

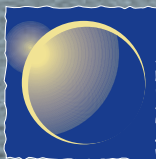
TESISPAÍS

TESISPAÍS

2008

2008

Piensa un País **sin Pobreza**



FUNDACIÓN PARA
LA SUPERACIÓN
DE LA POBREZA

TESISPAÍS

2008

Piensa un País **sin Pobreza**



FUNDACIÓN PARA
LA SUPERACIÓN
DE LA POBREZA

TESIS PAÍS 2008

PIENSA UN PAÍS SIN POBREZA

© **FUNDACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA**

Primera edición, 2009

COORDINADOR DEL PROGRAMA TESIS PAÍS

Cesar Pagliai

EDITOR RESPONSABLE

María de los Ángeles Villaseca

EQUIPO EDITORIAL

Mauricio Rosenblüth

M^a de los Ángeles Villaseca

Cesar Pagliai

Catalina Littin

María José Rubio

RESPONSABLE LEGAL

Leonardo Moreno

DISEÑO

www.draft.cl

04 PRESENTACIÓN

06 I POBREZA: APROXIMACIONES CONCEPTUALES

- 07 — ¿Qué hay de nuevo en la discusión sobre la “nueva pobreza”?
Francisco Espinoza Olivares, Universidad de Valparaíso
- 37 — ¿Cómo crean los niños la categoría de pobreza?
María Francisca Del Río Hernández, Pontificia Universidad Católica de Chile.

62 II EDUCACIÓN

- 63 — El rol de la socialización escolar en contextos de exclusión. Escuela, barrio y pobreza urbana
Loreto de la Fuente Labbé, Universidad de Chile
- 82 — Caracterización de los niveles de alfabetización económica en la educación básica de adultos
Jenny Urrutia Viveros, Universidad de la Frontera
- 102 — Producción de inferencias lógicas y estructuras de evaluación en los discursos narrativos de niños y niñas de contextos socioculturales vulnerables
Jenniffer Mendoza Saavedra, Pontificia Universidad Católica de Chile.

128 III VIVIENDA Y HABITABILIDAD

- 129 — Propuesta de focalización socioespacial para el acceso a programas de vivienda social en Chile
Ivonne López Tapia, Universidad de Chile.
- 151 — Mecanismos de Mitigación de la segregación residencial socioeconómica. Colonización de estratos altos en áreas urbanas populares
Héctor Vásquez Gaete, Pontificia Universidad Católica de Chile.

176 IV TRABAJO E INGRESOS

- 177 — Bioseguridad en ganadería ovina de la zona centro-sur perteneciente a la agricultura familiar campesina
Alejandra Vásquez Silva, Universidad de Chile.
- 192 — Diferencias urbano-rurales en Bolivia: Caracterización de los cambios en índices de desigualdad mediante descomposiciones microeconómicas
Rigel Cuarite Lecoña, Pontificia Universidad Católica de Chile.

218 V ETNICIDAD

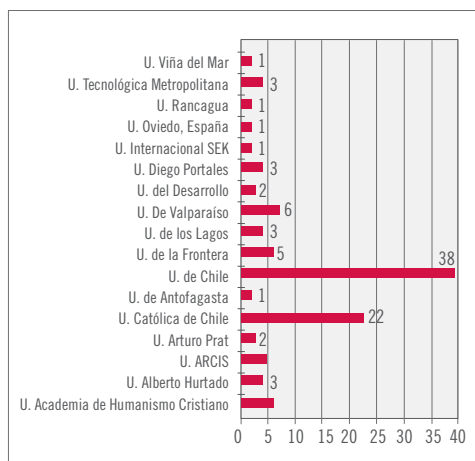
- 219 — Pobreza Mapuche en Santiago: Una exclusión permanente
Juan Pablo Winter, Universidad de Chile

PRESENTACIÓN

La Fundación se ha propuesto contribuir a la superación de la pobreza promoviendo mayores grados de equidad e integración social en el país para el desarrollo humano sustentable de las personas que viven en situación de pobreza y exclusión social.

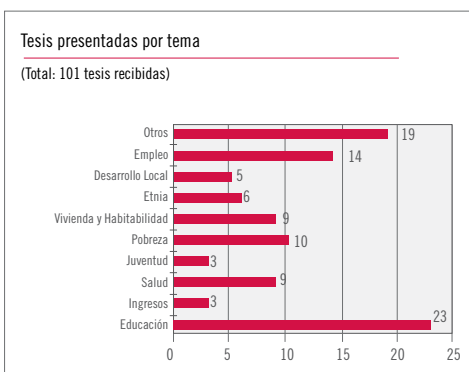
Para alcanzar el fin expuesto, la Fundación ha hecho una apuesta en los jóvenes egresados, viendo en ellos un potencial de desarrollo, promoción y elaboración de propuestas y análisis sobre la pobreza, a través de los proyectos de investigación asociados a sus tesis de titulación. En ese marco, la Dirección de Investigación y Propuestas Públicas ha puesto en marcha un Fondo Concurrible que motive el desarrollo de tesis de pre y postgrado en temáticas de pobreza y cuyos frutos da cuenta este primer volumen de Tesis País.

En el año 2007, postularon a esta primera versión del fondo 101 estudiantes de educación superior (49 de posgrado y 52 de pregrado), de 17 universidades públicas y privadas del país e incluso una proveniente del extranjero.



De esas postulaciones, se seleccionaron 21 propuestas: 10 de estudiantes de pregrado y 11 de postgrado, cuyos temas y perspectivas de abordaje de los mismos nos parecieron relevantes para la

profundización del conocimiento teórico y metodológico en torno al fenómeno de la pobreza, sus manifestaciones, condicionantes y estrategias de superación. Así en este ciclo, priorizamos algunos campos centrales de la política social (vivienda, educación, trabajo y salud) y algunas tesis que focalizaban sus estudios sobre realidades específicas de nuestro llamado Chile profundo.



Esta publicación, en definitiva, espera compartir los hallazgos que esas investigaciones generaron y motivar a continuar con la reflexión sobre los alcances de ciertas dinámicas como la segregación socio-residencial y la exclusión étnica, y a estar atentos a los mecanismos socio-educativos que pueden estar a la base de ambas dinámicas, como es el acceso a educación y dominio de determinados campos cognoscitivos o la construcción misma de la imagen de pobreza.

En la primera sección (aproximaciones conceptuales) iniciando la selección de artículos de tesis, presentamos dos artículos, uno de pregrado y otro de postgrado, que profundizan en temas conceptuales asociados a la pobreza. El primero de ellos da cuenta de la conformación aproximaciones teóricas para definir este fenómeno social y caracterizar a la población que se ve afectada por él, relevando las nuevas perspectivas que develan la noción de

"nueva pobreza". El segundo, intenta generar nuevo conocimiento respecto a la construcción social de la noción de pobreza, estudiando cómo generan esa categoría los niños de edad preescolar.

En la sección de educación se presentan tres temas, que nos muestran diferentes perspectivas de las potencialidades de la educación en los procesos de superación de la pobreza y las expectativas que socialmente tenemos en este sector para lograr dichas transformaciones. Es así que podremos analizar algunos casos en donde la institucionalidad escolar permite romper o reproducir imágenes sociales sobre la pobreza, generando mecanismos poco conscientes de socialización en esta materia y que de conocerse, podrían intencionarse procesos de acción comunitaria que resignifique la pobreza y a las comunidades que la vivencian; así también como dos estudios que nos muestran las dificultades de los sectores en pobreza para apropiarse de herramientas que permitirán una mejor inclusión social: el desarrollo de estructuras narrativas y de pensamiento inferencial y evaluativo, en los niños, y la socialización económica en los adultos. Si bien los tres estudios son descriptivos y exploratorios, permiten mirar a la educación y los desafíos que debe enfrentar para generar procesos de aprendizaje de calidad que contribuyan sustantivamente a iniciar caminos de superación de pobreza.

Los temas de vivienda están tratados en la tercera sección, visibilizando el primero de ellos la magnitud y dispersión de las carencias habitacionales que persisten en país y sus diferentes tipologías. Los otros dos artículos nos invitan a mirar el diálogo o encuentro entre distintos espacios residenciales, ya sea a partir de los cambios en los patrones de segregación evidenciados en el Gran Santiago en las últimas dos décadas que vuelven a aproximar físicamente a distintos segmentos de la población, o por las grandes obras viales, que

les impactan. En ambos casos, los artículos nos invitan a visibilizar estas transformaciones como oportunidades para construir nuevos vínculos sociales, que rompan con la segregación social y que potencien la participación ciudadana.

Respecto a los temas de trabajo, productividad e ingresos, se presentan dos artículos, cuyo valor son la replicabilidad de los modelos que evalúa. Por un lado, tenemos una propuesta de estimación de bioseguridad para analizar la vulnerabilidad de las economías de agricultura familiar campesina, que pueden orientar la generación de planes de manejo de la ganadería ovina; y por otro, un estudio econométrico que, en base al modelo de Activos, Vulnerabilidad y Estructura de Oportunidades, sondea los factores internos y externos que explican los retornos diferenciados de la educación en los sectores urbanos y rurales, cuyo conocimiento podrán orientar decisiones de política pública de fortalecimiento de capital humano y de inserción laboral.

Finalmente, se presentan los resultados de una tesis que explora cómo el periodismo incide en las percepciones sociales sobre el mundo indígena, particularmente el mapuche, y cómo favorece procesos de exclusión social, alertándonos de la continuidad de procesos de discriminación y de generación de estereotipos que perpetúan situaciones de pobreza en dichas comunidades, tanto rurales como también a la importante población mapuche urbana.

Esperamos que estos artículos que resumen los trabajos investigativos de tan diversas disciplinas en torno a la problemática de la pobreza, nos animen a todos a continuar profundizando nuestra comprensión de ella, para que podamos avanzar con pasos más claros y decididos a la generación de estrategias que nos ayuden a superar la pobreza. La invitación sigue abierta a pensar un país sin pobreza.



CAPÍTULO I

**POBREZA:
APROXIMACIONES CONCEPTUALES**

¿QUÉ HAY DE NUEVO EN LA DISCUSIÓN SOBRE LA “NUEVA POBREZA”?

FRANCISCO ESPINOZA OLIVARES¹

El presente artículo es parte de la tesis “La ‘nueva pobreza’: elementos para su comprensión. El caso de Valparaíso”, documento que en términos generales pretende discutir las teorías y aportes conceptuales desarrollados en los últimos años –con especial énfasis en los países desarrollados– y que pueden catalogarse en la línea de los estudios de la “nueva pobreza”. La pertinencia de la discusión se sustenta en el conjunto de evidencias empíricas que muestran una transformación de las características de la pobreza en nuestro país.

La discusión teórica sobre la “nueva pobreza” se realizará sobre la base de dos enfoques provenientes de países desarrollados, desta-

cando las diferencias del enfoque anglosajón (*underclass*) y el enfoque europeo (exclusión y “nueva pobreza”). También, se reflexionará en torno a los aportes desde Latinoamérica, los cuales se centran en los conceptos de exclusión y vulnerabilidad social, rescatando además las ideas sobre los “nuevos pobres” desarrolladas en Argentina, Uruguay y Venezuela, que apuntan fundamentalmente a los sectores medios empobrecidos. Finalmente, para el caso de Chile, se discutirán los aportes más recientes sobre la “nueva pobreza” y el paradigma socio-territorial con el cual se ha estudiado esta problemática.

Palabras clave: nueva pobreza, *underclass*, exclusión, vulnerabilidad, nuevos pobres.

INTRODUCCIÓN

En un estudio realizado por Seebohm Rowntree a principios del siglo XX en la ciudad de York, donde el autor describió las condiciones de vida de un grupo de obreros pauperizados en Inglaterra, encontramos probablemente uno de los primeros y más acabados intentos por estudiar y delimitar conceptualmente al fenómeno de la pobreza. Sin embargo, este estudio de Rowntree, mirado desde los avances contemporáneos sobre la pobreza, se enmarca en lo que Sen (1992) ha definido como el “enfoque biológico” del estudio de la pobreza, que es aquel que enfatiza las necesidades básicas (biológicas) no

satisfechas por las personas o su grupo familiar. Amartya Sen, como gran crítico del enfoque biológico, señala que el uso de éste presenta serios problemas que justifican las críticas que a partir de los 80’ desestabilizaron su hegemonía, dando paso a distintas perspectivas de concebir e investigar la pobreza.

Examinar algunas de estas discusiones será el punto de partida desarrollado en este artículo para entender la “nueva pobreza”. Los debates en los que se profundizará son: a) el estadounidense sobre el *underclass*; b) el europeo sobre exclusión social; c) el latinoamericano sobre vulnerabilidad social y sobre los “nuevos pobres”; y d) el nacional sobre el nuevo tipo de pobreza.

¹Tesis para optar al título de Sociólogo. Universidad de Valparaíso. Profesora Guía: María Angélica Cruz.

1. LA DISCUSIÓN ESTADOUNIDENSE SOBRE LA POBREZA

La pobreza como fenómeno de estudio para las ciencias sociales comienza a manifestarse hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Monreal, 1996, p. 15; Vilagrasa, 2000), despegando a partir de los estudios sobre pobreza urbana realizados por la Escuela de Chicago entre las décadas del 20' y el 40'. La Escuela de Chicago² y sus continuadores veían la pobreza como un problema en sí mismo más que como una consecuencia de los distintos tipos de emigración (campo/ciudad) e inmigración, especialmente europea, o de la moderna forma de vida urbana que en esos años comenzaba a configurarse: "aislamiento, primacía de las relaciones sociales secundarias, individualismo, apatía, indiferencia, competitividad, desaparición de los controles sociales tradicionales, sustitución de la solidaridad por los controles formales" (Monreal, 1996, p.15).

Este apartado, será abordado de manera diacrónica, ya que, según Vilagrasa (2002), el estudio de la pobreza urbana en los EE. UU. —y en parte de los países anglosajones también—, ha transitado por tres fases claramente marcadas y vinculadas a los distintos escenarios históricos y a las políticas públicas sociales que emergen de dichos contextos. La primera fase corresponde a la emergencia de los análisis de la pobreza urbana. Una segunda fase, que comprende las décadas del 50' al 70', marca, por una parte, la caída en "popularidad" de los estudios de la Escuela de Chicago, y por otra, la irrupción del enfoque antropológico en el estudio de la pobreza. La tercera fase corresponde al debate sobre *new urban poverty* que, a partir de los

80' y hasta hoy, enfatiza en fenómenos como la segregación socio-espacial contribuyendo a la consolidación del *underclass* como un tema en sí mismo (Vilagrasa, 2000).

1.1. LOS COMIENZOS DEL DEBATE: LA ESCUELA DE CHICAGO

La preocupación por la pobreza urbana comienza a fines del siglo XIX en el contexto de la reforma social, cuando los movimientos obreros relevan la importancia de las condiciones de vida y de habitación de los más desfavorecidos de la población urbana e industrial del norte de EE. UU. Desde sus inicios se manifiesta el componente racial en estos estudios. La primera monografía sobre afroamericanos la realizó en Philadelphia el sociólogo W.E.B. Du Bois³ (1899), y se vislumbran en su trabajo las primeras características del "*ghetto*" (Vilagrasa, 2002).

Du Bois con su radiografía a Philadelphia, entrega un primer intento por caracterizar a las zonas más deprimidas de la ciudad, aunque la incorporación de algunos aspectos de la pobreza urbana al análisis académico ocurrirá recién en los años 20'–30', cuando la Escuela de Chicago, aborde un programa de investigación sobre la pobreza urbana, su concentración y las consecuencias de este fenómeno en la ciudad (Vilagrasa, 2002).

El énfasis de la investigación en esos años estaba en la segregación socio-espacial de la pobreza que se mostraba en los *ghettos*. Esta concepción ecologista de la pobreza urbana de la Escuela de Chicago, sin duda sigue siendo una de las perspectivas más dominantes e influyentes sobre la

² La Escuela de Chicago nace en EE. UU. en los años 20' y se destaca por su enfoque ecologista, con el que centró su atención para el estudio de las sociedades en las ciudades como estructura objetiva y tangible de organización espacial y que constituye el campo de las interacciones sociales.

³ Du Bois fue el primer afroamericano en ocupar una cátedra de Sociología en una universidad estadounidense.

pobreza, especialmente en países anglófonos y que puede resumirse en tres puntos:

1. "El hacinamiento de los pobres en comunidades aisladas, aislamiento contemplado no sólo desde el punto de vista espacial y geográfico, sino también social y cultural (...)"
2. El impacto del ambiente, en este caso el *guetto* como comunidad pobre, sobre el comportamiento individual [lo que condicionaría el] mantenimiento de la pobreza [y de] determinadas "patologías" sociales (...)"
3. En general [asume que], la pobreza se relaciona con grupos de inmigrantes europeos recién llegados, y es vista como un estadio en su proceso de integración a la cultura norteamericana" (Monreal 1996, pp. 19–20).

La idea primordial de la Escuela de Chicago, puede sintetizarse en la afirmación acerca de las "patologías urbanas" de Ernst Burgess (1925), según la cual, la pobreza se relacionaría con la existencia de anomalías sociales, y a su vez, éstas no dejan de ser excepcionales y hasta necesarias en el proceso de crecimiento y promoción de sus individuos (Burgess citado por Vilagrasa, 2002). Sin embargo, a pesar de la visión organicista de Burgess y Park entre otros investigadores, el mayor aporte de la Escuela de Chicago es su gran capacidad para describir etnográficamente la vida de los *guettos* y otros grupos sociales en situación de pobreza.

El *guetto*

El vocablo *guetto* en la Escuela de Chicago se aplicó a las "áreas urbanas donde reside la población más pobre, en general inmigrantes europeos todavía no aculturizados por la sociedad norteamericana"

(Wirth citado por Monreal, 1996, p. 21). Según Park (citado por Monreal, 1996, p. 21), el *guetto* es fruto del enfrentamiento entre la dominación de un grupo y la resistencia de otro subordinado, convirtiendo a las ciudades en mosaicos de gente segregada, donde cada uno de los grupos busca preservar su raza [sic], cultura y/o religión. De esta forma, en los estudios de Wirth y de Park, se encuentran dos ideas:

1. "Dan cierto protagonismo, actividad e iniciativa a los grupos étnicos residentes en el *guetto* (...)"
2. Pero, (...), la "normalización", la salida del *guetto*, la asimilación y la superación de su posición subordinada, pasan porque el grupo étnico en cuestión acepte y adopte los valores de la sociedad angloamericana y olvide los propios" (Monreal, 1996: 21–22).

No obstante, para los representantes de la Escuela de Chicago, el *guetto* no era tan sólo un hecho físico, era también un estado de la mente concebido como cultura. De esta manera, el *guetto* servía tanto para "paliar conflictos entre grupos étnicamente diferentes como para ser un instrumento de control" (Park citado por Monreal, 1996, pp. 22–23).

Para finalizar, al igual que Wirth, se afirma que la idea de que es de suma importancia para los estudios de pobreza profundizar en el *guetto*, porque evidencia: a) un caso de aislamiento social que modela el carácter y la vida social de los individuos; b) una forma de distribución de la población urbana, y c) cómo un grupo cultural expresa y reproduce sus tradiciones y pautas culturales en un nuevo asentamiento, es decir, la transformación de una cultura⁴ (Wirth citado por Monreal, 1996, pp. 22–23).

⁴Wirth la llamó evolución antes que transformación.

1.2. LA WAR ON POVERTY Y LA CULTURA DE LA POBREZA

Cuando en 1959 Oscar Lewis escribe *Antropología de la Pobreza*, el debate sobre los pobres en los EE. UU. (porque el debate era sobre los pobres y no sobre la pobreza) había adquirido gran importancia dentro de las altas esferas de gobierno, importancia que se concreta con la declaración de "Guerra contra la pobreza" enarbolada por el presidente de esa nación, Lyndon B. Johnson en 1964, y que daría el impulso necesario para que la teorización sobre la pobreza se masificara en la academia (Monreal, 1996, p.33; Vilagrasa, 2002).

El rasgo más destacable y por el cual es reconocible esta época de estudios sobre pobreza, es precisamente el concepto de "cultura de la pobreza", acuñado por primera vez por Lewis en 1959, y que encuentra grandes continuadores en Harrington (1962) y Moynihan (1965), quienes, basados en los avances de Lewis, extrapolan los resultados de los estudios con migrantes mexicanos pobres a otras minorías étnicas igualmente pobres y al resto de la población que vivía en situación de pobreza en general (Monreal, 1996, p.31; 36).

1.2.1. La cultura de la pobreza en Lewis, Harrington y Moynihan

La teoría sobre la cultura de la pobreza se caracteriza por su afanosa búsqueda de las causas por las cuales determinados grupos sociales, como mexicanos y puertorriqueños para el caso de Lewis, viven en situación de pobreza en sociedades que se caracterizan por el bienestar en el que vive la mayoría de sus miembros. Entre las principales líneas explicativas de la teoría de la cultura de la pobreza, se destacan: la desorganización familiar, la desintegración del grupo, los valores de resignación y el fatalismo (Monreal, 1996, p.33).

Según Lewis, hay que distinguir la cultura de la pobreza de la pobreza material y económica, ya que la primera es "un estilo o modo de vida que se transmite de generación en generación a través de la socialización familiar" (Lewis citado por Monreal, 1996, p. 33). Esta cultura de la pobreza distinta de la pobreza material, es característica de algunos modos de vida que se dan en ciertos contextos sociales y bajo ciertas condiciones históricas: "predominio del trabajo asalariado y producción para el beneficio, escasas oportunidades para el trabajador no cualificado y alto nivel de desempleo, salarios reducidos y fracaso en la consecución de organizaciones económicas, políticas y sociales" (Lewis citado por Monreal, 1996, pp. 33–34), tan sólo por nombrar algunas de las muchas condiciones que Lewis señala, ya que en su exhaustivo trabajo alcanza a enumerar más de setenta características de la cultura de la pobreza, las que re-agrupa en cuatro dimensiones:

1. Las relaciones con el resto de la sociedad: pobreza material, segregación, desarrollo de instituciones propias, falta de participación sociopolítica,
2. La naturaleza de la comunidad del área degradada o barrio, que puede llegar a crear conciencia comunitaria,
3. La naturaleza de la familia, inestable y con muy poca privacidad,
4. Las actitudes, valores y características estructurales del individuo: fatalismo, dependencia, inferioridad, tendencia a vivir al día, machismo y patologías psicológicas (Vilagrasa, 2002).

Al igual que Lewis, Harrington y Moynihan estudiaron a las comunidades en situación de pobreza de los EE. UU. El primero de ellos tiene su obra más importante e influyente en *The other*

America (1962), mientras que el segundo se destaca con su "Informe Moynihan", obra titulada *The negro family. The case for nacional action* (1965).

Harrington en su estudio sobre la pobreza rural blanca de las regiones Apalaches, centra su interés en los mecanismos de exclusión de estas comunidades de los mercados de trabajo y del bienestar de la sociedad estadounidense. Dentro de los grupos específicos afectados por la pobreza, destaca a los incapacitados, los viejos y las viudas con hijos (Harrington citado por Vilagrasa, 2002). La base argumentativa de este autor, es que los factores que definen la pobreza –situación marginada en el mercado laboral y bajo nivel educacional–, se auto-alimentan⁵ en el medio ambiente de las áreas urbanas degradadas, especialmente cuando los pobres rurales llegaban a la ciudad. No obstante, y a pesar del esfuerzo de Harrington, la discusión política y académica se centró en la pobreza urbana antes que en la rural, por lo que el énfasis investigativo de ahí en más se estacionó en las "cambiantes características de la ciudad y del mercado de trabajo" (Vilagrasa, 2002).

Moynihan, por su parte, en un estudio sobre las comunidades afroamericanas, comienza su informe destacando los siguientes datos: "una cuarta parte de los matrimonios estaban disueltos; cerca de una cuarta parte de los nacimientos eran ilegítimos; al menos una cuarta parte de las familias tenían como cabeza de familia a una mujer; la ruptura de la familia negra había derivado en una dependencia creciente de las políticas asistenciales públicas" (Moynihan citado por Vilagrasa, 2002). Para este autor, las claves del origen del deterioro de las comunidades afroamericanas se encuentran en su modelo de familia matriarcal, que en su opinión es inestable y débil *per se* (Moynihan citado por Monreal, 1996, p. 36). De

manera más directa, e incluso podríamos decir peyorativa, señala que mientras exista ese tipo de organización familiar, se seguirá engendrando una "subcultura" donde lo dominante es la delincuencia, el crimen, la adicción a las drogas y la desconfianza por la educación (Moynihan citado por Monreal, 1996, p. 36).

Aunque en términos de impacto político los estudios de Harrington y los de Moynihan no callaron como los de Lewis, sus perspectivas contribuyeron a cambiar la mirada de la agenda sobre la pobreza hacia la familia. Esta aproximación, que fue ampliamente trabajada por las políticas conservadoras de los EE. UU., marcó un nuevo aspecto en el estudio de la "desviación social" de algunas personas en situación de pobreza basado en la socialización familiar antes que en características individuales (Vilagrasa, 2002), y asumió que la estructura económica, política y social de la sociedad del bienestar no es la causante de la desigualdad, y por lo tanto sus causas debían buscarse en los mismos pobres.

a) Críticas a la cultura de la pobreza

A pesar de la amplia aceptación del concepto de cultura de la pobreza y su masiva utilización en la investigación sobre la pobreza durante las décadas del 60' y 70' en los EE. UU., también ha sido blanco de importantes críticas, algunas de ellas sustanciales al concepto neurálgico de cultura de la pobreza (Monreal, 1996, p.37).

Desde la teoría, hay autores que señalan que la cultura de la pobreza corresponde a un agregado de características heterogéneas y sin jerarquizar, donde no se analiza el accionar de cada factor, por lo que no se distingue

⁵ Lewis (citado por Monreal, 1996, p.34) dice que la cultura de la pobreza es capaz de auto-reproducirse y auto-perpetuarse.

con claridad lo que es efecto y lo que es causa –y eso que la teoría de la cultura de la pobreza es profundamente causalista– (Monreal, 1996, p. 37). Para autores que hacen una crítica aún más radical al concepto, “la pobreza debe ser definida en función de la privación económica, de la escasez de recursos o de la posición de los pobres en el mercado de trabajo informal o secundario, y **no en función de unos valores culturales o cognitivos**” (Eame y Goode, Leacock, Valentine B., Valentine C., citados por Monreal, 1996, p. 37)⁶. Leacock (citado por Monreal, 1996, p. 37), también desde la teoría, señala que la obra de Lewis es excesivamente rígida, pues contempla un todo homogéneo, acabado, inamovible, coherente y coercitivo, al cual el individuo se adapta sin poder modificarlo. Dos puntos en los cuales coinciden los críticos a la teoría de la cultura de la pobreza son: el etnocentrismo de sus exponentes y un cierto dejo de clasismo al identificar a la próspera clase media estadounidense como la norma de dicha sociedad (Monreal, 1996, p. 38).

Por último, Valentine C. (1968) centra sus críticas al trabajo de Lewis en aspectos metodológicos, señalando que el material etnográfico construido por éste no se adecuaría a la realidad de los grupos de inmigrantes, para lo cual toma de ejemplo las características de los puertorriqueños en New York, quienes no son insolidarios e individualistas como lo muestra Lewis, sino que, por el contrario, gozan de un fuerte capital social comunitario (Valentine C. citado por Monreal, 1996, p. 40).

1.3. EL DEBATE ACTUAL SOBRE LA POBREZA URBANA: DE LOS 80' HASTA NUESTROS DÍAS

A principios de los 80' un nuevo enfoque sobre el debate en torno a la pobreza urbana se consolida, una vez que la cultura de la pobreza deja de ser la teoría dominante en este campo. Entre los participantes de este debate, iniciado en los 60' en países anglosajones, destaca la figura del economista sueco Gunnar Myrdal (1962), quien por vez primera acuña el término de *underclass*, al que define como un nuevo grupo social que es fruto de los cambios de la economía estadounidense. Para Myrdal, esta subclase “se alimentaba de parados [desempleados] de larga duración, de la población subempleada y de los que, por situación social o personal eran inempleables” (Myrdal citado por Vilagrasa, 2002). Con esto presagia una inminente fractura social entre este grupo y el resto de la sociedad. Con la publicación del libro *The underclass* de Ken Auletta (1982), el concepto se populariza en los EE.UU.⁷, aunque bajo cierta postura psicologista de la cultura de la pobreza, pues se enfatizó en los aspectos de la desviación social de las personas en situación de pobreza, lo que en el debate político sirvió a los sectores conservadores para criticar las políticas asistenciales y de bienestar, valiéndose de la distinción entre “pobres necesitados y pobres asociales” (Vilagrasa, 2002).

En los 80', la teoría de la cultura de la pobreza y el concepto de *underclass* se complementan para dar forma a la *new urban poverty*, una de las teorías más influyentes de los últimos tiempos para explicar a la pobreza. La *new urban poverty* estadounidense está vinculada íntimamente

⁶ Las negritas fueron agregadas para resaltar aspectos de interés para este artículo y no están presentes en el original.

⁷ Existen discrepancias respecto a la popularización del término, ya que si bien hemos optado por la versión de Vilagrasa, Monreal plantea que en 1977 el término *underclass* se masifica tras aparecer en un artículo de la revista *Time*.

con los actuales procesos de marginación provocados por la globalización, coincidiendo de manera directa con el debate europeo centrado en la exclusión social. Sin embargo, la "nueva pobreza" urbana goza de ciertas particularidades y es el fruto de una larga historia de debates e investigaciones sobre la pobreza centradas especialmente en los EE.UU.

Antes de revisar este enfoque y sus implicancias, cabe señalar que la característica fundamental de la "nueva pobreza" urbana y del concepto de *underclass*⁸, es que en las actuales sociedades desarrolladas del bienestar, el surgimiento y reconocimiento de este nuevo grupo social, muestra un cambio de mirada sobre la estratificación social, y por ende, de una nueva sociedad. El término "clase obrera" corresponde a la mitología de una sociedad en la cual las tareas se encontraban repartidas entre ricos y pobres. La expresión "clase baja" en tanto, reconoce la movilidad de personas en un continuo cambio de estatus. Pero el término "clase marginada"⁹ (o "subclase"), "corresponde ya a una sociedad que ha dejado de ser integral, que renunció a incluir a todos sus integrantes y ahora es más pequeña que la suma de sus partes" (Bauman, 2000, p.103).

1.3.1. La pobreza urbana en EEUU: *new urban poverty* y *underclass*

La *new urban poverty*, según distintos autores, emergería en la época del post 73' debido a los cambios en la "división internacional del trabajo, de la globalización económica y a las políticas de reajuste económico desplegadas para adaptarse a estos cambios globales" (Monreal, 1996, p. 53). Estos cambios, enmarcados en una crisis mundial del Estado de Bienestar¹⁰, trasladan el foco de los estudiosos de la pobreza a la ciudad, el lugar en donde se manifestarían los cambios de la desindustrialización y reconversión a la economía de servicios, los nuevos procesos migratorios internacionales, crisis fiscales de las ciudades y los procesos de elitización o cualificación residencial.

