

¿Qué entienden los chicos y chicas por exclusión social?

What does social exclusion mean for children?

Jorge Uroz Olivares (1) y Carmen Meneses Falcón (1)

(1) Universidad Pontificia Comillas

Resumen: Este trabajo aborda las percepciones, valoraciones y visiones de los chicos y chicas menores de 18 años sobre la exclusión social. Se analiza el significado que otorgan a este concepto, las causas y las situaciones vividas por ellos y ellas. La información fue recogida mediante dos técnicas: 12 Grupos de discusión con chicos y chicas de 9 a 17 años en Bilbao, Málaga y Madrid. Para los participantes la exclusión social era un concepto principalmente relacional más que estructural, relacionado con el Ser y Hacer entre ellos y ellas.

Palabras Clave: Infancia, Exclusión Social, Adolescentes, Pobreza

Abstract

This paper addresses the perceptions, values and visions of the boys and girls under 18 about social exclusion. The meanings given to this concept, the causes and the situations experienced by them and they are analyzed. The information was gathered using two techniques: 12 Focus groups with boys and girls from 9-17 years old about their perceptions and meanings, in Bilbao, Malaga and Madrid. For participants, social exclusion was a primarily relational concept rather than structural, related to the Being and Doing among themselves.

Keywords: Childhood, Social Exclusion, Teenagers, Poverty

Recibido: 05/03/2014 Revisado: 16/04/2014 Aceptado: 02/05/2014 Publicado: 31/06/2014

Referencia normalizada: Uroz, J., y Meneses, C. (2014). ¿Qué entienden los chicos y chicas por exclusión social? *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 2, 111-142. doi. 10.15257/ehquidad.2014.0011.

Correspondencia: Jorge Uroz Olivares. Profesor Propio Adjunto de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Trabajo Social. Universidad Pontificia de Comillas. Dirección Postal: C. Universidad Pontificia Comillas, 3-5. Despacho Cantoblanco D-406. Madrid. 28049. Correo electrónico: juroz@chs.upcomillas.es. Teléfono: +34 91 7343950, ext. 2607.

1. INTRODUCCIÓN. LA REALIDAD DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL INFANTIL: APUNTES SOBRE EL CONCEPTO DE EXCLUSIÓN

Los datos más recientes sobre las situaciones de exclusión social que afectan a los niños son alarmantes. Los últimos datos de la oficina de EUROSTAT ofrecen un 31,9 % para el año 2013, de niños y niñas en nuestro país en riesgo de pobreza y exclusión social. Desde el año 2007 (27,8 %) ese porcentaje de niños en riesgo de exclusión han aumentado en nuestro caso más de cuatro puntos, mientras que en la Unión Europea esa tasa sólo ha aumentado un punto en el mismo periodo temporal, situándose en el año 2013 en un 27,2 % de niños en riesgo de exclusión. Es decir, en España uno de cada tres niños se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social.

El último informe de Cruz Roja sobre la vulnerabilidad social pone de manifiesto cómo esa exclusión se está traduciendo en mayores porcentajes de niños con malnutrición o incluso en las dificultades de acceso a la sanidad pública. De igual forma, UNICEF (González-Bueno et al., 2012) ha señalado cómo la realidad de la crisis económica en nuestro país está teniendo consecuencias en la calidad de vida de nuestros niños: los niños sufren la crisis cuando sus padres se quedan sin trabajo y sin ingresos, cuando las familias son desahuciadas de sus viviendas, cuando la alimentación se empobrece por falta de dinero, o sencillamente cuando no pueden costearse los tratamientos del sistema sanitario.

Algunos autores analizan el fenómeno de la exclusión social asociándolo exclusivamente a las situaciones que sufren aquellas familias o personas sin ingresos, o con un nivel bajo de los mismos. Desde esta perspectiva el análisis de la exclusión social se limita a un ámbito eminentemente economicista, haciendo un paralelismo entre exclusión social y pobreza, o analizándola sólo desde la perspectiva económica sin tener en cuenta otros ámbitos (Prebisch, 1981; Ruiz-Castillo, 1987; García y Toharia, 1998; Ayala, Martínez y Sastre 2006; Gradín, et al., 2008). Sin poner en duda los efectos que la falta de recursos económicos y la ausencia de empleo tienen sobre los procesos de exclusión, ésta no se puede analizar exclusivamente en

términos económicos sino que para adecuarse a la realidad de nuestras sociedades actuales la exclusión social debe ser analizada como un proceso multidimensional y multicausal, en el que el aspecto económico sólo es uno de los ámbitos a incluir.

Podríamos definir la exclusión, coincidiendo con Estivill (2003: 19), como *una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e «inferiorizando» a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes.*

En este sentido la *exclusión social* no es algo estático sino que es un proceso (o acumulación de un conjunto de procesos), porque es un fenómeno dinámico. No es algo puntual ni ocurre por una situación concreta. Dentro de ese proceso la persona va pasando por distintas gradaciones hasta llegar a esa situación de desestructuración grave que la posicionaría en una situación de exclusión. Esas dinámicas de exclusión o inclusión son cambiantes, no son permanentes en el tiempo, por tanto no debemos pensar en características determinadas que afectan a las personas o grupos excluidos, sino más bien deberíamos entenderla como un alejamiento de esas personas o grupos del conjunto de la sociedad.

De la misma forma, los procesos de exclusión son multidimensionales y multicausales. Ya hemos dicho que la dimensión económica-laboral (el empleo es la principal fuente de ingresos) es fundamental. Sin embargo no puede ser la única. También deberíamos contemplar una dimensión socio-relacional (ausencia o pérdida de redes de apoyo, problemáticas en las redes socio-familiares a las que las personas pertenecen, etc.) y una dimensión política, basada en el concepto de ciudadanía, cuya expresión más clara es el reconocimiento de una serie de derechos (ausencia de participación política, déficits de formación, no participar del sistema de protección social, etc.).

Por tanto, cuando nos referimos a los procesos de exclusión tenemos que hablar de un fenómeno que se debe a la articulación de un conjunto de circunstancias desfavorables en las que intervienen muchas variables, las cuales suelen estar estrechamente relacionadas (Laparra y Pérez, 2008; Subirats, 2005; Castel, 2004; Tezanos, 2001). Las variables a tener en cuenta se agruparían en distintos ámbitos. Dichos ámbitos serían distintos en función de los diversos autores que estudian el fenómeno, aunque generalmente suele haber un cierto consenso en que esos ámbitos deben incluir: el ámbito económico-laboral, el ámbito residencial, el ámbito educativo, el ámbito sociosanitario, el ámbito relacional, el ámbito de ciudadanía y el ámbito de participación (García et al., 2000; Tezanos, 2001; Subirats, 2004; Laparra y Pérez, 2008). En la línea de intentar medir el fenómeno de la exclusión debemos citar el último estudio de la Fundación FOESSA (2008), el cual aporta un índice sintético de exclusión medido a través de seis dimensiones, en las que se incluirían una batería de treinta y cinco indicadores. Las seis dimensiones son: la participación en la producción, la participación del producto social, los derechos políticos, los derechos sociales, el conflicto social y la anomía y el aislamiento social. Con esta aportación el Informe FOESSA intenta poner de manifiesto el factor acumulativo que tiene la exclusión social.

Como ya hemos dicho si entendemos la exclusión social como un proceso debemos concebirla como un continuo que las personas recorren, desde los espacios de integración a los espacios de exclusión y viceversa, pasando por una zona intermedia que muchos autores denominan o califican como zona de vulnerabilidad. La zona de integración es aquella en la que existe seguridad y estabilidad, es donde se encuentran las personas con trabajos fijos, con sólidas redes sociales y familiares y con protección social. La zona de vulnerabilidad se caracterizaría por la fragilidad, la inestabilidad y las situaciones de riesgo: personas con trabajos precarios e inestables, con relaciones sociales y familiares débiles o dispersas y con un sistema de protección que no cubre –o lo hace deficientemente- los riesgos a los que se halla expuesto. Por último, se encontraría la zona de exclusión propiamente

hablando caracterizada por personas o grupos que han perdido sus lazos con el mundo laboral, familiar y social, personas sin trabajo, aislados socialmente y sin protección social alguna, personas que tienen dependencia de las ayudas sociales para poder subsistir (Castel, 2004; Paugman, 1991; Subirats, 2005; Castells, 1998; García et al., 2000; Moreno, 2000; Tezanos, 2001).

