



**VOL.22, Nº2 (Abril- Junio, 2018)**

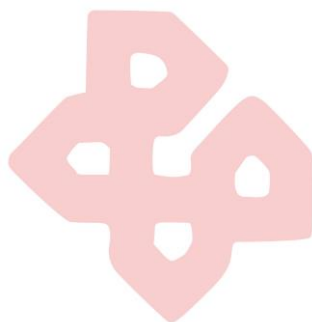
ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

Fecha de recepción 16/02/2016

Fecha de aceptación 17/05/2017

# “CUANDO CONSUMO ME SIENTO MENOS TRISTE”: EXCLUSIÓN Y DIFICULTADES DE ADAPTACIÓN SOCIAL ESCOLAR (DASE) EN ESTUDIANTES CON CONSUMO PROBLEMÁTICO DE ALCOHOL Y DROGAS.

*When I consume I feel less sad: Exclusion and difficulties of social adaptation in school (DSAS) in students with alcohol and drug problem*



**Ovidio Israel Cárcamo Hernández**

*Universitat Autònoma de Barcelona*

E-mail: [ovidiocarcamo@gmail.com](mailto:ovidiocarcamo@gmail.com)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4677-9876>

## **Resumen:**

El presente estudio consiste en reconstruir los itinerarios escolares de un grupo de estudiantes de liceos municipalizados de la ciudad de Puerto Montt, Chile, consumidores frecuentes de alcohol y/o drogas. Por medio del análisis etnográfico y la revisión hermenéutica de documentos institucionales, realizados en el contexto escolar, proponemos la nomenclatura de Dificultades de Adaptación Social Escolar (DASE) para referirnos a aquellos estudiantes que fracasan en su paso por los centros educativos formales, debido a su escaso capital social y cultural, pero también a la poca o nula atención prestada por los propios centros a aquellos jóvenes que presentan complejidades adaptativas en el marco de la cultura escolar. Igualmente, proponemos que las DASE necesitan de una atención especializada con educadores formados para dicho propósito.

**Palabras clave:** *escuela secundaria, educación inclusiva, exclusión educativa, abandono, educación social*

### Abstract:

The present study consists in reconstructing the school itineraries of a group of students of public high schools in the Puerto Montt city, Chile, frequent consumers of alcohol and / or drugs. Through the ethnographic analysis and the hermeneutical revision of institutional documents, carried out in the school context, we propose the nomenclature of School Social Adaptation Difficulties (SSAD) to refer to those students who fail in their passage through formal education centers, due to their Low social and cultural capital, but also to the little or no attention given by the centers themselves to those young people who present adaptive complexities within the framework of the school culture. Likewise, we propose that the DASE need specialized attention with educators trained for this purpose.

**Key Words:** *secondary school, inclusive education, educative exclusion, dropout, social education*

## 1. Introducción

Las necesidades emergentes de una sociedad en constante transformación han hecho que la integración de estudiantes diversos a las aulas se convierta en un importante ejercicio de democratización, y en un desafío cada vez mayor para quienes se desempeñan en centros educativos, especialmente los docentes y profesionales de apoyo. Por estudiantes diversos entendemos a “todos los alumnos y alumnas sea cual sea su condición social y cultural y sus características individuales”, siguiendo los lineamientos del proyecto “Educar en la Diversidad” del Mercado Común del Sur (MERCOSUR, 2005,3), elaborado con colaboración de UNESCO y la Organización de Estado Americanos (OEA).

En el caso de Chile, la legislación educativa se ha adaptado en las últimas décadas a las corrientes que buscan generar mayores espacios de inclusión (UNESCO, 1990; 1994; 2000; 2015). Pese a ello, el modelo educativo predominantemente se basa en la obtención de resultados académicos medibles por medio de pruebas estandarizadas (SIMCE<sup>1</sup>). Dicha situación, se ha transformado en paradoja para una sociedad profundamente fragmentada por la desigualdad (OCDE, 2015) y la exclusión social de una parte importante de su población.

En tal sentido, queremos proponer una mirada acerca del “fracaso escolar” más global, es decir, como parte de un fracaso social (Jiménez et al., 2009,41) y no como un hecho aislado que afecta únicamente a aquellos niños y jóvenes que dejan la escuela.

A pesar de que el Ministerio de Educación (MINEDUC<sup>2</sup>), en la Ley General de Enseñanza (LGE) hace referencia a la integración de todos los estudiantes al sistema educativo formal (MINEDUC, 2009,6), no considera las demandas por educación de aquellos estudiantes con DASE, las que definimos como dificultades asociadas a las

<sup>1</sup> Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, usado por el Ministerio de Educación chileno para medir el dominio de los estudiantes del currículo escolar

<sup>2</sup> MINEDUC (2015). “Ley 20.850, de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”, Santiago.

escasas herramientas con que cuentan determinados estudiantes para desempeñarse en un sistema escolar formal, que exige un capital social y cultural que les permita acceder a los beneficios derivados del adecuado cumplimiento de las “trayectorias teóricas” en su proceso de escolarización (Bourdieu, 2010). Definimos “trayectorias teóricas”, siguiendo a Terigi, como los recorridos de los sujetos en el sistema escolar “que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009,19). A este respecto, especial ha sido la situación de los jóvenes con situaciones de consumo problemático de alcohol y/o drogas que, en muchos casos han terminado fuera del sistema educativo formal, más aun considerando que la prevalencia del consumo de sustancias en edad escolar ha aumentado sostenidamente en Chile. Según los resultados arrojados por el “Decimo primer estudio de drogas en población escolar” realizado por Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación de Drogas y Alcohol (SENDA<sup>3</sup>), el aumento de consumo de marihuana, en el último mes antes de la muestra, ha aumentado de un 7,9 a un 20,1 % entre 2001 y 2015, con una correlación etaria, es decir, a medida que aumenta la edad la prevalencia es mayor (SENDA, 2015, 37). Igualmente, se destaca que el inicio del consumo de esta droga es en promedio a los 14,5 años (SENDA, 26), etapa inicial de la secundaria. Mientras tanto que, el consumo frecuente de alcohol en este grupo mostró un leve descenso en el mismo periodo (SENDA, 25), aunque con una mayor presencia en centros privados y concertados, el consumo abusivo es mayor en establecimientos de administración municipal.

En este marco general reconocemos que, en términos generales, el sistema educativo no está preparado para acoger a estudiantes con DASE, situación reflejada en que la mayor causa de deserción sea intraescolar, es decir, atribuible a la gestión institucional y la convivencia escolar (Unicef, 2013,2), por lo que coincidimos con Carrasco en destacar la gravitancia que posee el profesorado y los centros en el proceso de asegurar la integración de estudiantes con riesgo de abandono (Carrasco et al, 2015,78), importancia que al ser mal administrada puede redundar en un efecto nocivo, que favorezca la desmotivación y deserción.