Es necesario señalar inicialmente que lo nuevo de esta *new urban poverty* no radica en la mayor proporción de mujeres¹¹, ancianos y niños¹², o bien de minorías étnicas en situación de pobreza, puesto que a la luz de la historia, podemos notar que estos grupos sociales siempre han sido mayoritarios dentro de la población que vive en situación de pobreza (Monreal, 1996, p. 61). Parte de lo realmente novedoso de esta pobreza urbana es justamente el contexto histórico en el que emerge, la confluencia de procesos que la agravan y la perpetúan, y que han reconvertido de cierta ma-

⁸ También utilizaremos indistintamente el término en español de subclase.

⁹ Un buen inventario de la clase marginal según Bauman, –aunque se aprecia como cargado de prejuicios– es dado por Herbert Gans: "En función de su comportamiento social, se denomina gente pobre a quienes abandonan la escuela y no trabajan; si son mujeres, a las que tienen hijos sin el beneficio del matrimonio y dependen de la asistencia social. Dentro de esta clase marginada así definida, están también los sin techo [*homeless*], los mendigos y pordioseros, los pobres adictos al alcohol y las drogas y los criminales callejeros. Como el término es flexible, se suele adscribir también a esta clase a los pobres que viven en complejos habitacionales subvencionados por el Estado, a los inmigrantes ilegales y a los miembros de pandillas juveniles. La misma flexibilidad de la definición se presta a que el término se use como rótulo para estigmatizar a todos los pobres, independiente de su comportamiento concreto en la sociedad" (Gans citado por Bauman, 2000, p.104). Bauman afina esta descripción señalando que lo que tienen en común estos sujetos es que los demás no encuentran razón de que existan y que son temidos, aunque como bien expresa, para hacer una definición de este tipo "es preciso forzar mucho los hechos o pensar muy poco" (Bauman, 2000, p.106).

¹⁰ También en la literatura se lo conoce como Estado Providencia, Estado Asistencial o *Welfare State*. Por su mayor utilización hemos optado por trabajarlo como Estado de Bienestar.

¹¹ La mayor proporción de mujeres en situación de pobreza se ha denominado como feminización de la pobreza.

¹² Jencks Ch. (1991) se ha preguntado qué ha ido peor y mejor en los últimos años, contribuyendo al debate sobre la nueva pobreza al destacar aspectos que muchas veces cuestionan estas hipótesis, como por ejemplo la disminución del peso relativo de ancianos y niños en situación de pobreza, así como señala que el sexo de la jefatura de hogar no es tan determinante como lo es el desempleo de la misma (Jencks citado por Vilagrasa, 2002).

nera la pobreza estructural (Monreal, 1996, p. 61), haciendo que lo novedoso resida "en los procesos que la generan, o mejor dicho, en la vinculación entre los procesos económicos generales (...) y las políticas de ajuste que se desarrollan en el ámbito nacional, regional y local para adaptarse a esta nueva situación" (Monreal, 1996, p. 69). Con todo, las principales características de la *new urban poverty* estadounidense están en que:

"Es fundamentalmente urbana y se desarrolla en las ciudades que padecen un declive industrial o están ligada a la economía de servicios (...).

Afecta especialmente a grupos [étnicos] minoritarios (...)

También se distribuye de forma diferencial según sexo (...).

En cuanto a grupos de edad, los niños y los ancianos están sobre-representados entre los pobres urbanos" (Fernández Durán, Zloniski, Wilson citado por Monreal, 1996, p. 69)..

El concepto de *underclass* que en EE. UU. suele homologarse a la "nueva pobreza"¹³, se caracterizó en sus comienzos por una visión psicologista y conservadora, lo que es abruptamente interrumpido por la obra de William Julius Wilson *The trully disadvantage* (1987), que desde una perspectiva progresista, refuta a Charles Murray quien enjuiciaba a los pobres por su dependencia de la asistencia social. Frente a esto, Wilson demuestra las dificultades que este modo de vida dependiente de la asistencia social presenta entre los pobres (Vilagrasa, 2002).

El punto de partida de Wilson fueron sus estudios sobre la huida de las clases medias afro-americanas de los *guettos* "negros", introduciendo

con esto un giro desde los estudios centrados en la etnia a los estudios centrados en la clase, sin desestimar el papel que cumple la discriminación racial (Wilson citado por Vilagrasa, 2002). Según Wilson, en la "subclase" están incluidos los "individuos a los que les falta entrenamiento y cualificación, experimentan un desempleo a largo plazo o no son miembros de la fuerza de trabajo, individuos que están vinculados al crimen callejero y a otras formas de comportamiento aberrante, y familias que experimentan pobreza y/o dependencia del Estado asistencial a largo plazo" (Wilson citado por Monreal, 1996, p. 71).

La visión de Wilson tiene influencias de la Escuela de Chicago, lo que se ve reflejado en sus aspectos ecológicos y su especial preocupación por el *guetto* "negro". Además, está influenciado por la teoría de la cultura de la pobreza, evidenciado una consideración de la subclase como una cultura; y en tercer lugar, tiene una influencia materialista de la ciudad, ya que atribuye los cambios en la pobreza a la transformación de los mercados de trabajo de la economía mundial (Monreal, 1996, p. 73). Wilson, en la década del 90', llegó a cuestionar el concepto mismo de *underclass* por dudar de su utilidad, dado que no daba cuenta del conjunto de personas que viven en las zonas degradadas (Vilagrasa, 2002).

b) El componente racial de la *new urban poverty*

Si bien Wilson en *The trully disadvantage*, parte de la base de que la discriminación racial no es el único componente que puede explicar la pobreza en los *guettos* de las ciudades estadounidenses, para este autor hay un tipo de racismo difícil de erradicar

¹³ La literatura sobre la nueva pobreza urbana en EE. UU. muchas veces se ha confundido con el término de *underclass*, y muchos investigadores los han usado como sinónimos (Van Haitsma citado por Vilagrasa, 2002). Según Katz (1993 citado por Vilagrasa, 2002), el uso del término *underclass* sirve como metáfora para designar las transformaciones sufridas por los grupos más desfavorecidos en los últimos tiempos.

que sí puede explicar la concentración afroamericana en *guettos* y que corresponde a la estructura económica del racismo: una "jerarquía ocupacional enraizada en la historia e institucionalizada en el mercado de trabajo" (Wilson citado por Monreal, 1996, p. 75). Sin embargo, no es Wilson quien entrega los mayores desarrollos en relación al componente racial en la "nueva pobreza" urbana, aunque crea una importante polémica al incorporar criterios de clase para analizar las situaciones diferentes de la minoría afroamericana, dejando como otra opción la de subrayar los criterios de etnia y de discriminación racial (Vilagrasa, 2002).

Douglas Massey y Nancy Denton (1988), estudiando la segregación espacial de asiáticos, hispanos y afroamericanos, observaron que estos últimos son los que muestran mayor incidencia en sus mediciones. A la inversa, "la minoría menos segregada y más suburbanizada es la asiática, ocupando los hispanos un lugar intermedio entre ambas etnias y mostrando una gran diversidad de patrones de concentración o dispersión según ciudades" (Massey y Denton citado por Vilagrasa, 2002).

Para Kasarda (1989) existen tres factores que explican la persistencia de la pobreza en la población afroamericana: la debilidad financiera, la fragmentación familiar y la cantidad de hogares encabezados por mujeres (Kasarda citado por Monreal, 1996, p. 77), los que a nuestro juicio no necesariamente son características exclusivas de este grupo étnico. Para este autor, la subclase es más que un grupo étnico, ya que constituye un "subgrupo inmovilizado y aislado espacialmente, que reside en los *guettos* pobres, caracterizado por su baja educación, su alta proporción de desempleados, los hogares encabezados por

mujeres, la dependencia del Estado asistencial, los nacimientos fuera del matrimonio y el crimen" (Kasarda citado en Monreal, 1996, p. 76).

Finalmente, estas ideas confirman que el componente racial es clave en el análisis anglosajón de la "nueva pobreza" urbana, permitiendo al modelo ser explicativo en contextos donde la diversidad étnica es más fuerte, lo que ha llevado a que algunos europeos señalen que la pobreza se está norteamericanizando (Wacquant, 2001, p. 124).

c) El componente de género de la *new urban poverty*

Una segunda dimensión clave de los estudios de la pobreza urbana en EE.UU., y que se ha extendido a otras partes del mundo, es la constatación de una alta proporción de mujeres y niños en situación de pobreza, lo que fue bautizado como la "feminización de la pobreza". El origen de este concepto, según Monreal, se remonta a 1978 cuando aparece el artículo *The feminization of poverty: women, work and welfare* de Diana Pierce (Monreal, 1996, p.78). No obstante, para las feministas, el origen del término es más reconocido en 1984, cuando Hilda Scott comienza a hablar de una "pobreza específica que afecta a las mujeres" (Valdés, 2005, p. 73)¹⁴.

El principal argumento para señalar que las mujeres son parte importante de la "nueva pobreza" urbana es su mayor incidencia relativa dentro de las personas identificadas en situación de pobreza, lo que en el enfoque anglosajón es visto más como causa y no como manifestación de otros. Es más, para Kasarda y otros seguidores de la teoría del *underclass*, la frecuencia de familias encabezadas por mujeres sería la causa

¹⁴ Aunque el término nos resulta importante en cuanto a potencia explicativa y como foco de atención, desde una perspectiva marxista-feminista, hay quienes cuestionan la tesis de la feminización de la pobreza, ya que este concepto no explicaría por qué algunas mujeres son pobres y otras no, lo que corresponde a la estratificación dentro del grupo de mujeres (Jiménez citado por Monreal, 1996, p.78).

de la mayor incidencia de la pobreza entre los afroamericanos (Kasarda en Monreal, 1996: 79). Las tres grandes explicaciones para entender la mayor presencia de familias afroamericanas en situación de pobreza dirigidas por mujeres, se que se desprenden de Kasarda:

- “[Es entre los negros estadounidenses] un remedo de la cultura africana y de la esclavitud en el Caribe.

- Las familias encabezadas por mujeres son producto del desempleo masculino [Wilson], de la emigración masculina [Fernández-Kelly] o, [como señalan los liberales], del divorcio y el abandono paterno [Newman], otorgándole a la **mujer un papel pasivo**.

- En una situación de desempleo e inestabilidad laboral, las mujeres prefieren prescindir de los varones y organizar el grupo familiar sin ellos, con lo cual se da **un papel activo a la mujer**” (Monreal, 1996, p. 80. Los paréntesis y destacados en la cita, son propios).

Durante los 90’ se dio otra explicación para la creciente maternidad entre las mujeres jóvenes afroamericanas, que pronto derivan en nuevas familias. M. Patricia Fernández (1994) estudió el caso en las comunidades de Baltimore. Frente a las teorías más usadas, “la conservadora que plantea la maternidad prematura como una desviación social promovida directamente por las políticas asistenciales, y la liberal, que la considera como un producto de la pobreza y de la descapitalización cultural” (Fernández citado por Vilagrasa, 2002), la autora propone que la maternidad constituye una estrategia de las mujeres jóvenes para situarse en un nuevo estatus dentro del *guetto*. Como adultas entran en los circuitos sociales de su comunidad, adquiriendo una mayor capacidad de acceso a oportunidades

vedadas para las más jóvenes, teniendo potencialmente a lo generacional como otro factor de discriminación.

Por último, con los aportes revisionistas de Amaia Pérez (2002), se concluye que clase social y género constituyen dos manifestaciones que pueden ser leídas desde la teoría de los sistemas duales, donde la clase es fruto del capitalismo, y las relaciones de subordinación de género son fruto del patriarcado. No obstante, la pobreza se muestra como algo más complejo, cuando se incluyen los factores raciales y de generación como se ha insinuado en los párrafos precedentes, cuya indagación constituye un importante desafío.

d) El componente barrial de la *new urban poverty*

En Chile la guettización comienza a emerger en la periferia urbana de Santiago y de otras zonas metropolitanas como Valparaíso, convirtiendo al barrio en el “mecanismo espacial y social que contribuye a que la realidad objetiva de separación o segregación espacial de los grupos populares derive en la desesperanza, el abandono del sistema de valores predominantes y la instalación de una cultura de la segregación” (Sabatini et al., 2006, p.99). Al volver a mirar a la ciudad en conexión con el tema de la “nueva pobreza” urbana, es posible asegurar que la localización de ella es uno de los aspectos más llamativos de los últimos tiempos (Vilagrasa, 2002), puesto que la concentración geográfica y social de la población en situación de pobreza ha homogeneizado ciertas áreas de las ciudades y provocado esta guettización a la que se aludía anteriormente (Tironi, 2003, p. 35).

El proceso de guettización o hiperguettización como diría Wacquant (2001, pp. 38–39) para los EE. UU. es una realidad del barrio y de los es-

pacios públicos locales que lo conforman (Sabatini et al., 2006, p. 112). Así, la mirada de la "nueva pobreza" urbana en y sobre el barrio es de suma utilidad en términos del estudio de la materialización espacial de los factores que condicionan la emergencia de esta "nueva pobreza". Sin embargo, ¿hasta qué punto es útil en términos de la explicación y comprensión de esta "nueva pobreza" urbana?

Cuando se habla de la estructura de las ciudades vinculada a la estratificación social, es posible referirse a la ubicación espacial de las personas en situación de pobreza, para lo cual se cuenta básicamente con dos versiones para interpretar este tema. La primera versión, se basa en las tesis acerca de la polarización social, las que encuentran en Castells (1999) y Sassen (1991) sus más importantes exponentes, quienes plantean que las ciudades de los países desarrollados han devenido en una dualización de polos extremos en términos socioeconómicos. Una segunda versión, habla sobre una *moyenisation* de las sociedades occidentales contemporáneas, la que debe ser entendida junto con Oberti y Preteceille (citado por Sabatini et al., 2006, p. 131)¹⁵ como una expansión de los grupos medios de las sociedades y de sus valores como tal.

Finalmente, debido a las transformaciones de las economías mundiales y sus consecuentes impactos en las ciudades, en el espacio local, la "nueva pobreza" urbana se configura de una manera tal que el análisis del barrio es clave a la hora de comprender las dinámicas comunitarias de las personas en situación de pobreza. Sin embargo, estos avances en los estudios anglosajones no nos deben impedir ver que el estudio de las per-

sonas en situación de pobreza siempre ha estado asociado a la estigmatización de los espacios en la ciudad, tal como podía observarse en la investigación sobre pobreza en los años 80' en nuestro país, que hacía del "campamento" o la "población callampa" (la villa miseria en Argentina, la favela en Brasil y el rancho en Venezuela) el laboratorio de las ciencias sociales, como antaño lo hizo la Escuela de Chicago en el *guetto*. Con esto, podemos afirmar que si bien la investigación respecto a segregación socio-espacial representa un crucial avance para las ciencias sociales aplicadas al fenómeno de la pobreza, la segregación socio-espacial "subjettiva", ya se encontraba presente en las sociedades y en la obra de científicos sociales como Tocqueville y Simmel, incluso antes de que empezara el proceso de guettización.

2. LA DISCUSIÓN EUROPEA SOBRE EXCLUSIÓN SOCIAL

La "nueva cuestión social" de la cual se viene hablando desde hace unas décadas en Europa, especialmente en los países francófonos (Rosanvallon, 1995; Castel, 1997), se ha centrado en la fragilización del empleo (desempleo y precariedad laboral), lo que se entrelaza, como causa o como efecto, con el desmantelamiento o la desaparición del Estado de Bienestar.

En la Europa de los 70', comienzan a manifestarse las transformaciones del empleo (Castel, 1997, p. 403) y con ello, los estudios del concepto de exclusión social, el que emerge en Francia por esos años exportándose prontamente al resto de Europa (Bradshaw et al., 1998, p. 12). La cuestión

¹⁵ Una tercera versión la ofrece Peter Marcuse, quien habla de una ciudad fracturada y cuarteada, antes que hablar de una "ciudad dual". La ciudad cuarteada está compuesta de diversas secciones "socialmente diferenciadas: la ciudad del lujo, la ciudad gentrificada, la ciudad suburbana de las clases medias, la ciudad de los bloques de apartamentos de alquiler, con población de la clase baja trabajadora, y el *guetto*, no solo en sentido racial sino como localización de los excluidos, los muy pobres, los desempleados, los sin techo" (Marcuse citado por Vilagrasa, 2002)

de la exclusión “desplaza al borde de la sociedad lo que en primer término la hiere en el corazón” (Castel, 1997, p.389): el trabajo asalariado.

Para el análisis del debate europeo sobre la exclusión social, se trabajará con el esquema presentado por Saraví (2006) en *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*.

2.1. LOS ANTECEDENTES DEL DEBATE

Dentro de los antecedentes teóricos más significativos para este enfoque, está la obra de Peter Townsend, uno de los personajes más influyentes en el último tiempo con su concepto de *social deprivation* (privación social). Este concepto posee un amplio uso y aceptación en las ciencias sociales, pero su autor no goza del mismo prestigio a pesar que su índice es calculado alrededor del mundo (Paugam, 2007^a, p. 16). No obstante, si bien el concepto de privación social es un gran avance en el debate sobre la pobreza, lo que hace que éste sea clave en la discusión, radica en que a través de este concepto se reafirma la idea de que la pobreza es *relativa* (Saraví, 2006, p. 23).

En palabras del mismo Townsend (2004), “podemos medir la pobreza en términos de privaciones múltiples, tanto en países desarrollados como en desarrollo, y éstas pueden ser usadas para definir una línea de pobreza, en materia de ingreso o gasto. Dicha línea de pobreza (...), representa el ingreso mínimo por encima del cual se satisfacen esas privaciones múltiples y sería relativa, según el país o la sociedad en que se mida”. En este sentido, la pobreza adquiere un carácter doblemente relativo. Por un lado, los recursos para lograr un nivel de participación en la comunidad de pertenencia son relativos en términos de tiempo y espacio y, por otro lado, “la pobreza

constituye una situación de privación social relativa a los niveles prevaletentes de participación” (Saraví, 2006, p. 23).

Un segundo autor que enriquece esta discusión en diálogo fecundo con la obra de Townsend es Amartya Sen (1992), quien cuestiona incisivamente el carácter relativo que se le atribuye a la pobreza, indicando que “el enfoque de la privación relativa es complementario, y no sustitutivo, del análisis de la pobreza en términos de desposesión absoluta”. El gran concepto introducido por Sen corresponde al de *capabilities* (capacidades), con el cual señala que “las situaciones de pobreza o privación son definidas en relación a las capacidades de los individuos y/o hogares para satisfacer un conjunto absoluto de condiciones básicas” (Sen citado por Saraví, 2006, pp. 23–24). De esta forma, Sen señala que la pobreza no hace referencia a recursos para satisfacer condiciones, sino que hace referencia a capacidades, y en específico, a limitaciones o carencias del “portafolio” de capacidades de los hogares. Por lo tanto, la pobreza es relativa si nos detenemos en los recursos que necesitan los sujetos, y absoluta si nos detenemos en las capacidades para estar o no estar en una situación de pobreza (Sen citado por Saraví, 2006, p. 24).

Con estos antecedentes, la discusión sobre la exclusión social se centra en los múltiples procesos que conducirían al “debilitamiento de los lazos que mantienen y definen en una sociedad la condición de pertenencia” (Saraví, 2006, p.22), lo cual ha derivado la discusión generalmente hacia el concepto de “solidaridad social”, quizás como un gran retorno a las preocupaciones originales de la sociología, tal cual lo demuestra Emilio de Ipola (1998) en su obra *La crisis del lazo social*.

El concepto de exclusión social, comienza a ser utilizado en la década de los 70’ en Francia justo en el momento en que el desempleo y la pre-

carización laboral hacen su entrada al mundo del trabajo europeo (en los países subdesarrollados ya conocíamos la precariedad desde antes). En este contexto, una gran masa de personas precarizadas, que antes no lo hacía, acude a los servicios sociales, lo que da cuenta de una nueva realidad que se sobrepone a la pobreza "tradicional" y que comienza a denominarse con el nombre de "nueva pobreza" (Paugam, 2007^a, pp.170; 176).

El debate contemporáneo sobre la exclusión social se circunscribe bajo tres ejes de análisis. El primero, examina los conceptos de pobreza y desigualdad para dar cuenta de los procesos de exclusión social, con mayor desarrollo en Gran Bretaña; el segundo, se centra en los problemas del desempleo y la precarización laboral, que en las investigaciones francesas se muestran como las evidencias de la crisis de la sociedad salarial; y el tercero, quizás el más contemporáneo de todos, apunta a las limitaciones y/o los no cumplimientos de los derechos de ciudadanía, lo que ha sido promovido con énfasis por la Unión Europea (Saraví, 2006, p. 22).

2.2. LA FORMACIÓN DEL DISCURSO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

El sociólogo italiano Enzo Mingione (1993), haciendo un análisis de sociología económica de las sociedades contemporáneas, señala que éstas pueden definirse como fragmentadas "porque el impacto del individualismo se está manifestando cada vez más en formas no cohesivas". Y resalta que "los rasgos de la fragmentación se manifiestan en la producción de la exclusión social, es decir de un estatuto discriminatorio aplicado institucionalmente, que viene a agregarse a ciertos procesos de marginalización y particularmente centrada en el desempleo y la transformación

de los sistemas socio-demográficos y de los sistemas de empleo" (Mingione, 1998, p. 511). Así, se inscribe en la línea de quienes enfatizan en los procesos de exclusión social que merman el lazo social, lo que ha llevado a algunos a proponer la necesidad de un "nuevo contrato social" (Rosanvallon, 2000).

En *La metamorfosis de la cuestión social*, Robert Castel (1997, p. 14) se propone llevar a un primer plano el concepto de exclusión social. Según este autor, en las sociedades donde el asalariado era fuerte, los actores definían su identidad distribuyéndose acorde a él, por lo que al mermarse y dar paso a la precariedad laboral, se demuestra que el salario no era tan sólo un modo de retribución del trabajo, sino que era la base sobre la cual los actores podían ocupar un lugar en el espacio social. Con esto, las transformaciones estructurales en las economías mundiales, han trastocado la integración social, ya que se vuelve difícil vivir la individualidad a través de sus exigencias contemporáneas "allí donde el individuo aparece fragilizado por la falta de recursos objetivos y protecciones colectivas" (Castel citado por Svampa, 2000, p. 17).

Castel considera las situaciones de carencia en función de relacionar dos ejes: el primero es la integración / no integración con relación al trabajo, es decir, la relación con los medios por los cuales un individuo logra o no reproducir su existencia en el plano económico. El otro, está vinculado a la inserción o no en una sociabilidad socio familiar, es decir, la inscripción o la ruptura con respecto al sistema relacional en el seno del cual reproduce su existencia en el plano afectivo y social (Castel citado por Peronna y Rocchi, 2000). De esta manera, la exclusión social "no es una ausencia de relación social sino un conjunto de relaciones sociales particulares con la sociedad como un todo. No hay nadie que esté fuera de la sociedad

sino un conjunto de posiciones cuyas relaciones con su centro son más o menos laxas (...) los “excluidos” suelen ser **vulnerables** que hacían equilibrios sobre la cuerda floja, y que cayeron” (Castel, 1997, p. 447, el destacado es propio). No obstante, a pesar de los considerables aportes de Castel sobre este concepto, en vez de hablar de exclusión social, muchas veces o la mayoría de ellas, el autor prefiere utilizar el término de “desafiliación social”, tal como explicita al decir que “este término es más adecuado que ‘excluidos’: (porque los desafiados) han sido des-ligados, pero siguen bajo la dependencia del centro, que tal vez no ha sido nunca tan omnipresente para el conjunto de la sociedad” (Castel, 1997, p. 447).

Bhalla y Lepeyre, señalan con mucha agudeza que la gran mayoría de las investigaciones basadas en el concepto de exclusión social se detienen en el examen de su **dimensión distribucional**, lo que sí bien lo sigue conteniendo como un tema concerniente a la pobreza, descuida en parte la **dimensión relacional** del fenómeno, ya que la “exclusión social es primeramente un problema relacional, de ruptura de lazo social” (Saraví, 2006, p.25). Asimismo, Paugam destaca que los dos principales motores de la exclusión social son el desempleo y la precariedad laboral, aunque advierte que no se trata de un fenómeno exclusivo del mercado laboral, sino de la crisis de los mecanismos de integración social. “La fuerza del vínculo entre la situación de empleo y otras dimensiones de la vida económica y social –familia, ingresos, bienestar, y contactos sociales– sugiere que aquellas personas en situaciones de precariedad laboral tienen buenas chances de ser/quedar excluidos” (Paugam citado por Saraví, 2006, p. 25).

En resumen, podemos definir a este concepto– enfoque primeramente como un problema relacional, de desafiliación social y de ruptura del lazo social (Saraví, 2006, pp. 25–28), y que puede entenderse como “una acumulación de procesos concluyentes 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” (Estivill citado por Saraví, 2006, p. 29).

2.3. LOS ÚLTIMOS AVANCES

En las últimas dos décadas, la investigación sobre pobreza basada en el concepto de la exclusión social, se ha centrado en los procesos biográficos de los actores y sus familias, dando una “mayor sensibilidad al riesgo del curso de vida” (Fitoussi y Rosanvallon citado por Saraví, 2006, p. 33). Esto ha llevado a que, en términos teóricos y metodológicos, los investigadores focalicen su atención en conceptos tales como las “desventajas acumuladas”, las que algunos autores como Saraví y González de la Rocha denominan “espirales de desventajas” (Saraví, 2006, p. 29; González de la Rocha, 2006, p.159), y que otros denominan como “cúmulos de desventajas o espirales de precariedad” (Paugam, 2007¹⁶, p 200) o “espirales de privación” (Mingione, 1993, p. 540)¹⁶.

La “acumulación de desventajas” es un proceso que permite conectarse con la perspectiva del curso de vida de las personas y que posibilita trascender la instantaneidad que caracteriza a los estudios tradicionales sobre la pobreza (Saraví, 2006, p. 30). “Cuando hablamos

¹⁶ En un sentido similar al de acumulación de desventajas, Mingione enfatiza en la acumulación de la discriminación negativa y del estatus institucional: “la exclusión [...] es así siempre el resultado de procedimientos oficiales y representa un verdadero estatus. Esta es una forma de discriminación negativa que obedece a estrictas reglas de construcción” (Castel en Mingione, 1998, p. 21. Traducción propia del original en francés).

de desventajas acumuladas nos referimos a la vinculación entre fenómenos como el desempleo y la atomización de las familias, la precarización laboral y la agudización de la pobreza, y el creciente aislamiento social” (González de la Rocha, 2006, p. 159)¹⁷.

En este sentido, lo interesante es reflexionar en torno a la naturaleza de las desventajas en dinámicas que se desatan en forma de espiral (González de la Rocha, 2006: 159). El primer tipo de acumulación de desventajas es “sincrónica”, y se refiere a cuando una desventaja puede activar a otras. En otras palabras, “se trata de un conjunto de desventajas atadas entre sí, en el cual si bien una de ellas es el disparador inicial, todas se despliegan simultáneamente con un efecto acumulativo” (Saraví, 2006, p. 35). El segundo tipo de acumulación de desventajas es “diacrónica”, que se refiere “a los casos en que una desventaja en un tiempo cero tiende a traer aparejadas otras desventajas en tiempos sucesivos de corto, medio o largo plazo” (Saraví, 2006, p. 36). Sin embargo, el enriquecedor concepto de acumulación de desventajas no podría comprenderse cabalmente sin referirnos al “aislamiento social”, concepto que se refiere al deterioro de la capacidad de entablar relaciones sociales horizontales y de ayuda mutua –sean éstas, relaciones familiares, comunitarias y/o sociales–. El aislamiento social es el resultado “de la creciente erosión de las economías domésticas y familiares y se ha recrudecido ante los embates de la exclusión laboral y la precariedad que caracteriza al empleo” (González de la Rocha, 2006, pp. 140–141).

3. UNA VUELTA SOBRE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EL UNDERCLASS EN EL MUNDO DESARROLLADO

Como una forma de comenzar a cerrar el debate europeo sobre la exclusión social en diálogo con el debate sobre la *underclass*, podemos señalar que “cualquiera sea la etiqueta utilizada: ‘infraclase’ en EE.UU. y Gran Bretaña; ‘nueva pobreza’ en Holanda, Alemania y el norte de Italia; y ‘exclusión’ en Francia, Bélgica y los países nórdicos, los signos de esta nueva marginalidad son reconocibles: hombres y familias sin hogar, mendigos en los transportes públicos, comedores de beneficencia con vagabundos, desocupados y subocupados, oleada de delitos y rapiñas, el auge de las economías callejeras informales (las más de las veces ilegales), la furia de los jóvenes impedidos de obtener empleos rentables, y un gran número de obreros relegados por la desindustrialización a la obsolescencia” (Wacquant, 2001, p. 170). Esto, si bien suena aterrador y alarmante, no dista mucho de la realidad de algunos casos a pesar de los matices que podamos hallar.

Las estructuras de esta “nueva pobreza” distan de estar plenamente dilucidadas, pero sus manifestaciones empíricas exhiben una serie de notorios factores comunes que superan las fronteras nacionales (Marklund citado por Wacquant, 2001, p. 123). Esto ha permitido que desde finales de los años 70’, la discusión sobre la “nueva pobreza” –muchas veces (mal) planteada en oposición a la pobreza estructural– ocupe importantes espacios en la investigación, ya que los nuevos grupos de personas que se vieron obligadas a usar la asistencia del Estado sobrepasaron cualquier mal

¹⁷ Ahondando en lo que es el aislamiento social, podemos decir que éste repercute en el menoscabo de las formas tradicionales de sobrevivencia, provocando el deterioro de los activos familiares y domésticos, y su capital social (González de la Rocha, 2006, p. 141). Esto apunta a la erosión de los lazos sociales, y por ende, apunta directamente a la desintegración, desafilación y/o exclusión social. Este debilitamiento de los lazos comunitarios, alimenta una retirada hacia la esfera del consumo privatizado y las estrategias de distanciamiento, sin que con esto se socaven aún más las solidaridades locales ni se formen percepciones despreciativas del barrio (Wacquant, 2001, p.179).

augurio, dejando a un lado la investigación sobre el "paro" (Paugam, 2007^a, p.176).

Por último, hay que señalar que los desarrollos recientes de los estudios sobre pobreza vistos a la luz de los derechos de ciudadanía han logrado enriquecer la multidimensionalidad del concepto de pobreza, al adoptar conceptos como el de exclusión. En primer lugar, han permitido acoplar el enfoque francés de la desafiliación y ruptura del lazo social, con la tradición anglosajona centrada en la desigualdad y exclusión material (Atkinson citado por Saraví, 2006, p. 26). Y en segundo lugar, favorecen la obtención de una definición empíricamente identificable, desde la cual se podrían elaborar indicadores y proponer políticas sociales (Yépez del Castillo citado por Saraví, 2006, p. 26).