Posiblemente el tránsito o paso de unas zonas a otras venga determinado en gran parte por la pertenencia o no al mercado de trabajo, sin embargo debemos ser conscientes que eso sólo, por sí mismo, no supone entrar en un proceso de exclusión social, ya que en muchas ocasiones esa falta de integración laboral puede estar compensada por las redes familiares, por la solidaridad comunitaria, o incluso por los diversos sistemas de protección públicos. Ahora bien, cuando todos estos ámbitos fallan, es cuando las personas se encuentran inmersas en fuertes procesos de desestructuración y exclusión. En este sentido es importante que seamos conscientes que los procesos de vulnerabilidad o exclusión que afectan a las personas pueden verse a su vez agravados o reducidos en función de la actitud y la respuesta que la misma sociedad manifieste ante ellos. Nuestros sistemas de protección, propios de los Estados de Bienestar en los que nos encontramos, han compensado los efectos de los procesos de exclusión, generando políticas de integración que permiten a las personas transitar hacia la zona de inclusión. No debemos olvidar que es la propia sociedad la que genera, de forma estructural, las desigualdades y condiciones que producen, en su gran mayoría, los diversos procesos de exclusión que afectan a la población. Sin esos sistemas de protección, o con sistemas de protección mermados, la exclusión social difícilmente puede reducirse sino que muy probablemente se verá intensificada y agravada.

2. LA EXCLUSIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA: LA IMPLICACIÓN DE LOS NIÑOS/AS EN EL ANÁLISIS DE SUS PROPIOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN

El concepto de exclusión social referido a la infancia presenta los mismos rasgos que acabamos de señalar: es un proceso, multidimensional y

multicausal. Entendemos la exclusión social en la infancia como la situación en que se encuentran los niños y niñas cuando no pueden participar plenamente en la vida social, económica y civil; niños y niñas cuyo entorno personal, familiar, social y cultural no les permite acceder a un nivel adecuado de ingresos y recursos, lo que supone que no puedan disfrutar de un nivel y una calidad de vida considerado aceptable por la sociedad en la que viven. Podemos decir que la infancia se encuentra en situación de exclusión cuando no puede ejercer plenamente sus derechos fundamentales.

La principal diferencia que la exclusión infantil tiene respecto a la exclusión social de un adulto son las repercusiones que conlleva, por supuesto mucho más graves en el caso de los niños. Las diferentes investigaciones que se han realizado han ido poniendo de manifiesto todas esas repercusiones. Los niños expuestos a una situación de exclusión social pueden tener: más probabilidades de tener peores cuidados sobre su salud, malnutrición, dificultades para seguir tratamientos médicos por no poder pagar los medicamentos, mayores tasas de mortalidad, residen con más frecuencia en viviendas con malas condiciones de habitabilidad, abandonan más precozmente y con mayor frecuencia el sistema educativo, presentan actitudes mucho más negativas hacia la escuela, obtienen peores resultados académicos, o incluso alcanzan niveles más bajos de logro cuando son adultos en el mercado de trabajo. También tenemos que destacar que en el colectivo de niños en situación de exclusión suele incrementarse el número de embarazos adolescentes, los niños tienen más dificultades en sus relaciones sociofamiliares, sienten en mayor medida aislamiento y ansiedad, y pueden presentar, además, más conductas de riesgo durante su etapa infantil así como un mayor número de conductas antisociales. (López, 1995, 2008; Doyal y Goul, 1994; Bradshaw, 2001; Esping-Andersen, 2002; Renes y Lorenzo, 2010; Ochaita y Espinosa, 2012).

Los estudios más novedosos e interesantes sobre la exclusión infantil son aquellos que analizan el fenómeno desde la óptica del bienestar infantil, teniendo en cuenta todos aquellos aspectos que influyen en el bienestar de

los niños y las niñas, basándose en las necesidades y derechos de la infancia recogidos en la Convención de los Derechos del Niño de la ONU. En este sentido el bienestar infantil y la exclusión infantil estarían en el mismo continuo en el que los niños podrían encontrarse, en función de si sus necesidades se ven o no cubiertas. Eso significa que es un proceso que transcurre desde el bienestar, cuando las diferentes necesidades están satisfechas, pasando por un espacio de vulnerabilidad, según esas necesidades dejan de cubrirse o existen aspectos que ponen a los niños en situación de riesgo, hasta llegar a la exclusión, cuando existen deficiencias importantes o aspectos básicos sin estar cubiertos (Bradshaw et al., 2007; Ben-Arieh, 2008; Ben-Arieh y Fronès, 2009; UNICEF España y Observatorio de la Infancia y Adolescencia, 2010; Arias, von Bredow y González-Bueno, 2010; González-Bueno et al., 2012; Adamson, 2013).

La mayor parte de los estudios que se han realizado sobre la exclusión de los niños no han tenido en cuenta la participación de ellos mismos a la hora de elaborar un discurso sobre la situación de su propio bienestar. En nuestro caso creemos importante contar con esa participación, ya que a través de ella se pueden descubrir nuevos aspectos a tener en cuenta o nuevas dimensiones a estudiar. La visión que tienen los niños sobre lo que es su propia exclusión puede ser muy diferente de la que tienen los adultos sobre ellos. Otra razón para hacerles partícipes se halla en la propia Convención de los Derechos del Niño (art. 12), que les concibe como sujetos de derechos, que deben ser escuchados, que tienen el derecho de expresar su opiniones en función de la edad y la madurez y a que esa opinión sea tenida en cuenta en aquellos asuntos que les afectan.

Generalmente las investigaciones que tratan sobre infancia se han centrado en análisis de tipo objetivo, tratando a los niños además como sujetos pasivos de estudio, niños estudiados sólo desde la perspectiva del mundo de los adultos. Sin embargo, desde hace más de 20 años existe una perspectiva diferente que reclama una complementación de esos análisis de datos más objetivos teniendo en cuenta también la perspectiva subjetiva de los propios

niños y su propia participación, no sólo porque respete más de esa forma a los niños como sujetos de derechos sino porque además la visión que ellos tienen del mundo y de lo que les acontece es muy distinta de la visión de los adultos (Melton y Limber, 1992).

Ben Arieh (2005) señaló el rol de los niños/as en relación a los procesos de investigación en materias relacionadas con el bienestar. Los niños (también aquellos niños de grupos desfavorecidos) deberían ser parte del diseño de los estudios para mejorar el sistema de indicadores y medidas sobre bienestar. Niños y niñas deberían participar no sólo como fuentes de información sino también en el proceso de recogida de datos así como en su posterior análisis. Como fuentes de información nos pueden proporcionar una visión particular de su comprensión y preocupaciones sobre el mundo en el que viven. En el proceso de recogida de datos pueden ser una ayuda para solventar las diferencias generacionales entre los entrevistadores (adultos) y los sujetos de estudio (niños), el rol de un entrevistador de igual a igual solventa de esta forma algunas dificultades metodológicas en las investigaciones. Y por supuesto, su participación en el posterior análisis puede ser fundamental para interpretar algunos de los datos o conclusiones a los que se lleguen.