Con base en lo antes mencionado, y adhiriendo a lo propuesto por Ainskow y Booth planteamos la necesidad de ampliar la mirada, reconociendo que además de la llamada “educación especial”, hay un importante número de personas que requieren de un modelo educativo capaz de responder a las demandas emanadas de sociedades y culturas cada vez más dinámicas, dejando atrás aquellos esquemas tradicionales que buscan integrar a un sistema ya establecido (Ainskow y Booth, 2000).

Este trabajo analiza desde una perspectiva crítica, la actual ley de inclusión educativa, la que pretende integrar un universo cada vez más diverso de estudiantes a un modelo centrado en los logros académicos (Assaél et al, 2011,317), buscando homogeneizar las prácticas pedagógicas, por medio de la evaluación docente, dando prioridad a los resultados estandarizados, sin detenerse mayormente en la diversidad

<sup>3</sup> SENDA, entidad dependiente del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, encargado de “elaborar las políticas de prevención del consumo de drogas y alcohol, así como de tratamiento, rehabilitación e integración social de las personas afectadas por estas sustancias” [www.senda.gob.cl/quienes-somos/funciones/](http://www.senda.gob.cl/quienes-somos/funciones/)

socioeconómica, étnica y cultural de los estudiantes. Igualmente, buscamos recuperar fragmentos de historias de consumo y “fracaso” escolar, de un grupo de jóvenes que actualmente buscan reinsertarse en el sistema educativo formal.

Con base en lo anterior, proponemos que a pesar de los esfuerzos emprendidos desde el estado para mejorar los índices de inclusión educativa, los resultados siguen siendo preocupantes a la hora de enfrentarse a aquellos jóvenes con consumo problemático de alcohol y drogas. Es por ello que sostenemos, apoyados en la evidencia, que a pesar de que el “sistema escolar chileno exhibe altos grados de cobertura, persiste en él exclusión educativa” (UNICEF, 2013,2), ello debido al acomodo, por parte de la autoridad educativa, a tendencias globales y políticas internacionales, pero solamente de forma instrumental (Cisterna, 2007), desligándose de prácticas vinculantes socialmente y emancipadoras individualmente.

## 2. Dificultades de Adaptación Social Escolar e Inclusión Educativa.

La inclusión educativa es uno de los tópicos que han adquirido mayor relevancia en la discusión social durante los últimos años en Chile (MINEDUC 2003). En este sentido, la autoridad ha propuesto, implementar una legislación inclusiva (MINEDUC, 2015) centrada en una mirada terapéutica, sin considerar adecuadamente lo que los propios actores presentes en los centros básicos y secundarios entiende por inclusión (Calderón, 2014). En tal sentido la mentada inclusión ha sido concebida desde la óptica de los grupos de poder (Pinedo, 2011, 50).

Hace ya algún tiempo se viene dando la discusión en esta línea, existiendo estudios que han buscado, al igual que nosotros en este trabajo, señalar la exclusión que se ha generado a partir de la centralización del concepto de inclusión desde una óptica “integracionista”, y no desde una lógica amplia que valore, entienda y genere procesos de enseñanza acordes a la realidad de los discentes (Infante, 2010). Dicha situación, es concordante con la paulatina universalización de la escolaridad experimentada en Chile, en el transcurso del siglo XX y lo que va del XXI, que al igual que en el caso de nuestros vecinos sudamericanos, nos empuja a buscar respuestas adecuadas a las necesidades emergentes, derivadas de la diversidad de estudiantes que reciben los centros (Montes y Ziegler, 2010).

Hablar de “Dificultades de Adaptación Social Escolar” es atingente, más aun si sostenemos que en los casos de personas con historiales de fracaso escolar no debemos ceñirnos a ideales, sino que más bien debemos proponer la existencia de trayectorias “reales” o “no encausadas” en los procesos de escolarización (Terigi, 2009, 20), especialmente en los sectores más vulnerables, abordando desde una perspectiva crítica, las transformaciones que sufre actualmente, lo que algunos han denominado el “experimento de mercado educativo” chileno (Assaél et al, 2011), derivadas de los macro procesos geopolíticos y económicos, tales como la globalización, la inmigración creciente y la consolidación del modelo económico capitalista, en código neoliberal.

Con base en lo anterior, sostenemos que los centros, sus directivos y docentes, están dando escasa atención a las diversidades existentes en sus aulas (UNICEF, 2013), las cuales configuran culturas escolares particulares, que debieran obligarnos a situar las prácticas, no solo en el plano didáctico, sino que también en lo relativo a la gestión de procesos pedagógicos, que permitan a todos los/as estudiantes potenciar sus talentos, enriqueciendo una cultura escolar centrada en la tolerancia, el respeto, la diversidad y el pensamiento crítico, yendo más allá de la atención de menores con necesidades derivadas de discapacidades físicas o cognitivas (Akos, P. 2010; Ainskow, 2000 y 2008), en resumen, no pretendemos, siguiendo a Bourdieu, “que los casos sociales se conviertan en casos psicológicos y las deficiencias sociales en deficiencias mentales” (Bourdieu, 1990, citado en Rappoport 2013,212).

Dicha tarea no es fácil, si tras dos siglos de exclusión educativa se han instalado en la opinión pública la convicción de que “es parte del juego dejar fuera del proceso a ciertos grupos de alumnos” (entrevista, profesor 1) y que hasta cierto punto los propios discentes son responsables de su fracaso (Perrenoud, P., 2001 y 2004). En este proceso de exclusión, acompañado del ejercicio de violencia simbólica hacia los estudiantes (Calderón, 2002) son los docentes quienes mayormente se ven tentados a asumir posiciones frente a estudiantes con dificultades (Kaplan, 1998), pudiendo llegar a transformarlos en agentes de “distorsión en el aula” (Arnaiz, 2011,25). Esta situación se debe a que, por un lado los maestros y directivos juegan un rol de “autoridad penalizadora” (Calderón, 2002,4) al interior de los centros, mientras que por otro, poseen una escasa formación en lo referente a educación inclusiva, lo cual se condice con la formación entregada por las casas de educación superior, encargadas de dictar las carreras de pedagogía. En tal sentido, se ha demostrado que muchos maestros de aula regular no cuentan con las herramientas para atender estudiantes con necesidades especiales (Tenorio, 2011,257), evidenciando que, las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad no responden adecuadamente a las necesidades emergentes de una sociedad cambiante (Infante, 2010), que exige competencias acordes con la realidad cotidiana de los centros educativos (Llorent y López, 2010).