4. LA DISCUSIÓN LATINOAMERICANA: VULNERABILIDAD SOCIAL Y NUEVOS POBRES

Si el *underclass* fue el concepto dominante en los estudios de pobreza en las últimas décadas en los EE.UU., y el de exclusión social ha ocupado el mismo lugar para las investigaciones europeas –en especial francófonas–, en Latinoamérica el concepto de vulnerabilidad social ha dominado las investigaciones sobre pobreza, a partir de la década de los 90' (Pizarro, 2001, p. 10). Pero esto no ha sido tan sólo a nivel de la investigación social, "porque más allá de las condiciones de pobreza y de concentración del ingreso, propias al capitalismo subdesarrollado, la economía de mercado abierta al mundo y el repliegue productivo y social del Estado han generado un aumento de la indefensión y de la inseguridad para una gran mayoría de personas y familias de ingresos medios y bajos, las que experimentan una notable exposición a riesgos especialmente en las áreas urbanas" (Pizarro, 2001, p. 10), lo

cual hace de la vulnerabilidad un rasgo de nuestra realidad.

No obstante, la vulnerabilidad social no es el único concepto que ha ocupado la agenda de investigación sobre pobreza en Latinoamérica, ya que las reformas estructurales iniciadas en los 70', desencadenaron procesos de empobrecimiento en importantes sectores de la clase media de la región, fundamentalmente en Argentina, Uruguay y Venezuela, lo que condujo al estudio de lo que se ha llamado como los "nuevos pobres". En consecuencia, en lo que sigue, primero veremos algunas tesis vinculadas al estudio de la vulnerabilidad social, para luego abordar los principales tópicos del estudio de los nuevos pobres.

4.1. UN POCO DE LA HISTORIA DE LA VULNERABILIDAD SOCIAL

En nuestro continente, quienes han contribuido mayormente a la investigación y teorización respecto a la vulnerabilidad social han sido la ONU y la CEPAL. No obstante, ésta no es una línea de desarrollo que pueda entenderse en sí misma, ya que para el caso del concepto de vulnerabilidad, es de vital trascendencia estudiar con claridad la naturaleza de los procesos que conducen a los estados y/o situaciones de exclusión, en tanto que éstos son el resultado de un proceso particular. De ahí surge la importancia de las nociones auxiliares a la de exclusión, como las de precariedad y vulnerabilidad, donde ninguna puede comprenderse cabalmente si no es en diálogo con la exclusión social (Castel, 1992).

Dentro de los primeros enfoques analíticos de la vulnerabilidad social se encuentra la obra de Glewwe y Hall (1992), para quienes "la vulnerabilidad es intrínseca al impacto de los shocks externos, de tipo económico. Los actores que los

sufren experimentan una reducción de sus ingresos, tanto a raíz de su estrecho vínculo con el contexto económico preexistente como a la falta de diversidad de las fuentes de ingreso de los hogares, que se asocia con el reducido grado de calificación de las personas” (Villa, 2001, p. 5).

Como sostiene Jorge Rodríguez (2000), el aumento de los estudios sobre vulnerabilidad social en los últimos años parece haberse visto estimulado por los trabajos de Caroline Moser para el Banco Mundial. Basada en un enfoque de activos/vulnerabilidad, su aporte destaca que la mayor debilidad objetiva o vulnerabilidad de los pobres “para enfrentar su supervivencia cotidiana o, con mayor razón, las crisis económicas, podría ser contrarrestada con una adecuada gestión de los activos que tienen, independientemente de que sus ingresos sean escasos” (Moser citado por Villa, 2001, p. 6). Esta es una visión que modifica las políticas asistenciales dirigidas a la población en situación de pobreza.

En la última década, Rubén Kaztman propone un enfoque analítico que vincula activos, estructuras de oportunidades y vulnerabilidad. Desde este enfoque, “los activos están conformados por aquellos recursos, materiales e inmateriales que manejan los individuos y hogares, y que pueden movilizarse para aprovechar las estructuras de oportunidades provenientes del Estado, del Mercado y de la Sociedad. Dicha movilización de activos permite a los individuos y los hogares mejorar su situación de bienestar y evitar el deterioro de sus condiciones de vida o reducir su vulnerabilidad” (Villa, 2001, p.6).

Según Villa, “este enfoque combina, de modo dialéctico, el plano microsocioal (los activos y las estrategias para su movilización) con el estructural (las estructuras de oportunidades y sus trans-

formaciones)” (Villa, 2001, p. 6)¹⁸. Además, este concepto–enfoque no tan sólo permite atender los procesos de generación de pobreza, sino que además posee la ventaja de que permite visualizar los factores de riesgo que potencialmente obstaculicen la movilidad social (Villa, 2001: 6), es decir, aquellos shocks que afectan a los activos familiares (por ejemplo, la pérdida de empleo, enfermedades catastróficas, etc.).

Sin duda, una de las mayores innovaciones del enfoque propuesto por Kaztman, “radica en que la idea de activos no se limita a los ingresos o a la posesión de bienes materiales, puesto que abarca diversas esferas de la realidad social y psicosocial. Asimismo, afirma que la posibilidad de convertir los recursos de que disponen las personas y los hogares en activos movilizables está mediatizada tanto por las estructuras de oportunidades (definidas en función de los estilos de desarrollo, las políticas y programas del Estado y las características de las sociedades) como por las estrategias que desarrollan esas personas y esos hogares para responder a las cambiantes condiciones de su entorno” (Villa, 2001, p. 6). Un ejemplo de ello sería recurrir al empleo informal frente a la pérdida del empleo dependiente.

Durante el desarrollo del Seminario Internacional “Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe”, y como acuerdo de los expertos allí presentes, se sostuvo que la noción de vulnerabilidad, “en sentido amplio, aludía a la probabilidad (riesgo) de que los individuos, hogares o comunidades pudieran ser lesionados o dañados tanto por modificaciones de su entorno como a raíz de las limitaciones de los atributos que les eran propios. Esta noción de vulnerabilidad es multidimensional y multicausal, puesto que se refiere a la convergencia de una

¹⁸ Los paréntesis son del original.

constelación de factores externos e internos que se manifiestan a escala de individuos, hogares o comunidades en tiempos y espacios determinados” (CEPAL/NU, 2001, p. 6) En términos de desagregación analítica del término, se escogieron tres dimensiones:

- i. “Los activos (físicos, financieros, humanos y sociales) de los individuos, hogares y comunidades;
- ii. los conjuntos de oportunidades procedentes del entorno social, constituido por el Estado, el mercado y la sociedad, y
- iii. las estrategias (o pautas de comportamiento) que desarrollan individuos, hogares y comunidades para movilizar sus activos y responder a los cambios externos” (CEPAL/ONU, 2001: 6).

4.2. LA VULNERABILIDAD SOCIAL EN LA “NUEVA POBREZA”

Explicitando los contenidos que se vinculan al tema de la “nueva pobreza” –para el cual es necesario repasar los conceptos que ayudan a conformarlo–, diremos que la vulnerabilidad social como concepto–enfoque surge al igual que el de exclusión social como alternativa ante la ampliación de la problemática de la cuestión social en América Latina y el mundo (Kaztman, 2000, p. 7), y por ella entenderemos “la incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro. Como el desaprovechamiento de oportunidades implica un debilitamiento del proceso de acumulación de activos, las situaciones de vulnerabilidad suelen desencadenar sinergias negativas que

tienden a un agravamiento progresivo” (Kaztman, 2000, p.13).

En los desarrollos recientes de investigaciones en torno a la vulnerabilidad social, destacan el papel que juega el concepto de “riesgo social”, ya que “la incertidumbre y el riesgo que afrontan las personas en la región latinoamericana y del Caribe comprende, entre otros aspectos, los grados de inseguridad económica que acarrear caídas abruptas de los ingresos, el tipo de riesgos y la posibilidad de que éstos deriven en catastróficos, o bien la disminuida capacidad para resistir a los choques (shocks) una vez que éstas exhiben cierta recurrencia y los activos de los hogares pueden verse progresivamente reducidos” (Sojo, 2004, p. 9).

Por último, podemos observar que la definición de una área de vulnerabilidad social, corresponde a la definición de un espacio social en el que las familias se encuentran –y se mueven– dentro de una multiplicidad de riesgos sociales, que una vez que actúan sobre los sujetos, los dejan en un estado de exclusión social, y esto lo decimos, para comenzar a evidenciar de que manera estos conceptos–enfoques son complementarios y por ningún motivo excluyentes.

4.3. LA DISCUSIÓN LATINOAMERICANA SOBRE LOS “NUEVOS POBRES”

En Latinoamérica, junto con los estudios sobre la vulnerabilidad social, también hemos asistido al surgimiento de una interesante línea de investigaciones sobre los “nuevos pobres”, lo que se ha focalizado fundamentalmente en Argentina, Uruguay y Venezuela, los países de la región con las clases medias más consolidadas. En este sentido, los nuevos pobres no son lo mismo que la “nueva pobreza”, ya que los nuevos pobres en la literatura corresponden a las familias que se han

empobrecido y que provienen de la clase media, punto sobre el que volveremos más adelante.

Desde los 70', asistimos en la región a una "fragmentación" de las metrópolis y las sociedades en general, lo que ha hecho que el funcionamiento global estalle en múltiples unidades, sin que exista una unificación del conjunto urbano (Prévôt-Shapira, 2000, p. 406). En este contexto, emergen los "nuevos pobres" como resultado de "un doble proceso: la caída de todas las categorías ocupacionales y el aumento de las diferencias salariales en el interior de cada categoría ocupacional" (Prévôt-Shapira, 2000, p. 412).

Los nuevos pobres emergen en las últimas décadas del siglo XX cuando amplios sectores de la clase media se ven envueltos en un proceso de empeoramiento de sus condiciones socioeconómicas de vida (Golovanevsky, 2004, p. 154). Estos grupos que, en su gran mayoría conocen la pobreza por primera vez, son "grupos de familias que se encuentran por debajo de la línea de pobreza, pero por encima de las necesidades básicas insatisfechas" (Gattino y Aquín, 2002, pp. 180-181) según el método integrado de la CEPAL. De esta manera, podemos distinguir a los nuevos pobres de los pobres estructurales, con los que en muchas ocasiones no comparten ni la ubicación geográfica ni las características socioculturales (Golovanevsky, 2004, p. 154; Kessler, 2002).

4.4. A MODO DE DEFINICIÓN: LA EXPERIENCIA DE LOS PAÍSES

Pareciera ser que el denominador común a la experiencia latinoamericana es que los nuevos pobres surgen como consecuencia de la crisis social que se agudizó "después de sucesivos ajustes económicos asociados a la integración de la economía (...) a la nueva economía global" (Cariola

y Lacabana, 2004, p.141). Así es manifestado por Cariola y Lacabana (2004) para el caso de Caracas en Venezuela, por Minujin y Kessler (1995) para el caso de Buenos Aires en Argentina y por Kartzman y Retamoso (2006) para el caso de Montevideo en Uruguay.

A fines de los noventa, Latinoamérica se encontró frente a nuevos fenómenos sociales que van más allá de la pobreza estructural. "La pobreza se extendió a sectores medios con otra cara, o más bien sin cara, en una forma poco visible, escondida en el ámbito doméstico y diluida territorialmente en diversas áreas de la ciudad (...) [pero no por ello] no es menos real y tangible en la compleja problemática social referida a la caída de las condiciones de vida, al cambio en las prácticas socioculturales y en los modos de vida, a la vulnerabilidad de la identidad y del futuro de estos sectores sociales" (Cariola y Lacabana, 2004, p. 144).

Sobre los nuevos pobres, la literatura coincide en que conforman un estrato heterogéneo e híbrido por definición. Se constituye como un universo de "perdedores" de todas las categorías ocupacionales (Kessler, 2000), lo que implica la existencia de "trayectorias sociales muy diferentes en cuanto a las formas de socialización, los orígenes familiares, las carreras educativas y las historias profesionales. A lo largo de esas trayectorias heterogéneas anteriores a la pobreza, los individuos fueron internalizando expectativas, creencias, criterios de clasificación, parámetros de exigencia y recursos potenciales muy divergentes. Finalmente, una vez pauperizados, tal variedad de trayectorias estará en el origen de formas heterogéneas de experimentar la pobreza" (Kessler, 2002).

Por otra parte, son un grupo "híbrido", ya que se halla próximo a la clase media en "variables ligadas a aspectos económicos-culturales que actúan en el largo plazo, como el nivel educativo

y la composición de la familia —menos numerosa que la de los pobres estructurales—, pero se asemejan a los pobres estructurales en el nivel de ingresos, el subempleo y la ausencia de cobertura social, es decir, en variables de corto plazo, producto de la crisis” (Kessler, 2002). A lo anterior, debemos sumar que la hibridez de este grupo es el resultado de tres procesos: “a) carencias y necesidades insatisfechas del presente, b) bienes, gustos y costumbres que quedan en el pasado y, c) posibilidad de suplir algunas carencias gracias al capital social y cultural acumulado” (Golovanevsky, 2004, p. 155).

Con los nuevos pobres “se fue gestando una cara distinta del fenómeno estructural que no ha sido asumida en los estudios tradicionales de la pobreza en Latinoamérica. La heterogeneidad social de la pobreza metropolitana como producto del avance de procesos excluyentes y de desigualdad en el marco de la globalización” (Cariola y Lacabana, 2004, p. 142), ha empezado a marcar la pauta de las investigaciones del último tiempo, y ello paulatinamente comienza a penetrar en nuestro país.

4.5. EL CAPITAL SOCIAL Y EL CAPITAL CULTURAL: LA DIFERENCIACIÓN DE LOS NUEVOS POBRES

Un aspecto que ya resaltábamos en los tres procesos que condicionan la hibridez de los nuevos pobres, es la posibilidad de suplir algunas carencias gracias al capital social y cultural acumulado, recursos que se convierten en las principales herramientas una vez que se encuentran en situación de pobreza. Aunque en este paper no profundizaremos en él, por “capital cultural”, entenderemos “el origen social, la educación recibida, el tipo de experiencias y la posición ocupada en los distintos

ámbitos sociales que se han transitado” y que condiciona distintas formas de visión y de división del mundo social, originando “disposiciones a percibir, a actuar, a reflexionar, a demandar, que varían según la clase social” (Golovanevsky, 2004, p. 155).

Por “capital social”, entenderemos la red de familiares y amigos a los que pueden recurrir para buscar trabajo, u obtener algún bien o servicio en condiciones favorables y que no les son accesibles por intermedio de las reglas de mercado (Golovanevsky, 2004, p. 155; Kessler, 2002), por lo que depende de las trayectorias vitales y los orígenes familiares. No obstante, el capital social nunca es acumulado en un modo consciente y previsor, por lo que muchas veces puede ayudar a suplir algunas carencias, pero no otras (Golovanevsky, 2004, p. 155). Así, debemos considerar que el capital social acumulado para una determinada estrategia no puede ser fácilmente reconvertido para otra distinta. Esto queda en evidencia en una entrevista realizada por Kessler a una abogada que en tono sarcástico señalaba: “si hubiera sabido todas las cosas que me iban a hacer falta, en lugar de hacerme amiga de tantos abogados, me habría hecho un grupo con un plomero, un gasista, el dueño de una boutique y el de una peluquería” (Kessler, 2002).

De este modo, “si los sectores populares implementan formas de intercambio por fuera del mercado; los empobrecidos intentan flexibilizar las condiciones normales de contratación [por lo] que circula una amplia gama de bienes y servicios, pero se excluyen aquellos más ligados a la supervivencia (comida, ropa, autoconstrucción, ayuda hogareña), habituales en las redes de los sectores populares. Tampoco se brinda dinero, salvo muy excepcionalmente. En general, se buscan bienes y servicios que formaban parte del estilo de vida habitual en el pasado” (Kessler, 1998, p. 38).

En un cuadro comparativo, Kessler resume algunas características sobre el uso del capital so-

cial de los sectores populares, entendidos como pobres estructurales, y los nuevos pobres.

	SECTORES POPULARES	NUEVOS POBRES
Objetivo de la red	Supervivencia	Adaptación a la crisis
Contenidos del intercambio	Bienes y servicios cotidianos—infor- mación—apoyo moral	Todo tipo de bienes y servicios, excluyendo comida y ropa
Relación con el mercado	Intercambios por fuera del mercado	Flexibilización de los intercambios de mercado
Componentes de la red	Parientes—vecinos—amigos	Ídem más profesionales conocidos
Tipo de lazos	Grupos organizados	Redes personales
Proximidad geográfica	Fundamental	No necesaria
Mecanismo distributivo	Compartir bienes	Don unilateral
Reciprocidad	Directa	Indirecta

Fuente: Kessler en de Ipola, 1998, p. 48.

4.6. Breve síntesis sobre los “nuevos pobres”

Probablemente, resulte altamente confusa la distinción entre “nueva pobreza” y “nuevos pobres”, pero es preciso indicar que gran parte de este debate no se da tan sólo en este paper, de hecho, fue un debate que por muchos años en la Argentina cuestionó el fenómeno mismo de los “nuevos pobres”, el cual es hoy reconocido y aceptado. Durante la década de los 90’ en el vecino país, se trató de sintetizar en un término claro el proceso de caída¹⁹ que condujo a las familias de sectores medios a tener ingresos por debajo de la “línea de pobreza”. “El tiempo mostró que estábamos en los comienzos de una nueva conformación social, que se integraría con nuevos pobres y nuevas expresiones de la pobreza” (Minujin y Anguita, 2004, p. 34–35).

Por último, podemos destacar el reconocimiento de una zona de “riesgo social”, conocida como zona de vulnerabilidad, donde existen grupos de familias con graves riesgos de caer en situación de pobreza o más bien de no poder cubrir los mínimos indispensables para el grupo familiar (Minujin y Anguita, 2004, p. 63). Esta aparición de los nuevos pobres en Argentina, Uruguay y Venezuela no sólo implicó la heterogeneización del universo de la pobreza, sino también el quiebre de los lazos culturales y sociales de la clase media (Minujin y Anguita, 2004, p. 63). Esto confirma que los nuevos pobres no constituyen la “nueva pobreza”, pero sí aportan mucho en su configuración, especialmente en países donde la clase media consolidada corre el riesgo de empobrecerse.

¹⁹ Este punto es criticado por Auyero como el dominio de las metáforas geométricas en la introducción a *Parias Urbanos de Wacqüant* (Auyero en Wacqüant, 2001, pp. 26-27).

5. LA DISCUSIÓN NACIONAL SOBRE EL NUEVO TIPO DE POBREZA

La reciente experiencia chilena en la superación de la pobreza destaca tanto en el contexto mundial como latinoamericano debido a una considerable disminución en los índices que se utilizan para monitorearla (Tanner citado por Camhi, 2005, p. 7). Según la medición de la encuesta CASEN, los índices de pobreza han descendido aceleradamente desde un 38,6% en 1990 a un 13,7% en el año 2006 (MIDEPLAN, 2007, p. 5), reflejando el positivo efecto del conjunto de políticas y programas sociales que comienzan a aplicarse a partir de los años 90'. No obstante los alentadores avances que muestra nuestro país en materias de superación de la pobreza, hay indicios para pensar que las características de este multidimensional fenómeno social han ido mutando paulatinamente a lo largo de la década de los 90' (Raczynski y Serrano, 2001, p. 3), lo que muestra cómo la pobreza en Chile es cada vez más cercana a la pobreza del "primer mundo" (Tanner en Camhi, 2005, p. 8). La característica principal de lo que ha venido conceptualizándose como una "nueva pobreza" del siglo XXI es su eminente carácter urbano (Wacquant, 2001, p. 168), tal como lo demuestra el hecho de que, por primera vez, el índice de la pobreza urbana supera en porcentaje al de la pobreza rural en Chile (14% y 12,3% respectivamente) (MIDEPLAN, 2007: 7).

En nuestro país, las investigaciones realizadas sobre pobreza apuntan en lo fundamental –al igual que en toda Latinoamérica– a las temáticas de la exclusión social y de la vulnerabilidad (Wormald, Cereceda y Ugalde, 2002). Además, destaca un estudio pionero sobre la "nueva pobreza" realizado por Manuel Tironi, (2003: 22) quien afirma taxativamente que hoy

en Chile nos encontramos frente a una "nueva pobreza", donde la precariedad material es sustituida por una mejor calidad de vida material, pero a un costo importante en la calidad de vida social.

A pesar del importante esfuerzo de Tironi, la "nueva pobreza" en Chile ha sido estudiada principalmente bajo la perspectiva del ascenso de los pobres y de las mejoras materiales que han tenido. La "nueva pobreza" contiene a un sector importante de personas que han progresado materialmente, pero además se puede pensar que junto a los antiguos pobres hay un contingente significativo de personas que proviene de la clase media.

Los estudios sobre la "nueva pobreza" se han realizado en torno a dos ejes: el que enfatiza en variables socioterritoriales, y el que lo hace en variables socioculturales y socioeconómicas (Cariola y Lacabana, 2006, p. 1). En Chile, la investigación se ha centrado en el primer eje, pero el debate sobre la pobreza actualmente nos dice que ésta muestra transformaciones significativas respecto de décadas pasadas que rebasan lo socioterritorial. Por ejemplo, en términos sociodemográficos, ha disminuido el número de hijos por hogar; así como también se presentan importantes cambios en términos socioculturales, como la integración efectiva y simbólica de los pobres a las pautas de consumo moderno y valores asociados a ella (Raczynski y Serrano, 2001, p. 3).

5.1. LOS COMIENZOS DEL DEBATE NACIONAL A PRINCIPIOS DE LOS 90'

José Bengoa (1995, p. 1) señala en su influyente artículo La pobreza de los modernos que "la modernidad produce un nuevo tipo de

pobreza: i) pobres por atraso, esto es, que el 'progreso' va dejando atrás, y ii) pobres por modernización, esto es, que son 'producidos' por el propio desarrollo". De este modo, nos encontraríamos ante una pobreza "reflexiva" que es producto del desarrollo social y no de su ausencia, es decir, que es producto del desarrollo capitalista. A esto agrega que en esta doble lógica del atraso y la modernización, "por atrás va quedando un conjunto de población sometida a la pobreza y por delante se van produciendo nuevos pobres".

En un esfuerzo por caracterizar y explicar este nuevo tipo de pobreza, Bengoa reconoce tres tendencias de la pobreza moderna: a) la "heterogeneidad", que se refiere a las diversas formas de pobreza que son encasilladas como una sola pobreza, llegando a explicitar la idea de la formación de nuevos pobres; b) la "internacionalización", con lo cual se refiere a la emergencia de la pobreza como un tema mundial, frente a lo que esgrime como hipótesis el que el desarrollo capitalista no ha sido capaz de dar solución a la pobreza, a pesar de que es una de sus principales promesas; y c) la "privatización", con lo que se refiere a que hemos vuelto a la responsabilización de los pobres por su situación de pobreza, esto es, que la pobreza deja de ser un problema social y, por tanto, su solución depende de las decisiones que tomen los mismos pobres y los privados movidos por la piedad, el altruismo o la solidaridad (Bengoa, 1995, pp.1-3).

En un sentido similar al de Bengoa, Raczynski y Serrano (2001, p.1) plantean que "al examinar el problema de la pobreza en Chile al finalizar el siglo XX, uno se encuentra con una doble cara. Por una parte la vieja y conocida cara de la ausencia de oportunidades y las innumerables dificultades para satisfacer un número impor-

tante de necesidades básicas, pero por otra, es un hecho que los pobres de hoy son del todo distintos de aquellos de hace 20 y 30 años atrás". Los pobres del siglo XXI "están más integrados a la sociedad en términos simbólicos y de consumo, aunque continúan siendo un sector social y espacialmente segregado", lo que se complementa con la enumeración de un conjunto de características de la pobreza de los 90', coincidentes con las descritas ya para la vulnerabilidad y nuevos pobres.

A la pobreza de los modernos de Bengoa, podemos sumar una serie de constataciones empíricas sobre el nuevo tipo de pobreza del que se habla en Chile. Esto debe ser aún más circunscrito gracias a los aportes de una serie de investigaciones que desde la segunda mitad de la década de los 90' han irrumpido con fuerza en los estudios de pobreza, enfatizando las variables socioterritoriales de la pobreza, siendo el fenómeno de la segregación residencial el caballito de batalla para pensar la pobreza (y también la riqueza).

5.2. LOS ESTUDIOS SOCIOTERRITORIALES SOBRE LA "NUEVA POBREZA" EN CHILE

Francisco Sabatini es sin dudas el máximo exponente de los estudios sobre segregación socioespacial en nuestro país, lo cual está avalado por sus incontables publicaciones y la influencia que ha tenido en los últimos años. Según su lectura del fenómeno, la "nueva pobreza" en Santiago "tiene raíces importantes en fenómenos espaciales, en concreto en el tipo de barrios urbanos en que aquella se localiza y evoluciona" (Sabatini et al., 2006, p. 108). De todas formas, si bien aunque no compartimos totalmente la posición teórica de Sa-

batini²⁰, coincidimos en la importancia que le brinda a las variables espaciales en los estudios urbanos y en especial sobre pobreza, pero no coincidimos en la supremacía de esta dimensión por sobre otras, ya que “la nueva pobreza de Santiago estaría lejos de reflejar, en forma nomotética o “natural”, la nueva economía o los cambios en la estructura social” (Sabatini et al., 2006, p. 109). Por tanto, debemos tener presente que tanto la “nueva pobreza” como el territorio, no son ajenos a dichos cambios estructurales, y sus manifestaciones son incomprensibles sin el examen de las múltiples relaciones que se dan entre las pocas dimensiones y variables que somos capaces de detectar.

Retomando la “nueva pobreza”, en referencia a las transformaciones en las carencias de las personas en situación de pobreza, podemos decir que éstas ya no son la falta de techo, la escasez de alimentos, la insalubridad o el abandono institucional, sino el endeudamiento, la obesidad infantil, la deserción escolar, el desempleo (Tironi, 2003, p. 76)²¹.

La pobreza del Chile actual es el “fruto de las transformaciones experimentadas por el país, ya no puede ser leída desde la perspectiva del subdesarrollo y deben introducirse nuevas variables propias de las sociedades modernas” (Tironi, 2003, p. 140), tal como el actual gobierno de la Presidenta Bachelet, también reconoce, y donde este “nuevo tipo de pobreza” es fruto de los “cambios en los mercados laborales, en los roles de género con la creciente participación política y laboral de las mujeres, de las transformaciones

de las familias, del envejecimiento de la sociedad por el aumento de la esperanza de vida y de una reducción de la tasa de natalidad, además de la existencia de un nuevo fenómeno migratorio” (MIDEPLAN, 2006).

Dentro de las nuevas variables, destaca el que las personas en situación de pobreza de hoy en día ya no son equiparables a los “sin techo” (Sabatini et al., 2006, p.: 99), puesto que la vivienda social en Chile se ha expandido de una manera nunca antes vista en el mundo (Arriagada y Moreno, 2006). La expansión de la vivienda social tiene en ciernes un proceso de “guettización”, que es ampliamente palpable en Santiago y que sin duda constituye un “caldo de cultivo” para algunos problemas sociales y la desesperanza (Tironi, 2003, p. 141), como lo son la delincuencia, la drogadicción y el alcoholismo, sólo por nombrar algunos. Sin embargo, hay que tener muy presente que –aparte de las críticas que se pueda hacer al concepto de patología social– si bien la guettización es un proceso en expansión en las áreas metropolitanas de nuestro país y Latinoamérica, este fenómeno “no es la realidad de toda la pobreza urbana” (Tironi, 2003, p. 141), puesto que la impronta innegable de la pobreza de nuestra época es su heterogeneidad, por lo que la “nueva pobreza” no es la nueva pobreza de la vivienda social, la segunda es sólo parte de la primera. En base a dicha observación, podemos aventurar la existencia de un consenso acerca de que la pobreza de nuestros días es nueva en cuanto a condiciones y características.

²⁰ Al poner lo espacial en primer plano, ¿no es acaso una inversión del paroxismo que sobrevalora el lugar de algunas dimensiones por sobre otras, sin detenerse en el conjunto de relaciones que entre ellas se configuran y que ayudan de manera más compleja y completa a la comprensión de los fenómenos estudiados? Si jerarquizamos las dimensiones de cualquier fenómeno –no tan sólo de pobreza– *a priori*, se corre el riesgo de que en vez de invertir la jerarquía se invierta el desdén de unas dimensiones en desmedro de otras.

²¹ En un estudio realizado a beneficiarios de vivienda SERVIU –66,49% de la muestra clasificó bajo la Línea de la Pobreza [Elaboración propia en base al anexo estadístico]– dentro de las tres primeras necesidades para el barrio eligen la seguridad (47%), áreas verdes (43,7%) y equipamiento recreativo (11,5%) (Arriagada y Sepúlveda, 2002, 48). Esto se relaciona con necesidades de inclusión social y estabilidad, ya no de supervivencia (ya no es la lucha por la vivienda, sino por la calidad de la vivienda).

6. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA "NUEVA POBREZA"

Tras haber recorrido un conjunto importante de debates contemporáneos sobre la pobreza y temáticas afines, podemos recapitular diciendo que la cuestión de la "nueva pobreza" es un campo, que si bien ya ha dejado de ser nuevo, aún posee un importante potencial que no ha sido suficientemente utilizado al menos en Chile, lo que contrasta con mayores avances en el resto de Latinoamérica.

En base a nuestra sistematización, hemos querido destacar cinco aspectos que merecen especial atención en el estudio de la "nueva pobreza":

1. La marginalidad: hay que señalar que éste es un tema que se encuentra presente en todos los debates revisados. Lo que en el debate anglosajón se conoce como *underclass* y en el debate europeo-francófono fundamentalmente como *sous classes*, constituye un contingente de personas excluidas de las sociedades y otras tantas vulnerables a la exclusión. No por nada, dentro del debate hay autores que señalan que lo que define esta "nueva pobreza" es el nuevo régimen de desigualdad y de marginalidad urbana (Wacquant, 2001, p. 170), constatando empíricamente que la pobreza ha mutado en sus expresiones y es más heterogénea que antaño, tanto en los países desarrollados como en países en vías de desarrollo²².

2. La internacionalización de la pobreza: hay que reconocer que esta "nueva pobreza" posee un carácter internacional, por lo que no sería erróneo señalar que probablemente constitu-

ya una consecuencia no deseada del proceso de globalización, ya que en términos temporales, la emergencia y/o aceleración de este fenómeno a fines de los 70', coincide con la emergencia de la "nueva pobreza". Es por esto, que dentro de la literatura mundial sobre pobreza, podemos apreciar una serie de características de las personas en situación de pobreza que se repiten como un patrón en contextos nacionales ciertamente distintos, pero que se encuentran dentro de un marco de condiciones mundiales dependientes en gran medida de la política económica internacional, es decir, son contextos particulares dentro de la generalidad, lo que se ha llamado también como "glocalidad". De esta forma, es posible observar en los fenómenos vinculados a lo laboral (precarización, desempleo y subocupación, por nombrar algunos), la base de estos rasgos coincidentes de esta "nueva pobreza" en el mundo.