A pesar de que esto no ha sido tenido en cuenta habitualmente por los diversos estudios e investigaciones que se han realizado en dicho ámbito, existen evidencias sobre la cualificación de los niños para poder expresar aquellos aspectos que ellos consideran más importantes en su propio bienestar. Sixsmith et al. (2007) ya pusieron de manifiesto cómo la visión de los niños sobre lo que afecta a sus propias vidas, aquello que les hace más o menos infelices, es una visión tan válida como la que pudieran tener profesores o padres sobre dicho tema; es más, la visión de padres y profesores era limitada. La aportación de los niños sobre su bienestar era diferente de las visiones que los propios adultos tenían, y aportaban cuestiones que no eran señaladas ni por padres ni por profesores, de forma que los autores recomendaban la participación explícita de los niños en todas

aquellas políticas y actuaciones que tuvieran que ver con cuestiones relacionadas con sus propias vidas. Por ello en los últimos años se ha ido incorporando la participación de los niños en los procesos de la investigación, realizándose estudios con metodologías participativas. Para evaluar la calidad de vida de cualquier población es necesario acercarse y preguntarles. No parece apropiado por tanto que si queremos conocer cuál es la realidad de los niños no les preguntemos a ellos sobre su propia perspectiva y sus condiciones de vida (Casas et al., 2013).

En Irlanda se realizó el *National Set of Wellbeing Indicators* con el objetivo de desarrollar un estudio nacional con indicadores de bienestar infantil que abarcaran múltiples facetas de la vida de los niños. Este informe se viene publicando desde 2006. La perspectiva utilizada fue centrarse en los niños reconociendo que son participantes activos en sus propias vidas. Para conseguir sus objetivos no sólo se revisaron todos los indicadores y ámbitos utilizados por otros informes y estudios realizados hasta el momento, así como estadísticas oficiales, sino que además la selección de esos indicadores se plasmó utilizando la técnica Delphi con un panel de expertos en materia de infancia. Sin embargo, en la última fase del estudio y desde el punto de vista cualitativo, se recogió tanto a nivel individual como grupal la visión de los niños sobre los ámbitos e indicadores utilizados. Los niños señalaron con especial énfasis aquellos ámbitos que tenían que ver con las relaciones interpersonales y familiares, el valor que para ellos tenían los animales domésticos, y lo relacionado con las diferentes actividades o cosas que tenían que hacer. Posteriormente se les volvió a pedir a los expertos que trabajaran sobre aquellos aspectos que los niños habían indicado. El resultado definitivo del estudio fue un conjunto de 42 indicadores de bienestar y 7 indicadores demográficos. Algunos de las cuestiones señaladas por los niños no fue posible recogerlas, sin embargo a partir de entonces se puso en marcha una estrategia nacional para hacer posible tener datos disponibles de aquellos ámbitos que no habían sido objeto de análisis por las entidades públicas y que fueron señalados por los niños (Hanafin et al. 2007).

En Australia, los estudios de Fattore son un claro ejemplo de la utilidad de la participación de los niños en los análisis sobre su propio bienestar. Los investigadores trabajaron desde una perspectiva cualitativa (entrevistas individuales y grupos de discusión) con una muestra de unos 126 niños/as de entre 8 y 15 años, tanto en zonas urbanas como en zonas rurales, para desarrollar indicadores de bienestar. Algunos de los ámbitos destacados por los niños como indicadores de su propio bienestar fueron: el sentimiento de seguridad en sus relaciones sociales; ser capaz de actuar de manera moralmente adecuada en relación consigo mismo y en relación a los demás; tener autonomía para poder actuar con libertad, poder ejercer opiniones y tener capacidad de influir; tener un sentimiento de seguridad personal, con sus familias y en el entorno; tener una imagen adecuada de sí mismo y ser valorado también por los demás; que las familias posean los recursos suficientes para llevar una vida adecuada; tener buenas relaciones familiares; disponer de un hogar adecuado y poder disfrutar de un entorno físico aceptable en el que además se pudieran sentir seguros. (Fattore, et al., 2007, 2009).

Por último debemos destacar los estudios realizados por UNICEF quienes incorporan la participación de los niños para medir uno de los ámbitos del bienestar infantil que se considera fundamental, el llamado bienestar subjetivo. En uno de sus últimos estudios (Adamson, 2013), en el que realiza una comparación del bienestar infantil de los países más ricos, dedica una parte del mismo a centrarse en lo que los niños dicen sobre su propio bienestar, sobre lo que los niños sienten en aquello relacionado con su vida, que sin lugar a dudas vendrá condicionado por las prioridades que los niños tengan en ese momento. Entre aquellos aspectos que los niños señalan como fundamentales en su propio bienestar destacaron las relaciones que tienen con su familia y con sus iguales, siendo éstas determinantes para que los niños y niñas puedan sentirse bien o mal.

En concreto para nuestro país, UNICEF ha realizado un estudio específico para medir el bienestar subjetivo de los niños de España (Casas y Bello,

2012), centrándose en escolares de 1º de la ESO. Unicef llevó a cabo una encuesta a 6000 niños y niñas de España, procedentes de 143 centros educativos con diferentes titularidades (públicos, privados concertados, y privados) y de entornos distintos (urbano, semiurbano, rural). El estudio puso de manifiesto algunas de las características de los niños que decían sentirse más y menos felices. Entre los que puntúan más bajo en niveles de bienestar subjetivo encontramos aquellos que tenían dificultades socio-económicas en su entorno (en casa no hay ningún adulto cobrando, los niños no tienen paga ninguna o no tienen acceso a las TICS), niños procedentes del sistema de protección infantil (residiendo en centros de protección), niños que no habían nacido en España, o aquellos que habían tenido que cambiar de padres, o personas con las que convivir. Como podemos observar, las relaciones familiares y el entorno socioeconómico son los aspectos más influyentes para ellos y ellas.

Y en su último informe de UNICEF sobre la situación de la infancia en España (González-Bueno et al., 2012), se reflejó claramente cómo la crisis económica estaba afectando fundamentalmente a los niños, siendo el rostro de la pobreza cada vez más una cara infantil. Cuando se pregunta a los niños que expliquen cómo viven la situación de crisis existen algunas cuestiones generalizables: señalan que no sólo sufren las peores condiciones materiales sino que también viven situaciones de mayor estrés y tensión en las relaciones familiares y al mismo tiempo muchos han notado los recortes que se están produciendo (como es lógico ellos lo perciben en el entorno en el que se encuentran) en su entorno educativo.

Es cierto que para poder realizar una medición sobre la situación de la exclusión o inclusión de la infancia, los indicadores subjetivos presentan una serie de limitaciones: la tendencia de las personas a expresar subjetivamente una situación mejor de lo que objetivamente es, o la adaptación de las respuestas de los niños al entorno en el que se encuentran y se desarrollan (condicionados por las propias normas, valores, y aspiraciones y estilos de vida del entorno), lo que imposibilitaría también hacer comparaciones más

objetivas. Ahora bien, siendo conscientes de que las mediciones de tipo más objetivo sobre el bienestar de los niños son necesarias, eso no implica que no podamos tener en cuenta la visión que los propios niños tienen sobre su vida y sobre aquello que les afecta. Lo único que debemos hacer los investigadores es ser cautos en la interpretación de los resultados pero en ningún caso obviar la necesidad de completar los datos objetivos con las valoraciones subjetivas de los niños.

El objetivo de este trabajo es por tanto, describir las percepciones, valoraciones y visiones de los chicos y chicas menores de 18 años sobre la exclusión social. En concreto se planteó recoger qué entendían por exclusión social, cuándo sucedía según sus perspectivas, qué causas la producía y qué proponían para eliminarla o evitarla.

3. PARTICIPANTES Y MÉTODOS

Se ha realizado un estudio cualitativo transversal descriptivo, utilizando dos técnicas de recogida de datos: los grupos de discusión y los relatos temáticos, de forma consecutiva. Nos hubiese gustado incorporar a los niños y niñas en todo el proceso de investigación, dado el objetivo previsto, pero los plazos y dinámicas que conllevan en muchas ocasiones la investigación no facilitan esta incorporación en este estudio. Por tanto, recogimos las opiniones de los niños y niñas en tres ciudades españolas: Bilbao, Málaga y Madrid entre noviembre del 2012 y marzo del 2013.