Ahora bien, esta última posición “adaptativa” de los autores antes mencionados no es precisamente lo que queremos instalar como colofón, por el contrario, nuestra apuesta es, siguiendo a Freire, por la transformación del contexto (Freire, 1997), y por el crecimiento y aprendizaje colectivo de los maestros, las familias y centros educativos, en tal sentido concordamos con Flecha en la comprensión de que las reformas orientadas a la adaptación “se han concretado en un aumento de las desigualdades educativas y sociales” (Flecha, 1988 y 1999, 78), pudiendo transformarse en un riesgo a la hora de hablar de inclusión. Es por ello que, pese a que la oferta educativa en Chile es amplia, para aquellos que dejan las aulas regulares, las “salidas afuera” como señala Escudero, pueden ser un una especie de manto que nos impida ver las “verdaderas raíces del fracaso escolar” (Escudero, 2009,9), expresado en las altas cifras de niños y jóvenes que dejan la escuela cada año en Chile (Observatorio Niñez y adolescencia, 2014).

### 3. Metodología

Los datos usados en este trabajo son parte de una investigación más amplia que busca desvelar las prácticas escolares de inclusión/exclusión en contextos de pobreza urbana. Se centra en un grupo de 23 estudiantes, hombres y mujeres que en la fecha de investigación, entre los años 2015 y 2017, tenían entre 13 y 18 años de edad y vivían en la periferia de la ciudad.

El estudio se realizó en tres centros de educación secundaria municipal, ubicados en el periurbano de la ciudad de Puerto Montt, capital de la “Región de los Lagos”, en el sur de Chile. Tenían bajos ingresos y con resultados académicos deficientes en las últimas mediciones estandarizadas (SIMCE). Adicionalmente, dichos jóvenes han debido transitar por diversos centros debido a las dificultades adaptativas derivadas del consumo problemático de alcohol y drogas.

La investigación etnográfica, pretendía abrir la puerta a la crítica y discusión posterior de otros investigadores y profesionales vinculados a la temática. Los datos son resultado de entrevistas en profundidad, con el respectivo consentimiento informado de estudiantes, docentes y agentes significativos del grupo familiar (padres, hermanos, tutores). Los discursos de los entrevistados, son parte de una expresión de subjetividad, “producto de una praxis socio histórica” (Jociles, 2005, 22).

De igual modo, se usaron técnicas de observación participante y notas de campo en el contexto escolar. También grupos focales y el análisis hermenéutico de documentación institucional. Dichas técnicas de recogida de información adquieren pertinencia dada la experiencia profesional del investigador en los centros estudiados y la naturaleza etnográfica de la investigación. El investigador ha ejercido la docencia en estos centros.

Con base en los antecedentes recogidos, se propusieron algunas interpretaciones relativas a las motivaciones que empujaron a este grupo de jóvenes a una situación de consumo problemático de alcohol y drogas, además de indagar en las consecuencias personales, familiares, y socioescolares sufridas.

### 4. Resultados

El material etnográfico recopilado nos permite advertir elementos explicativos atingentes a nuestros objetivos. La evidencia de investigación sugiere que, las transformaciones instaladas por la dictadura militar y profundizadas por los posteriores gobiernos democráticos, en los ámbitos económico, social y cultural han impactado fuertemente a las culturas locales, acelerando el crecimiento de las ciudades y la proliferación de barrios dormitorio, destinados a los nuevos habitantes de la urbe. En ellos, la escasez de servicios, lugares de esparcimiento y redes de apoyo comunitario, así como la presencia de narcotráfico y delincuencia se han transformado en regularidades. En este contexto, los/as jóvenes deben transitar su cotidianidad, asistiendo a los centros escolares que se ubican en estos espacios. En la investigación

en tres centros, evidenciamos elementos comunes en la iniciación al consumo de drogas y alcohol, así como los obstáculos encontrados en los centros, poco vinculados a la comunidad. En ellos, la atención a este tipo de jóvenes no es considerada una prioridad institucional, operando formas de exclusión escolar, muchas veces invisibles, como el eufemístico “retiro voluntario”. También los datos nos muestran que en muchos de estos casos, que hemos querido definir como Dificultades de Adaptación Social Escolar, la lucha por la reinserción y el anhelado éxito escolar son posibles, coincidiendo con la evidencia encontrada en otras latitudes. Pese a ello, igual hay casos que siguen trayectorias de desafección escolar por falta de redes de apoyo y profesionales capaces de responder a sus necesidades.

### a) Iniciación

José tenía 10 años la primera vez que se emborrachó, luego de tomar una cerveza con su mejor amigo y compañero de curso. De hecho, Javier era su único amigo, con el cual habían compartido casi 6 años de sus cortas vidas, por lo demás eran vecinos en una población<sup>4</sup> en la que se radicó a los ocupantes de un antiguo campamento<sup>5</sup>, habitado por familias de origen rural y otras ciudades cercanas a Puerto Montt, quienes, sin mayor calificación, tenían escasas posibilidades de inserción laboral, excepto en la demandante industria acuícola.

Lo de emborracharse no les pareció extraño, es más, se sintieron como si fueran “grandes, como los muchachos mayores que se juntaban en la cancha de futbol todas las tardes que no lloviera mucho” (fragmento grupo focal 1). Además, José veía a su padre y hermano mayor “tomar vino y cervezas casi todos los fines de semana, cuando habían partidos de futbol en la televisión” (sujeto 1), tras los cuales hacían asados y fiestas. Lo anterior, sumado al hecho de que cuando llegó por primera vez a su casa con hálito alcohólico, nadie se dio cuenta, ya que su madre, padre y hermano mayor no se encontraban en casa, y estaba solo su hermana pequeña, la cual no se percató de dicha situación.

Me acuerdo que en esos años, como el 2007 mis viejos trabajaban en la pesquera<sup>6</sup> y mi hermano igual, ganaban mucho dinero, como cuatrocientas lucas<sup>7</sup> cada uno, pero tenían que hacer turnos de noche y a veces todo el día. Había de todo en la casa y me daban plata cuando quería... recuerdo que me compraron un equipo de música y una tele grande para mi pieza. (Sujeto 1)

Igualmente, algunas jóvenes experimentaron un acercamiento al consumo prematuro, debido a los espacios de “tiempo muerto” presentes en los sectores barriales en que se desarrolla nuestro trabajo, es decir, la escasez de actividades

<sup>4</sup> En Chile se denomina población a un barrio ubicado en la periferia, con habitaciones entregadas por el estado, por medio de subsidios, con el fin de erradicar los campamentos ilegales.

