Educación (2006-2015)**. Primera versión resumida. Quito (Ecuador). Disponible en http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Hacia_Plan_Decenal. Consultado el 3.03.2014.
- NAVARRO, Pablo. 1996. Hacia una teoría de la morfogénesis social. Ponencia presentada en los **II Encuentros de Teoría Sociológica**. Bilbao (España). Disponible en <http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/MorfogenesisSocial.html>. Consultado el 5.06. 2014.
- OLWEUS, Dan. 2004. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Eds. Morata. Madrid.
- PEÑARANDA, Ana y NAVARRO, Alejandra. 1998. Qué es un rico? ¿y un pobre?: un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles. **Revista de Psicología Social**. Vol.13. N° 1: 67-80.
- PNUD. 2011. "Sostenibilidad y equidad: un mejor futuro para todos" en **Informe sobre Desarrollo Humano**. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_es_complete.pdf. Consultado el 20.05.2014.
- PIÑUEL, Iñaki y OÑATE, Araceli.2005. "Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. Informe preliminar Cisneros VII". **Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo**. Disponible en www.acosoescolar.com. Consultado el 03.05.2014.
- TINTO, Vincent. 1989." Definir la deserción: una cuestión de perspectiva". **Revista de Educación Superior**. N° 71, ANUIES. México.