Grupos de discusión.- Se realizaron doce grupos de discusión, participando en los mismos 66 chavales de 9 a 17 años, pertenecientes a los cursos de 5º y 6º de primaria, y 3º y 4º de la ESO. Utilizamos como criterio de homogeneidad el sexo, (grupos masculinos y grupos femeninos), y la ciudad, (grupos en Málaga, Madrid y País Vasco). Como criterio de heterogeneidad o diversidad se planteó el curso o edad (dentro de cada etapa), y la nacionalidad (lugar de nacimiento, propio o familiar). Los grupos fueron grabados en audio con la autorización de los niños y sus padres por escrito, y al finalizar recibieron una

tarjeta regalo por su participación. El anonimato, el consentimiento informado y la confidencialidad han sido los criterios éticos utilizados en este trabajo. La localización y organización de los grupos fue posible por la colaboración de cinco centros educativos pertenecientes a las ciudades que se ha recogido la información, que facilitaron el contacto con los niños, niñas y los adolescentes. Se realizó el guión del grupo de discusión con las mismas cuestiones para primaria y secundaria, pero adaptado a la comprensión de cada etapa, recogiendo las siguientes temas: aspectos que les hacían felices, los principales problemas que les preocupaba, qué entendían por exclusión social, que la causaba, que consecuencias tenía y cómo se podría comunicar o pedir ayuda cuando se vivía. Previamente se testaron con otros adolescentes las preguntas a realizar y la forma de hacerlas. Los grupos de discusión fueron transcritos literalmente (ver Tabla1)

Tabla 1. Composición de los Grupos realizados con niños y adolescentes

	Ciudad	Sexo y curso	Composición detalle	Estatus socioeconómico
GD1	Málaga	Chicos ESO	3 chicos de ESO	Baja
GD2	Málaga	Chicas ESO	4 chicas de ESO	Baja
GD3	Málaga	Chicos Primaria	5 chicos de Primaria	Baja
GD4	Málaga	Chicas Primaria	5 chicas de Primaria	Baja
GD5	Madrid	Chicos ESO	6 Chicos de ESO	Medio-baja
GD6	Madrid	Chicas ESO	6 chicas, de ESO	Medio-baja
GD7	Madrid	Chicos Primaria	7 chicos de Primaria	Medio-baja
GD8	Madrid	Chicas Primaria	7 chicas de Primaria	Medio-baja
GD9	Bilbao	Chicos ESO	6 chicos, de ESO	Medio-baja
GD10	Bilbao	Chicas ESO	6 chicas, de ESO	Medio-baja
GD11	Bilbao	Chicos Primaria	6 chicas de Primaria	Baja
GD12	Bilbao	Chicas Primaria	5 chicos de Primaria	Baja

Fuente: Elaboración propia.

Los relatos.- en los mismos centros que se hicieron los grupos se solicitó a los chicos y chicas de los cursos de 5º, 6º de primaria y 3º y 4º de la ESO, a través de sus profesores, que hiciesen una redacción sobre sus principales problemas y dificultades, pues es en este discurso donde emerge el concepto de exclusión social para la infancia. Se trataba de una hoja totalmente anónima que en la parte posterior recogía una serie de variables socio-demográficas, o datos de control, para definir el perfil de los chavales participantes. Se recogieron 162 redacciones, de las cuales se seleccionaron 80 que tenían el cariz de relato por el estilo descriptivo y expresivo de las mismas.

Análisis de los datos.- En este artículo nos vamos a centrar en el análisis exclusivamente de los grupos de discusión, de contenido categorial semántico-temático en cuatro etapas: 1) lectura de los discursos producidos por los chavales estableciendo identificaciones temáticas con posibles categorías analíticas. 2) confirmación y configuración del sistema de categorías analíticas detectadas en los discursos. 3) codificación de los textos en relación a las categorías. 4) relación entre las categorías y códigos analíticos que proporcionaran los significados y experiencias de los chavales. En esta etapa, la *Comparación Constante* de los discursos extraídos de cada código analítico permitía interpretar el significado que los chicos y chicas otorgaban a cada aspecto de estudio o emergente en el análisis.

Se utilizó la triangulación como criterio de rigor y calidad en el proceso analítico. Una de las investigadoras realizó el diseño de las categorías que fue contrastada por otro de los investigadores. Posteriormente este mismo proceso se realizó en la codificación y proceso interpretativo. Las discrepancias se estudiaron y resolvieron por consenso, en aquellos aspectos que eran relevantes. Se utilizó el programa informático para análisis cualitativo QSR NVivo 9, desarrollando un análisis desde la perspectiva fenomenológica y constructivista, es decir, focalizamos sobre la visión de los niños y adolescentes en los significados que ellos crean basándose en su propia experiencia.

4. RESULTADOS

Los chicos y chicas otorgan un significado propio al concepto de exclusión social, aunque posee matices compartidos con el concepto que las ciencias sociales le confieren. La exclusión para ellos es discriminación y marginación, apartar a alguien del grupo, de la sociedad, es decir, el componente relacional fue el principal en sus discursos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Discursos sobre definición del concepto de exclusión por los adolescentes

GRUPOS	DISCURSOS
GD, Madrid, Primaria, chicos	01.- Dejar de lado a las personas por algo que tienen. 02.- Dejar de lado a alguien
GD, Madrid, Primaria, chicas	03.- A que por ejemplo hay un grupo de personas y tu quieres estar en ese grupo pero no te dejan porque tú no tienes para ello las cualidades que hay que tener para estar en ese grupo
GD, Madrid ESO, chicas	04.- Rechazo a alguien. 05.- Y marginarle 06.- Por las diferencias 07.- A lo mejor simplemente el color de piel
GD, Málaga, ESO, chicos	08.- Quitar un tipo de gente, apartarla, dejarla sin darle oportunidad. Sin darle oportunidad
GD, Bilbao, ESO, chicas	09.- Estar apartado de los demás o de algo en general 10.- ...se meten con esa persona en exceso. Se pasan
GD, Bilbao, ESO, chicos	11.- La exclusión social es como excluir a alguien de... 12.- ..marginación, que es que te excluyen por etnia o por según tu clase social o así 13.- La marginación social, de la sociedad, o de algún conjunto 14.- Ser el diferente del grupo 15.- Que sería el marginado del grupo, el que le dejan ahí apartado. El que se meten con él siempre 16.- Por ejemplo, el grupo bebe y el no quiere, ya te excluyen como, no vengas ya.
GD Bilbao, Primaria, Chicas	17.- Cuando dejas a parte a una persona y que esa persona se quede solo por nada más que no ser como los demás o tener algún defecto que nadie acepte 18.- Que te dejen apartado o que no jueguen contigo porque piensen que eres diferente 19.- Y también hay personas que se creen que son superiores a algunas y las dejan aparte
GD Bilbao, Primaria, Chicos	20.- O te crees superiores a otros y no aceptas queee, que gente nueva o de otros países que vengan aquí se comporten igual que tú. 21.- Ignorar a la gente 22.- O que por ejemplo una persona te esté pidiendo jugar y tú no la dejes, sólo por ser de otra raza 23.- Ah, oo no dejar, por ejemplo, hay dos personas sin un empleo y los dos tienen los mismos conocimientos pero tan sólo eliges la que ha nacido aquí.

Fuente: Elaboración propia.

Esa acción de rechazar a alguien se produce, desde sus puntos de vista, por dos motivos: en primer lugar, por algunos rasgos o características sociales, personales o físicas que posea esa persona o grupo y que les hace ser distintos o sobresalir de alguna manera de los demás; también se es diferente por la pertenencia a un colectivo que es definido por los rasgos propios del grupo de iguales o la propia sociedad (Barth, 1976); y en segundo lugar, el rechazo puede surgir por lo que hace o deja de hacer una persona o un grupo, es decir, por las dinámicas de interacción existentes entre los propios chavales. En muchas ocasiones estos dos aspectos se entremezclan, superponiéndose. Los rasgos excluyentes, como se exponen en la Tabla 3, eran la religión, la discapacidad o algún tipo de enfermedad, la homosexualidad, el sexo, la etnia o algún aspecto cultural, la nacionalidad o pertenencia a otro país, entre aquellos aspectos que fueron más señalados (ver Tabla 3).