<sup>5</sup> Se denomina campamento al conjunto de habitaciones de autoconstrucción, en muchos casos sin servicios básicos, instaladas en terrenos fiscales o privados de manera ilegal. En Chile esta práctica de ocupar terrenos es de larga data, aunque las ocupaciones masivas de predios se masificaron a partir de la década de 1960.

<sup>6</sup> Referente a las industrias relacionadas con la producción y exportación de productos del mar.

<sup>7</sup> Los ingresos de obreros de la industria salmonera alcanzaban entre 700 y 800 dólares mensualmente.

deportivas, culturales y de esparcimiento de carácter masivo y de libre acceso. En tal sentido, la ausencia de vínculos escuela-comunidad, más allá del tiempo dedicado al quehacer escolar, es un factor gravitante, considerando que los centros son referentes culturales en sectores periféricos, donde el cine, danza, música, deporte u otras expresiones se desarrollan casi exclusivamente en su interior, debido a la infraestructura y equipamiento que estos poseen. Evidentemente esto obedece a la dinámica de urbanización presente en Chile y Latinoamérica, la que obedece a un modelo centrado en la segregación socio espacial y económica (Segovia y Jordán, 2005,8). Inevitablemente, este fenómeno termina por alejar a los pobres de actividades de esparcimiento y uso del espacio público (Fonseca, 2014).

    Mi papá es embarcado<sup>8</sup>, gana bien y no nos falta nada. Mi madre es dueña de casa y cuida a mis hermanos, somos tres. La verdad es que ellos siempre me han dejado hacer lo que quiero y no me han puesto mayores problemas. (Sujeto 2)

    Junto a lo anterior, los relatos de estos jóvenes evidencian el dinamismo de la economía regional de la época, pero más aún, del trauma que implicó la aceleración de la actividad económica en la zona a partir del “boom” experimentado desde comienzos de los 2000, haciendo que la industria acuícola y marítima impactara directamente la cultura local y el entorno natural (Amtmann y Blanco, 2001,97), insertando a varias decenas de miles de trabajadores a sus actividades, con remuneraciones sustancialmente más altas que en otros empleos, empujando a padres, madres y hermanos mayores a volverse obreros de la industria acuícola y aquellas vinculadas a este tipo de actividad, alcanzando un ingreso familiar importante con acceso a productos de consumo masivo, redundando en que no pocos estudiantes abandonarían el colegio para trabajar y obtener dinero (BCN, 2005). Igualmente, y como muestra la investigación, un importante grupo de familias de origen rural desestimaron la vida tradicional y la producción agrícola (Salieres et al, 2005) en pos de la vida en espacios urbanos precarizados, con acceso a bienes de consumo.

    “En 2002 la pesca se puso mala, por eso busqué pega<sup>9</sup> en la pesquera...ahí cambió la cosa. Teníamos de todo, trabajábamos turnos y sacamos casa en Alerce. Los chicos comenzaron a ir al liceo, ¿Cuándo se había visto eso en mi familia? Si ni siquiera habíamos terminado la básica, llegábamos hasta sexto básico nomás” (Padre 1)

    Es notoria, la satisfacción de este padre que ve en su instalación en la ciudad, aunque en condiciones difíciles para la familia, una oportunidad de movilidad social para los hijos/as por medio de los estudios secundarios (¿Cuándo se había visto eso en mi familia? Si ni siquiera habíamos terminado la básica, llegábamos hasta sexto básico nomás”), y por otra, la mejora sustancial en el nivel de vida (“Teníamos de todo”). En

---

<sup>8</sup> Se refiere al oficio de navegante de embarcaciones pesqueras, oficio muy bien remunerado y que tiene un régimen de trabajo de 20 días en alta mar y 10 días en casa, que en muchos casos son canjeados por dinero adicional al salario.

<sup>9</sup> Empleo.



esa línea, el mayor acceso a recursos monetarios hizo cada vez más común entre estos jóvenes el consumo de alcohol y de otras sustancias

“como a los 11 empecé a fumar cigarrillos en las fiestas después de la escuela o cuando nos hacíamos la cimarra<sup>10</sup>, también en las tardes cuando jugábamos a la pelota tomábamos cervezas y vino. Ese año quedé repitiendo la primera vez, no me importaba nada, solo quería salir de la escuela y juntarme con mis amigos. Ese mismo verano empecé a ganar<sup>11</sup> mucho y en mi casa nadie se daba cuenta de nada, pero mi mamá se dio cuenta cuando repetí de curso, porque el profesor le dijo algo, creo. Me llamó la atención, pero seguí juntándome con amigos todos los días” (Sujeto 1)

Al igual que los muchachos, las jóvenes que han presentado DASE muestran una serie de rasgos de iniciación bastante similares.

Empecé a tomar a los 11 y a fumar antes, el mismo año, nos íbamos al cerro de alto mirasol, donde íbamos con mi prima y sus amigos. En ese tiempo estaba en el colegio católico, en que había estado desde kínder. Después empecé a fumar marihuana, uno a esa edad piensa que está haciendo lo mejor, comprábamos las peores cosas para emborracharnos. Una vez fume un paquete de 20 cigarrillos en 3 horas. De los 11 a los 14 nos juntábamos casi todos los días a fumar y tomábamos. (Sujeto 2)

En una economía de libre mercado, con escasa presencia pública, con una escuela relegada a lo instructivo-instrumental, y las familias centradas en obligaciones económicas y laborales, la presencia de conductas asociadas al consumo abusivo, pese a no ser observadas inicialmente, si se hicieron más nítidas con el tiempo.

Ya no llegaba a la casa, nomás a cambiarse de ropa y a bañarse...ese tiempo todavía se bañaba mi hijito, pero no lo encontrábamos raro ya que la mayoría de los jóvenes se juntaban a jugar a la pelota y a compartir...nosotros no vimos mal cuando empezó a fumar ya que un cigarrillo no afecta tanto” (Sujeto 4)

Si bien es cierto que el escaso control parental, evidenciado en las citas, ha sido importante en el proceso de iniciación de los jóvenes consumidores, también hay que reconocer que los propios centros escolares no han transmitido un discurso preventivo de manera enérgica.

Cuando era chica yo tomaba cuando sabía que no iba a llegar a mi casa, me quedaba a dormir afuera, donde amigos. La primera vez que me quede fuera fue la primera vez que me emborraché, como a los 11, les dije a mis papás que iba a una pijamada, después de eso uno como que se empieza a creer más grande. Tengo secretos que nunca los van a saber mis padres. (Sujeto 3)

---

<sup>10</sup> Escaparse del colegio.

<sup>11</sup> Consumir marihuana.