3. La composición social: otro elemento que hay que destacar en el enfoque de la "nueva pobreza", es que al contar con una pobreza heterogénea, debemos ser capaces de asumir que existen distintas manifestaciones de la misma, las cuales sedimentan en nuevas formas de pobreza y en nuevas situaciones de pobreza, todo lo cual se traduce en distintos grupos sociales que pueden ser definidos en situación de pobreza. Así, tenemos a "viejos pobres" (personas en situación de indigencia y a personas en situación de pobreza tradicional), y a "nuevos pobres", que en el caso latinoamericano fueron equiparados a las capas medias empobrecidas, y que según nuestra reflexión, también debe

²² La marginalidad no es una simple cuestión de pobreza, o al menos no puede ser explicada sólo por ella, ya que "la anormalidad del fenómeno de la marginalidad "normaliza" el problema de la pobreza. A la clase marginada se la sitúa fuera de las fronteras aceptadas de la sociedad; pero esta clase (...) es sólo una fracción de los "oficialmente pobres". La clase marginada representa un problema tan grande y urgente que, precisamente por ello, la inmensa mayoría de la población que vive en la pobreza no es un problema que requiere urgente solución" (Bauman, 2000, p. 111).

extenderse a los ex-pobres de las mediciones convencionales (o pobres en ascenso), ya que ambos grupos –unos de subida y otros de bajada– se encuentran en una situación de vulnerabilidad a la pobreza. Por lo tanto, la “nueva pobreza” contempla la existencia de situaciones de pobreza muchas veces no visualizadas por la medición convencional de este fenómeno.

4. La “nueva pobreza” como enfoque y como fenómeno: podemos señalar que la “nueva pobreza” también se constituye como enfoque para mirar la pobreza, gracias al conjunto de teorías y conceptos que han irrumpido en las ciencias sociales en los últimos treinta años, lo que desde ya nos dice que la “nueva pobreza” puede que ya no lo sea tanto. De esta forma, la exclusión, la vulnerabilidad, la acumulación de desventajas, la segregación residencial, el empobrecimiento y muchos otros conceptos y enfoques, quedan subsumidos e integrados a este enfoque mayor de la “nueva pobreza”, el que no tan sólo constituye un fenómeno –que a todas luces lo es–, sino que es una manera distinta de mirar los fenómenos asociados a la pobreza, lo cual no implica necesariamente pretensiones de hegemonía teórica.

5. Las dimensiones de la “nueva pobreza”: si bien la “nueva pobreza” como fenómeno y como enfoque reviste una infinita complejidad, inabarcable en las presentes líneas, se hace necesario resaltar algunas dimensiones sobre las cuales –según la literatura– hay que enfatizar a la hora de estudiar este fenómeno. Estas dimensiones corresponden a:

a) los mercados de trabajo –dimensión clásica en todo estudio sobre pobreza– que forman parte del análisis general del contexto nacional;

b) la segmentación de los servicios sociales básicos (educación, salud y vivienda);
c) la dimensión del consumo, como mecanismo de diferenciación e integración a las sociedades actuales;
d) la movilidad social, donde se debe incorporar el doble tránsito entre el empobrecimiento y el enriquecimiento que determina las posiciones que las familias ocupan en la estructura social;
e) la territorialidad de la pobreza –cerca a la segregación residencial– y,
f) las temáticas afines al lazo social, la solidaridad y el capital social que han cambiado las pautas de asociatividad en las familias en situación de pobreza.

Para que la “nueva pobreza” pueda arrojar nuevos nodos sobre los cuales profundizar la investigación en este campo, como fenómeno y como enfoque de estudio, es preciso que se centre en las personas, en las familias, en el sistema comunitario y en el social. Y así, pueda reconstruir las viejas y nuevas experiencias que implican estas condiciones sobre las que se superpone la “nueva pobreza”, que desembocan en subjetividades distintas a la de las personas que antaño vivían en situación de pobreza, la cual parecía ser mucho más homogénea y que hoy, tal cual hemos afirmado, está marcada por la heterogeneidad de sus formas. De esta manera, se podrá resaltar que un rasgo de nuestra sociedad reconvertida es la transformación de los sujetos, los escenarios y las prácticas (Feijoó, 2002, p. 2) que deben ser comprendidas con nuevos marcos interpretativos.

La “nueva pobreza” como fenómeno es aquella pobreza urbana donde coexisten principalmente pobres estructurales (indigentes y no indigentes), grupos sociales empobrecidos, y pobres en ascenso social, grupos que comparten las prin-

cipales características socio-económico como el nivel de ingresos, el subempleo y la ausencia de cobertura social (Kessler, 2002), su vulnerabilidad y su exclusión (Katzman y Retamoso 2006, p. 171; Saraví, 2006, p. 21). Sin embargo, son diferentes socioculturalmente, en capital social y capital cultural. Los empobrecidos muchas veces poseen un mayor nivel educacional y distintas redes sociales. Así, el empobrecimiento reciente de algunos grupos sociales amplía el concepto de pobreza y los estratos que la componen. Esto afecta los tradicionales límites (vinculados a los capitales cultural y social) entre la clase media y la clase "baja". Los "nuevos pobres" tienen redes sociales y patrones culturales de clase media, pero características socioeconómicas de clase "baja". Por lo tanto, estos grupos una vez pauperizados, debido a sus trayectorias de vida distintas marcadas por la reciente "acumulación de desventajas" (Saraví, 2005, p. 5) originan formas heterogéneas de experimentar la pobreza (Kessler, 2002).

Finalmente, la "nueva pobreza" es tanto una ampliación del concepto de pobreza como una ampliación de los grupos sociales que la conforman, lo cual implica quizás un cambio de enfoque que contemple las distintas dimensiones que configuran el fenómeno –sociales, económicas, culturales, espaciales, temporales, biográficas– cuyas combinaciones ejemplificarían su heterogeneidad y polarización (Kessler, 2002). En esta "nueva pobreza" nos encontramos con indigentes, pobres no indigentes, pobres en ascenso (ex-pobres), casi pobres "estacionados" y empobrecidos (ex-clase media), y quizás algunas otras categorías que ni siquiera imaginamos ni menos pueden encontrarse definidas.

BIBLIOGRAFÍA

Arriagada, Camilo y Sepúlveda, Daniela (2002), *Satisfacción residencial en la vivienda básica SERVIU: la perspectiva del capital social*, Colección Monografías y Ensayos, Santiago: División técnica de estudio y fomento habitacional, MINVU.

Arriagada, Camilo y Moreno, Juan Cristóbal (2006), *Atlas de la evolución del déficit habitacional*, Santiago: MINVU.

Bauman, Zygmunt (2000), *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona: Editorial Gedisa.

Bengoá, José (1995), "La pobreza de los modernos", en *Temas Sociales*, N° 3, Santiago: SUR.

Bradshaw, Jonathan, Gordon, David, Levitas, Ruth, Middleton, Sue, Pantazis, Christina, Payne, Sarah y Townsend, Peter (1998), *"Perceptions of poverty and social exclusion"*, Report on preparatory research, Townsend Centre for International Poverty Research, Bristol: University of Bristol.

Cahmi, Rosita (Ed.) (2005), *"Nuevas causas de la pobreza. Políticas públicas, familia y participación de la sociedad civil"*, Serie Informe Social N° 89, Santiago: Instituto Libertad y Desarrollo.

Cariola, Cecilia y Lacabana, Miguel (2004), *"Caracas metropolitana: exclusión social, pobreza y nueva pobreza en el contexto de las políticas neoliberales"*, en Cuadernos del CENDES, Año 21, N° 56, Tercera Época, Mayo–Junio, Centro de estudios del desarrollo (CENDES–UCV), p. 141–149.

Cariola, Cecilia y Lacabana, Miguel (2006), *"Pobreza, nueva pobreza y exclusión social: los múltiples*

rostros de Caracas", en Revista EURE, Volumen XXXII, N° 97, Santiago, Chile.

Castells, Manuel (1999), *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, (3 volúmenes), S. XXI Editores, México.

Castel, Robert (1992), *De l'exclusion comme état à la vulnérabilité comme processus*, Paris: Esprit.

Castel, Robert (1997), *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires: Editorial Paidós.

CEPAL/NU (2001) "Informe de la reunión de expertos", Seminario internacional *Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*, 20 y 21 de Junio, Santiago: CEPAL/NU.

De Ipola, Emilio (Compilador) (1998), *La crisis del lazo social. Durkheim, cien años después*, Buenos Aires: EUDEBA.

Feijóo, M^a Del Carmen (2002), *Nuevo país, nueva pobreza*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica (FCE).

Gattino, Silvia y Aquín, Nora (2002), *Las familias de la nueva pobreza. Una lectura posible desde el trabajo social*, Buenos Aires: Espacio Editorial.

Golovanevsky, Laura (2004), "Cultura de la pobreza, cultura de la caída (los nuevos pobres) y la influencia de las transformaciones laborales en los modos de vida. Algunos abordajes de la literatura", *Cuadernos de la facultad de humanidades y ciencias sociales*, Julio, N° 24, San Salvador de Jujuy: Universidad de Jujuy, p. 145–164.

González de la Rocha Mercedes con la colaboración de Villagómez, Paloma (2006), "Espirales de

desventajas: pobreza, ciclo vital y aislamiento social", en Saraví, Gonzalo (Ed.), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires: CIESAS/Prometeo Libros, p. 137–166.

Kaztman, Rubén (2000), "Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social", en Serie Documentos de Trabajos del IPES, Colección Aportes Conceptuales, N° 2, Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Kaztman, Rubén y Retamoso, Alejandro (2006), "Transformaciones recientes en las características de los barrios pobres de Montevideo", en Saraví, Gonzalo (Ed.), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires: CIESAS/Prometeo Libros, p. 167–197.

Kessler, Gabriel (1998), "Lazo social, don y principios de justicia: sobre el uso del capital social en sectores medios empobrecidos", en De Ipola, Emilio, *La crisis del lazo social. Durkheim, cien años después*, Buenos Aires: EUDEBA, p. 35–48.

Kessler, Gabriel (2000), "Redefinición del mundo social en tiempos de cambio. Una tipología para la experiencia de empobrecimiento", en Svampa, Maristella (Ed.), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 25–50.

Kessler, Gabriel (2002), "Empobrecimiento y fragmentación de la clase media argentina", en *Proposiciones*, Volumen 34, Santiago: Ediciones SUR.

Mideplan (2006), *Plan de gobierno sobre la pobreza*. Consultado el 12 de noviembre de 2008. MIDEPLAN, en sitio <http://www.mideplan.cl/final/categoria.php?secid=40&catid=109>

Mideplan (2007), "CASEN 2006 Nacional", Santiago, Chile, MIDEPLAN, en sitio www.mideplan.cl
Mingione, Enzo (1993), *Las sociedades fragmentadas. Una sociología de la vida económica más allá del paradigma del mercado*, Madrid, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social.

Mingione, Enzo (1998), "Fragmentation et exclusion: la question sociale dans la phase actuelle de transition des villes dans les sociétés industrielles avancées", en *Sociologie et sociétés*, Vol. XXX, N°1, París.

Minujin, Alberto y Anguita, Eduardo (2004), *La clase media. Seducida y abandonada*, Buenos Aires: EDHASA.

Monreal, Pilar (1996), *Antropología y pobreza urbana*, Madrid: Los Libros de la Catarata.

OIT (1998), *Chile. Crecimiento, empleo y el desafío de la justicia social*, Santiago: OIT.

Paugam, Serge (2007a), *Las formas elementales de la pobreza*, Madrid: Alianza Editorial.

Pérez, Amaia (2002), "¿Hacia una economía feminista de la sospecha?", en VII Jornadas Economía Crítica, Madrid, España.

Peronna, Nélide y Rocchi, Graciela (2000), "Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares", en Primer Congreso Internacional Políticas Sociales para un nuevo siglo, Noviembre, Concepción, Chile.

Pizarro, Roberto (2001), *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*, Serie estudios Estadísticos y Prospectivos, N° 6, Santiago: CEPAL.

Prévôt-Shapira, Marie-France (2000), "Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires", en *Economía, sociedad y territorio*, Volumen II, N° 7, Toluca: El Colegio Mexiquense, p. 405-431.

Raczinski, Dagmar, Serrano, Claudia (2001), "Nuevos y viejos problemas en la lucha contra la pobreza en Chile", Consultado el 12 de noviembre de 2008. Asesorías para el Desarrollo, página web: http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/files/nuevos_y_viejos_problemas_en_la_lucha_contra_la_pobreza.pdf

Rosanvallon, Pierre (1995), *La nueva cuestión social. Repensar el Estado Providencia*, Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Rosanvallon, Pierre (2000), *La globalización exige un nuevo contrato social*, Temas de Desarrollo Humano, Santiago: PNUD/Gobierno de Chile.

Sabatini, Francisco, Campos, Diego, Cáceres, Gonzalo y Blonda, Laura (2006), "Nuevas formas de pobreza y movilización popular en Santiago de Chile", en Saraví, Gonzalo (Ed.), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires: CIESAS/Prometeo Libros, p. 97-136.

Saraví, Gonzalo (2005), "Nuevas dimensiones de la pobreza en América Latina: acumulación de desventajas y biografías de exclusión", en Congreso Internacional CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 18-21 de Octubre, Santiago, Chile.

Saraví, Gonzalo (2006), "Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina", en Saraví, Gonzalo (Ed.), *De la pobreza a la exclusión*.

Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina, Buenos Aires: CIESAS/Prometeo Libros, p. 19–54.

Sassen, Saskia (1991), *The global city: New York, London, Tokio*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Sen, Amartya (1992), "Sobre conceptos y mediciones de pobreza", en *Revista de Comercio Exterior*, Volumen 42, N° 4, Abril, México. Con omisiones.

Sojo, Ana (2004), *Vulnerabilidad social y políticas públicas*, Serie Estudios y Perspectivas, N° 14, Unidad de Desarrollo Social, México D. F.: CEPAL/UN.

Swampa, Maristella (2000), "Introducción", en Swampa, Maristella (Ed.), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos, p. 9–24.

Tironi, Manuel (2003), *Nueva pobreza urbana. Vivienda y capital social en Santiago de Chile, 1985–2001*, Universidad de Chile, Santiago: PREDES/RIL Editores.

Townsend, Peter (2004), "Podemos medir la pobreza en términos de privaciones múltiples", Entrevista *Punto de equilibrio*, Perú, en sitio Universidad del Pacífico: www.puntodeequilibrio.com.pe/punto_equilibrio/011.php?pantalla=noticia&id=15217&bolnum_key=12&serv=2100

Valdés, Mercedes (2005), "La feminización de la pobreza. Un problema global", en *Revista de Mujer Salud*, N° 4, Red de salud de las mujeres latinoamericanas y del caribe (RSMMLAC).

Vilagrasa, Joan (2000), "Los debates sobre pobreza urbana y segregación social en Estados Unidos", en *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias So-*

ciales, N° 75, Noviembre, Barcelona: Universidad de Barcelona.

Villa, Miguel (2001), "Vulnerabilidad social: notas preliminares", en Seminario Internacional *Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*, 20 y 21 de Junio, Santiago: CEPAL/UN.

Wacquant, Loïc (2001), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Wormald, Guillermo, Cereceda, Luz y Ugalde, Pamela (2002), "Estructuras de oportunidades y vulnerabilidad social: los grupos pobres de la región metropolitana de Santiago de Chile en los años noventa", en Kaztman, Rubén y Wormald, Guillermo (coordinadores) (2002), *Trabajo y ciudadanía, Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*, Montevideo: Cebra, p. 133–238.

¿CÓMO CREAN LOS NIÑOS LA CATEGORÍA POBREZA?

MARÍA FRANCISCA DEL RÍO¹

Académica Facultad de Educación, Universidad Diego Portales

En una muestra de 120 niños chilenos de kindergarten, la mitad de nivel socioeconómico bajo y la otra mitad de de nivel socioeconómico alto, se puso a prueba el supuesto de que los niños crean la categoría de pobreza en base a una teoría causal esencialista, buscando diferencias de acuerdo al de nivel socioeconómico de origen. Los resultados muestran la tendencia general de los niños a un razonamiento esencialista respecto a la categoría de pobre-

za, dado que atribuyeron la pobreza a rasgos internos y utilizaron esta categoría para realizar inferencias respecto a las personas. Sólo los niños de de nivel socioeconómico alto sostuvieron la creencia de que ciertas propiedades la categoría se heredan y la creencia de que el crecimiento no es un factor que permita la modificación de la membresía. Se discuten las implicancias de estos hallazgos y las preguntas pendientes para responder a futuro.

Palabras clave: esencialismo, pobreza, teorías ingenuas, categorías sociales.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es un resumen de los principales hallazgos de una investigación mayor², llevada a cabo en el marco de una tesis de doctorado, que tuvo como objetivo conocer si los niños pre-escolares tienen una teoría esencialista de la pobreza, pregunta que se intentó responder a través de los hallazgos que el presente artículo detalla.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Hace ya un par de décadas, nuevos hallazgos en el campo del desarrollo infantil han dado cuenta de la importancia de las teorías que los niños tienen acerca del mundo a la hora de conformar las categorías con que ordenan sus conocimientos. Estas teorías se basarían en la premisa de que las categorías tienen una realidad subyacente que no se puede observar directamente, pero que le otorga a los objetos su identidad. Así, la importancia que los niños otorgan a los rasgos internos al formar categorías, determina que se guíen más por las esencias que unen a los entes, que por sus seme-

¹ Tesis doctoral en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora Guía: Katherine Strasser

² La investigación doctoral tenía dentro de sus objetivos conocer también si es que el fenómeno del razonamiento esencialista de la pobreza presentaba una relación positiva con algunos procesos intergrupales, datos que no fueron incluidos en el presente artículo, debido a las restricciones de espacio.

zanjas perceptuales (Gelman, 2003). Lo anterior contradice la premisa en la que históricamente se ha basado la investigación en esta área, que afirma que los niños están especialmente atentos a la apariencia superficial cuando clasifican sus experiencias y, que sólo lentamente y gracias al desarrollo de capacidades cognitivas superiores, evolucionarían hacia categorías basadas en elementos más profundos (Inhelder y Piaget, 1964).

Nueva evidencia muestra que, desde una edad más temprana de lo que se creía, los niños suponen la existencia de características no evidentes y dan por sentado que esos rasgos ocultos pueden ser esenciales para la identidad de un objeto (Diesendruck y Halevi, 2006; Gelman, Coley y Gottfried, 2002; Ross, Gelman y Rosengren, 2005). Esto se refleja claramente en una serie de experimentos llevados a cabo por Gelman y Wellman (1991) que mostraron que los niños atribuyen a los animales elementos internos que los diferencian y que los hacen ser lo que son. Por ejemplo, los niños por expresaron la creencia de que una vaca criada entre chanchos desarrollará una cola recta en lugar de una en espiral y que mugirá en vez de decir "oinc", o que un conejo criado entre monos, a pesar de ver que a su alrededor se comen bananas, preferiría las zanahorias.

De esta forma, los niños sostendrían la creencia de que existen razones fundamentales que explican por qué dos entes pertenecen a una misma categoría y, esta creencia los autorizaría a llevar a cabo inferencias o predicciones acerca de las características de nuevos miembros de la categoría. Así, la noción de que las categorías son una rica fuente de inducción está relacionada con la creencia de que ciertas categorías tienen esencias que definen lo que sus miembros son y las propiedades que los caracterizan. A esta creencia, Medin y Ortony (1989) la llamaron esencialismo psicológico.

2. RAZONAMIENTO ESENCIALISTA

El esencialismo psicológico es la creencia en una naturaleza subyacente (esencia) que comparten los miembros de una categoría, que no es posible observar directamente, pero otorga a un objeto su identidad y es responsable de otras similitudes (visibles) que los miembros de una categoría comparten (Gelman, 2003). Existen tres componentes del esencialismo psicológico, entendido como una creencia intuitiva (no explícita):

1. Las personas creen que ciertas categorías son tipos naturales: son reales (no fabricadas por humanos), descubiertas (no inventadas) y están enraizadas en la naturaleza.
2. Asimismo creen que existe algún tipo de propiedad interna (una parte, sustancia, o una cualidad inefable), la esencia, que causa que las cosas sean lo que son. La esencia es la causa de las similitudes observables entre los entes de una misma categoría.
3. Y también creen que las palabras de uso cotidiano reflejan la estructura del mundo real. Se piensa que palabras como perro, árbol, oro o esquizofrénico son un reflejo de las categorías naturales del mundo. Esto no se aplica a todas las palabras, pero al menos a las que se refieren a categorías naturales básicas y algunas que distinguen categorías sociales (Gelman, 2003).

En otras palabras, de acuerdo al esencialismo categorías como niño, niña, o inteligencia son reales en diferentes sentidos: se descubren (no son inventadas), son naturales (más que artificiales), predicen otras propiedades y están inmersas en lo más profundo de la naturaleza. Pero no todas las categorías son esencializadas³. Diversas investigaciones han mostrado que los

³ No son esencializadas categorías como los artefactos.

niños esencializan con mayor probabilidad las llamadas categorías naturales, —especies de animales, plantas y sustancias orgánicas— y algunas categorías sociales tales como género, rasgos de personalidad y raza (Gelman, 2003; Heyman y Gelman, 2000; Hirschfeld, 1996; Sousa, Atran y Medin, 2002; Taylor, 1996).

Basándose en éstas y otras evidencias, diversos autores afirman que el esencialismo constituye un sesgo persistente del razonamiento que afecta el desarrollo de la categorización de manera profunda, está integrado en nuestro sistema conceptual, y emerge a muy temprana edad en diversos contextos culturales (Carpenter, 2001; Gelman, 2003; Hirschfeld, 1996).

2.1 PRINCIPALES EVIDENCIAS DE UN RAZONAMIENTO ESENCIALISTA

Los estudios que se han enfocado en las teorías infantiles acerca de las categorías naturales han puesto de manifiesto cuatro tipos de evidencias que apoyan la idea de un esencialismo temprano en los seres humanos:

a) La apelación a causas subyacentes para la pertenencia a una categoría: al formar categorías, los niños consideran propiedades que van más allá de las más superficiales o aparentes, las que se convierten en causas subyacentes de los rasgos observables. Estas propiedades básicas no son observables y son compartidas entre los miembros de las categorías. Por ejemplo, existe una esencia no observable que causa que los tigres tengan rayas, gran tamaño, capacidad para rugir, etc. Uno de los experimentos clásicos del paradigma esencialista, llevado a cabo por Gelman, Collman y Maccoby en 1986, mostró que los niños de 4 años asumen que la categoría de

género “niño” v/s “niña” está determinada por propiedades no obvias, internas, que van más allá de las claves perceptuales.

b) La apelación al poder inductivo de la categoría: así como la esencia determina los rasgos observables de los miembros de una categoría, la pertenencia a una categoría determina, a su vez, la posesión de todos los rasgos esenciales de la categoría. Así, una vez que se ubica a un ente dentro de una categoría, se le asignan automáticamente los rasgos esenciales que la caracterizan, lo que refleja el tremendo poder inductivo que la categoría otorga. Esto permite a los niños utilizar las categorías que crean como las bases para hacer nuevas inferencias acerca del mundo. En esta línea se encuentran los experimentos llevados a cabo por Gelman y sus colegas (Gelman, 1988; Gelman, Collman y Maccoby, 1986; Gelman y Coley, 1990; Gelman y Gottfried, 1996, entre otros), que demostraron que los niños preescolares infieren que las propiedades fundamentales de una categoría se extenderán a todos los miembros de esta, aún cuando éstas se refieran a características internas o funciones no visibles, o hasta en el caso que la membresía a una categoría compite con la similitud perceptual. Es así que los niños infirieron, por ejemplo, que una lagartija sin piernas comparte un mayor número de propiedades no obvias con una lagartija común que con una serpiente, aún cuando esta última es perceptualmente más similar.

c) La presunción de capacidades innatas: una importante evidencia de esencialismo es la creencia de que ciertas propiedades cruciales para la categoría se determinan ya en el nacimiento. Para estudiar esta idea, se han llevado a cabo estudios donde se contrasta el predominio de la naturaleza v/s la crianza en el desarrollo de ciertos

rasgos (Gelman y Wellman, 1991; Hirschfeld, 1996; Springer, 1992, entre otros). Los datos de este tipo de estudios sugieren que los niños dan gran importancia al potencial innato. Por ejemplo, los niños tienden a inferir que los animales van a desarrollar propiedades que no tienen cuando son bebés y que concuerdan con su origen biológico, a pesar de ser criados en un entorno no habitual y de no contar con una cohorte de su misma especie.

d) El mantenimiento de la identidad pese a transformaciones superficiales: creer en las esencias nos lleva a creer en la inalterabilidad de la pertenencia a una categoría, aún cuando se produzcan cambios fundamentales en las propiedades superficiales. Por ejemplo, una persona esencialista sostiene la creencia de que un animal mantiene su pertenencia a una determinada categoría, más allá del crecimiento, las metamorfosis o las cirugías plásticas que puedan alterar completamente su apariencia. En un experimento de esta línea, Keil (1996) planteó a niños de 6 y 7 años la situación hipotética en la que una ardilla sufría una cirugía plástica donde era pintada de negro y se le injertaba un saco que expelía mal olor, para luego preguntar ¿es ahora un zorrillo? Contrariamente a la predicción esencialista, la mayor parte de los niños respondieron que la ardilla era ahora un zorrillo. Sin embargo, en un segundo experimento de la misma investigación, Keil preguntó a niños de edad pre-escolar si un animal que se vestía con un disfraz de otro animal mantenía su identidad (¿un león con disfraz de tigre es todavía un león?), observando que los niños en este caso sí mantenían intacta la pertenencia a la categoría original. A partir de esto, Keil concluyó que los niños más pequeños, al no comprender del todo la naturaleza de la esencia, podían interpretar que algunas transformaciones profundas tendrían un efecto en la categoría, pero que frente a

transformaciones más simples comprendían que la identidad de los entes se mantenía.

En resumen, al examinar las evidencias de apelación a causas subyacentes para la pertenencia a una categoría, la existencia de un poder inductivo, la presunción de capacidades o atributos innatos y el mantenimiento de la identidad pese a transformaciones superficiales, es posible afirmar que los niños manejan una filosofía esencialista acerca de las categorías naturales, especialmente las biológicas, quedando descartado que los juicios de los niños se basen simplemente en las semejanzas perceptivas.

2.2 ESENCIALISMO Y CATEGORÍAS SOCIALES

Es una creencia popular el que las categorías que los niños construyen para clasificar el mundo social (a los seres humanos), como por ejemplo el género, la raza o estatus social, se derivan del aprendizaje de contenidos de su cultura o de una percepción espontánea de las diferencias observables a simple vista (Emler y Dickinson, 2005; Enesco y Navarro, 2003).

Pese a que la mayor parte de los estudios acerca de cómo los niños entienden la sociedad se ha centrado en rasgos observables, actualmente la evidencia disponible sugiere que los niños, al igual que lo que ocurre respecto de las categorías naturales, desde temprana edad infieren la existencia de esencias que dan su identidad a algunas representaciones sociales humanas (Barret y Buchanan-Barrow, 2005). De esta forma, los conceptos infantiles de lo social no se limitarían a lo concreto, perceptual o a cualidades obvias, sino que se basarían en propiedades no observables percibidas como estables. Así, los niños asumen que un amplio espectro de categorías socia-

les incluyendo género, raza, y rasgos psicológicos están dadas desde el nacimiento, son inherentes a las personas y se transfieren de padres a hijos. Evidencia experimental refleja que esta tendencia estaría ya presente en niños preescolares (Giles y Heyman, 2003; Hirschfeld, 2002).

Lo anterior se refleja en los resultados de una investigación llevada a cabo por Giles y Heyman (2003), quienes estudiaron el razonamiento infantil acerca de algunos rasgos de personalidad presentes entre sus pares. En esta investigación, a niños de entre 3 y 5 años se les contaron historias acerca de niños que llevaban a cabo conductas agresivas en contra de sus compañeros (por ejemplo: llamarlos por nombres burlescos, empujar, o quitarles o destruir su colación), preguntando si es que estos niños se seguirían comportando así en el futuro. Como resultado, observaron que los niños consultados planteaban la agresividad como un rasgo de personalidad estable en el tiempo, intrínseco y difícilmente modificable, lo que refleja un razonamiento basado en la idea de una esencia.

Uno de los primeros intentos de exportar el esencialismo psicológico al entendimiento del mundo social fue realizado por Rothbart y Taylor (1992), quienes argumentaron que las personas tratan comúnmente a las categorías sociales como si fueran de tipo natural, si bien no son otra cosa que artefactos humanos. Así, a pesar de que las categorías sociales, como los artefactos, reflejan necesidades humanas y convenciones que históricamente cambian, las personas frecuentemente creen que tienen esencias a la base.

La esencialización de categorías sociales se refleja también en los resultados de los estudios llevados a cabo por Hirschfeld (1995, 1996, 2002, 2005) con la categoría social de raza. Específicamente, en una de sus investigaciones, los resultados mostraron que frente a la disyuntiva de

tener que decidir cuál, entre la representación de dos niños, era el hijo de una figura adulta y cuál representaba al adulto cuando pequeño, los niños optaron por la categoría de raza por sobre la contextura física como atributo que guiaba la decisión, si bien el adulto era siempre perceptualmente más similar al niño con el que compartía contextura física. Este fenómeno también se observó en las pruebas donde competían raza y ocupación (reflejada en el tipo de vestimenta). Frente a estos resultados, Hirschfeld (1995) concluyó que los niños otorgan un potencial innato a la categoría de raza (es un rasgo heredable), como también exhiben la creencia de que la raza es una categoría que presenta resistencia a las transformaciones, como la del crecimiento. Asimismo, concluyó que no se podría afirmar que el racismo es innato, sino que el concepto de raza emerge de la interacción entre la tendencia al esencialismo y los contenidos culturales. De esta forma, la noción de sesgo innato hacia el esencialismo siempre implica una interacción entre el organismo y su medio (Hirschfeld, 1996). Más aún, Hirschfeld (1996) y Sperber (1996) argumentan que la esencialización de una categoría social específica deriva principalmente del discurso cultural acerca de ésta y no de su apariencia física.

2.3. CONTEXTO CULTURAL: DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA

Si el surgimiento de una teoría esencialista acerca de ciertas categorías sociales se produce en la conjunción entre una tendencia innata hacia el esencialismo y los contenidos de la cultura, cabe suponer que son los contenidos más salientes de la vida social los que con mayor probabilidad se plasmarán en una teoría social esencialista. Y en el plano de los contenidos culturales, para la

construcción infantil de la categoría de pobreza más importante que el porcentaje de pobres es la desigualdad, es decir, la diferencia entre pobres y ricos a ojos de los niños. En efecto, es en esta diferencia –no en el dato económico de un nivel de ingreso familiar inferior al de una determinada canasta de productos– donde aquella categoría adquiere significación cultural. Y el caso es que precisamente la desigualdad socioeconómica sigue siendo –con intensidad creciente– una característica saliente de nuestro país.