Ser de una determinada forma o pertenecer a un determinado grupo, en ocasiones, es inevitable, especialmente cuando se trata de cuestiones raciales o étnicas, y de clase social. En estos casos los chicos y chicas se sienten encajados en estas categorías que solo saben contrarrestar respondiendo con agresión o violencia, y/o la indiferencia. Sin embargo, cuando la diferencia es marcada por las acciones que ellos realizan, estar integrado o excluido se valora en función de beneficios o pérdidas. La exclusión tiene un matiz muy concreto, se trata de integrarse o excluirse del grupo, pero es una acción que depende de la persona y que se relaciona con los ritos de aceptación o rechazo social entre iguales. El hacer es más importante que el ser para los procesos de integración entre iguales, y en concreto, en el caso de chavales inmigrantes será el proceso de asimilación o aculturación el que determine su participación en acciones no propias de su sistema cultural, pero que tienen la recompensa de la aprobación e integración en el grupo de iguales. No debemos olvidar que la adolescencia es probablemente la etapa vital que más influencia e importancia tengan los iguales para el desarrollo de acciones individuales, muchas de ellas que conlleve la aceptación social.

Tabla 3. Discursos sobre rasgos que marcan exclusión

RASGOS EXCLUYENTES	DISCURSO
RELIGIÓN	“Sí, porque por ejemplo los musulmanes, siempre los excluyen porque son de otra religión, más que por donde sean y eso, son muy, siempre los ves muy apartados de la sociedad” (GD10, chicas ESO, Bilbao)
DISCAPACIDAD O ENFERMEDAD	“Gente con discapacidad... cualquier persona que tenga un defecto” (GD2, Chicas ESO, Málaga) “Tengas un brazo amputado, no sé...Ser distinto... O por tener alguna enfermedad mental o así”. (GD9, Chicos ESO, Bilbao)
HOMOSEXUALIDAD	Pues el año pasado vino una compañera a clase y le gustaba el mismo sexo, y se metían con ella y no le dejaban... (GD2, Chicas ESO, Málaga)
SEXO/ GENERO	“Con el fútbol por ejemplo ven raro que una niña esté jugando en un equipo de niños o algo...Porque ya la califican de machorra... O pasan de ella....La califican ¿de?... De machorra...Pero es un deporte de chicos aún.” (GD2, Chicas ESO, Málaga)
CULTURA / ETNIA	“Quien no tiene la misma cultura se le suele excluir.... Las costumbres y todo eso.” (GD7 Chicos Primaria, Madrid) “Nosotros tenemos un amigo que es chino, y hay muchas personas que le dicen: ¡Eres chino!, y por ser de su raza le pegan” (GD8 Chicas Primaria, Madrid) “También el modelo que tengas de cada grupo social, por ejemplo, los gitanos siempre los hemos relacionado o casi siempre con cuidado que te pueden robar o cualquier cosa así, pero aquí en el colegio hemos tenido algunos y ves que son buenas personas también y no tienes ningún problema con ellos, o sea también es eso, cómo te eduquen, cómo te eduquen, cómo educan a cada uno de para aceptar a los demás”. (GD10, chicas ESO, Bilbao)
NACIONALIDAD o NACIONALISMO	“...igual sí porque hay algunos que son muy cerrados de mente, de estos de...que quieren País Vasco sólo, los demás fuera todo el mundo” (GD10, Chicas ESO, Bilbao) “...porque aquí se habla más castellano que euskera en general pero, por ejemplo, si nosotros vamos algún día a casco viejo, a iturri, que es una calle llena de bares, hay de todo, ahí te encuentras de todo y si vas tú sólo o vas con algún amigo y pasas por el lado de algún borroca de estos vasco, vasco, pues te va a mirar mal igual sólo porque se le cruza el cable te va a venir a armar el pollo.” (GD10, Chicas ESO, Bilbao)

Fuente: Elaboración propia

Quando a los chicos y chicas se les pregunta qué causa la exclusión y la discriminación, es decir, por qué se produce, no sabían responder. Entre las pocas respuestas que ofrecieron una de ellas fue “porque sí”, aludiendo al Ser de una persona que difícilmente se podía cambiar. En este sentido, las que más aportaron fueron las chicas, que plantearon la discriminación de sexo que sufrían en distintos contextos, pero principalmente en el trato desigual de los padres, como se puede apreciar en estos comentarios:

- *A los niños les dan más libertad que a las niñas. ¿Y eso por qué es?*

- Porque sí, porque es así.

- (Otra participante): Porque yo que sé. Por ejemplo a mi hermano le dejan salir hasta las siete y a mí no me dejan salir hasta las siete porque dicen que hay mucho borrachos, muchas cosas, mucho (...) Pero hay más hombres que hacen esas cosas que mujeres. No, a lo mejor te dice, tú dices que quieres hacer algo y tu madre no te deja pero a tu hermano sí y tú dices y ¿por qué a él sí? Y él dice porque soy yo, soy niño y tú no. Y te quedas, ah! (GD, Málaga, ESO, Chicas)

Ahora bien, en ningún momento entraban a valorar las causas de esa discriminación aunque sabían perfectamente las razones que sus padres les habían dado para actuar de forma diferente. Ellas no lo consideraban como una causa objetiva.

Ser y Hacer se imbricaba en los adolescentes, formando grupos diferentes entre ellos y ellas. Aunque ellos directamente no lo mencionaban las cuestiones de estatus y clase social estaban en la base de la aceptación o discriminación. Dos grupos salieron claramente definidos entre las chicas que podría ser motivo de exclusión, dependiendo del grupo que se observase: las *Pijas* y las *Chonis* o *Merdellonas*:

- Hay niñas muy pijas, hay niñas muy merdellonas.

- *Merbellonas, eso ¿qué es?*

- Chonis. Choni. Que van así, gritando, bailando..., tocando las palmas..., escandalosas..., llaman mucho la atención. Y las pijas...

- *¿Por qué? A ver.*

- Se creen superiores. Aquí llevo yo con mi dinero y con mi padre y..., así que es cuestión de pela..., por llevar ropa de marca, cosas de esas..., (*los dos grupos*) se creen más que nadie pero de otra forma, la otra por el dinero y la otra porque se cree que como la vaciles te va a meter un guantazo. (GD, Málaga, ESO, Chicas).

La envidia o creerse superiores eran las principales razones que nos aportaron como causa de discriminación o exclusión. Se sentían perdidos ante la pregunta y en este sentido, las pocas respuestas obtenidas fueron muy espontáneas.