Siguiendo esta línea, podemos aseverar que las condiciones para la iniciación del consumo precoz de tabaco, alcohol y drogas son fundamentalmente de orden contextual (SENDA, 2013, 6), aunque la investigación nos empuja a poner atención en otros elementos tales como, el estilo de personalidad, el comportamiento y estilos de vida como factores de riesgo (Becoña, 2002). Igualmente, podemos observar la escasez de redes de apoyo o la ineficacia de las mismas. En ese sentido, y entendiendo que los centros escolares debieran ser una importante red de apoyo, hemos observado que los establecimientos investigados no poseen políticas propias de prevención y acogida de estudiantes consumidores. De hecho, se desarrollan talleres propuestos por centros de salud y SENDA, los que delegan la responsabilidad en las familias, y no tienen proyección a largo plazo. Estas actividades, generalmente realizadas por docentes o equipos de apoyo de los centros adquieren un carácter escolarizado, escasamente práctico.

Los profes hacen talleres, y alguna vez vino una enfermera a hablar de las drogas, pero era muy aburrido y nos decían cosas que ya sabíamos. Nada nuevo. (Sujeto 8)

En tal sentido, y a pesar de no responder adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes, el rol de la escuela es tremendamente importante en la adecuada educación y socialización de los menores (Vásquez, 2003,142), función que se ve truncada cuando se producen procesos de exclusión escolar.

#### **b) Consumo, dependencia y exclusión escolar.**

Tras el proceso de iniciación, el consumo se hizo cada vez más recurrente y escasamente consciente del impacto que generaba.

En verdad no tengo idea de lo que produce la marihuana, me acuerdo que en la escuela nos hacían charlas, pero nadie tomaba mucho en serio esas cosas. Ahora que me lo mencionas nunca me he detenido a ver lo que produce. Además cuando eres chico solo te importa el bienestar que te produce, además me permite olvidar y sentirme más acompañado de mis amigos (sujeto 6).

En rigor, los programas de prevención de consumo de drogas, encabezados por SENDA, vienen realizando esfuerzos considerables por abordar la temática, generando importante información estadística, pero con escasos logros en el ámbito práctico, es decir, en los centros educativos, dónde el consumo drogas ha aumentado como evidencia un estudio del propio organismo (SENDA, 2015).

La evidencia encontrada en las entrevistas coincide con la investigación disponible, al reconocer la importancia de factores generacionales en la predisposición favorable al consumo de drogas, especialmente marihuana (Valencia, 2013, 4-5). También nos da indicios de elementos contraculturales presentes en el contexto urbano-popular, tal como se ha evidenciado en otros contextos geográficos (Willis, 1988). De igual manera, nos muestra cómo, en una sociedad globalizada, los espacios barriales se configuran por “formas alternativas de convivencia y socialización propias de un segmento apartado y aislado, en términos espaciales y culturales, donde se

asimilan ciertos patrones como cotidianos y normales, y cuyos actores aparecen ante el resto de la población como socialmente desviados” (Ortega, 2014,244). De hecho, la mayor frecuencia de consumo entre los jóvenes con DASE se comenzó a manifestar como síntoma de una mayor dependencia, pero también de un distanciamiento de la escuela.

Después ya no me importaba ir a clases, de hecho no entendía nada de lo que me decían las profes, no tomaba atención, lo único que quería era irme temprano para juntarme con mis socios y comprar algo para consumir. Ese tiempo todavía no me ponía violento con la gente, eso fue después (Sujeto 6).

Las clases se transformaron en un espacio para “pasarla bien”, omitiendo la presencia de los/as docentes, autoridades del establecimiento e incluso sus pares, los signos de desadaptación escolar se hicieron patentes. A este respecto, y como señala la evidencia “los adolescentes consumidores presentan un estilo más rebelde y desafiante de los valores y preceptos culturales que los no consumidores” (Vinet et al., 2009, 25), lo que es interpretado por los centros como un desafío a su “autoridad”, seguido de la aplicación autoritaria del reglamento escolar.

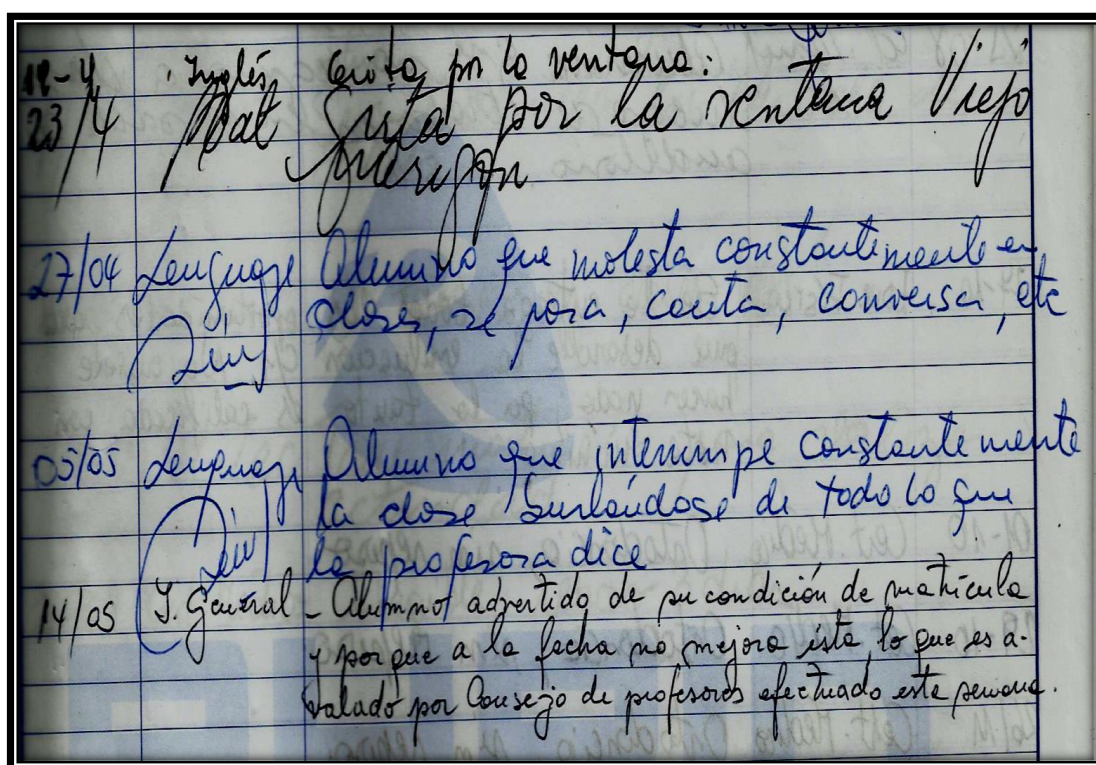


Figura1. Extracto de libro de registro escolar<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Libro de registro escolar tercer año de secundaria, DAEM Puerto Montt (DEM), 2012

19-4	INGLÉS	GRITA POR LA VENTANA VIEJO NARIGÓN
27-4	Lenguaje	Alumno que molesta constantemente en clases, se para, canta, conversa, etc.
27-04	Lenguaje	Alumno que interrumpe constantemente la clase burlándose de todo lo que la profesora dice.
14-05	Inspectoría General	Alumno advertido de su condición de matrícula y porque a la fecha no mejora ésta lo que es avalado por consejo de profesores efectuado esta semana.