Chile es un país donde las diferencias sociales son altamente visibles, donde la brecha entre los más pobres y los más ricos es enorme y donde las claves que definen quién es pobre y quién no lo es, son una información estratégica para el diario convivir. Lo anterior se refleja en los datos que arrojó el Índice de Desarrollo Humano 2005 (PNUD), donde si bien Chile se mantiene dentro del grupo de países de alto desarrollo humano, se plantea que uno de los temas pendientes para el país es la desigualdad en la distribución del ingreso. En Chile la distancia de ingresos entre los más ricos y los más pobres presenta una relación del 20:1. Este mismo informe destaca que la elite chilena presenta un importante déficit de integración “vertical”, es decir, con el resto de la sociedad, situación que pone serios obstáculos para la movilidad entre las diferentes capas de la sociedad.

Por otra parte, a la alta desigualdad económica de nuestro país se suma la segregación social en la que vivimos, la que se traduce en la casi inexistente convivencia en espacios públicos entre sujetos de diferentes estratos sociales. Esto se explica porque conforme los sectores más favorecidos se alejan de la media de ingreso del país, adquieren en el mercado

servicios de mejor calidad que los colectivos. De este modo, prestaciones básicas tales como el transporte, la vivienda, la educación, la seguridad pública y la salud se vuelven servicios altamente diferenciados, disminuyendo al mínimo los ámbitos de sociabilidad común (Katzman, 2001). Una muestra de lo anterior, es la progresiva polarización de los vecindarios. Por ejemplo, Santiago es una ciudad con una gran segregación socioeconómica, donde la ubicación de los grupos de ingresos similares en el área urbana está claramente diferenciada. Los grupos de más altos ingresos se encuentran en sólo 6 de las 34 comunas de Santiago, mientras los grupos de menores ingresos aparecen en sólo 20. La infraestructura básica y de los servicios públicos es muy diferente entre distintos barrios o sectores de la ciudad y, si bien la cobertura es casi total, la calidad es desigual (Rodríguez y Winchester, 2001).

Esta parcelación también se observa a nivel de la educación. El sistema educacional chileno está estructurado por clases sociales, lo que se refleja en que para el año 2000 el 68% de los niños pertenecientes a los dos quintiles más pobres de la población chilena asistía a un establecimiento de dependencia municipal, mientras que sólo el 10% lo hacía a un establecimiento particular pagado. Estas cifras son muy diferentes en el caso de los niños pertenecientes a los dos quintiles más ricos, donde sólo el 14% asistía a escuelas municipales y el 77% lo hacía a establecimientos particulares pagados (García-Huidobro, 2004).

La profunda segmentación social en que viven los niños chilenos determina que no tengan la oportunidad de establecer una relación cotidiana con sus pares de otros estratos sociales. Esto otorgaría una explicación a la creación de subculturas de clase. Dado que

las subculturas emergen de forma natural de la concentración espacial y la convivencia de grupos de la población que comparten características similares, las condiciones de segregación social son fértiles para la emergencia y perpetuación de subculturas de clase lo que, a su vez, alimenta y profundiza el aislamiento social (Kaztman, 2001).

Lo anterior hace posible postular que las teorías que los niños sostengan acerca de la pobreza pueden ser diferentes de acuerdo al nivel socioeconómico (NSE) de origen. Esto porque, dado que las teorías esencialistas se nutren de los contenidos culturales más salientes y que los chilenos vivimos en diferentes subculturas, determinadas por el estatus socioeconómico, es posible que los contenidos con los que el sesgo esencialista interactúa, sean distintos para los diferentes estratos socioeconómicos.

2.4 ESENCIALIZACIÓN DE LA POBREZA

La revisión de los estudios sobre el entendimiento infantil de las clases sociales y más específicamente la pobreza, muestra que el paradigma esencialista casi no ha sido aplicado a este tema, el cual ha sido abordado principalmente desde el enfoque piagetano, que supone que los niños pequeños (pre-operacionales) forman categorías principalmente en base a similitudes perceptuales. Sin embargo, la evidencia del razonamiento infantil con categorías naturales —e incluso con algunas categorías sociales— indica que los niños en esta etapa sí tienen la capacidad, e incluso la tendencia, a formar teorías acerca de esencias no observables y abstractas que causan la pertenencia a las categorías.

Entre las pocas investigaciones acerca del estatus social desde el paradigma esencialis-

ta, se encuentra la de Diesendruck y haLevi (2006), quienes estudiaron, en una muestra de niños israelíes pre-escolares, el potencial inductivo de diferentes categorías sociales, comparando su poder inductivo con el de la categoría de rasgos de personalidad. En sus resultados observaron que, para estos niños, las categorías sociales presentaban globalmente un poder inductivo mayor que los rasgos de personalidad. Y, específicamente, hallaron que en las categorías de etnicidad y estatus socioeconómico fue donde más claramente los niños evidenciaron la tendencia a llevar a cabo inferencias en base a la categoría.

Adicionalmente, confirmaron que la preferencia por las categorías sociales no derivaba de los correlatos físicos que las caracterizaban, sino más bien del uso frecuente de etiquetas verbales con las que se nombran. A partir de este fenómeno, concluyeron que los niños pueden verse fuertemente influenciados por las categorizaciones sociales predominantes en su cultura. Y efectivamente, en el caso israelí, los asuntos más salientes en la agenda social eran la economía (estatus socioeconómico) y el problema de la seguridad (etnicidad: árabes v/s israelíes).

Las consecuencias de razonar de manera esencialista acerca de algunas categorías sociales, implicarían adscribir una naturaleza subyacente e inmutable a los miembros de éstas, esencia que determinaría su identidad, explicaría sus propiedades visibles, los haría similares y permitiría realizar inferencias acerca de ellos. Por ejemplo, Haslam y Levy (2006), estudiando las creencias esencialistas acerca de la homosexualidad, hallaron que los individuos que sostenían que la orientación sexual era inmutable, también tenían la tendencia a creer que tenía una base biológica.

3. OBJETIVOS

A partir de los antecedentes revisados, esta investigación persiguió estudiar la presencia de un razonamiento esencialista sobre la pobreza entre niños preescolares. Si los niños chilenos esencializan la categoría social de pobreza, ellos deberían mostrar respecto de esta categoría todas o casi todas las evidencias de esencialismo que han sido demostradas para las categorías naturales.

Es decir, se esperaba que los niños:

- atribuyeran la pobreza a rasgos subyacentes o internos de las personas, más que a rasgos superficiales,
- dieran preferencia a la categoría social de pobreza para realizar inferencias respecto de los miembros de la categoría, por sobre rasgos superficiales,
- sostuvieran la creencia de que la pobreza es una categoría innata o adquirida tempranamente, y
- creyeran que la pobreza es resistente a los cambios superficiales que las personas puedan sufrir durante la vida.

Asimismo, esta investigación buscó comparar si existen diferencias en la esencialización de la categoría de pobreza de acuerdo al NSE de los niños.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación se compuso de dos estudios con dos muestras distintas. En cada uno de ellos se aplicaron dos pruebas⁴ de diseño cuasi-experimental a la muestra respectiva²⁶.

4.1 MUESTRA

La muestra fue intencionada, conformada por ciento veinticuatro niños de Kindergarten provenientes de dos escuelas públicas y tres colegios particulares de Santiago de Chile. La mitad de la muestra provenía de familias de nivel socioeconómico medio-bajo y la otra mitad de familias de NSE medio-alto, de acuerdo a la clasificación de las escuelas realizada por el Ministerio de Educación⁶. Cuatro niños fueron descartados de la muestra por no presentar un nivel de lenguaje suficiente para comprender las pruebas (el nivel de lenguaje fue evaluado con un subconjunto de preguntas del PLS-3, Preschool Language Scale). La muestra final quedó constituida por 120 casos (63 casos de sexo femenino, 60 de NSE bajo, edad promedio 5 años dos meses). A partir de esta muestra, se crearon dos sub-muestras de igual número de sujetos y balanceadas respecto al sexo y el NSE.

4.1.1 Tareas y Procedimientos

Las pruebas que componen los Estudios 1 y 2 fueron diseñadas con el objetivo de evaluar, respecto a la categoría social de pobreza, las principales evidencias de un razonamiento esencialista. Las tareas se diseñaron tomando como base aquellas utilizadas en las principales investigaciones sobre esencialismo infantil en categorías naturales, adaptándolas a la categoría social de pobreza.

a) Estudio 1

Estuvo compuesto por las tareas 1 y 4.

⁴ Las tareas se agruparon de modo de no sesgar las respuestas de los niños entrevistados.

⁵ Antes de aplicar los instrumentos se contó con el consentimiento informado de los padres de los niños participantes. Participaron los primeros 124 niños autorizados.

⁶ En la descripción de resultados, como una manera de simplificar el lenguaje, nos referiremos a la parte de la muestra clasificada como de NSE medio-bajo, como de NSE bajo, y los provenientes de colegios de NSE medio-alto, como de NSE alto.

Tarea 1.

Esta tarea examinó la preferencia por propiedades subyacentes versus superficiales a la hora de determinar la pertenencia a la categoría de pobreza. La prueba se diseñó tomando como modelo las utilizadas en los estudios sobre género de Gelman, Collman y Maccoby, (1986). Para elaborar esta tarea fue necesario recopilar una lista de rasgos "internos" que los niños asociaran causalmente a la pobreza, para lo cual se efectuaron entrevistas a un grupo de 12 niños de Kindergarten donde se indagó sobre sus creencias en relación a los pobres. En estas entrevistas, se les hizo a los niños preguntas tales como ¿por qué crees que una persona es pobre?, ¿por qué estos niños son pobres? (se les enseñaba una foto de niños pobres), y ¿qué hace que sean pobres? Las respuestas más frecuentes de los niños fueron "porque son flojos", "gastadores" o "no les gusta trabajar" (del Río y Strasser, 2007). Estos rasgos fueron, por lo tanto, utilizados en el estudio 1 como los rasgos subyacentes de la categoría pobreza que se ofrecieron a los niños. Algunos de estos rasgos (especialmente el de "gastador") son susceptibles de ser entendidos por los sujetos bien como conductas, bien como propiedades internas, lo cual podría representar un problema.

Los estudios de Gelman y otros autores similares sobre categorías naturales suelen utilizar propiedades indudablemente internas, tales como la presencia de alguna sustancia en la sangre (por ejemplo, en la investigación sobre género se hablaba de propiedades como tener "andro" o "estro" en la sangre). Sin embargo, no nos parece ético sugerir a los niños que pudiera existir una esencia biológica o genética asociada a la pobreza, como hubiese sido el caso si hubiésemos usado atributos del tipo "tiene X en la sangre", fundamentalmente porque no es

consistente con los conocimientos científicos sobre los grupos sociales. Por esta razón, y considerando además que los atributos sugeridos por los niños no son susceptibles de una interpretación puramente conductual, decidimos usar este tipo de rasgos psicológicos como propiedades subyacentes.

Materiales. La prueba estuvo compuesta por 4 pares de láminas que representan adultos. Cada par representa dos adultos de un mismo sexo, similares en sus rasgos faciales, edad, actitud, vestimenta y color y largo del cabello, de manera que no difirieran en algún rasgo que delatara una diferencia de estatus socioeconómico entre ellos.

Procedimiento. A cada niño se le presentaron los 4 pares de personajes en orden balanceado. Al enseñarles el primer par de personajes se les mencionó que uno de ellos poseía un rasgo interno (subyacente) asociado a la clase social de pobreza, y que el otro personaje poseía un rasgo externo (superficial) que podría asociarse estadísticamente a la clase social de pobreza, pero no en forma causal. Así, por ejemplo se les dijo del primer personaje "este hombre es gastador" y del segundo "este usa ropa barata". De ninguno de los dos se dijo si era o no pobre. Luego se preguntó a los niños: uno de ellos es pobre ¿cuál es? Este procedimiento se repitió para cada par de personajes, cambiando en cada caso los rasgos (ver tabla 1). Los personajes de cada par se contrabalancearon respecto a los rasgos (esenciales v/s superficiales). Finalmente, también se contrabalanceó el orden de aparición de los rasgos, de manera de que no se presentaran respuestas sesgadas por contestar siempre la primera o segunda alternativa.

Tabla 1. Ítems Tarea 1

	RASGO ESENCIAL ⁷	RASGO SUPERFICIAL
¿Cuál de ellos/as es pobre?	Es flojo	Come pan
	No terminó el Liceo	Vive en una casa chica
	Es gastador	Usa ropa barata
	Es sucia	Anda en micro

Tarea 2.

Esta prueba se diseñó para poner a prueba la persistencia de la membresía de la clase social de pobreza a pesar de cambios superficiales. Esta tarea se basó en las utilizadas por Keil (1996). Para construir esta tarea se evaluaron distintos tipos de cambios con un grupo de 12 niños de Kindergarten pertenecientes a una escuela diferente a las participantes de esta investigación. En esa oportunidad se evaluaron cambios como encontrarse una billetera llena de dinero, ganarse un monto pequeño de dinero en la lotería, y otros, quedando claro que cualquier cambio que incluyera la idea de dinero, rápidamente se asociaba con cambio de membresía (de pobre a rico) (del Río y Strasser, 2007). Por esto, para el diseño definitivo se optó por cambios de carácter más transitorio, que sugirieran el acceso a bienes en lugar de dinero.

Materiales. La tarea utilizó una lámina que representaba a un personaje de sexo masculino, neutro en su forma de vestir y contextura, además de cuatro láminas, cada una representativa de una característica superficial asociada a la riqueza: ropa cara, casa tipo mansión, auto último modelo, viaje en avión.

Procedimiento. El examinador presentaba la lámina inicial al niño diciendo "Este hombre es pobre". Luego se le presentaba una de las láminas representativas de características superficiales y se nombraba un cambio en el personaje (por ejemplo "le regalaron ropa cara"), para finalmente preguntar al niño si ahora el hombre es pobre o rico (ver tabla 2).

Tabla 2. Ítems Tarea 2

PRESENTACIÓN	CAMBIO SUPERFICIAL
Este hombre es pobre	Lo invitaron a vivir por una semana en esta casa
	Le regalaron ropa cara
	Le prestaron este auto
	Se ganó un viaje en avión

⁷ Estos rasgos fueron recolectados de un pilotaje con un grupo de niños, tal como se explica en el texto principal. Y fueron parafraseados como "es sucia", "es gastador" (tal como fueron mencionados por los niños en el pilotaje), lo que los diferencia de rasgos más externos como "estar sucia".

b) Estudio 2

Este estudio estuvo compuesto por las tareas 2 y 3.

Tarea 2.

Esta tarea evaluó el poder inductivo de la categoría social de pobreza, es decir, examinó si los niños al inferir características de una persona, dan prioridad a su pertenencia a la categoría de pobreza por sobre la información superficial. Las tareas se diseñaron siguiendo las utilizadas en Gelman y Coley (1990).

Materiales. Se utilizaron 2 sets de cinco personajes cada uno, compuestos por una lámina objetivo y cuatro láminas de prueba. Cada lámina representa a una persona con una característica superficial asociada a la categoría de pobreza o a la categoría contrastante (por ejemplo, ropa barata o ropa cara). La figura objetivo de cada set consiste en un personaje con la característica asociada a la pobreza (ropa barata) graficada visualmente. Dos de las otras cuatro figuras de cada set representan personas con la misma característica superficial del objetivo (ropa barata), mientras que las otras dos representan personas con la característica superficial contraria (ropa cara).

Procedimiento. A cada niño se le mostró un set de láminas a la vez, en orden balanceado. En cada set, el examinador señalaba al niño la figura objetivo, a la vez que enunciaba su clase social, la característica superficial graficada, y una segunda característica superficial, no graficada en la lámina (por ejemplo: Este hombre es pobre. El usa ropa barata y le gusta el azúcar. ver Figura 1). Estas láminas se dejaron a la vista del niño. Para las 4 láminas restantes (que se mostraron una a una, retirándolas una vez que el niño contestaba

a la pregunta) el examinador indicaba al niño la clase social y la característica superficial graficada, y pedía al niño que infiriera la característica superficial no graficada⁸. Ejemplo: Este hombre es pobre, usa ropa cara (en el caso de la característica superficial contraria a la categoría), ¿le gustará el azúcar o la sal?

La clase social y característica superficial de cada lámina fueron combinadas de manera que dos de los personajes fueran “típicos” de su categoría (pobre-usa ropa barata, y rico-usa ropa cara) y los otros dos, atípicos (pobre-usa ropa cara, y rico-usa ropa barata). Así, para inferir si el personaje de cada lámina poseía o no la característica del personaje objetivo, los niños se vieron obligados a decidir si privilegiar la pertenencia a una clase social o la posesión de un atributo superficial como la base para realizar una inferencia acerca del personaje. Las dos tareas y las cuatro preguntas en cada set fueron balanceadas para eliminar efectos de orden de presentación y de preguntas. Asimismo, en ambos conjuntos de preguntas se balanceó la segunda característica superficial no graficada de modo que, por ejemplo, en una aplicación la figura objetivo prefiere el azúcar y, en la siguiente, la sal.

Figura 1: Ejemplo de figura objetivo utilizada en la Tarea 2



⁸ Este último aspecto es distinto respecto de la prueba original de Gelman y Coley (1990). En el estudio original, la segunda característica superficial (no graficada) estaba empíricamente asociada a la categoría. En la presente investigación se decidió no asociarla, de manera de prevenir un potencial sesgo de la respuesta basado sólo en este rasgo y no en la inferencia. De este modo el rasgo por el que se pregunta a los niños puede sesgar la respuesta hacia la hipótesis nula.

Tarea 3.

Esta tarea se diseñó para contrastar la creencia de los niños en la heredabilidad de la membresía a la categoría de pobreza y su persistencia a pesar del crecimiento (como una fuente de cambio). Por esto consta de dos condiciones que se aplicaron a todos los niños, la de herencia y la de crecimiento. Las tareas se diseñaron en base a las utilizadas por Hirschfeld (1995) con la categoría de raza. Para la construcción de esta tarea se puso a prueba, en aplicaciones con un grupo de 10 niños diferente a la muestra, la simbología que distinguía a los personajes pobres de los ricos (cantidad de bolsas de dinero) y el tipo de preguntas a realizar (del Río y Strasser, 2007).

Materiales. La tarea consta de cuatro sets de tres láminas cada uno. Una lámina de cada set representa a un adulto con tres características: clase social (pobre o rico, graficado por una o muchas bolsitas de dinero junto al personaje), contextura física (gordo o delgado) y color de la vestimenta. Las otras dos láminas de cada set muestran niños del mismo sexo y rasgos que el adulto, también con una determinada vestimenta, contextura y clase social indicadas en forma gráfica. En cada set, uno de los niños muestra la misma contextura y vestimenta que el adulto, pero difiere de éste en su clase social, mientras que el otro comparte con el adulto la clase social y uno de los otros dos rasgos (por ejemplo, vestimenta), difiriendo sólo en el tercer rasgo (distinta contextura). El uso de la contextura física como rasgo "observable" presenta el problema de estar asociado a características biológicas, por lo cual tiene una probabilidad alta de ser visto como heredable por los niños. Sin embargo, se usó en esta tarea con el fin de replicar lo más cercanamente el estudio de Hirschfeld (1995), cuyos hallazgos son ampliamente aceptados como

evidencia de la esencialización de la raza en los niños. Es necesario sin embargo tener en cuenta que, al ser la contextura física un rasgo observable pero susceptible de ser percibido como heredable, su uso en esta tarea sesga los resultados hacia la hipótesis nula.

Procedimiento. Los cuatro sets de láminas fueron presentados en orden balanceado. Dos sets fueron utilizados para evaluar la condición de herencia, dirigida a probar si los niños concebían que la categoría social de pobreza era traspasada de padres a hijos, y los dos restantes se utilizaron para evaluar la condición de crecimiento, es decir, la creencia en que un niño pobre puede crecer para convertirse en rico. En ambas condiciones se presentaba primero la lámina del adulto representante de una clase social, vestimenta y contextura determinadas (por ejemplo, pobre, gordo, vestido de azul). A continuación se mostraban las dos láminas de los niños, uno de los cuales difería en un rasgo no asociado a la clase social (por ejemplo, niño pobre, delgado y vestido de azul), mientras el otro difería en clase social (niño rico, gordo y vestido de azul). En la condición de herencia se preguntaba al niño: ¿cuál es el hijo del hombre adulto?, mientras que en la condición de crecimiento la pregunta era ¿cuál era el mismo cuando pequeño? (Figura 2). Así, se evaluó si los niños al elegir una de las figuras sobre otra, privilegiaban la categoría (clase socioeconómica) por sobre otras características (contextura o vestimenta) a la hora de determinar qué rasgo es más susceptible de ser heredado o de ser resistente al cambio (crecimiento). En esta tarea se evaluó siempre la posibilidad de que una persona pobre pudiera convertirse en rica, por lo cual, en la condición de herencia, los adultos eran siempre pobres, y en la condición de crecimiento, los adultos eran siempre ricos.

Esto, pues el adulto en una condición representa el pasado de un niño (progenitor) y en otra, su futuro (él mismo al crecer).

Figura 2: Ejemplo de estímulo usado en tarea 3. Condición herencia.



5. RESULTADOS

5.1 ESTUDIO 1

5.1.1 Tarea 1.

En esta tarea se codificó la respuesta con un 1 cuando los niños categorizaron como pobres a los personajes que presentaban un rasgo subyacente correspondiente a la categoría, y se codificó como 0 cuando categorizaron como pobres a los que presentaban sólo rasgos superficiales. Los puntos de las 4 preguntas que componen la prueba se sumaron, resultando en un puntaje que variaba para cada niño entre 0 y 4 puntos. Así, si los niños atribuyen la pobreza a rasgos subyacentes o internos de las personas su puntaje entonces debería acercarse a 4. Si, en cambio, atribuyen la pobreza a rasgos superficiales, su puntaje debería acercarse a 0. Una tendencia de respuesta al azar debería acercarse al puntaje 2.

La media del total de los niños que respondieron esta prueba ($N = 60$), fue de $M = 2.33$ ($SD = 0.83$), no observándose diferencias significativas entre niños

y niñas ($F = 0.67$, $gl = 1$, $p = 0.41$), ni de acuerdo a la escuela de origen ($F = 1.83$, $gl = 4$, $p = 0.13$). Las respuestas a esta prueba no se distribuyeron de manera normal de acuerdo a la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($KS = 2.36$, $p = 0.00$), pero sí de acuerdo a las medidas de curtosis ($0.47 - 0.60$) y asimetría ($0.19 - 0.30$). El valor promedio de las respuestas ($M = 2.33$) demostró ser significativamente mayor que una respuesta azarosa ($t = 3.08$, $gl = 59$, $p = 0.00$).

De este modo, se observa una tendencia a categorizar como pobres a los personajes que presentaban los rasgos esenciales de la categoría por sobre los que poseían sólo características superficiales. Este efecto se debe principalmente a la preferencia de los rasgos internos: gastador y sucia.

Al observar los datos de acuerdo al NSE de origen de los niños que participaron, se constata que el efecto es distinto para ambos grupos, ya que la media de los niños de NSE alto ($M = 2.50$) es significativamente mayor que el azar ($t = 3.52$, $gl = 29$, $p = 0.00$), mientras que la de los niños de NSE bajo no lo es ($M = 2.16$, $t = 1.04$, $gl = 29$, $p = 0.30$). Sin embargo, al comparar los resultados de esta prueba entre ambos grupos (NSE bajo v/s alto), se observa que el promedio de los niños de NSE alto no es significativamente mayor que el de los niños de NSE bajo ($F = 2.43$, $gl = 1$, $p = 0.12$).

Dentro de las respuestas que privilegiaron los rasgos subyacentes para determinar la categoría, se observa que el rasgo interno que obtuvo mayor frecuencia fue "es sucia" ($N = 50$), seguido por "es gastador" ($N = 45$), "no terminó el Liceo" ($N = 34$), y "es flojo" ($N = 11$). Por su parte, al observar la frecuencia con que los niños de distinto NSE eligieron estos rasgos subyacentes, sólo es significativa la diferencia con que los niños de NSE alto y bajo utilizan el rasgo "no terminó el Liceo" ($F = 7.39$, $gl = 1$, $p = 0.00$), siendo los ni-

ños de NSE alto quienes se basan en este rasgo un mayor número de veces para determinar qué personaje es pobre.

5.1.2 Tarea 4.

En esta tarea, las respuestas de los sujetos se puntuaron dependiendo de si estas permitían un cambio de categoría (el hombre dejaba de ser pobre), respuesta que se adjudicaba un 0; o si la respuesta reflejaba una resistencia al cambio (el hombre no dejaba de ser pobre, a pesar de los cambios superficiales que se ofrecían), se adjudicaba un 1. Así, la escala se construyó sumando los puntajes de las 4 preguntas que componen esta prueba, con una escala de 0 a 4. Así, si los niños creen que la categoría de pobreza es resistente a los cambios superficiales que las personas puedan sufrir durante la vida, su puntaje debería acercarse a 4 y, si piensan que estos cambios sí pueden lograr la desafiliación a la categoría (de pobre a rico) su puntaje debería acercarse a 0. Una respuesta al azar debiera acercarse a 2.

El total de niños ($N = 60$) promedió $M = 1.75$ ($SD = 1.52$), no observándose diferencias significativas entre niños y niñas ($F = 1.03$, $gl = 1$, $p = 0.31$), o de acuerdo a la escuela de origen ($F = 0.43$, $gl = 4$, $p = 0.78$). Las respuestas a esta prueba no se distribuyeron de manera normal ($KS = 1.59$, $p = 0.1$). El promedio en esta tarea ($M = 1.75$) demostró no ser significativamente distinto de una respuesta azarosa ($t = -1.27$, $gl = 59$, $p = 0.20$).

Respecto al NSE de origen de los niños que participaron, se constata que la media de los niños de NSE alto ($M = 1.76$) no presenta diferencias significativas respecto de una respuesta al azar ($t = -0.86$, $gl = 29$, $p = 0.39$), fenómeno que también se observa en los puntajes de los niños de NSE bajo ($M = 1.73$, $t = -0.91$, $gl = 29$, $p = 0.36$). Al comparar los resultados de esta prueba entre

los 2 grupos (NSE bajo v/s alto), se observa que no presentan un rendimiento significativamente diferente entre ellos ($F = 0.00$, $gl = 1$, $p = 0.93$).

5.2 ESTUDIO 2

5.2.1 Tarea 2.

En esta tarea las respuestas se puntuaron de acuerdo a si los niños utilizaban la categoría social de pobreza para realizar inferencias respecto a las características de un sujeto, o si se basaban en atributos superficiales para realizarlas. Para el primer caso se puntuaba la respuesta con un 1, para el segundo con un 0. Los niños respondieron 8 ítems, por lo que la escala de puntaje se extendió entre 0 y 8. Así, si utilizan la categoría de pobreza para realizar inferencias acerca de sus miembros, su puntaje debería acercarse a 8, si realizan la inferencia con base en atributos no esenciales, su puntaje debería acercarse a 0. Una respuesta al azar debería acercarse a 4.

El total de niños ($N = 60$) promedió $M = 5.20$ ($SD = 1.77$), no observándose diferencias significativas entre niños y niñas ($F = 0.001$, $gl = 1$, $p = 0.97$), o de acuerdo a la escuela de origen ($F = 0.90$, $gl = 3$, $p = 0.44$). Las respuestas a esta prueba se distribuyeron de manera normal ($KS = 1.02$, $p = 0.24$).

Los resultados muestran que masivamente los niños infringieron que las propiedades asignadas a la categoría pobreza se extendían a todos los miembros de esta, aún en el caso donde la membresía a la categoría competía con la similitud perceptual. Los resultados mostraron una diferencia significativa del promedio de las respuestas con el azar ($t = 5.24$, $gl = 59$, $p = 0.00$).

Respecto al NSE de origen de los niños que participaron, se constata que la media de los niños de NSE alto ($M = 5.4$) es significativamente mayor que

una respuesta al azar ($t = 4.64$, $gl = 29$, $p = 0.000$), fenómeno que también se observa en los puntajes de los niños de NSE bajo ($M = 5.0$, $t = 2.89$, $gl = 29$, $p = 0.00$). Lo anterior se ve reflejado en que al comparar los resultados de esta prueba entre los 2 grupos (NSE bajo v/s alto), se observa que no presentan un rendimiento significativamente diferente entre ellos ($F = 0.76$, $gl = 1$, $p = 0.38$).

5.2.2 Tarea 3.

En la prueba 3, las respuestas de los niños se puntuaron de acuerdo a si los niños consideraban que la categoría de pobreza era heredable (preferían elegir al niño pobre como hijo del hombre pobre), o se guiaban por rasgos observables para asignar una respuesta (elegían al hijo de acuerdo a la textura física o vestimenta). En el primer caso se les asignaba puntaje 1 y, en el segundo, puntaje 0. En la condición crecimiento se llevó a cabo el mismo procedimiento. Cuando optaban por el niño de igual estatus social que el adulto (en este caso rico) se les asignó puntaje 1, cuando optaban por el niño de pobre, se les asignó 0. Como esta prueba constaba de 4 preguntas (2 herencia y 2 crecimiento) la escala de puntaje variaba entre 0 y 4 para cada niño. Si bien herencia y crecimiento son dos condiciones diferentes de esta prueba, estas se aplicaron a los mismos sujetos (condiciones intrasujeto), sus puntajes presentaron una correlación significativa ($r = 0.326$, $p = 0.01$), y no mostraron diferencias significativas entre sus promedios ($t = -1.26$, $gl = 59$, $p = 0.21$), por lo que se decidió colapsar ambas variables en una, sumando sus puntajes.

De este modo, si los niños sostuvieran la creencia de que la pobreza es una categoría innata o adquirida tempranamente y resistente a cambios como el crecimiento, su puntaje debería acercarse a 4, en el caso de que no sostuvieran

esa creencia, debería acercarse a 0. Una respuesta al azar debería ser cercana a 2.

El total de niños ($N = 60$) promedió $M = 2.15$ ($SD = 1.28$), no observándose diferencias significativas entre niños y niñas ($F = 0.76$, $gl = 1$, $p = 0.38$), pero sí de acuerdo a la escuela de origen ($F = 7.58$, $gl = 3$, $p = 0.00$). Las respuestas a esta prueba se distribuyeron de manera normal ($KS = 1.25$, $p = 0.08$).

Los resultados de la prueba 3 no muestran una diferencia significativa del promedio de las respuestas con respecto al azar ($t = 0.90$, $gl = 59$, $p = 0.37$). Sin embargo al analizar de acuerdo al NSE de origen sí se observa una tendencia, ya que se constata que la media de los niños de NSE alto ($M = 2.83$) es significativamente mayor que una respuesta al azar ($t = 4.47$, $gl = 29$, $p = 0.00$). Por otra parte, las respuestas de los niños de NSE bajo presentan el fenómeno opuesto, ya que son significativamente menores que la respuesta al azar ($M = 1.46$, $t = -2.50$, $gl = 29$, $p = 0.01$).

Estos resultados explican la diferencia observada en los resultados de los niños provenientes de las distintas escuelas. Al comparar los resultados de esta prueba entre los 2 grupos (NSE bajo v/s alto), se observa que presentan un rendimiento significativamente diferente entre ellos ($F = 23.33$, $gl = 1$, $p = 0.00$).