Por último, cuando se les cuestiona sobre qué podría hacerse para evitar la exclusión o eliminarla, las respuestas fueron peculiares:

- Que habría otras soluciones pero no son.
- *No son qué.*
- No son de..., yo que sé que, por ejemplo, me jode cómo me dicen algo yo que sé, pues reacciono de una manera que sería pegándoles.
- (Otro participante). Utilizar la violencia
- *¿Pero eso es una solución? [risas]*
- (otro participante). Cuando igual ya estás tranquilo, a lo mejor ya dices va pues mira éste no me voy a meter con él porque si ya no se mete conmigo para que yo me voy a meter con él, pues yo voy a empezar, no sé, dejar las cosas claras. Y ya está (GD, Chicos, Madrid, ESO).
- (otro participante). Pues poniendo frente a la gente que hace eso
- (otro participante). Sí, plantar cara (GD, Chicas, ESO, Bilbao)
- (otro participante). A ver, solución sí que sería, pero los demás si se enteran de que te has ido chivando a parte de, te van a llamar chivato y te van a seguir haciendo más bullying para ver si de una vez te callas la boca, porque se la puedes liar.
- *Y..., ¿entonces qué se puede hacer?*
- (Otro participante) Hablar con..., con alguien de clase, o sea imagínate que alguien le hacen bullying pues alguien en clase, alguien tiene que haber coherente, pues acercarse a esa persona y decirle que hombre, que te estás hartando un poco del tema. Al final siempre hay alguien que saca la cara por..., o sea si le hacen bullying a alguien en clase siempre hay alguien que salta y dice tú para que ya te estás pasando porque en clase hay uno que es Julen, que vacila mucho (GD, Chicos ESO).
- (Otro participante). Es por los amigos, vamos, somos los 6 y él, tal vez no quiere beber, entonces lo vamos a apartar entonces el chico se va a sentir mal y va a querer beber, porque si no está con los amigos va a estar sólo, entonces eso le causa problemas y empieza a beber, a beber, y a beber (...) En mi opinión ahí sí que no pueden hacer nada porque eso sucede en todas las situaciones todos los días. (GD, Chicos, ESO, Bilbao).

Sus respuestas estuvieron en torno a dos soluciones: primera, no se podía hacer nada. La intervención para disminuir o evitar la discriminación o exclusión entre ellos y ellas era peor que el propio hecho. Es algo tan habitual y cotidiano que están adaptados a esa marginación, a las consecuencias que

conlleva. Segunda, la única acción que plantearon algunos fue recurrir a la violencia. Pero mientras que la primera contestación se relacionaba con una respuesta individual, la segunda era grupal. Es decir, la violencia se articulaba en grupo, mientras que la indiferencia o sufrir la discriminación era una posibilidad individual.

5. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados es evidente que la concepción que tienen los menores sobre el concepto de exclusión y cómo ésta les puede afectar a ellos, no es exactamente igual que la utilizamos los académicos o los adultos. En general, los adultos asocian la exclusión infantil a situaciones de privación económica y material. Las noticias y algunos expertos suelen centrarse en las situaciones de pobreza de los niños, la situación de paro de los padres, las condiciones de la vivienda, el entorno donde los niños se desarrollan o las dificultades materiales (ropa, comida, etc.) que afectan a algunas familias con niños. Para los adultos aquellas cuestiones más relacionadas con el ámbito que hemos denominado económico, son las más urgentes y las causantes principales de las situaciones de exclusión, sin embargo los niños relacionan y centran la exclusión en el ámbito relacional. Para ellos la exclusión es la dificultad relacional con sus iguales, el rechazo, la discriminación o la imposibilidad de relacionarse y participar con sus iguales.

Las voces de los propios niños sobre lo que consideran su exclusión estarían enmarcadas dentro de lo que se llama “bienestar subjetivo”, aquello que los niños pueden decir sobre sus propias vidas. Es cierto que este tipo de mediciones, tienen muchas limitaciones ya que dependen de aquellos aspectos que condicionan momentáneamente las vidas de los niños, lo que para ellos es más importante en ese preciso momento y lugar. Evidentemente este tipo de mediciones no pueden sustituir a otro tipo de mediciones más objetivas que trasciendan la visión subjetiva, sin embargo sí consideramos que son importantes realizarlas ya que cualitativamente nos aportan una información que las mediciones objetivas pasan por alto: ¿qué es lo más

importante y qué consideran fundamental los niños en cuanto a su exclusión se refiere? En este sentido le tendremos que dar importancia tanto a unas mediciones como a las otras, porque lo que está claro es que la vivencia personal que tienen los niños sobre su exclusión afecta a sus vidas. Esas vivencias en los menores les producen ansiedad, depresión y reacciones agresivas, cuestiones todas ellas que nos preocupan mucho a los adultos cuando suceden. Posiblemente estemos dejando de escucharles cuando nos intentan decir qué es lo que les pasa. De hecho es que generalmente, se les pregunta poco o casi nada sobre su visión de las cosas. Sin embargo sí nos preocupa y nos alarmamos cuando observamos las reacciones que tienen, cuando se comportan agresivamente o por el contrario de forma muy pasiva.

Un claro ejemplo de cómo las mediciones objetivas y subjetivas sobre el bienestar de la infancia no siempre están en consonancia lo tenemos en los estudios sobre bienestar que realiza Unicef (Adamson, 2013). Al analizar el desarrollo del bienestar infantil en 29 países desarrollados, España se sitúa en la posición 19 en cuanto a indicadores objetivos se refiere (medido en cinco dimensiones: bienestar material, salud y seguridad, educación, conductas de riesgo, vivienda y medio ambiente). Sin embargo cuando se les pregunta a los niños sobre su propio bienestar nuestro país sube de la posición 29 a la 3, situándose a la cabeza de los países en los que los niños dicen encontrarse bien. Es obvio que los niños valoran otras cuestiones para determinar que su bienestar es mejor que el arrojan los datos objetivos. Quizá esa diferencia tan alta entre lo que los datos objetivos indican y lo que los niños dicen sentir, algo que también ocurre con otros países de Europa del sur, se pueda fundamentar en la valorando que hacen los niños de la calidad de las relaciones socio-familiares, relaciones que suelen ser cercanas y cálidas en países del ámbito mediterráneo. En este caso, los niños valorarían de forma más determinante para su bienestar la calidad de sus relaciones personales que las propias condiciones materiales que tienen.

Un aspecto que constantemente sale en los discursos de los niños es la importancia que tiene para ellos las relaciones interpersonales de su entorno.

Esto no es algo novedoso, es algo en lo que coinciden otros estudios en los que se ha preguntado sobre el bienestar a los propios menores (Lau y Bradshaw, 2010; Casas y Bello, 2012; Adamson, 2013;). Es precisamente cuando esas relaciones no son adecuadas o incluso cuando son rechazados o juzgados por sus iguales de forma negativa cuando mayor es la sensación de sentirse excluido. Los niños con sus características y rasgos personales que les identifican interactúan en primer lugar y de forma más profunda con su familia, pero también lo hacen con sus amigos, en la escuela, con sus vecinos y en su entorno social. La calidad de la interacción personal en todos esos ámbitos es lo que consideramos que determina enormemente los sentimientos de aceptación o integración si la interacción es positiva, o por el contrario los sentimientos de rechazo o exclusión si dicha interacción es negativa.

Esa exclusión a la que se refieren los menores se articulaba en tono a algunos rasgos o características inherentes al propio individuo que le identificaban como perteneciente a un grupo o colectivo que era objeto de rechazo. Normalmente se suele rechazar lo que es diferente o minoritario, todo aquello que se separa de lo que es mayoritario o deseable. Los ámbitos en los que se circunscribe esa exclusión son aquellos referentes a la nacionalidad, raza, religión, elección sexual o incluso por enfermedad o discapacidad; aquellos niños que son diferentes por su condición social (pobreza) o la exclusión por cuestiones de género.

Las exclusiones por motivos de nacionalidad o raza (la religión generalmente va asociada a ellas), suele ser uno de los motivos fundamentales. Entre los menores se podría estar dando la tendencia de relacionarse y agruparse por países o zonas de procedencia, posiblemente debido a los problemas de integración real y aceptación por parte de la población menor autóctona. De todas formas, señalar que esa exclusión estaría siendo fomentada en ambos sentidos. Los menores autóctonos tienen sentimientos de rechazo y excluyen a otros menores inmigrantes y los menores inmigrantes podrían someter

también a los suyos a cierta presión para evitar que se relacionasen con la población menor autóctona (Mata et al., 2007; Onana, 2006).

La discriminación por cuestiones sexuales también existe entre nuestros niños y adolescentes. Un reciente informe de COGAM (2013) así lo pone de manifiesto, señalando cómo los menores que tienen una orientación sexual diferente a la mayoritaria suelen ser objeto de rechazo, burla e incluso agresiones físicas.