Tal situación de indisciplina y desinterés por estudiar, según los cánones establecidos por la institución escolar, generó en parte del profesorado y el personal, con escasa formación para este tipo de situaciones, el rechazo y el agotamiento que, sumado a la persistencia de dichas actitudes se transformó en una agravante, que más tarde decantaría en la exclusión.

**ACTIVIDADES EXTRAPROGRAMÁTICAS**

PARTICIPA EN:	SE DESTACA EN:
Retiro Voluntario.	
Yo: Marcelo	CI: 13.124.
Respte retirar los roles papales.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificado de nacimiento.</li> <li>- Certificado de estudio</li> <li>- Fotografía cedada</li> <li>- Informe parascuolario.</li> </ul>	

Figura 2. Retiro “voluntario” de un estudiante<sup>13</sup>.

Pese a que la LGE establece que los estudiantes no pueden ser expulsados del sistema escolar sin mediar intervención y seguimiento profesional, la estrategia de algunos centros ha sido el uso de lo que otros autores han denominado “formas instrumentales de exclusión” (Benchimol et al., 2001, 142), ejemplos de ello son, 1) el retiro “voluntario” de los jóvenes que, han evidenciado un acelerado proceso de desadaptación del sistema escolar, y 2) la rotación escolar, es decir, la entrega de “facilidades” para que los padres eviten la repitencia o expulsión de sus hijos/as, trasladándolos a otros centros cercanos. De tal modo, estas formas de exclusión

<sup>13</sup> Libro de registro escolar tercer año de secundaria, DAEM Puerto Montt, 2012.

instrumental tienen a una importante responsabilidad en las altas cifras de jóvenes que no han finalizado la escolaridad en Chile, coartando así, la posibilidad de mejorar su calidad de vida. Evidentemente, no todos quienes abandonaron la escuela son jóvenes consumidores de drogas y alcohol, pero ciertamente las cifras no dejan impávido a nadie, en un país donde 5,2 de los 17 millones de habitantes no han finalizado su escolaridad<sup>14</sup>.

### **c) La reinserción escolar y la lucha por la adaptación.**

La creciente cobertura escolar permitió a muchos jóvenes reinsertarse, especialmente en centros públicos y “escuelas de adultos”, lo que favorece la culminación de la escolaridad obligatoria de muchos jóvenes y adultos. Pese a ello, la educación pública y de adultos, no han sido capaces de responder a las necesidades emanadas de itinerarios escolares marcados por la exclusión y desadaptación, un desafío pendiente para Chile, las escuelas de pedagogía y los propios centros escolares. Debido a ello, el “fracaso” escolar no debe ser visto como un fenómeno natural, más bien, debe ser entendido como “una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de estos con ella” (Escudero, 2005, 1). De hecho, las principales barreras encontradas por estos jóvenes se relacionan con, retraso en los contenidos curriculares, escaso o nulo desarrollo de hábitos de estudio, y habilidades superiores deprivadas, así como la falta de expectativas y orientación vocacional al finalizar los estudios secundarios. Dichas barreras, sumadas a la recurrente problemática de consumo de drogas y alcohol no han permitido la adaptación plena de algunos estudiantes. En efecto, los jóvenes que han colaborado con esta investigación, han presentado itinerarios divergentes. Lo que se explica por sus propias historias de vida y familiares. En otras palabras, quienes tienen apoyo de sus familias, parejas, amigos o maestros han demostrado una mayor capacidad de adaptación y proyección a futuro, siendo ejemplos exitosos de superación.

Hoy estoy estudiando en un instituto la carrera de enfermería, me encanta, además me gustaría ayudar a aquellos jóvenes, que al igual que yo tuvieron problemas en la escuela, problemas con las drogas y el alcohol. Me gustaría desempeñarme profesionalmente en eso. La verdad es que le debo mucho a mi pareja, que me ayudó a superarme. (Sujeto 7)

Lamentablemente, no todos han tenido las mismas redes de apoyo que, pudieran transformarse en pilares para la adecuada adaptación y desempeño escolar de los jóvenes.

<sup>14</sup> <http://www.ahoranoticias.cl/pais/metropolitana/mineduc:-mas-de-5.2-millones-de-chilenos-no-termino-el-colegio.html> (25/11/2014)

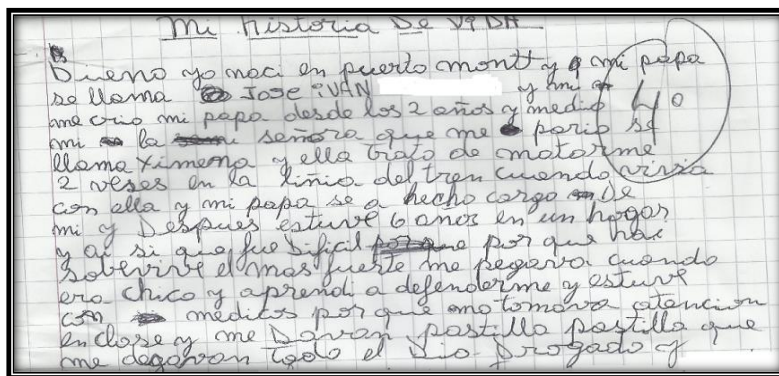


Figura 4. Extracto de historia de vida de un menor con DASE<sup>15</sup>.

En tales condiciones, la calle actúa como espacio casi exclusivo de “acogida”, hundiéndose aún más en el consumo, abandono y desinterés a aquellos menores con DASE, que no han recibido la adecuada contención y que no tuvieron redes de apoyo sólidas.

Actualmente, estoy perdiendo los dientes por el consumo de “pasta base”, he intentado dejarlo, pero todos los días fumo, con amigos o solo. Las veces que vengo a la escuela trato de no llegar drogado, pero después de clases me voy directo a fumar. Cuando consumo me siento menos triste, menos solo. (Sujeto 8)

Debido a esto, sostenemos que, aquellos casos en los que jóvenes se han reinserado, los resultados son notables. Situaciones como las descritas en este trabajo fueron observadas en un estudio realizado por Montes y Ziegler en Buenos Aires. En el pudieron establecer que, aquellos jóvenes que “entendieron que necesitaban de la escuela para concretar otro futuro” (Montes y Ziegler, 2010, 1081) tuvieron resultados exitosos. En efecto, nuestro trabajo ha buscado mostrar que, pese a sus falencias, la escuela puede llegar a ser fundamental en la transformación de aquellos contextos con complejidades sociales como las descritas aquí.