6. DISCUSIÓN

En términos globales, los resultados de las pruebas aplicadas sugieren que los niños, ya en edad preescolar, presentan evidencia de un razonamiento esencialista acerca de la pobreza. Esto confirmaría que ya a temprana edad, al formar categorías, los niños se manejan tanto en el terreno de lo perceptual, como de lo abstracto. Asimismo, demuestra que los niños construyen

sus primeros conceptos con base en una esencia que resulta fundamental para la identidad de un objeto y que es la causa de sus propiedades superficiales. Más importante aún, este hallazgo nos permitiría afirmar que los niños preescolares presentan evidencia de un razonamiento esencialista no sólo respecto a las categorías naturales, sino también en el terreno de lo social.

Investigaciones anteriores han demostrado que los niños esencializan otras categorías sociales, tales como raza, género, rasgos de personalidad, entre otras, pero estos resultados conformarían uno de los primeros antecedentes de que también los niños esencializarían la categoría social de pobreza. Asimismo, esta es la primera investigación que abordó simultáneamente los 4 principales componentes del esencialismo, proporcionando evidencia acerca de las relaciones entre ellos. Discutir los resultados de cada una de las 4 tareas que evaluaron la presencia de esencialismo en los niños, nos entregará una perspectiva más clara de los hallazgos de la presente investigación respecto al razonamiento esencialista de la categoría de pobreza, y también del esencialismo en general.

Los resultados de la tarea 1 señalan la preferencia de los niños por determinar la pertenencia a la categoría de pobreza basándose preferentemente en rasgos esenciales, dejando en cambio de lado, los superficiales. Esto sugiere que los niños ya a los 5 años atribuyen la pobreza a rasgos subyacentes o internos de las personas, más que a características observables, o en otras palabras, piensan que existe un rasgo interno en las personas que causa la pobreza.

Así, de acuerdo a los niños, la pobreza se determinaría por rasgos internos y no circunstancias externas, pasajeras o ajenas a las personas. Si bien esta tendencia se observa para la generalidad de los niños entrevistados, este efecto es

diferenciado cuando se mide de acuerdo al NSE de origen. De esta forma, los niños de NSE alto reportan claramente la tendencia descrita, mientras que el razonamiento de los niños de NSE bajo no es diferente del azar, aún cuando no existe una diferencia significativa entre los promedios de respuesta de los niños de ambos niveles socioeconómicos. Esto último se contradice con lo que se esperaba observar, una diferencia significativa entre los dos grupos.

Se discutió con anterioridad que los rasgos subyacentes utilizados en pruebas similares a la tarea 1 en investigaciones sobre categorías naturales eran inequívocamente internos, como por ejemplo una sustancia en la sangre o algo asimilable a la idea del ADN. Ello fue imposible de replicar en la presente investigación, dado que no existe evidencia científica de que ello se aplique a las categorías sociales. De esta forma, era posible que los rasgos internos que formaron parte de la tarea 1 tuvieran una segunda interpretación, pues si bien se parafraseaban como rasgos internos ("es flojo", "es gastador", "es sucia"), también podían ser interpretados como conductas observables. Esto puede constituir una limitante de esta prueba y de la interpretación de los resultados. Pero, por otro lado, la elección de estos rasgos se basó en un proceso de pilotaje previo al diseño de la prueba, donde fueron mencionados de esa exacta manera (parafraseados como rasgos internos) por los niños como causas de la pobreza (del Río y Strasser, 2007).

Adicionalmente, investigaciones dirigidas a conocer cómo los niños entienden el concepto de pobreza y que consultaron específicamente por las causas de ésta, muestran que los niños presentan una marcada tendencia a culpar a los pobres de "falta de esfuerzo" o de "malgastar su dinero" (Emler y Dickinson, 2005), ideas que se repiten aún en sujetos adultos (Inglehart, Basáñez,

Diéz-Medrano, Halman y Luijckx, 2004). Así, con base en lo anterior, es posible afirmar que justamente los rasgos "es sucia" y "es gastador", los que fueron utilizados con mayor frecuencia en las respuestas de los niños para determinar la categoría de pobreza, son los que, en el imaginario de los niños, efectivamente pueden estar dando cuenta de rasgos esenciales (o causas) de la pobreza. Investigaciones futuras podrían enfocar sus esfuerzos en comprobar -en una muestra mayor que el pilotaje reseñado- si una determinada lista de rasgos es efectivamente considerada como rasgos internos esenciales o causales, para luego repetir el modelo de la tarea 1. Este esfuerzo podría confirmar los resultados aquí discutidos o presentar otros distintos, en especial para el caso de los niños de NSE bajo.

Por otra parte, a diferencia de lo que ocurre con las categorías naturales, en el caso de las categorías sociales la causa de pertenencia a una categoría puede no ser interna. Así por ejemplo, el fenómeno de la pobreza es uno que está causado por múltiples factores, muchos de ellos externos a las personas. En esta investigación se pusieron a prueba como causas de la pobreza sólo rasgos internos de las personas, razón por la que en futuras investigaciones sería interesante contrastar ambos fenómenos causales, de modo de conocer qué pasaría si los niños son obligados a elegir entre dos atributos, ambos causales, pero uno interno (por ejemplo, rasgo: es gastador) y otro externo (por ejemplo, características de la sociedad: nadie le da trabajo).

En la presente investigación, un caso interesante lo constituyó la utilización del rasgo "no terminó el Liceo". Este es el único de los rasgos utilizados en la tarea 1 que puede ser a la vez causal y externo (no esencial), al estar relacionado a una debilidad del desarrollo del capital humano y, por lo tanto, a la idea de oportunidades que

la sociedad otorga. Si bien se encuentra tercero en las preferencias de los niños como causa de la categoría de pobreza, es el único rasgo que presenta una diferencia significativa de utilización entre niños de NSE alto y bajo. Son justamente los niños de NSE alto quienes lo prefieren, levantando la incógnita sobre si es este grupo de niños el que efectivamente desarrolla antes la idea de que el estatus social tiene una directa relación con las oportunidades que la sociedad otorga a las personas, tal como algunos estudios ya lo han planteado (Denegri, Keller, Ripoll y Palavecinos, 1998; Enesco, Delval, Villuendas, Navarro, Sierra y Peñaranda, 1995), o de si este grupo es especialmente capaz de manejar una mayor complejidad cognitiva o lingüística al identificar causas y formular respuestas.

Pasando a la tarea 2, los resultados sugieren claramente que los niños utilizan la categoría social de pobreza para realizar inferencias respecto a las características de una persona, esto dado que masivamente resolvieron que las propiedades asignadas a la categoría pobreza se extendían a todos los miembros de esta, aún en el caso donde la membresía a la categoría competía con la similitud perceptual. Estos resultados apoyan la hipótesis del importante poder inductivo de la categoría pobreza. Así, los niños parecen pensar que ya que todos los pobres comparten la misma esencia que los hace ser parte de ese grupo social, también deberían compartir todas las propiedades que distinguen a esta categoría. O en otras palabras, que la pertenencia a una categoría (y por lo tanto compartir un rasgo esencial que los hace ser parte de esta categoría) es más importante que la similitud visible entre dos sujetos para determinar si poseen un rasgo determinado (en el caso de la tarea 2, por ejemplo, el gusto por correr o saltar). Y es más, dado que en esta tarea se llevó a cabo una manipulación sistemática de

los factores "etiqueta de la categoría" v/s "similitud visible", los resultados permiten afirmar que es justamente la etiqueta (categoría social de pobreza) la que se utiliza para realizar esta inferencia, en vez de basarla en los atributos visibles comunes. De esta forma, la tarea 2 revela que la preferencia de los niños por la categoría otorgada a los personajes no se deriva del hecho de que esta etiqueta tiene correlatos físicos, por lo que se puede concluir que son las etiquetas y, no la apariencia, las que tienen un peso mayor para el esencialismo social. Hallazgos similares han obtenido otras investigaciones realizadas con la categoría de estatus socioeconómico y otras categorías sociales entre niños israelíes (Diesendruck y haLevi, 2006).

El potencial inductivo de las categorías no es sólo uno de los componentes centrales del esencialismo (Diesendruck y haLevi, 2006; Gelman, 2003), sino que también es una característica de las categorías que posee importantes implicancias prácticas, dado que afecta el cómo las personas interactúan con los demás en base la etiqueta que les atribuyen. En efecto, el potencial inductivo de una categoría demuestra que es la etiqueta de ésta la que permite reducir la magnitud y complejidad de la información que los niños enfrentan a diario, evitándoles tratar cada objeto singular como una entidad completamente nueva. Así, la sola posibilidad de utilizar la categoría para realizar una inferencia ayuda a organizar información, mientras que a la vez, aumenta la posibilidad de aplicar estereotipos (Bastian y Haslam, 2006; Levy, Stroessner y Dweck, 1998; Yzerbyt, Rogier y Fiske, 1998). De acuerdo a los resultados, esta evidencia se presenta con fuerza tanto en los niños de NSE alto, como en los niños de NSE bajo, no presentándose diferencias significativas entre estos dos grupos.

Por su parte, como se ha podido apreciar, los resultados de la tarea 3 muestran resultados muy diferentes de acuerdo al NSE de origen de los niños. La respuesta del general de los niños no se diferencia de una al azar, por lo que se puede interpretar que el grupo completo de niños no presenta una preferencia por la herencia y resistencia al crecimiento de la categoría de pobreza, en desmedro de algunos rasgos visibles (como la textura física o la vestimenta). En cambio, cuando se examinan los grupos por separado, se puede observar que los niños de NSE bajo definitivamente no creen que la categoría de pobreza se herede ni que sea resistente al crecimiento, pero sí se inclinan a pensar que los rasgos observables (textura física o vestimenta) se traspasan de padres a hijos y se mantienen a través del tránsito de niño a adulto. Por su parte, los niños de NSE alto masivamente se inclinan a creer que ciertas propiedades cruciales para la categoría de pobreza se heredan de padres a hijos, o en otras palabras, que estarían determinadas desde el nacimiento y que el crecimiento, por sí mismo, no es un factor que permita a las personas dejar de ser pobres. De esta forma, para los niños de NSE alto resulta natural entender y justificar un mundo donde los pobres se mantienen así durante toda su vida, heredando este estatus a su descendencia.

Frente a estos datos, de forma natural surge la pregunta de por qué se producen resultados tan disímiles entre los niños de diferente origen socioeconómico. En efecto, estos resultados son, de las 4 pruebas de esencialismo, los únicos donde se aprecia una diferencia significativa entre las respuesta de niños de NSE alto y bajo. Así, es en esta tarea la única oportunidad en la que se expresa la dinámica que se hipotetizó para las 4 evidencias de esencialismo, según la cual serían las distintas subculturas en las que los niños de diferente estatus socioeconómico viven, las que

determinarían la presencia diferenciada de un razonamiento esencialista sobre la pobreza entre los niños de distinto NSE.

Un argumento que serviría para explicar la mayor esencialización de la pobreza por parte de los niños de NSE alto, sería la posibilidad de que exista una línea base más esencialista en algunos grupos que en otros, como por ejemplo en los niños más ricos. Una prueba de esencialismo de las clásicas utilizadas en estudios sobre categorías naturales podría despejar esta cuestión. En todo caso, los resultados muestran que, salvo en una prueba (tarea 3), no se hallaron diferencias significativas en los resultados de los dos grupos de niños, lo que muestra indicios en contra de esta suposición.

Una manera alternativa de entender la diferencia en la presencia de un razonamiento esencialista entre los niños de distinto NSE, es que justamente el causante la brecha sea el capital cultural con el que cada grupo cuenta. Históricamente se ha asociado un mayor desarrollo cognitivo, especialmente del lenguaje, a los niños que crecen entre las familias de mayores recursos, quienes reciben una mayor calidad de estimulación y nutrición. Asimismo, se ha planteado que el coeficiente intelectual (CI) sería uno de los principales determinantes del comportamiento social de las personas, por sobre la influencia que el origen social pudiera ejercer (Herrnstein y Murray, citado en Rosas, Boetto y Jordán, 2005).

Si bien en la presente investigación se llevó a cabo una prueba control de lenguaje que asegurara un manejo de una base mínima para todo el grupo, no se evaluó el nivel de desarrollo cognitivo, o una medida de CI, que pudiera relacionarse con los resultados de esencialismo. Pero si un menor desarrollo cognitivo entre el grupo de NSE bajo hubiere interferido con las pruebas, los resultados de este grupo se acercarían más al azar, cosa que sólo ocurrió en la prueba 4. Por otra par-

te, también podría haberse observado una mayor distancia entre los puntajes de los niños de diferente NSE en las pruebas de esencialismo, o en la elección de los ítems dentro de cada prueba, por ejemplo en la prueba 1.

Las interpretaciones antes expuestas aún dejan sin responder por qué se observa en la tarea 3 (y no en las restantes) una diferencia tan marcada del fenómeno esencialista entre los dos grupos de niños. Frente a esta incógnita, es posible pensar que la evolución del fenómeno de la pobreza en Chile puede tener algo que decir al respecto. En relación a esto, una Encuesta Panel realizada para los períodos 1996-2001 y 2001-2006, mostró el problema de la vulnerabilidad a la pobreza de una parte considerable de la población, lo que se expresa en que el 34% de la población fue pobre al menos una vez entre los años 1996 y 2006. Más detalladamente, esta encuesta muestra que el 29.8% de las personas transitó por la línea de la pobreza una o dos veces en este período, o en otras palabras, que tres de cada 10 personas transitó por la pobreza alguna vez (Fundación para la Superación de la Pobreza, Ministerio de Planificación y Universidad Alberto Hurtado, 2007). Esto nos muestra que la experiencia cotidiana de los niños de NSE bajo incluye múltiples ejemplos de personas que en el lapso de pocos años son pobres, luego salen de la pobreza y pueden nuevamente volver a ella.

Estas experiencias les demuestran que la categoría de pobreza cambia de manera dinámica, por lo que probablemente puede variar durante el crecimiento y por lo que tampoco es probable que se herede de padres a hijos (eventos que justamente mide la prueba 3). En cambio, la subcultura en la que viven los niños de NSE alto no les permite el acceso a este tipo de experiencias, lo que se refleja en los resultados que este grupo presenta en la prueba 3.

La otra cara de la moneda, es preguntarse por qué esta dinámica no afectó el resultado de las tareas 1 y 2. En efecto, en las pruebas 1 y 2 se observó una respuesta masiva de corte esencialista, sin diferencias entre los niños de distinto nivel socioeconómico. Al respecto, es plausible preguntarse si es que existe la posibilidad de que estas evidencias de esencialismo, –la utilización de rasgos subyacentes para determinar la categoría y el poder inductivo de la misma–, tengan un estatus diferente, respecto a las evidencias restantes, para dejar al descubierto un razonamiento causal acerca de las categorías sociales, o más específicamente, acerca de la categoría de pobreza. Más adelante se discutirá que es posible que así sea, especialmente en lo que respecta al potencial inductivo.

Por último, en la prueba 4 se observó una tendencia diferente a la que se esperaba, dado que los niños, frente a la posibilidad de cambios superficiales y transitorios (como vivir durante una semana en una casa elegante, o que le prestaran al personaje un auto último modelo), dieron una respuesta promedio no diferente al azar. Estos resultados no fueron significativamente diferentes entre el grupo de NSE alto y el de niños de NSE bajo. Esto es consistente con evidencia aportada por otras investigaciones (Delval y Echeita, 1991; Denegri, Keller, Ripoll y Palavecinos, 1998; Enesco y Navarro, 2003; Enesco, Delval, Villuendas, Navarro, Sierra y Peñaranda, 1995; Leahy, 1981 y 1983), realizadas en un marco teórico de corte piagetano, las que mostraron que los niños de edad pre-escolar concebían la sociedad formada dicotómicamente por grupos extremos (ricos y pobres), que eran descritos en términos de atributos externos absolutos centrados en la presencia o ausencia de posesiones materiales, como la pertenencia de joyas o artículos lujosos.

Asimismo, estas investigaciones reportaron un pensamiento de corte mágico cuando de po-

sesiones materiales se trataba, donde por ejemplo, podía bastar la acción de ir al banco a sacar dinero para volverse rico. Bajo este supuesto, tal vez la sola mención de la posibilidad de tener “ropa cara” podría convertir a una persona pobre en rica. Esto se suma a lo planteado por Keil (1996), quien sostuvo que los niños más pequeños no eran capaces de entender todavía el alcance de algunas transformaciones, pero sí eran capaces de comprender que frente a transformaciones más simples la identidad de los entes se mantenía. Así, es posible que las transformaciones propuestas en esta tarea fueran justamente unas que los niños consideran parte de una característica intrínseca de los ricos (posesiones materiales, aunque fueran transitorias o en calidad de préstamo), formando parte de transformaciones más complejas de las que todavía pueden entender.

Por otra parte, también podríamos explicar estos resultados en base a otro de los fenómenos descritos por Keil (1996): la evolución de las representaciones con las que los niños se explican el dilema del cambio. Así, este autor describió que en un principio los niños (preescolares) enfrentan el problema del cambio superficial priorizando las claves perceptuales o comportamentales, moviéndose más tarde, con el desarrollo, a teorías que tienen un elemento interno que determina la pertenencia a una clase. Así entonces, también podría decirse que, dada la edad de los niños que participaron en la presente investigación, es posible que todavía no hayan desarrollado la capacidad de entender la evidencia del cambio, priorizando los elementos internos que determinan la pertenencia a una categoría. O, por último, también es posible entender los resultados de la tarea 4 planteándose la alternativa de que los niños no crean que exista tal característica intrínseca. Todos estos supuestos quedan como desafío para investigaciones futuras.

Pero, al mirar estos resultados desde otra perspectiva, podemos apreciar que la respuesta de los niños de NSE bajo a la tarea 4 es consistente con la que dieron en la tarea 3. Ellos definitivamente piensan que la pobreza no es resistente a los cambios, ya sea pensando el cambio como el crecimiento (tarea 3) o conceptualizado como cambios superficiales y transitorios (tarea 4). Por el contrario, y aún a pesar de los resultados que arrojó la tarea 4, es importante tomar en cuenta que el grupo de niños de NSE alto en la tarea 3 de esta investigación resuelve que frente al cambio, conceptualizado como crecimiento, la pobreza es una categoría resistente.

La puesta a prueba de la evidencia esencialista de resistencia al cambio (distinto del crecimiento), sólo es recogida por la literatura aplicada al estudio del esencialismo de categorías naturales. Dado que no se registran, hasta ahora, investigaciones donde esta evidencia se ponga a prueba en categorías sociales, este estudio proporcionaría los primeros datos al respecto. Entonces, es posible que la evidencia de resistencia al cambio sea más difícil de aplicar a las categorías sociales que a las naturales. Esta suposición sólo se podrá confirmar una vez que se acumule una cantidad crítica de estudios de esta clase, cuyos datos puedan dar señales acerca de las características con que se presenta el fenómeno y sobre cuál es el diseño más adecuado para poner a prueba esta evidencia en categorías sociales.

En resumen, los hallazgos derivados de las cuatro pruebas de esencialismo confirman los supuestos en los que se basa la pregunta principal de esta investigación y apoyan parcialmente las hipótesis planteadas.

En efecto, salvo la excepción de la tarea 4, las restantes muestran que el general de los niños presenta evidencia de aplicar, también a la categoría de pobreza, el sesgo esencialista innato para las categorías naturales. Los niños actúan

como si pensarán que existe una esencia que determina la categoría de pobreza y que esta es una categoría con un alto poder inductivo. Asimismo, los niños de NSE alto afirman que la categoría de pobreza se hereda y es resistente al crecimiento.

Por otra parte, los datos de las tareas 1 y 2 evidencian que los niños esencializan la pobreza sin diferencias importantes de acuerdo al NSE. O sea, en contra de lo que se esperaba, estos síntomas del esencialismo, aparecen de manera similar en todos los niños. En cambio, en la tarea 3, por razones ya expuestas, la evidencia esencialista aparece sólo en el grupo de NSE alto. Y, finalmente, en tarea 4, no aparece para nadie.

Lo anterior lleva a preguntarse si es que efectivamente las cuatro evidencias de esencialismo, puestas a prueba en la presente investigación, son de igual naturaleza o dan cuenta del mismo fenómeno. Frente a estos datos, es posible dudar acerca de si todos estos síntomas del esencialismo son igual de nucleares o importantes cuando se aplican a las categorías sociales. Es probable que no sea así, y que especialmente en el área de los fenómenos sociales, las evidencias tradicionales de esencialismo no tengan igual gravitación. De hecho, en esta investigación se demostró que las evidencias estudiadas no eran igualmente sensibles al origen socioeconómico de los niños entrevistados, lo que supone una dinámica desigual de comportamiento de los síntomas de esencialismo estudiados, frente a una muestra similar. Y es más, dado que el esencialismo social surge de la conjunción entre el sesgo innato al esencialismo y las características peculiares de una cultura (que facilitan la esencialización de categorías sociales específicas) es probable que el fenómeno del esencialismo social —y, por lo tanto, la visibilidad de las evidencias que lo sustentan—, también dependa de contextos culturales específicos. Si tomamos, por ejemplo, la

respuesta de los niños a la tarea 2, podemos decir que estos datos demostraron que la utilización de la etiqueta de una categoría social para realizar una inferencia acerca de sus miembros es de corte masivo, sin diferencias significativas de acuerdo al origen socioeconómico.

Es fácil entender este tipo de respuesta, ya que ésta es una habilidad que tiene un alto valor adaptativo, pues permite reducir la magnitud y complejidad de la información que los niños enfrentan a diario, evitándoles tratar cada objeto singular como una entidad completamente nueva. Esto claramente puede influenciar el que esta evidencia sea tan masiva, y que por lo tanto se presente de manera similar en los niños de diferente NSE. Por otra parte, los datos de la tarea 3 se comportan de una manera completamente distinta, y los de la tarea 4 también presentan una dinámica diferente (a la de las dos pruebas antes mencionadas). Así, sólo la acumulación de nueva investigación en el área del esencialismo social, explorando la variable de los contextos culturales, podrá aclarar las dudas antes mencionadas.

También es importante recalcar que esta investigación es pionera al evaluar las cuatro evidencias de esencialismo de manera conjunta, por lo que a futuro se recomienda continuar con este formato para esclarecer el rol de cada una de las evidencias de esencialismo cuando se aplican al área de lo social.

En conjunto, los presentes hallazgos ayudan a delinear las siguientes conclusiones teóricas, adicionales a las ya mencionadas en el análisis de cada tarea. Primero, el distintivo físico de un grupo humano, en este caso de los pobres, parece jugar un rol menor en la tendencia de los niños de esencializar este grupo. Tal como Hirschfeld (1996) discute, este tipo de hallazgos desafían los acercamientos que plantean que los niños categorizarían a los grupos humanos con simple-

mente descubrirlos (con base en características observables) en su medio social. Estos hallazgos también son contrarios a las teorías que plantean que la transferencia del esencialismo desde el ámbito de las categorías naturales al dominio social es gatillado por las características observables de los grupos sociales, pues más bien reflejan que es la cultura la que tiene una mayor influencia en este proceso (Atran, 1990).

La evidencia de esta investigación resalta la importancia de las etiquetas verbales que utilizan las personas en el esencialismo social. Pareciera que las etiquetas con las que se expresan las categorías sociales traslucen mucho, sino todo el significado psicológico de las categorías sociales. Es debatible cuál es exactamente el rol del lenguaje en la generación del esencialismo social (Gelman, 2003). Una posibilidad, planteada por Hirschfeld (1996), es que a pesar de que la tendencia a esencializar las categorías naturales es innata, el lenguaje o la cultura son necesarias para señalar a los niños qué categorías sociales se esencializan. En consonancia, Sperber (1996) argumenta que el lenguaje es una de las principales herramientas culturales por las que el esencialismo logra ser aplicado al dominio de los tipos humanos. Y lo anterior, daría cuenta de la posibilidad de una aplicación práctica de estos hallazgos.

Una posible intervención, es lograr la flexibilización de las categorías sociales que se construyen a partir de un razonamiento esencialista, como es en este caso, la categoría de pobreza. Los niños preescolares al no tener una amplia experiencia del mundo dependen, para la construcción de sus categorías, de las herramientas o sesgos innatos con los que están provistos (como el esencialismo), y del discurso cultural al que tienen acceso a través de sus adultos más significativos, padres y profesores, o de los medios de comunicación a los que están expuestos. Son

estos discursos acerca de la pobreza, sus contenidos, imágenes y las etiquetas verbales que se aplican al referirse a ella, los que se coluden con una tendencia esencialista del razonamiento. De este modo son, justamente, estos discursos culturales los que pueden ser modificados conscientemente en pos de una construcción más flexible de las categorías sociales y, más especialmente, de la pobreza.

Así, conocer hasta qué extensión la categoría de pobreza es esencializada por los niños y cuál es exactamente el rol de la cultura y el lenguaje en este proceso son preguntas importantes de responder, no sólo por lo que las respuestas nos puedan aclarar acerca del desarrollo conceptual, sino tal vez porque esto puede ayudarnos a mejorar las complejas relaciones existentes en el contexto cultural chileno estudiado en esta ocasión. Los supuestos esencialistas acerca de la pobreza (herencia de la categoría, elementos internos que la determinan, la posibilidad de realizar inferencias a partir de la etiqueta y la imposibilidad de cambios de la membresía) pueden frecuentemente llevar a las personas a sostener creencias equivocadas. Una intervención educativa temprana podría lograr un cambio conceptual conducente a una idea más flexible acerca de la pobreza. Esta nueva mirada llevaría a no justificar fácilmente las diferencias socioeconómicas entre pobres y ricos, motivando acciones redistributivas y de igualdad de oportunidades. Esto, a la larga, facilitaría una visión más solidaria acerca de los cambios y oportunidades que la sociedad debiera ofrecer a todos por igual.

BIBLIOGRAFÍA

Atran, S. (1990). *Cognitive foundations of natural history*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Barret, M. y Buchanan-Barrow, E. (2005). *Emergent themes in the study of children`s understanding of society*. En Barret, M. y Buchanan-Barrow, E (Eds.). *Children`s Understanding of Society*. New York: Psychology Press

Bastian, B. y Haslam, N. (2006). *Psychological essentialism and stereotype endorsement*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 228-235.

Carpenter, S. (2001). *Mindreading ability helps organize thinking*. *Monitor magazine* on line. Documento recuperado el 13 de diciembre de 2005. www.apa.org/science/psa/may01scibrf.html.

Del Río, M. F. y Strasser, K. (2007). *¿Tienen los niños una teoría esencialista acerca de la pobreza?* *PSYKHE*, 16, 139-149.

Delval, J. y Echeita, G. (1991). *La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia*. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 71-108.

Denegri, M., Keller, A., Ripoll, M. y Palavecinos, M. (1998). *La Construcción de Representaciones Sociales acerca de la Pobreza y la Desigualdad Social en la Infancia y Adolescencia*. *PSYKHE*, 7, 13-24.

Diesendruck, G. y haLevi, H. (2006). *The Role of Language, Appearance, and Culture in Children`s Social Category-Based Induction*. *Child Development*, 77, 539-553.

Emler, N. y Dickinson, J. (2005). *Children`s understanding of social class and occupational groupings*. En Barret, M. y Buchanan-Barrow, E (Eds.).

Children's Understanding of Society. New York: Psychology Press.

Enesco, I., Delval, J., Villuendas, D., Navarro, A., Sierra, P. y Peñaranda, A. (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: CIDE.

Enesco, I. y Navarro, A. (2003). *The Development of the Conception of Socioeconomic Mobility in Children from Mexico and Spain*. *The Journal of Genetic Psychology*, 164, 293-317.

Fundación para la Superación de la Pobreza, Ministerio de Planificación, y Universidad Alberto Hurtado (2007). *Minuta: La encuesta panel CASEN 1996, 2001, 2006, primera fase de análisis*. Documento recuperado el 23 de octubre de 2007. http://www.fundacionpobreza.cl/archivos/minutare-sultadospanelcasen_primerafase.pdf

García-Huidobro, J. E. (2004). *Caracterización de la Desigualdad Educativa en Chile*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Educación, AMCE: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gelman, S.A. (1988). *The development induction within natural kind and artifact categories*. *Cognitive Psychology*, 20, 65-96.

Gelman, S.A. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford Press.

Gelman, S.A., Collman, P. y Maccoby, E.E. (1986). *Inferring properties from categories versus inferring categories from properties: The case of gender*. *Child Development*, 57, 396-404.

Gelman, S.A. y Coley, J.D. (1990). *The importance of knowing a dodo is a bird: categories and inferences in 2 years old children*. *Development Psychology*, 26, 796-804.

Gelman, S.A., Coley, J.D. y Gottfried, G.M. (2002). *Las creencias esencialistas en los niños: la adquisición de conceptos y teorías*. En L.A. Hirschfeld y S.A. Gelman (Eds.) *Cartografía de la mente*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Gelman, S.A. y Gottfried, G.M. (1996). *Causal explanations of animate and inanimate motion*. *Child Development*, 67, 1970-1987.

Gelman, S.A. y Wellman, H.M. (1991). *Insides and essences: Early understandings of the nonobvious*. *Cognition*, 38, 213-244.

Giles, J. W., y Heyman, G. D. (2003). *Preschoolers beliefs about the stability of antisocial behavior: Implications for navigating social challenges*. *Social Development*, 12, 182-197.

Haslam, N. y Levy, S.R. (2006). *Essentialist Beliefs About Homosexuality: Structure and Implications for Prejudice*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 471-485.

Heyman, G. D. y Gelman, S. A. (2000). *Preschool children's use of trait labels to make inductive inferences about people*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 1-19.

Hirschfeld, L.A. (1995). *Do children have a theory of race?* *Cognition*, 54, 209-252.

Hirschfeld, L.A. (1996). *Race in the making: Cognition, culture, and the child's construction of human kinds*. Cambridge: MIT Press.

Hirschfeld, L.A. (2002). *¿La adquisición de categorías sociales se basa en una competencia dominio-específica o en la transferencia de conocimientos?* En L.A. Hirschfeld y S.A. Gelman (Eds.)

Cartografía de la mente. Barcelona: Gedisa Editorial.

Hirschfeld, L.A. (2005). *Children`s understanding of racial groups*. En Barret, M. y Buchanan-Barrow, E (Eds.). *Children`s Understanding of Society* (pp.199-222). New York: Psychology Press.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child: classification and seriation*. London: Routledge.

Inglehart, R., Basáñez, M., Diéz-Medrano, P., Halman, F. y Luijckx, S. (2004). *Human beliefs and values: a cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values surveys*. México: Siglo XXI

Kaztman, R. (2001). *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Revista de la CEPAL, 75, 171-189.

Keil, F. (1996). *Concepts, kinds, and cognitive development*. Cambridge, MA: Bradford Book/MIT Press.

Leahy, R.L. (1981). *The development of the conception of economic inequality*. Child Development, 52, 523-532.

Leahy, R.L. (1983). *Explanations, justifications and conceptions of social mobility and social change*. Development Psychology, 19, 111-125.

Levy, S. R., Stroessner, S. J. y Dweck, C. S. (1998). *Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories*. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 1421-1436.