En cuanto a la discriminación de los menores por cuestiones de discapacidad (Adamson, 2013) o incluso sencillamente por su apariencia física (García, et al., 2010) también ha sido señalado por muchos de los estudios o investigaciones que sobre infancia podemos hallar.

Las relaciones entre pobreza infantil y exclusión son evidentes. Los niños en situación de pobreza tienen más dificultades sanitarias, mayor desigualdad en el acceso a sus derechos, presentan peores condiciones de vida, más posibilidades de fracaso escolar, mayores conductas de riesgo, etc., sino que además su situación puede ser objeto de rechazo por parte de sus iguales. (Luengo, 2008; Lázaro et al., 2013).

Por último, la discriminación por cuestiones de género es tan palpable entre los menores como en la sociedad en general. Esa discriminación comienza en un trato diferencial en la propia familia si estamos ante un niño o ante una niña. No sólo se les asignan roles diferenciales por cuestiones de género sino que las conductas de los padres frente a unos y otros varían en función de esta característica. Pero esa discriminación las niñas también la sentirán entre sus iguales. La expresión más patente de esa discriminación la tendremos en aquellos casos en los que se llega a la agresión por parte de los chicos a las chicas. En este sentido los datos son espeluznantes ya que según las cifras del Observatorio contra la violencia doméstica y de género, los delitos y faltas relacionados con la violencia machista se incrementaron en un 23 % entre 2007 y 2011, y según las estadísticas del Consejo del Poder

Judicial en 2013 aumentaron un 5 % el número de menores maltratadores que fueron juzgados.

Debemos ser conscientes que en el fondo los menores lo único que hacen es reproducir los estereotipos y prejuicios que existen en la sociedad general. El ámbito escolar es simplemente el espacio en el que aprenden a relacionarse por primera vez con personas ajenas a su familia. La escuela es el lugar en el que el mundo social de los menores se amplía, conociendo a personas de diferentes formas de ser o que piensan de forma diferente a cómo le han educado a él. Pero en la escuela uno no sólo adquiere conocimientos y aprende a relacionarse, sino que se puede producir lo que conocemos como currículo oculto. En la escuela los menores no solo reproducen actitudes que traen aprendidas sino que además en ella las refuerzan, pero no olvidemos que simplemente son el reflejo de una sociedad que discrimina. Resulta muy curioso ver cómo la discriminación que se produce entre iguales se produce de igual manera en los mismos ámbitos y con los mismos colectivos que encontramos en la sociedad adulta: discriminación por etnia, discriminación por discapacidad, discriminación por orientación sexual, discriminación de género o discriminación por razones religiosas (Colectivo IOE y Heliconia, 2009; Suso y Castillo, 2013). Parece evidente, que los menores sólo hacen aprender e imitar la conducta que le enseñamos los mayores.

No existen muchas razones para excluir a otros, es una acción que no es muy pensada sino que es algo que simplemente se hace. Por esa razón cuando se les pregunta causas que ellos creen que existen para excluir a los demás, por qué se produce la exclusión, etc., los niños no tienen respuestas. Es algo que se hace de forma automática cuando no perteneces al grupo o tienes alguna de esos rasgos que te hacen ser una persona objeto de exclusión. En otros casos se hará por presión grupal, son los demás los que te obligarán a que excluyas como ellos, si quieres seguir perteneciendo al grupo. De hecho los niños no suelen pensar mucho en sus acciones. En algunos casos no existe el menor remordimiento por sus actos. En otros casos, en cambio, los menores sienten que no deberían haberse dejado llevar por la mayoría. Los más

pequeños lo suelen hacer de forma más automática, en cambio los más mayores suelen tener más claro por qué excluyen a alguien en particular, no tanto las razones que le llevan a ello (Recchia et al., 2012; Wainryb y Recchia 2012).

La importancia de las relaciones entre iguales son centrales en la etapa vital a la que nos estamos refiriendo. Los iguales sirven no sólo para compartir experiencias gratificantes, ofrecer apoyo emocional, servir de aprendizaje para establecer relaciones interpersonales, o incluso para el ajuste escolar y el desarrollo cognitivo, sino que además nos sirven como una forma de poder ir identificándose y conociéndose uno a sí mismo (García et al., 2010). Si las relaciones son positivas los efectos beneficiosos son muchos como hemos podido señalar. En cambio las consecuencias de sufrir exclusión de forma continuada, constante y sistemáticamente, por el hecho de tener características que forman parte de tu identidad personal o social que simplemente no son deseables por la mayoría, suelen ser graves: desde afecciones en la propia salud física y psicológica (ansiedad, depresión, etc.) de los menores objeto de exclusión (Fuller-Rowell et al., 2012), hasta consecuencias conductuales y sociales (fracaso escolar, mayor tendencia a realizar conductas de riesgo, conductas antisociales, agresividad, etc.) (García Bacete et al., 2010; Lazaro et al., 2012)

Por último, las respuestas de aquellos menores que son objeto de agresión se mueven en dos grandes grupos. Unos sencillamente no hacen nada, son sufridores pasivos de dicha exclusión: pasan, se callan, actúan como si no pasara nada. Quizá en un intento de evitar que quienes le discriminan y excluyen, se olviden de él o ella y que el conflicto vaya a más. Otros por el contrario, responden de forma agresiva ante lo que consideran una agresión hacia él. La agresión es entendida así como una forma de hacerse valer y respetar (Luengo, 2008). Ese tipo de respuesta agresiva en la mayor parte de los casos, además, suele ser grupal, sobre todo cuando la exclusión es por razones étnicas o de nacionalidad.

Existen multitud de estudios que ponen de manifiesto la existencia e incluso incremento de estas conductas agresivas en la población menor (Serrano e Iborra, 2005; Defensor del Pueblo, 2006; Moreno et al., 2009; Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, 2008). Lo que resulta nos resulta curioso es que en la mayoría de estudios que existen sobre la agresividad en los niños y adolescentes, las causas suelen centrarse en cuestiones de tipo individual (menor capacidad reflexiva, temperamento impulsivo, baja empatía, dificultad de autocontrol, déficits socio-cognitivos, dificultad en las relaciones interpersonales, etc.) minimizando o incluso ni siquiera contemplando el entorno social como elemento central, como mucho se hace referencia a la influencia de la familia como modelo de aprendizaje o el modelo de escuela como algo que puede minimizar o aumentar dichas conductas.

En nuestro caso, es evidente que un foco importante de las agresiones o conductas agresivas entre menores tienen su raíz en conductas discriminatorias y excluyentes. La discriminación y la exclusión social, nunca pueden ser atribuidas a causas individuales sino que es la sociedad quien las genera y sólo en la sociedad encontraremos respuesta o solución al problema. Es más fácil para todos atribuir a razones de tipo personal aquellas cuestiones que son de responsabilidad social, de esa forma diluimos la responsabilidad que tenemos en los problemas sociales que nos afectan y hacemos responsables a los propios individuos de su situación.

Es el mismo discurso que ha existido y existe con la exclusión social atribuir su existencia a los problemas y características personales que tienen los excluidos. En tanto que sigamos mirando para el lugar equivocado, evidentemente de forma consciente para evitar tener que hacer intervenciones sociales, muy posiblemente muchos de los problemas que nos afectan no sólo no desaparecerán sino que se verán incrementados y agravados con el paso del tiempo. Tenemos un buen ejemplo de ello en el tema que nos ocupa, la exclusión infantil. La ausencia de intervenciones sociales en todos los sentidos, lo que ha provocado a lo largo de todos estos años es que los datos de menores excluidos aumenten y mientras no

decidamos de forma consciente y responsable hacer frente a esta lacra que juega con el futuro de lo que serán ciudadanos en un mañana cercano, difícilmente podremos sentirnos satisfechos por muchos avances económicos o sociales que tengamos en otros campos.