En resumen, creemos que el proceso de transformación que implica incluir a estudiantes con situaciones de consumo problemático, es una oportunidad tanto para los discentes, sus familias, los docentes y personal asistente de la educación, así como para las comunidades en las que se insertan estos centros. Es una apuesta por la transformación del contexto escolar que puede ser un primer paso para la transformación social.

### A modo de cierre

Actualmente en Chile, los centros educativos realizan importantes esfuerzos a fin de incluir a la población en edad escolar. Pese a ello, los resultados no han sido los

<sup>15</sup> Extracto de un trabajo desarrollado en clases por un estudiante de 8° nivel básico, el joven de 17 años, ha perdido 4 años de escolaridad, tras repetir de curso y luego abandonar la escuela a los 14 años.

esperados, ello esencialmente porque no se ha dado la discusión acerca de la adaptación escolar. Se ha buscado patologizar estas dificultades sociales, atendiéndolas como enfermedades, como déficits, lo que ha desembocado en la proliferación de programas de integración escolar (PIE) al interior de los centros, en los cuales educadores/as diferenciales, psicopedagogos y psicólogos atienden a estudiantes con déficit cognitivo, visual, lingüístico o motor, pero sin tener las competencias ni los medios para abordar a los niños y jóvenes con DASE.

Por lo demás, sabido es que, los equipos directivos de los establecimientos favorecen la creación de estos PIE dado que permiten la recepción de recursos adicionales, tales como equipos profesionales, equipamiento y materiales para el trabajo pedagógico por parte del ministerio de educación. En esa línea, el fomento de dichos programas tendría un fin algo “perverso”, centrado en la obtención de recursos, que el ministerio no entregaría en condiciones regulares.

Derivado de lo anterior, nuestro esfuerzo ha sido visibilizar una problemática cada vez más recurrente, la de aquellos estudiantes que sin presentar dificultades cognitivas, sí las presentan en el plano de la adaptación a los procesos de escolarización, situación que redundará en su exclusión del sistema educativo formal.

Con base en lo anterior, proponemos atender a cinco cuestiones centrales, para la adecuada atención de menores con DASE,

1. Debido a la complejidad que conlleva el trabajo con menores no “adaptados”, es decir, aquellos niños y jóvenes que presentan dificultades para mantenerse más de 40 horas a la semana al interior del aula, tomando clases con regularidad, sería necesario fomentar la formación de educadores sociales, siguiendo la tendencia de países como España y Francia.
2. Uno de los mayores problemas del sistema escolar chileno, que atenta contra la inclusión de niños y jóvenes con dificultades adaptativas es la excesiva cantidad de horas intra aula, con una carga importante de clases teóricas que terminan por generar una situación de cansancio y estrés entre los estudiantes, especialmente en aquellos no adaptados a estas condiciones, situación que afecta igualmente a los maestros.
3. La necesidad de personal calificado para atender situaciones particulares de estudiantes con Dificultades de Adaptación Social Escolar. Los docentes y asistentes de la educación que están junto a los menores durante gran parte del tiempo no poseen las competencias profesionales para trabajar con ellos. Por lo demás, las escasas capacitaciones entregadas por el estado a través del SENDA, no generan impacto real en los centros, situación que se condice con el aumento del consumo entre escolares entre los años 2001 y 2015 (SEND A, 2015).
4. Relacionado con el punto anterior, se hace necesario establecer redes efectivas entre centros educativos, centros de salud y universidades, a fin de generar capacitaciones para el personal docente y asistente de la educación, y

también para trabajar vinculados con una finalidad conjunta de bienestar integral de la población.

5. La necesidad de disminuir la exclusión de menores del sistema escolar, a través de dos elementos, a) aumentar el seguimiento profesional sostenido a los menores con Dificultades de Adaptación Social Escolar, y, b) la eliminación de formas “instrumentales de exclusión” tales como el “retiro voluntario” o el traslado de centro de estudiantes con dificultades académicas o disciplinarias.

Como colofón, el sistematizar un trabajo coherente con estudiantes que presentan DASE, es de gran urgencia, debido a que el número de niños y jóvenes que abandona la escuela es significativo. Debido a ello, la necesidad de ver estas situaciones como tales, es decir, como dificultades (no problemas) de adaptación escolar, y no como déficits cognitivos o enfermedades ligadas al consumo de drogas, es vital para transformar la actual mirada existente en el sistema educativo.

Por lo demás, las DASE no solo se pueden asociar al consumo problemático de alcohol y/o drogas, como lo hemos hecho en este trabajo, también se pueden relacionar con situaciones en que los menores no se adaptan fácilmente a la cultura escolar que lo recibe, precisamente por eso, porque es una cultura, y como tal es semiótica (Geertz, 2003,20), es decir, debe ser interpretada y asumida por sus actores. Ejemplos de ello son los estudiantes inmigrantes, pertenecientes a etnias indígenas, jóvenes en situación de calle o provenientes de hogares de menores, entre otros.

En resumen, los menores que sufren DASE y que han colaborado en este trabajo dan muestra fehaciente de su intención de reinsertarse en el medio educativo, de “recuperar el tiempo perdido” y de “querer mejores condiciones de vida” (grupo focal 2). Pese a ello, los centros educativos no han respondido adecuadamente a esta demanda debido a la presencia de formas “instrumentales de exclusión”, las que hemos querido evidenciar, no con el afán de denunciar, sino que con la intención de visibilizar un fenómeno que creemos escasamente discutido. Además hemos intentado provocar un debate en torno a nuestro concepto de Dificultades de Adaptación Social Escolar, surgido de las propias voces de los chicos, sus familias y los profesionales que se desempeñan en los centros, los que nos han apoyado en este trabajo con sus testimonios, receptividad y acogida.

### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000) *Index for inclusión*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK. Disponible en <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Aiscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva, ¿hacia dónde vamos ahora?, *Perspectivas*, 38(1), 17-44. Disponible en [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)



- Akos, P. (2010). “Moving Trough Elementary, Middle and High Schools, The Primary to Secondary Shifts in the United States”. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions Moving Stories from Around the Word* (pp.125-142). New York, Routledge.
- Amtmann, C.B. (2001). Efectos de la salmonicultura en las economías campesinas de la Región de los Lagos. *Revista Austral de Ciencias Sociales* ,5, 93-106. Disponible en [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S071817952001000100009&script=sci\\_arttext](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S071817952001000100009&script=sci_arttext)
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión, buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35. Disponible en [https://www.redib.org/recursos/Record/oai\\_articulo649213-luchando-exclusion-practicas-exito-escolar](https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo649213-luchando-exclusion-practicas-exito-escolar)
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La Empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322.
- Becoña, E. (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*. Madrid, Ministerio del Interior.
- Benchimol, K., Krichesky, G. y Pogré, P. (2011). ¿Por qué no están en la escuela?, Modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 139-147. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART8a.pdf>
- Corvera, M.T (2005). Indicadores sociales y laborales Región de los Lagos. *Serie Estudios*, XV(319). Disponible en [http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios\\_pdf\\_estudios/nro319.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios_pdf_estudios/nro319.pdf)
- Bourdieu, P. (2010). *Nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Calderón, I., Silva, M. P. (2002). La construcción de la identidad en contextos de exclusión y la violencia escolar como respuesta a una situación violenta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-5.
- (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte, pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/363/re363\\_08.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/363/re363_08.html)
- Carrasco, S., Narciso, L. y Bertran, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 76-92.

- Disponible en <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43627/25536>
- Cisterna, F. (2007). Reforma educacional, capital humano y desigualdad en Chile. *Horizontes educacionales*, 12(2), 43-50
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa, ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-24. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- (2009). Fracaso escolar y Exclusión Educativa. Editorial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 3-9. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf>
- Vinet, E., Faúndez, X., Larraguibel, M. (2009). Adolescentes con trastorno por consumo de sustancias. Una caracterización de personalidad a través de las normas chilenas de MACI. *Revista Médica de Chile*, 137(4), 466-474.
- Flecha, R. y Puigvert, Lidia (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117989>
- Flecha, R. (1999). Actualidad pedagógica de Paulo Freire. *Ikastaria*, 10, 75-81. Disponible en <https://www.euskoikaskuntza.org/es/publicaciones/colecciones/cuadernos/articulo.php?o=9980>
- Fonseca, J. (2014). La importancia y la apropiación de los espacios públicos en las ciudades. *Paakat, Revista de Tecnología y Sociedad*, 7 (4). Disponible en <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/222>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, México.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa editorial.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente. Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052010000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052010000100016&script=sci_arttext)
- Jiménez, M. Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Jociles, M. (2005). El análisis del discurso, de cómo utilizar desde la Antropología Social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez, Avá. *Revista de Antropología*, 7, 1-25.
- Kaplan, C. (1998). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, ed. Aique.

- Luengo, D. (2013). Opinión social y uso regular de la marihuana. *Boletín Senda*, 17, 1-11. Disponible en <http://www.senda.gob.cl/media/boletines/Boletin%2017%20Opini%C3%B3n%20social%20y%20uso%20regular%20de%20marihuana%20en%20Chile.pdf>
- Llorent G., Vicente, J. & López, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 15(3). Enlace web, <http://www.aufop.com>
- MERCOSUR (2005). *Educación en la Diversidad, material de formación docente*. Santiago de Chile, UNESCO.
- Ley General de Educación, N.º 20.370, 2009. Santiago de Chile, Mineduc. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1075-1092. Disponible en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART47004&critorio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n047/pdf/47004.pdf>
- Observatorio Niñez y adolescencia (2014), “Segundo informe”, Santiago de Chile. Disponible en [https://issuu.com/observatorioninezchile/docs/infancia\\_cuenta2014\\_okk](https://issuu.com/observatorioninezchile/docs/infancia_cuenta2014_okk)
- OECD (2015). Income inequality (indicator). DOI, <https://www.doi.org/10.1787/459aa7f1-en>
- Ortega, T. (2014). Criminalización y concentración de la pobreza urbana en barrios segregados. Síntomas de guetización en La Pintana. *Revista Eure*, 40(120), 241-263. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/eure/v40n120/art12.pdf>
- Perreonnoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar, hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Ed. Morata, Madrid.
- (2004). Obtener éxito en la escuela, ¡Todo el currículum, nada más que el currículum!. *Docencia*, 22, 35-45. Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730165057.pdf>
- Pinedo, C. (2011). Educación en Chile, ¿Inclusión o exclusión?. *Tejuelo*, 12, 47-79. Disponible en, <file:///C:/Users/Paola%20Almonacid/Downloads/Dialnet-EducacionEnChileInclusionOExclusion-3736978.pdf>
- Rappoport, S. (2013). Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación en educación*, 11(2), 211-225. Disponible en <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661101>

- Salieres, M. Le Grix, M., Vera, W., Billaz, R. (2005). La agricultura familiar chilota en perspectiva. *Revista LIDER*, 13(10), 79-104.
- Segovia, O. y Jordán, R. (2005). *Espacios públicos urbanos, pobreza y construcción social*. CEPAL, Chile.
- Donoso, M.P. (2015). Precios y gasto de drogas ilícitas en Chile. *Observatorio Chileno de Drogas, Boletín N°8*, 1-7. Disponible en <http://www.senda.gob.cl/media/boletines/Boletin%208%20Precios%20y%20gasto%20de%20drogas%20ilícitas%20en%20Chile.pdf>
- Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias Escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación, Argentina.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Revista de estudios pedagógicos, XXXVII (2)*, 249-265.
- UNESCO (1990, 1994). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Segunda edición, París.
- (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, Salamanca.
- (2000). Foro Mundial sobre la Educación Dakar. Informe Final, París.
- (2015). Declaración de Incheon, Educación 2030, Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. París.
- UNICEF (2013). La exclusión educativa, un desafío urgente para Chile, Santiago, 2013. Disponible en [http://www.unicef.cl/web/wpcontent/uploads/doc\\_wp/La%20exclusion%20educativa,%20desafio%20urgente%20para%20Chile.pdf](http://www.unicef.cl/web/wpcontent/uploads/doc_wp/La%20exclusion%20educativa,%20desafio%20urgente%20para%20Chile.pdf)
- Valencia, P. (2013). Involucramiento parental y consumo de drogas en escolares de Chile. *Boletín Senda*, 19, 1-6. Disponible en, <http://www.senda.gob.cl/media/boletines/Boletin%2019%20Involucramiento%20parental%20y%20consumo%20de%20drogas%20en%20escolares%20de%20Chile.pdf>
- Vásquez, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social. *Revista de Derecho*, XIV, 135-158. Disponible en <http://mingaonline.uach.cl/pdf/revider/v14/art08.pdf>
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. AKAL, España [edición en español].

**Cómo citar este artículo:**

Cárcamo, O.I. (2018). “Cuando consumo me siento menos triste”, exclusión y dificultades de adaptación social escolar (DASE) en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 349-369.