Medin, D. L. y Ortony, A. (1989). Psychological essentialism. En S. Vosniadou y A. Ortony (Eds.). *Similarity and analogical processing* (pp. 179-195). New York: Cambridge University Press.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2005). *Informe de Desarrollo Mundial*.

Rodríguez, A., y Winchester, L. (2001). *Metropolización, globalización, desigualdad*. EURE, 80, p.121-139. Santiago.

Rosas, R., Boetto, C., y Jordán, V. (2005). *Introducción a la Psicología de la Inteligencia*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ross, B., Gelman, S. y Rosengren, K. (2005). *Children`s category-based inferences affect classification*. British Journal of Developmental Psychology, 23, 1-24.

Rothbart, M y Taylor, M. (1992). *Category labels and social reality: Do we view social categories as natural kinds?* En G. Semin and K. Fiedler (Eds). *Language and social cognition*. London: Sage.

Sousa, P., Atran, S., y Medin, D. (2002). *Essentialism and folkbiology: Evidence from Brazil*. Journal of Cognition and Culture, 2, 195-223.

Sperber, D. (1996). *Explaining culture: A naturalistic approach*. Cambridge, MA: Blackwell.

Springer, K. (1992). *Children`s awareness of the biological implications of kinship*. Child Development, 63, 950-959.

Taylor, M.G. (1996). *The development of children`s beliefs about social and biological aspects of gender differences*. Child Development, 67, 1555-71.

Yzerbyt, V.Y., Rogier, A. y Fiske, S. T. (1998). *Group entitativity and social attribution: On translating situational constraints into stereotypes*. Personality and Social Psychology Bulletin, 24, 1098-1103.



CAPÍTULO II

EDUCACIÓN

EL ROL DE LA SOCIALIZACIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN: ESCUELA, BARRIO Y POBREZA URBANA

LORETO DE LA FUENTE¹

La discusión que se expone a continuación se desprende de una investigación que tuvo por objetivo analizar y comprender el rol de la socialización escolar en relación a la superación de la pobreza urbana. Se observó esto a través de un estudio cualitativo en 4 escuelas básicas insertas en barrios pobres urbanos de la Región Metropolitana. Se entiende la socialización escolar como el mensaje que la escuela produce y transmite, y también como la recepción de ese men-

saje. Se analiza el contenido de este mensaje y la presencia en él de imágenes y representaciones que se desprenden de la experiencia de educar en pobreza a partir de dos dimensiones: la pobreza que se vive día a día en el barrio y la pobreza como carencia de oportunidades de inclusión social. El artículo cierra con conclusiones sobre el potencial de la escuela en la reproducción o erosión de los elementos simbólicos asociados a la situación de pobreza.

Palabras clave: Pobreza urbana, exclusión, escuela, socialización escolar.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo está escrito a partir de una investigación desarrollada en el contexto del Programa TESIS PAÍS de la Fundación para la Superación de la Pobreza. Esta investigación se enmarcó en la realización de una tesis de pregrado para optar al título profesional de socióloga de la Universidad de Chile y estuvo orientada por la búsqueda de respuestas a la pregunta sobre el rol de la socialización escolar en escuelas insertas en vecindarios pobres urbanos de la Región Metropolitana.

Aquí se intenta discutir el rol de la escuela municipal en relación a la reproducción o erosión de elementos simbólicos asociados a la situación de

pobreza en el contexto de barrios urbanos donde se concentran familias en situación de vulnerabilidad. Estos elementos simbólicos, o dimensión simbólica de la situación de pobreza, son entendidos como el "efecto sociocultural del modo como se insertan los sectores de pobreza a la sociedad" (Saraví, 2004).

Para la realización de esta investigación, se entendió la pobreza desde el marco analítico de la exclusión, de manera que se tomó como antecedente de la discusión las características que definen a los grupos que comparten la situación de pobreza urbana en la actualidad: cómo se insertan en el mercado laboral y en el sistema educativo, y dónde y en qué condiciones habitan el espacio urbano. El

¹Tesis para optar al título de Socióloga, Universidad de Chile. Profesor Guía: Fabiola Maldonado García

planteamiento implícito detrás de estos antecedentes es que la posibilidad de avanzar hacia la superación de la pobreza y hacia la construcción de una sociedad menos desigual se juega, en buena parte, en la existencia de mecanismos inclusivos fuertes, vale decir, capaces de integrar a la población en forma masiva a los beneficios del desarrollo económico y social. Esto equivale en cierta forma a potenciar los espacios que sirven de conexión entre los individuos y la sociedad. La educación ocupa un lugar central en esta problemática (Hopenhayn, 1997; OCDE, 2004).

Junto con lo anterior, se abordó la discusión sobre el sistema escolar como mecanismo de integración social. Básicamente, la problemática asociada a esta discusión radica en que el sistema escolar, pese a ser uno de los canales de integración social que primó durante la primera mitad del siglo XX, hoy es cuestionado en su capacidad integradora no sólo desde distintas esferas del conocimiento, sino también desde los diferentes actores político ideológicos. Si bien se podría afirmar que el sistema exhibe logros sustantivos en cuanto a ampliación de cobertura, también es evidente que no logra distribuir equitativamente las oportunidades educativas. Concretamente, el sistema falla en la distribución de la calidad de la oferta educativa y, por consiguiente, en la distribución de las capacidades de inserción material (Hopenhayn, 1996).

Esta distribución inequitativa de oportunidades educativas y de capacidades de inserción material se puede abordar actualmente con la noción de **segmentación educativa**, que alude a la separación que el sistema educativo establece y refuerza entre distintas clases sociales. Desde la óptica de los elementos simbólicos asociados a la pobreza, los efectos de la segmentación educativa se manifiestan en la reducción y empobrecimiento del espacio de socialización que

el sistema escolar supone, y en la pérdida de la posibilidad de interacción con niños provenientes de familias de diferentes condiciones sociales (Rodríguez y Arriagada, 2004). La concentración de fenómenos de exclusión en un mismo espacio –principalmente segregación socioespacial, segmentación laboral y segmentación educativa–, refuerza el aislamiento social urbano (Katzman, 2001) de los sectores en situación de pobreza, amenazando con el surgimiento de una subcultura de la marginalidad y reforzando la fragmentación de las comunidades que habitan vecindarios urbanos donde se concentran grupos pobres y el aislamiento respecto de otros grupos sociales (Saraví, 2004).

Entonces, tomando como antecedente el aislamiento social urbano y la segmentación educativa, la mirada sobre la escuela como espacio de socialización al que tienen acceso las familias en situación de pobreza, adquiere relevancia para la comprensión de la dimensión simbólica de esta situación. La escuela básica cumple una función central en contextos locales donde no existen otros entes institucionales públicos o privados que desempeñen una función de equivalente intensidad, vale decir, que tengan presencia en la vida cotidiana de los hogares y que sirvan de depositarias directas de un conjunto de aspiraciones y demandas, llevando inscrito un potencial simbólico de transformación y movilidad social.

Tal como viene planteando desde hace décadas la sociología de la educación y sus distintas corrientes, tanto aquellas que creen en la centralidad de la meritocracia como criterio diferenciador (desde Durkheim y Parsons en las primeras elaboraciones de estas corrientes, hasta las teorías de capital humano, en su versión más reciente), como aquellas que cuestionan la neutralidad de la educación en la distribución desigual de

los individuos (básicamente, las que se inauguran con las teorías de la reproducción cultural y económica de Bourdieu y Althusser, respectivamente), el sistema escolar ejerce una acción poderosa sobre las trayectorias de los sujetos. Se sostiene que, así como la educación en sus distintos niveles tiende a reproducir las diferencias sociales, también puede contribuir a mejorar las oportunidades de los individuos. Esto, desde la sociología de la educación y la investigación en política educativa se denomina cambio educativo (Reimers 2000).

En esta investigación interesó observar en qué medida la escuela, a través del mensaje que elabora y transmite, puede contribuir a modificar disposiciones simbólicas asociadas a la situación de pobreza, es decir, en qué medida la escuela predispone a sus alumnos para tomar ciertas decisiones u optar por ciertos caminos que les permitan acceder a mejores oportunidades. Esto es lo que se entendió como *erosión de los elementos simbólicos asociados a la pobreza*.

En base a los elementos planteados, se postula, a modo de hipótesis, que existe una interdependencia entre el mensaje que la escuela transmite, la influencia de la escuela en la comunidad circundante y la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta interdependencia se entendería en la siguiente dirección: en la medida en que la escuela potencia las capacidades intelectuales y expresivas de sus alumnos, motivándolos con el aprendizaje y evidenciando altas expectativas sobre ellos, y en la medida en que la escuela se posiciona como un referente importante de desarrollo social y cultural en la comunidad que le rodea, puede aproximarse a lograr un

proceso más efectivo de enseñanza y aprendizaje que permita mejorar, en algún grado, el piso de oportunidades de sus alumnos y de la comunidad donde se insertan.

He aquí por qué interesó indagar la escuela como espacio de socialización de aquellos grupos sociales que viven en situación de pobreza urbana en Chile. La socialización escolar comporta y transmite mensajes que no sólo arrancan de valores asociados a una suerte de cultura universal², sino también de condicionantes más inmediatos, como son las características del sistema escolar y de la población que asiste a la escuela, y las imágenes y percepciones compartidas que surgen del modo como los actores insertos en un contexto escolar situado, experimentan su integración a la sociedad.

Con estos antecedentes y supuestos, la investigación se abocó a interpelar a la escuela, el proceso de socialización que ahí se desencadena y las consecuencias para la reproducción o superación de la pobreza y exclusión social. Para acceder a este fenómeno, se focalizó la investigación en un nivel micro social de análisis, vale decir, se estudió el rol socializador de la escuela en un contexto socio-espacial acotado. Se indagó entonces en escuelas municipales con enseñanza básica insertas en barrios pobres de la Región Metropolitana.

Se seleccionaron 4 barrios de la Región Metropolitana. Dos de ellos representativos de poblaciones constituidas en la década de los setenta: la población Nuevo Amanecer en La Florida y la población Santa Elena en El Bosque, y dos barrios representativos de villas construidas desde los años ochenta, la Villa Cousiño en Peñalolén y la Villa Los Talaveras

² Esto es, la educación entendida a la manera durkheimiana, como transmisión de normas y valores universales de la cultura de una sociedad histórica (Durkheim, 1902, en *La educación moral*).

en Melipilla. La selección de estos dos tipos de asentamiento urbano respondió a la necesidad de indagar en contextos que diferían en cuanto a las condiciones de inserción material del colectivo que los habita, asumiendo el supuesto de que en los barrios surgidos por la acción colectiva de las familias –el caso de las poblaciones– habría un tejido social más cohesionado versus los barrios constituidos prioritariamente por medio de la acción estatal –las villas–, donde primaría la fragmentación del tejido social (Kaztman, 2001; Rodríguez y Arriagada, 2004).

La investigación se llevó a cabo con técnicas cualitativas, específicamente, entrevistas grupales. Se entrevistó a los actores que protagonizan el proceso educativo en las escuelas: profesores, alumnos y apoderados. En total se realizaron 16 entrevistas entre enero del 2007 y abril del 2008.

Por medio de las entrevistas se intentó captar el mensaje que predomina en la socialización escolar, asumiendo que ese mensaje se nutre de representaciones sociales y se pone en acción a través de prácticas educativas

En las páginas que siguen se presentan los principales resultados de esta investigación integrando los elementos que se tuvieron como referencia teórica y empírica sobre el tema. Este documento se estructura en base a tres secciones: la primera expone una síntesis de los principales hallazgos en cuanto a la presencia de imágenes y representaciones en el mensaje que transmite la escuela y que se derivan de la inserción en un barrio pobre urbano; la segunda sección aborda el rol socializador de la escuela y sus potencialidades respecto de la superación de la pobreza y la exclusión y, la tercera, consiste en una recapitulación y concluye acerca de los aspectos más relevantes.

1. LA MIRADA SOBRE LA ESCUELA Y EL BARRIO. REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS A NIVEL LOCAL

Los elementos simbólicos que se asocian a la situación de pobreza fueron abordados a partir de los mensajes que se transmiten desde el sistema escolar. Se indagó la forma cómo se transmiten y reciben esos mensajes, y las imágenes y representaciones que condicionan estas transmisiones y recepciones. Para esto se tomó el concepto de cultura escolar de Martinic (2002), que alude a los supuestos, creencias y valores que predominan en la comunidad escolar y que condicionan determinadas prácticas educativas.

Las *representaciones sociales* permiten abordar empíricamente la cultura escolar, pues ésta actúa como acervo de un conocimiento socialmente construido y compartido por un colectivo que habita un contexto determinado –en este caso, un barrio de pobreza urbana–. Los significados que componen ese conocimiento son trasladados a la escuela, y reproducidos en ella y por ella a través del mensaje que transmite. La cultura escolar se sedimenta a través de las *prácticas educativas* que se vuelven habituales en el contexto o realidad situacional que comparte el colectivo.

Las prácticas educativas se entienden como las interacciones comunicativas y pedagógicas que se dan en el seno de una institución educativa. Consisten en hábitos o actos recurrentes que los participantes de la escuela relatan. Así como corresponden a actos recurrentes, que obedecen a las representaciones de los actores insertos en un contexto determinado, también las prácticas pueden influir en éstos, modificando esas representaciones. Las prácticas educativas abarcan tanto la dimensión instructiva (lo que se enseña y cómo se enseña), como la dimensión subjetiva (para qué enseña y qué se aprende en la escuela).

la) del quehacer pedagógico (De Paz 2004). Las prácticas educativas nos hablan, no de la acción de los docentes propiamente tal, sino de la acción de la escuela como conjunto, vale decir, de todos los actores que le dan vida: alumnos, apoderados y docentes.

Las representaciones y prácticas educativas están determinadas por las condiciones que experimentan los individuos que interactúan en un contexto situado. El entorno socio espacial próximo a la escuela –o más concretamente, el barrio donde ésta se localiza– aporta las condiciones materiales de las cuales se nutren en gran parte las imágenes y representaciones que son llevadas a la escuela y traducidas en prácticas educativas. Así, la escuela entabla una relación con la comunidad circundante, construye una identidad a partir de los elementos presentes en el contexto, y elabora y transmite mensajes para las familias que ahí residen, especialmente para los niños que asisten a sus aulas.

La socialización escolar es analizada en estos términos, entendiendo que se trata de un proceso doble, donde hay tanto interiorización de normas y valores, como subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1997). El sujeto socializado –en este caso, el alumno– tiene un papel activo. A la vez que internaliza normas y patrones sociales, produce y redefine sentidos, acciones y prácticas. Las representaciones que los distintos actores de la escuela tienen del contexto en el que están situados determinan prácticas educativas al interior de la escuela. Las prácticas educativas, a su vez, tienen el potencial de modificar representaciones y, por tanto, expectativas, aspiraciones y proyectos de vida.

Se identificaron las representaciones sociales en torno a tres grandes dimensiones: las condiciones del contexto socio espacial local (el barrio), la percepción de oportunidades de integración

social y se describieron los principales hallazgos en cada una de ellas. Los resultados nos llevan ahora a preguntarnos en qué medida las imágenes y significados que los actores construyen producto del entorno que habitan, se trasladan a la escuela y se reproducen en el discurso de los actores educativos. Con esta perspectiva es necesario retomar los resultados y observarlos a la luz de esta pregunta.

1.1 IMÁGENES SOBRE POBREZA Y OPORTUNIDADES EN LA ESCUELA

Respecto a los resultados relativos a las representaciones sociales de los actores insertos en escuelas municipales de barrios pobres urbanos, estos nos indican que en contextos de pobreza existe una percepción no sólo de carencia material, sino también de deterioro comunitario. Los barrios y las comunidades que los habitan van sufriendo transformaciones en el tiempo y las escuelas son testigo de ello. Tanto la escuela como la familia se muestran impotentes para hacer frente a las nuevas problemáticas sociales que se instalan en el barrio.

1.1.1 Las imágenes del barrio en la escuela

Las escuelas, sobre todo aquellas que han acompañado al barrio desde su conformación –como es el caso de las escuelas insertas en poblaciones–, se ubican en la posición de quien observa, es testigo indirecto y da testimonio de lo que ocurre en el entorno que la rodea.

Así, la escuela desarrolla formas de adaptación a las dinámicas riesgosas que se desarrollan en el barrio. Concretamente, la instalación de la venta y consumo de droga entre los vecinos trae

un riesgo de desintegración del tejido social y se expresa de manera concreta en que ni profesores ni alumnos se desplazan tranquilamente por las calles que rodean a la escuela.

El profesor, en cierta medida, se retrae del contexto cotidiano de la comunidad a la cual acoge, y se instala como un observador lejano, como un actor ajeno a la comunidad. Enjuicia, pero no actúa. Es más un observador que un sujeto activo. La siguiente cita ilustra un discurso que aparece con frecuencia en los profesores de las cuatro escuelas:

... Pero de todas maneras la gente de acá te resguarda: -"tenga cuidado profesora, no se vaya por esta calle porque esta calle es más peligrosa". Además, ponte tú las chiquillas que andan en auto, vienen por una calle específicamente, pero nosotros que venimos en el colectivo, nos deja justamente el colectivo en la puerta y atravesamos inmediatamente a la escuela. (Profesores, escuela de población, El Bosque).

a) Mejoría material y deterioro social

La presencia del tráfico de droga como actividad de subsistencia ejemplifica una imagen recurrente en las escuelas que se resume básicamente en la frase "las cosas han cambiado" o "este barrio ya no es como era antes". Se deja entrever la percepción de una mejoría material en el ámbito privado (mejoramiento de las viviendas y equipamiento de ellas, por ejemplo), que no tiene un correlato en el plano de lo público o comunitario (los espacios comunes). En concreto, puede ocurrir entonces que en los vecinos se note una capacidad de consumo más elevada (que comúnmente se asocia a aquellos vecinos que han logrado un mayor bienestar producto del microtráfico) y que no es experimentada como un mayor bienestar colectivo.

Por el contrario, los profesores y los apoderados suelen referirse a estos cambios con desazón, por tanto, son descritos en el contexto de un creciente "deterioro social". Más aún, la evidencia de una mejoría económica en ocasiones se asocia a la peligrosidad de los vecinos: el que más tiene, es al que más se le teme. No aparecen ejemplos de vecinos "exitosos" –exitosos en el sentido de que denoten una mejor calidad de vida o acceso a consumo– que hayan alcanzado ese nivel por medio de los canales formales de movilidad social, como puede ser el hecho de invertir en educación.

Y lo mismo pasa con la droga, nosotros tenemos el programa de Conace, y tratamos las unidades... que la droga, que las consecuencias... y uno mira y ve que dentro de su mismo curso hay papás que son traficantes. Y uno les dice que es malo...y el niño ve otra realidad, en su casa no falta la plata, que tiene buenas cosas, todo eso, entonces es como que hablamos en distintos idiomas, y que no nos vamos a encontrar. La escuela dice una cosa y el hogar hace otra (Profesores, escuela de población, La Florida).

b) Nuevos vecinos, nuevos alumnos

Otra de las transformaciones del entorno de las que habla la escuela, es la llegada de nuevos vecinos o conjuntos habitacionales. Esto conecta con lo que se señaló recién acerca de la percepción del mejoramiento material del barrio, ya que si bien la llegada de nuevos conjuntos habitacionales generalmente soluciona problemas urbanísticos, tales como pavimentación de calles o habilitación de sitios eriazos, desde una perspectiva social, las escuelas no suelen ver con buenos ojos la llegada de nuevas familias –y por ende, nue-

vos alumnos— a compartir el barrio. Profesores, apoderados y alumnos distinguen entre un tipo de vecino y otro; aquél que tiene hábitos concordantes con los de la escuela y aquél que trae otros valores y costumbres.

A ver, la población creció mucho, la gente está viviendo casi en el cerro... Entonces toda esa gente que llegó es de San Antonio o es de La Pintana o de esas poblaciones de lo más malo de Santiago... (Apoderadas, escuela de villa, Melipilla).

Había gente que estaba a la orilla del canal San Carlos, después las trasladaron a la orilla de Vespucio, y de ahí les dieron departamentos acá. Y gente que no tenía cocina, y se puso a hacer fuego dentro de los departamentos. Por eso te digo, la cultura, la educación, eso influye. La mayoría tiene una cultura muy baja, no me refiero a falta de conocimientos, sino que la cultura en cuanto a no saber respetar los espacios del otro, a no saber que no debe votar basura, aquí el municipio gasta montones de plata limpiando, vienen y limpian, a los dos días otra vez está toda la basura ahí, entonces a ese tipo de cultura me refiero. (Apoderadas, escuela de villa, Peñalolén).

En relación a lo anterior, resulta significativo observar que, desde la perspectiva de la comunidad que rodea a la escuela, las imágenes sobre la pobreza son distintas. Vale decir, no parece existir la representación de la pobreza como una condición compartida. Por el contrario, la comunidad suele manifestar un intento de diferenciación del otro: se considera al otro como un extraño, como un representante de "otra cultura". Estos, los que detentan otras costumbres son, como se puede ver desde el relato de los actores entrevistados, las familias jóvenes que llegan a vivir al barrio y que provienen de otras comunas.

1.1.2 El mensaje

Una de las nuevas categorías que aparecieron en los datos y que contribuyó sustantivamente a la identificación de la representación que los actores tienen del barrio donde se inserta la escuela, tiene que ver con el mensaje que las escuelas transmiten en relación al arraigo o desarraigo al barrio. Esto surge, en la práctica, por la necesidad de optar por una u otra modalidad en la enseñanza media (técnico profesional o científico humanista), circunstancia que confronta a los alumnos, a sus apoderados y a la comunidad escolar en general, con la pregunta acerca de qué tipo de educación elegir y dónde. De esta pregunta y de las explicaciones que surgen de ella, aparecen elementos cargados de significaciones acerca de la permanencia en el barrio y en la escuela, y de la percepción de las oportunidades para la superación que brinda el contexto próximo.

a) Otro barrio, otro ambiente

En general, se observa una disposición a abandonar el barrio y buscar otros "horizontes" o ambientes. La perspectiva de los alumnos y de los profesores es coincidente. La salida física del barrio equivale a elevar la condición social. En este punto parece funcionar la construcción compartida de significados respecto de los caminos para el abandono de la pobreza. Lo significativo de este punto es que se puede interpretar que la educación se revela como un camino poco relevante para la superación de la pobreza; el cambio de "ambiente" podría parecer como más efectivo si se quiere lograr una mejor calidad de vida. Los niños manifiestan claramente esta opción:

Niño: Yo me quiero ir, pero bien lejos
Entrevistadora: ¿Por qué tan lejos?

Niño: Quiero cambiar de ambiente.

Entrevistadora: ¿Qué otro ambiente te gustaría?

Niño: Uno más tranquilo. No llegar así, salir de mi casa así, con miedo de que al tomar la micro para ir al colegio me vayan a cogotearme

(Alumnos, escuela de población, La Florida)

Niño 1: A mí me gustaría irme pa' otro país... un país bacán...

Niña 2: A mí me gustaría viajar por todos lados, me llevaría a mi papá y a mi mamá...

Entrevistadora: ¿Qué es un país bacán para ti?

Niño 1: No sé po, que tenga hartas cosas...

Niña 2: Irse pa' Brasil así, y ver a los medios guachones, ohh...

Niño 1: Harta plata, harto como ganar... así

(Alumnos, escuela de población, La Florida)

La óptica de los apoderados contrasta con la de alumnos y docentes. Los apoderados se muestran más apegados a su barrio, aún cuando señalan sentirse más inseguros que antes. Esto se explica posiblemente porque los apoderados se ubican desde la posición de quien resguarda el ámbito privado y se vuelca hacia el hogar y la vida familiar, mientras que la escuela conecta a los niños y jóvenes con el mundo de lo público. Los niños y jóvenes, a su vez, se ubican en la posición de quien busca salir al mundo, descubrirlo e insertarse en él. Para estos dos últimos, el conflicto, la percepción de exclusión o simplemente la carencia que reina en el entorno, son un obstáculo para la realización de las aspiraciones, mientras que para los apoderados, el conflicto del afuera se soluciona con el repliegue hacia el mundo privado.

Me gusta mi población, me gusta mi gente porque los conozco a todos. Yo creo que si uno se pone a mirar alrededor... Bueno, mirándolo en la televisión, porque yo no recorro mucho otras poblaciones, uno

se da cuenta, en los programas que dan, comparados con Santa Rosa, con La Pincoya, con otras, nosotros estamos bien. Y la droga existe en todas partes, que los hijos se crían como uno los cría... Vivimos en una taza de leche, comparados con otras poblaciones nosotros estamos bien aquí. Que hay gente problemática... como en todas partes no más... así que no le podría decir que no me gusta... supóngase usted, de Los Copihues, de allá no, porque yo no ando en esas poblaciones.

(Apoderada, escuela de población, La Florida).

1.2 LA IDENTIDAD

Se indagó en la construcción de la identidad de la escuela teniendo como supuesto que esa identidad se puede constituir como oposición (diferenciación) con el entorno donde enseña, o a partir de una identificación con ese entorno. Se sostuvo el planteamiento de que la escuela mantiene relaciones contradictorias, cambiantes y conflictivas con el entorno. Según Montesinos y Pallma (1999), esto ocurre especialmente en relación al barrio y la población que lo habita. De algún modo, la escuela debe contener las influencias que vienen del exterior para llevar a cabo su tarea formativa, de modo que tiende a construir un muro que la separa del exterior y que le permite mantenerse a resguardo.

Se observó entonces cómo se constituye en la práctica esa identidad a partir del discurso de los actores de la escuela y se intentó profundizar en el proceso de constitución de identidad institucional.

a) La escuela, ¿sede comunitaria?

En la práctica, la identidad de la escuela se construye en gran parte por las distintas funciones

que cumple en el barrio, funciones adicionales a la tarea educativa, que es su tarea principal y la que le da sentido. Uno de los “usos” más comunes que hace la comunidad de la escuela tiene que ver con la realización de actividades y eventos comunitarios (desde asambleas de juntas de vecinos, campeonatos deportivos, hasta oficios religiosos y matrimonios) y de talleres y actividades culturales para los vecinos (talleres de adulto mayor, informática). En los barrios pobres, los lugares de recreación tipo clubes deportivos, salas de eventos o teatros, son casi inexistentes, de modo que esta facilidad que presta la escuela a la comunidad tiene un alto valor.

La escuela opera además como punto de reunión de las apoderadas, sobre todo de aquellas que son vecinas y que por esa razón pueden acudir con frecuencia a la escuela a las horas de entrada y salida. La escuela además concentra o canaliza apoyos externos provenientes de distintos organismos, no necesariamente relacionados con el tema pedagógico, sino también programas de ayuda social o mejoramiento comunitario, cuestión que nuevamente reúne a la comunidad en torno a la escuela.

En los barrios donde la escuela y la población se han fundado simultáneamente –como el caso de las dos escuelas de población, valga la redundancia– se observó que la escuela ha adquirido un protagonismo en la comunidad que se asocia principalmente a que no hay otra institución en el barrio que cumpla las múltiples funciones que la escuela cumple (espacio para la realización de eventos comunitarios y de cualquier actividad recreativa o cultural). Entre éstas, la tarea educativa propiamente tal, vale decir, la de enseñar destrezas y habilidades para la inserción social, se diluye entre las otras que, en la inmediatez de lo cotidiano, son preponderantes.

Así, pese a que la escuela se muestra como impotente y siente que su tarea educativa peligra ante los riesgos o condiciones adversas del entorno próximo, al menos cubre una serie de necesidades materiales inmediatas.

Esto es fuertemente relevado por los profesores cuando se les pregunta por los elementos que distinguen a la escuela:

El colegio es el gran lugar que tiene el sector, o sea, no hay una construcción como ésta. Aquí vienen mamá, papá, jóvenes, a hacer deporte los fines de semana, hay profesores para eso, los domingos se transforma en templo, porque vienen los evangélicos y hacen sus actividades acá, matrimonios se hacen en el casino, y actividades sociales de las juntas de vecinos también, acá es como un centro de eventos prácticamente

(Profesores, escuela de población, La Florida).

Hay una dimensión en la que la escuela desarrolla una función social con carácter de referente cultural, que si bien se suele circunscribir a un grupo reducido, suele desarrollarse por medio de actividades parciales, por el alcance que puede tener en términos de la trayectoria de la comunidad o de los hogares que se benefician de esa actividad. En ocasiones, las escuelas desarrollan actividades de tipo cultural abiertas a la comunidad (talleres para adultos) o involucran a la comunidad en la cotidianeidad del establecimiento, por ejemplo, a través de la incorporación de apoderadas en tareas rutinarias de la escuela (como auxiliares) o incluso pedagógicas (como asistentes de un docente). Las apoderadas se benefician de esta práctica, ya sea porque conlleva un aprendizaje –una forma de capacitación– o incluso porque les reporta una remuneración.

b) “No rechazamos a nadie”

Cuando se pregunta por las cosas que distinguen a la escuela, no aparecen los logros académicos o relacionados con la formación pedagógica propiamente tal, sino hasta que se pregunta intencionadamente por ello. No obstante, en las cuatro escuelas incorporadas en el estudio apareció espontáneamente el factor selección como uno de los principales elementos distintivos.

El factor selección se refleja en que las escuelas suelen explicar su rol como el de acoger a todo aquel niño que el sistema “desecha”. Y lo plantean con una doble valoración: como elemento de orgullo porque intensifica su rol social, y a la vez, como medida impuesta por el sistema que opera como traba para elevar resultados educativos. Si bien esto se plantea a modo de queja porque complejiza la tarea educativa, las escuelas han terminado aceptando esta condición e incorporándola a su proyecto educativo.

Y yo creo que lo que nos distingue es que nosotros no somos una escuela selectiva y no somos una escuela excluyente. Nosotros recibimos niños que tienen muchas veces grandes problemas de tipo social, problemas de aprendizaje, problemas de conducta, les damos una oportunidad y no discriminamos en ese sentido. Y durante mucho tiempo..., bueno, eso se ha ido extendiendo ahora al resto de las escuelas municipales por una razón de necesidad de captar matrículas. Pero esta actitud nuestra forma parte de nuestro proyecto educativo, somos una escuela que cumplimos una importante labor social. En algún tiempo atrás, cuando no había mucha eferescencia ni mucha atención por la matrícula, no se le daba mucha importancia, esta escuela era considerada como la escuela papelera o la escuela basurero... Entonces yo creo que eso nos distingue,

y eso a uno le produce mucha satisfacción, que sea una escuela que se caracterice por eso. Y es un trabajo duro, desgastador, cansador, pero produce satisfacción.

(Profesores, escuela de villa, Peñalolén)

1.3 EL CURRÍCULO Y EL MARCO DISCIPLINARIO

Las representaciones y prácticas educativas se abordaron también desde la óptica, aunque incipiente, del trabajo pedagógico dentro de las escuelas. Se abordaron aspectos relacionados con el currículo y el marco disciplinario que rige en las escuelas.

a) Lo que los alumnos necesitan / pueden aprender

Jean Anyon (1981), al estudiar escuelas con alumnos de distintas clases sociales en Estados Unidos, se encontró con que, en las escuelas de clase trabajadora, los conocimientos que se enseñaban tenían un énfasis antes práctico que conceptual, y más mecánico que comprensivo. Los profesores, asimismo, consideraban que sus alumnos sólo necesitaban aprender lo básico.