6. CONCLUSIONES

Los menores tienen su propio discurso sobre las cuestiones que les afectan. También tienen su propia visión de lo que es la exclusión y cómo les afecta a ellos. En realidad, no difiere en gran medida de lo que concebimos los adultos o los académicos, sin embargo, podemos decir que enfatizan algunos aspectos que para ellos son centrales, mientras que en un análisis de tipo más objetivo esas cuestiones son menos tenidas en cuenta.

Como es lógico, ellos analizan los hechos desde la realidad de su día a día, dando mayor importancia a aquello que es más central en sus vidas, sus relaciones interpersonales. Ahí es donde más sienten, viven y conciben lo que es la exclusión en la infancia.

Sin dejar de tener en cuenta cuestiones objetivas, que son centrales para combatir la exclusión infantil y para lograr un adecuado desarrollo de la vida de los niños, debemos acostumbrarnos a incorporar en nuestros análisis e investigaciones la visión que tienen ellos, y darle la importancia que merece a la misma. Quizá de esa forma logremos entender cómo conciben el mundo, y eso nos ayude a dar una respuesta más eficaz y ajustada a las propias necesidades que tienen los menores, cuando nos pongamos a plantear posibles intervenciones dirigidas a ellos.

En otro sentido, algunas de las manifestaciones conductuales que tienen los niños y que solemos atribuir a cuestiones y características personales, encuentran su fundamento mucho más en cuestiones sociales que generalmente pasamos por alto. Sin lugar a dudas, la lucha contra la exclusión infantil debemos llevarla a cabo en el ámbito social. Hasta que no le

demos a las políticas centradas en la protección infantil la prioridad e importancia que merecen difícilmente veremos avances en este sentido. Quizá cuando la forma de hacer política no sea ni tan economicista ni tan electoralista, y pongamos nuestras prioridades en aquello que de verdad afectará a nuestro futuro como sociedad, empecemos a poner a los niños en el centro de todo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Adamson, P. (2013). *Bienestar infantil en los países ricos: un panorama comparativo*. Report Card nº 11. UNICEF. Florencia. Arias, M., Bello, A., von Bredow, M. y Gonzalez-Bueno, G. (2010). *La infancia en España 2010-2011. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: retos pendientes*. Madrid: Unicef España.
- Ayala, L. Martínez, R. y Sastre, M. (2006). *Familia, infancia y privación social*. Madrid: Caritas- Fundación FOESSA.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura económica.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*. Volume 74, 3: 573-596
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1: 3-16
- Ben-Arieh, A., y Fronese, I. (Eds.). (2009). *Indicators of children's well-being: Theory and practice in a multicultural context*. New York: Springer.
- Bradshaw, J. (2001) *Poverty: The Outcomes for Children*. London: Family Policy Studies Centre/National Children's Bureau
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., y Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80, 133-177.
- Casas, F., y Bello, A. (Coord.). (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España*. Madrid: Unicef España.
- Casas, F., et al. (2013) El bienestar subjetivo en la adolescencia: estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España. *Anales de Psicología*, 29,(1), 148-158.

- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión social. En S. KARSZ, *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (55-86). Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (1998): *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*, vol. III, *Fin de Milenio*. Madrid: Alianza.
- Colectivo IOE y Heliconia (2009). *Motivos de discriminación en España. Estudio exploratorio*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Defensor del Pueblo. (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid
- Doyal, L., y Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria
- Esping-Andersen, G. (2002): A Child-Centred Social Investment Strategy, en Esping-Andersen, G.etal. (Eds.). *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press, 26-67.
- Estivill, J. (2003) *Panorama de la lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*. OIT. Ginebra.
- Fattore, T., Mason, J., y Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80: 5-29.
- Fattore, T., Mason, J., y Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 21,(1), 57-77.
- Fuller-Rowell, T., Evans, G. y Ong A. (2012). Poverty and Health: The Mediating Role of Perceived Discrimination. *Psychological Science* 23,734-739.
- Fundación FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Fundación FOESSA.
- García, C.; Malo, M. A., Rodríguez, G. (2000). *Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social*. Madrid: Unidad de Políticas Comparadas (CSIC).
- García, F., Sureda, I., y Monjas, M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26, (1): 123-136.

- García, M. y Toharia, L. (1998). Paro, pobreza y desigualdad en España: análisis transversal y longitudinal. *Ekonomiaz*, 40 (1), 135-165.
- Gradin, C., Del Río, C., y Cantó, O. (2008). Pobreza y discriminación salarial por razón de género en España. *Revista de Economía Pública*, 184: 67-98.
- González-Bueno, G., Bello, A., y Arias, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid. Unicef España.
- Grupo de Educación COGAM (2013). *Homofobia en las aulas 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?*. Madrid: COGAM.
- Hanafin, S. et al. (2007). Achieving consensus in developing a national set of child well-being indicators. *Social Indicators Research*, 80, 79-104.
- Laparra, M., y Pérez, P. (Coord.) (2008). La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intense transformación. *En Fundación FOESSA. VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid Caritas Española, 175-293.
- Lau, M., y Bradshaw, J. (2010). Chile Well-being in the Pacific Rim. *Child Indicators Research*, 3, (3), 367-383.
- Lázaro, I. (Coord.), et al. (2013), Abriendo el debate acerca de los procesos de vulnerabilidad y exclusión de la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión. *Cuadernos para el Debate*, 3, Madrid: UNICEF Comité Español y Huygens Editorial.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teóricas, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de asuntos sociales.
- Luengo, J.A. (2008). Menores y exclusión social cuando estar fuera se convierte en cotidiano (De la pobreza y marginalidad, el fracaso escolar y el acceso a bandas juveniles). *Revista del Ministerio de Trabajo e inmigración*, 75: 95-116
- Mata et al. (2007). *Racismo, adolescencia e inmigración: reconocer y afrontar el racismo desde una perspectiva educativa*. EMIGRA Working Papers, 78. Accesible en línea: www.emigra.org.es.
- Melton, G. y Limber, S. (1992). What children's rights mean to children: Children's own views. In M. Freeman & P. Veerman (Eds.), *The ideologies of children's rights* (pp. 167-187). Dordrecht. Martinus Nijhoff.

- Moreno, D., et al. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.
- Moreno, L. (2000): *Ciudadanos precarios: la "última red" de protección social*. Barcelona: Ariel.
- Onana, P.P. (2006). *Discriminación, muticulturalidad e interculturalidad en España: un análisis desde la escolarización de la población subsahariana*. Madrid: IEPALA.
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar. (2008). *Estudio sobre convivencia escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Ochaita, E., y Espinosa, M^a A. (2012). Los Derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30, 2, 25-46.
- Paugam, S. (1991). *La Disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. París: PUF.
- Prebisch, R. (1981). *Capitalismo Periférico: Crisis y Transformación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Recchia, H., Brehl, B. y Wainryb, C. (2012). Children's and adolescents' reasons for socially excluding others. *Cognitive Development*, 27: 195-203
- Renes, V., y Lorenzo, J.L. (2010). El impacto de la crisis en los hogares con menores: pobreza y exclusión social en la infancia. *Educación Social*, 46, 29-47
- Ruiz-Castillo, J. (1987). *La medición de la pobreza y de la desigualdad en España: 1980-81*. Madrid: Banco de España.
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Informe violencia entre compañeros en la escuela. España*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sixsmith, J., et al. (2007). Children's, Parent's and Teacher's Perceptions of Child Well-being. *Health Education*, Vol. 107: 511-523.
- Subirats, J. (2004) (Dir.). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Subirats, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao: Fundación BBVA, Documento de trabajo nº 4.

- Suso, A., y Castillo, M. (2013). *Estudio diagnóstico de fuentes secundarias sobre la discriminación en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Tezanos, J. F., (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades de las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNICEF España y Observatorio de la Infancia y Adolescencia (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. Madrid: Unicef España
- Wainryb, C., y Recchia, H. (2012). Emotion and the moral lives of adolescents: Vagaries and complexities in the emotional experience of doing harm. *New Directions in Youth Development*, 136, 13-26.