La exploración sobre los énfasis asignados a las distintas áreas de contenido, sobre la presencia de señales de iniciativas curriculares propias de las escuelas y sobre la percepción de los contenidos adecuados y/o necesarios para lograr aprendizajes socialmente relevantes nos aportó luces para reflexionar sobre lo que plantea Anyon.

En relación a esto, se observó que existe poca innovación en los énfasis que se da a los contenidos y en la forma cómo se enseñan esos contenidos. Los alumnos y las apoderadas coincidieron en que las asignaturas más importantes y a las cuales se les dedica más tiempo en la escuela

("porque son las que más cuestan y las que más sirven") son lenguaje y matemáticas. Asimismo, los alumnos señalan que las clases, en su mayoría, son dictadas y que en los talleres JEC³ se repasa matemática y lenguaje ("más de lo mismo"), y que las actividades que salen de la rutina escolar (paseos fuera de la escuela, por ejemplo), son casi inexistentes.

Respecto de los contenidos que componen el currículo de la escuela, se pudo observar, a nivel de profesores, una preocupación por incorporar, de manera complementaria, saberes que no forman parte del currículo oficial, pero que son cercanos al mundo de la vida de los alumnos. Estos "saberes cercanos al mundo de la vida" se asocian principalmente al mundo del trabajo.

La integración se da a nivel del currículum que nosotros trabajamos en la escuela, nosotros somos una escuela común y corriente científico-humanista, que hemos hecho varias adaptaciones curriculares pensando en las necesidades de los chiquillos. Acá las familias rápidamente llevan a los cabros al mundo del trabajo, entonces aquí en primero medio, o sea desde kinder a cuarto medio, ya tienen informática, y en enseñanza media tienen administración, refrigeración, tópicos de gastronomía, que se hacen en la jornada escolar completa. Y lo otro que tenemos muy fuerte aquí es el arte y el deporte. Aquí hay buenos artistas y muy buenos deportistas también, entonces la integración se da en ajustar el currículum a las necesidades de la población y de lo que los chiquillos necesitan. No estamos muy interesados en sacar 340 puntos en el Simce ni 800 puntos en la PSU. Pero sí estamos interesados en que salgan con una buena formación para la vida...

(Profesores, escuela de población, La Florida)

Hoy por hoy, yo llevo más bien una administración tecnócrata... le ponemos bastante énfasis a lo técnico, aquí revisamos la planificación... Si hay algo que nos caracteriza es (...) la impronta técnica que le hemos podido dar al colegio... tenemos una asignatura JEC, por ejemplo, que se llama "Desarrollando la inteligencia" para los niños de primero y segundo básico... no nos hemos dedicado a esos talleres de guitarra, de deportes, de manualidades, de hacer tortas, de hacer queques, sino que estamos enfatizando una línea educativa que vaya enfocada hacia el lenguaje, hacia las matemáticas, hacia el desarrollo del pensamiento en niños de alta complejidad. Entonces yo creo que eso, a lo mejor nos va a costar en los resultados, seguramente vamos a salir últimos varios años, pero ahora tiene que darse otro tipo de niño, niños más enfocados al estudio que hacia banalidades o cosas que se pueden aprender afuera.

(Profesores, escuela de villa, Melipilla)

Esto plantea una interrogante compleja de resolver en las escuelas y que se presta para diversas valoraciones: ¿qué es más relevante: enseñar conocimientos útiles y adecuados al contexto de los alumnos, o dar una formación universalista, pero en un contexto de desventaja y segmentación?

2. EL ROL DE LA SOCIALIZACIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA: REPRODUCCIÓN Y EROSIÓN DE LA POBREZA EN LA ESCUELA

En esta sección se intenta dilucidar el rol socializador que cumple la escuela básica en contextos de pobreza urbana. Este rol socializador se analiza en relación al mensaje que la escuela entrega. Para esto se pone atención sobre tres

³Jornada Escolar Completa

aspectos que emergieron en el transcurso de la investigación:

i) El sentido que la educación tiene para los individuos que están insertos en contextos de pobreza. Una aproximación a esta dimensión nos permite entender cómo es recibido el mensaje de la socialización escolar, por ende, cuán efectivo puede llegar a ser.

ii) El rol que la escuela asume dado el contexto donde le toca enseñar, y cuán permeado está ese rol por las condiciones existentes en el entorno barrial.

iii) El potencial de la socialización escolar en cuanto a la reproducción o erosión de los elementos simbólicos que acompañan la situación de pobreza urbana y la dirección o sentido que asume la posibilidad de cambio (o superación de la pobreza) en el mensaje que transmite la escuela.

2.1 EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Tradicionalmente, la educación representa un medio para lograr proyectos. Sin embargo, el sistema educativo con su distribución inequitativa de oportunidades y sus mecanismos de competencia, rompe la promesa implícita que está detrás de esta imagen de la educación como medio para el logro de aspiraciones. En otras palabras, desde el discurso político se sostiene la promesa de la movilidad social a través del mérito personal por la vía de la educación, sin embargo, esa promesa se mantiene sobre un escenario concreto en el que los distintos estratos sociales compiten desde diferentes puntos de partida, de modo que el sentido de tal meta —y todo lo que implica invertir esfuerzos

en ella para los individuos y sus familias— adquiere un significado diferente para cada grupo social (Almonacid, 2000). Las expectativas de los distintos actores involucrados en el proceso educativo —estudiantes, profesores y apoderados— reflejan en buena parte estos significados (Martinic, 2002).

Lo anterior nos ayuda a entender en líneas generales la expresión macro social de una tensión entre los objetivos del sistema escolar —lo que está en el plano de lo deseable— y lo que efectivamente pueden lograr las escuelas dado un escenario de desigualdad y pobreza.

a) Las aspiraciones y los medios para su alcance

En las escuelas que se insertan en barrios urbanos pobres, esta tensión es experimentada como una disociación entre los medios que la educación supone para el logro de las aspiraciones de bienestar y los ejemplos de caminos informales —o derechamente, ilícitos— a los que están expuestos los individuos que habitan en barrios atravesados por dinámicas desintegradoras.

Ante la pregunta de para qué sirve la educación, los niños, evidenciando el reconocimiento de la promesa que supone la educación, contestan:

Niño 2: Para darle un futuro más adelante a los hijos de uno

Niño 3: Para poder ser alguien en la vida

Niño 6: Para poder ser alguien en la vida y surgir así...

Niño 5: Para no depender de nadie digo yo...

Niño 4: Para no depender de nadie...

Niño 2: La tía el otro día dijo que para hacer aseo en una sala, limpiar un baño, uno tenía que tener cuarto medio.

(Alumnos, escuela de población, La Florida).

Sin embargo, las expectativas que los profesores y los alumnos manifiestan no siempre son optimistas. En general, los alumnos consideran que la educación que reciben no les permitirá lograr sus aspiraciones de desarrollo profesional.

Los profesores, a su vez, consideran que los alumnos no tienen la disposición que el camino de los estudios requiere.

Prof1: Muy pocos llegan a cuarto medio...

Prof3: Si... yo no creo que sea por inteligencia, no es un tema de que no son capaces de llegar a cuarto medio...

Prof1: Yo creo que la flojera...

Prof3: Iniciativa, ganas, disciplina...

Prof4: Es que por ejemplo, el entorno donde viven, por el aspecto que da, es un entorno de vida fácil, o sea yo vendo droga y gano plata, puedo ganar mucho más de lo que voy a ganar si trabajo en un banco...

(Profesores, escuela de villa, Melipilla).

En concreto, para estos grupos, el logro de las aspiraciones de bienestar a través de la educación se revela como un canal legítimo, pero de difícil materialización. Las problemáticas existentes en los barrios urbanos donde se concentran grupos sociales en situación de pobreza sobrepasan a la escuela e instalan otras metas y canales para su logro, que se contraponen al mensaje que entrega la escuela, de modo que se produce una situación donde reina la falta de sentido de la escuela y la educación para los jóvenes.

Este desfase entre las pautas de consumo y la capacidad o incapacidad de materializarlas, conecta directamente con lo que Luis Navarro (2003) denomina una tensión entre formas de socialización: la escuela transmitiendo el mensaje de la meritocracia y el entorno cercano ejemplificando cómo lograr las metas de bien-

estar a través de los medios no legítimos. Esto nos lleva a abordar la discusión sobre las oportunidades. Se podría decir que existe una barrera para el alcance de las metas que simbolizan el bienestar social.

Se asigna, casi como discurso aprendido –y también porque efectivamente la certificación del conocimiento es un imperativo para la inserción laboral– un valor primordial a la educación, sin embargo, en la vida cotidiana, en la puesta en práctica de la acción, el estudio y la forma de vida que éste conlleva, tienen escaso sentido para los hogares en situación de pobreza.

Queda entonces instalada la pregunta por el sentido de la educación. Esto se abordó en la investigación con la idea de una dimensión simbólica de la educación. Se señaló que la segmentación educativa frustra, o al menos dificulta, la posibilidad equitativa de materializar proyectos por medio de la educación. En contextos de aislamiento social urbano existe escaso acceso al conocimiento de modelos cercanos que den cuenta de trayectorias exitosas asociadas a los años invertidos en educación.

2.2 EL ROL DE LA ESCUELA

Más allá de los elementos concretos que constituyen la identidad de la escuela, cuando se lleva la reflexión al rol que ésta juega, se evidencia la tensión que señala Navarro (2003) entre lo que puede y lo que aspira a realizar la escuela. Los directivos manifiestan una intención por “ir más allá y exigir calidad”. No obstante, también dan cuenta de la dificultad que aquello representa para la escuela. Los resultados educativos, o más derechamente el SIMCE como indicador de calidad, y la posición que la escuela adopta frente a este tema, son expresión de esta tensión.

Yo te diría que el rol del colegio... aquí se hace patria, aquí el chiquillo te llega de una manera y te sale de otra, y no se pueden conseguir resultados estándares deseables, pero se consiguen resultados funcionales, útiles. Lo otro no se puede por un tema que arranca de nuestras posibilidades, son temas de políticas de estado... poco tienen que ver con nosotros.

(Profesores, escuela de población, La Florida).

a) Formación para la vida

El rol de la escuela también se explica a partir de lo que la escuela concibe como la formación que debe entregar a los niños. Esto responde a la pregunta de para qué está preparando la escuela a sus alumnos. Dos visiones se identifican respecto de esta problemática. Una, enfatiza la formación para la vida y relega la pregunta por la integración funcional de los niños a los niveles superiores de enseñanza, aún cuando a los alumnos que egresan de la escuela se les presenta la necesidad de optar por un camino técnico o profesional.

Sin que sea la universidad nuestra meta para los niños, nuestra escuela está orientada a las emociones de la vida, a enseñarles a ser buenos seres humanos, buenas personas. Comprobado está que un niño olvida gran parte de los contenidos que les puedas pasar en un año. En marzo tiene olvidado el 30%, 40%, pero enseñar a saludar mirándose a la cara, siendo buena persona, haciendo eso se les ha enseñado a través de la vida. Nosotros somos el referente que no es la población misma, por eso nosotros hacemos varias cosas que tienen que ver con el trato, con la forma de relacionarse con los niños, con nuestra presentación personal. Sabemos la importancia que tenemos como referente...

(Profesores, escuela de población, El Bosque)

La otra visión no es opuesta a la anterior, pero incorpora dentro de la preocupación de la escuela básica la pregunta por la integración funcional. Esta visión se pregunta por la inserción material de los alumnos, intentando enfocar la formación hacia el mundo del trabajo (que es el mundo de donde provienen los alumnos y al que pueden aspirar, según la explicación que da la escuela), pero orientando (o reorientando) la tarea pedagógica, en especial, la función técnica, hacia la construcción de un currículo capaz de ofrecer una formación para el mundo del trabajo de calidad y adecuada a las necesidades de los niños y las condiciones que ofrece el medio.

Muchos de estos chiquitos se ganan una moneda en la feria, haciendo fletes o cuidando autos, los días santos de cementerio usted los ve acarreado agua... entonces es un mundo bastante informal, pero es su mundo de trabajo, entonces quiero que nuestros niños vean que además del trabajo del papá, que trabaja en la construcción o trabaja en el cementerio, existen otras fuentes de trabajo, no sé si ellos van a poder llegar, pero que sepan que existe... Mi misión como colegio es decirle, mira hijo en esto también, a lo mejor, tú podrías trabajar, a lo mejor no una gran empresa, pero si a lo mejor tú te puedes ubicar inteligentemente y hacer soldaduras, o una panadería, o haciendo aseo, porque el mundo del trabajo es al que tú tienes que llegar, no al mundo del ladrón y del robo... esa es la visión que yo tengo de este colegio, más que llevarlos por el mundo académico de la universidad.

(Profesores, escuela de villa, Melipilla).

El rol que la escuela asume es producto de una tensión entre una formación para la vida –o para el mundo del trabajo–, versus la formación para la integración a un mundo más amplio, formación que implica un cuestionamiento más profundo

de la sociedad y sus estructuras. Esta tensión abre otras preguntas acerca de cuánta autonomía tienen –o requieren– las escuelas municipales para “auto asignarse” creativamente un rol de acuerdo a las necesidades de la comunidad que acude a ella, y cuánto de su misión es sólo reproducir un papel ya asignado de antemano.

2.3 LA CAPACIDAD DE CAMBIAR LA TRAYECTORIA DE LOS ALUMNOS

Para cerrar esta tercera sección, cabe abordar el potencial de la escuela en cuanto a la contribución que esta hace a la reproducción o erosión de los elementos simbólicos asociados a la condición de pobreza.

a) La superación de la pobreza como camino individual

Si se pone el foco en el rol que juega la escuela en cuanto a la reproducción, el análisis de los datos nos indica que ésta posiblemente se da en la medida en que los actores de la escuela adoptan una racionalidad que se adapta a las condiciones que perciben en el entorno y en la estructura social. La identidad de barrio o comunitaria que se observó muy fuertemente asociada a algunas escuelas, comporta un potencial reproductor en la medida en que implica renunciar a objetivos pedagógicos de más largo alcance. De este modo, lo que interesa relevar acá es que aquel alumno que sobresale en la escuela, siempre constituye una excepción, no el resultado de un proyecto educativo intencionado.

Así, pareciera haber una barrera infranqueable para que la superación de la pobreza se dé a partir del colectivo, de la comunidad que habita

el barrio, del grupo humano al cual la escuela educa. Las reflexiones de los distintos actores sobre el arraigo o abandono del barrio dicen mucho acerca de esto: la salida de la pobreza se asocia inevitablemente al abandono del lugar de origen antes que a la transformación de éste. En definitiva, la salida de la pobreza es, en estos días, una cuestión individual y no colectiva, y la escuela, con su mensaje, apunta hacia esa dirección. Este mensaje va en la dirección de promover la superación en los alumnos por la vía del mérito individual, sin embargo, conlleva el riesgo de fomentar las imágenes que naturalizan la desigualdad, ya que no cuestiona las estructuras, sino intenta servirse de ellas, tal como están, para abandonar una posición desfavorecida.

Yo les digo a los ex alumnos, que han tenido problemas en la parte social, ustedes que pueden trabajar, que son habilosos, que son capaces, pónganse a trabajar en lo que a ustedes les gusta o en las oportunidades que tengan, pero salgan de aquí, no se queden en este círculo... si Santiago tiene otros ambientes, otro tipo de gente, mejor que el de acá...

(Profesores, escuela de población, El Bosque).

Con el objeto de abrir preguntas, desde la reflexión que aquí se plantea, el sistema escolar podría cuestionarse si en determinados contextos, la función que debe desempeñar es sólo la formación del individuo o si le cabe además un rol comunitario, vale decir, si es –o puede ser– un agente social y cultural en el contexto donde está inserta. ¿La escuela es únicamente testigo de lo que ocurre a su alrededor o puede asumir un papel más activo?

Si las escuelas básicas de barrios pobres urbanos se plantean como un actor local, en ocasiones, como el único, o el más importante referente: ¿es la escuela capaz de acompañar los

procesos de transformación y atenuar aquellas consecuencias que se perciben como desestabilizadoras en la población? O para interpelar más directamente al sistema escolar, ¿qué hizo la escuela cuando llegó la droga a la población? ¿Qué hizo la escuela cuando llegó un nuevo condominio con nuevas familias al barrio?

b) "Y los buenos alumnos... ¿cuándo?"

En continuidad con lo anterior, pese a que la escuela deposita su fe en las capacidades individuales de los niños, también se muestra explícitamente impotente o carente de herramientas para potenciar a los alumnos que se muestran capaces y por tanto, para garantizar que ellos alcancen logros escolares y con ello accedan a mejores oportunidades.

Los buenos alumnos se nos van, porque ven una realidad bastante adversa para ellos. Niños que quieren estudiar, que tienen un proyecto de vida, que son los pocos, en un ambiente que no les es favorable, lógico que tienen que irse a una parte donde a ellos se les dé el tiempo, se les dé el silencio, el espacio para desarrollarse como persona... los buenos alumnos quedan como de ladito, lamentablemente; cuando debiéramos partir especialmente por los niños que tienen deseos de surgir en la vida, pero nos tenemos que dedicar a los que más necesitan, que van a quedar por el camino... y entonces ¿los buenos alumnos?, ¿cuándo?...

(Profesores, escuela de villa, Peñalolén)

El niño que llega más lejos –desde las propias escuelas se explica así– lo hace porque tiene de-

trás un respaldo en el hogar que la mayoría de sus compañeros de aula no tiene o no tuvo. Asimismo, la explicación recurrente de la escuela acerca de la fracción mayoritaria de alumnos que no logra el éxito escolar es que "es el medio el que absorbe a los alumnos", o que "los padres están ausentes".

No se trata acá de cuestionar la incontrarrestable evidencia acumulada acerca de la importancia de la familia en la calidad del aprendizaje en los niños⁴, sino sólo se quiere poner en evidencia que el sistema escolar, a través de este mensaje, no se está haciendo cargo de los niños que por sus condiciones materiales y culturales no tienen el capital escolar (Carrasco, 2002) que la escuela demanda para llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje exitoso. Esto, sin duda tiene efectos en el sentido de que puede potenciar, o al menos de que no intenta modificar, la situación de exclusión.

3. CONCLUSIONES

Para cerrar esta reflexión, cabe recordar que el foco de la discusión estuvo puesto en analizar, no lo que resulta de la socialización escolar en contextos de pobreza urbana, sino el contenido del mensaje que la escuela produce y transmite, y los potenciales efectos que provoca ese mensaje en los individuos y en las comunidades que están en condiciones de exclusión.

Para esto se puso la mirada sobre los contenidos que lleva el mensaje de la socialización escolar en relación a las posibilidades de superación de la pobreza y el logro de la inclusión social. En relación a esto, se observó que desde la escuela se percibe una suerte de deterioro

⁴ Desde el informe Coleman (1966) en adelante, la sociología de la educación y la política educativa vienen investigando y verificando con sustantiva evidencia la importancia del factor hogar en el logro escolar.

social respecto del cual se asume la dificultad o simplemente la impotencia de dar una educación que permita a los alumnos una inserción más ventajosa en la estructura social. La escuela se encuentra además frente a comunidades fragmentadas, vale decir, que no se reconocen como compartiendo un mismo conjunto de carencias. En un escenario así, es altamente difícil la construcción de un pacto entre escuela y comunidad que permita el diálogo y la cooperación recíproca en beneficio del proceso educativo, y finalmente, de los alumnos.

En relación al potencial de la socialización escolar, uno de los elementos que surge para el análisis, es que las escuelas, en la práctica cotidiana, más que ejercer una influencia que vaya en la dirección de transformar el entorno que las rodea, son altamente influenciadas por lo que pasa afuera de ellas. Esta influencia del entorno sobre la escuela se expresa a través de un mensaje que tiene implicancias para la superación o reproducción de la pobreza. La influencia del entorno se ve reflejada en un mensaje que comunica a los individuos que el camino para el abandono de la pobreza es individual, y que se debe buscar el éxito lo más lejos posible del lugar de origen.

Lo segundo que viene al caso plantear en relación al potencial de la socialización escolar es que las escuelas efectivamente entregan oportunidades a la comunidad que las rodea. No obstante, estas son oportunidades que tienden prioritariamente a la resolución de las necesidades más inmediatas de la comunidad, como son el cuidado de los niños y la prestación de la infraestructura física para el desarrollo de acciones comunitarias. Estas son funciones que sin duda tienen relevancia para las familias, sin embargo, implican la postergación de los objetivos pedagógicos de más largo alcance, o simplemente más competitivos en el contexto del mundo actual.

Respecto de la tarea pedagógica, nos encontramos ante escuelas "despedagogizadas" (Tenti, 2004) que se debaten en el intento por conciliar un rol predominantemente social, de acogida y además con carácter de urgencia, con una aspiración académica que se vuelve una tarea de lejano alcance. Junto con ello, la escuela además se debe cuestionar cuánto de pertinencia cultural debe haber en la formación que entrega y cuánto de enseñanza de destrezas y habilidades competitivas que garanticen la inserción académica —y posteriormente, profesional— de sus alumnos.

Lo anterior conecta con el rol que los docentes y directivos otorgan a la escuela. La tensión entre una formación para la vida —o para el mundo del trabajo—, versus la formación para la integración a un mundo más amplio, implica un cuestionamiento más profundo de la sociedad y sus estructuras. Esta tensión abre preguntas acerca de cuánta autonomía tienen —o requieren— las escuelas municipales para "auto asignarse" creativamente un rol de acuerdo a las necesidades de la comunidad que acude a ella, y cuánto de su misión es sólo reproducir un papel ya asignado de antemano.

Por otro lado, se observó también que existe una tensión entre los objetivos de la educación y las nuevas pautas culturales y sociales. El logro de las aspiraciones de bienestar a través de la educación se revela como un canal legítimo, pero de difícil materialización. Las problemáticas existentes en los barrios urbanos donde se concentran grupos sociales en condiciones de pobreza sobrepasan a la escuela e instalan otras metas y canales para el logro de esas metas, que se contraponen al mensaje que entrega la escuela.

Los elementos que aquí aparecen no agotan el papel que las escuelas juegan en las localidades donde se insertan. Se intentó obtener un panorama general a partir de los 4 casos observados,

más que abordar especificidades. Sin duda esto ofrece una mirada parcial, pero de todos modos contribuye a plantear interrogantes sobre el rol del sistema escolar.

Las reflexiones aquí expuestas se situaron básicamente desde la discusión sociológica, sin embargo, conectan con algunos temas que la política educativa viene discutiendo o que ameritan ser materia de cuestionamiento de esta disciplina, como por ejemplo, ¿qué soportes o redes institucionales requiere el sistema escolar para hacer frente a las condiciones de existencia de los grupos sociales en riesgo de exclusión y dar una educación de calidad?, o ¿qué estrategias debe adoptar la escuela en condiciones en las que no se puede esperar el óptimo de la cooperación de la familia y del entorno comunitario en el proceso educativo? Estas son preguntas abiertas que requieren el cuestionamiento conjunto de la discusión académica desde las ciencias sociales y la pedagogía, y también desde la política social y los esfuerzos que se intenten poner en marcha para la superación de las desigualdades y la exclusión.

BIBLIOGRAFÍA

Almonacid, Claudio y Arroyo, Miguel (2000). "Educación, trabajo y exclusión social: Tendencias y conclusiones provisionarias", en: Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio. *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

Anyon, Jean (1981). "Social class and school knowledge", Canadá: Ontario Institute for Studies in Education.

Bengoia, José (1995). "La pobreza de los modernos", en: *Temas Sociales* 3, Boletín del Programa de Pobreza y Políticas Sociales, Santiago: SUR.

Bernstein, Basil (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Editorial Akal.

Carrasco, Alejandro (2002). "Capital escolar del alumno como base simbólica del aprendizaje". Documento de trabajo N° 4, Programa de Estudios Desarrollo y Sociedad (PREDES), Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

CIDE (2004). *V Encuesta a los actores del sistema educativo*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Santiago de Chile.

CIDE (2006). *VI Encuesta Nacional Actores del Sistema Educativo*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Santiago de Chile.

De Paz, Desiderio (2004). *Prácticas escolares y socialización. La escuela como comunidad*. Tesis doctoral presentada al Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1997). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Feijoo, María del Carmen, y Corbetta, Silvina (2004). *Escuela y pobreza: Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

Elacqua, Gregory, y Pacheco, "Segregación escolar y políticas públicas". *Paula* (14 de noviembre de 2005). Santiago: El Mercurio.

Hopenhayn, Martín (1997). "El desafío educativo: en busca de la equidad perdida", en: Cohen, Ernesto, et al.: *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago: SUR, Colección Estudios Sociales.

Katzman, Rubén (coord.), (1999). *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: CEPAL.

Katzman, Rubén (2001). "Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos", en: Revista de la CEPAL N° 75.

Martinic, Sergio (2002). "Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile", en: Revista Proposiciones, N° 34. Santiago: SUR Consultores.

Navarro, Luis (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en contextos de pobreza urbana*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Montesinos, María Paula y Pallma, Sara Adela (1999). "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia", en: Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comp.), *De eso*

no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires: EUDEBA.

OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Centro para la cooperación con países no miembros.

PNUD (2004). *Desarrollo Humano en Chile. El Poder, para qué, para quién*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago de Chile.

Reimers, Fernando (coord.) (2000). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en América Latina*. Madrid: Editorial La Muralla.

Saraví, Gonzalo (2004). "Segregación urbana y espacio público: Los jóvenes en enclaves de pobreza estructural", en: Revista de la CEPAL N° 83, agosto 2004.

Tenti Fanfani, Emilio (2004). "Notas sobre escuela y comunidad", documento presentado en el Seminario Internacional Alianzas e Innovaciones en proyectos educativos de desarrollo local. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Tenti Fanfani, Emilio (2002). "Socialización", en: Altamirano, C. et al. Términos críticos. *Diccionario de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

CARACTERIZACIÓN DE LOS NIVELES DE ALFABETIZACIÓN ECONÓMICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS

JENNY URRUTIA VIVEROS¹

Esta investigación tiene como propósito caracterizar los niveles de alfabetización económica en la educación básica de adultos, en dos submuestras dadas por las personas adultas mayores de 15 años que sí y no han cursado la unidad "Cuando compramos", del texto "Trabajar por la Palabra"; participando de esta investigación un total de 35 sujetos.

Los resultados indican bajos niveles de alfabetización económica, hábitos y conductas de consumo reflexivas e impulsivas a la vez, y una actitud hacia el endeudamiento austera y media-

namente hedonista. Sin embargo, al comparar las dos submuestras, constituidas por aquellos que sí cursaron la Unidad "Cuando Compramos" en relación a quienes no lo hicieron, se presentan diferencias significativas en la aplicación del TAE- A (Test de Alfabetización Económica para Adultos), donde los primeros presentan mejores resultados. No obstante, en los hábitos y conductas de consumo y actitud hacia el endeudamiento, los que no cursaron la unidad, exhiben mejores comportamientos.

Palabras clave: Alfabetización Económica, Consumo, Endeudamiento, Procesos Educativos.

INTRODUCCIÓN

Durante de la década de los setenta y finales de los ochenta se han posicionado dos procesos mancomunados, que juntos han configurado un nuevo escenario económico, dado por la aplicación del Modelo Neoliberal y la Globalización.

Es así que la Globalización, entendida como un proceso complejo de interacción económica, científico - tecnológica, social y cultural (Toledo, 2002 citado por Urrutia, 2003), ha suscitado rápidas transformaciones e impactos, tanto en territorios como en personas, surgiendo así, la paradoja de la homogeneidad y diferenciación de los procesos emprendidos por las personas y sociedades,

los cuales no necesariamente han conllevado a la disminución de las brechas de equidad (Urrutia, 2003), ni menos han permitido la ampliación de las oportunidades y capacidades humanas, principio básico del Desarrollo Humano.

La aplicación de la perspectiva neoliberal ha generado, entre otros procesos, una aceleración en la privatización de la economía, la estructuración de un sector financiero más moderno, una apertura externa mediante la baja de aranceles, una apertura a la inversión extranjera, una política de diversificación de exportaciones (especialmente en recursos naturales) (Moulian, 1997, citado por Urrutia, 2003), pero fundamentalmente, ha provocado cam-

¹Tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Humano a Escala Local y Regional, Universidad de La Frontera. Profesora guía: D. Marianela Denegri Coria

bios en los patrones de producción y hábitos de consumo a los cuales no todos acceden equitativamente. (PNUD, 1998).

Una de las consecuencias generadas por estos procesos son la pobreza, la marginación, la desigualdad y la desventaja social, como conceptos de exclusión social, que propician situaciones que van incrementando carencias y la limitación de las potencialidades presentes en las personas. Son imperativos entonces la reflexión y la adopción de alternativas de desarrollo reales que configuren espacios integrales de crecimiento.

Para ello, el reflexionar, construir y operacionalizar los procesos de desarrollo, demanda no sólo contextualizar y actuar sinérgicamente en los subsistemas políticos, sociales, culturales, simbólicos y económicos existentes en los territorios, sino que también comprender el rol y real participación del ser humano o más bien persona humana² a decir de Boisier (2003), en la construcción de estos contextos. No obstante, para que esta construcción se conforme en una instancia participativa, democrática y equitativa, se requiere de una base común plasmada en la apertura de oportunidades no sólo materiales, sino que también espirituales e intelectuales, que permitan el desenvolvimiento eficaz de las personas en un mundo cada vez más complejo y cambiante.

Una de estas complejidades está dada por “dos pilares organizativos que estructuran la comprensión del mundo social [y que] son el orden político y económico” (Denegri, 2006), demandando este último, la urgente adaptación a alternativas de desarrollo generadoras de equidad y justicia social, como asimismo, la formación y socialización eficaz de las personas en la comprensión y participación activa de su mundo económico.

Este escenario en constante transformación (constituyendo este concepto en sí mismo fuente de inequidad al no poder ser aprehendido y accesible para todos), afecta a las personas, no sólo a nivel de sus saberes informativos y conceptuales en este ámbito, sino que también a nivel de sus saberes prácticos (Denegri 2006), por ende, la formación eficaz de competencias económicas en el ámbito educativo, se levanta un como pilar estratégico del Desarrollo Humano.

En este contexto, la alfabetización económica se define como el proceso que otorga a las personas las herramientas para comprender su mundo económico, lo que ayuda en la interpretación y mejoramiento de las competencias que permitan tomar decisiones personales y sociales frente a la diversidad de problemas económicos de la vida cotidiana (Denegri, 1999; 2006). Al respecto Denegri y Palavecinos (2003, p.78) señalan que, en el contexto de la alfabetización económica, surgen “conceptos claves como la comprensión del sistema económico, el rol del dinero y su ciclo de circulación, el funcionamiento de las instituciones financieras y el rol del Estado y los particulares en el proceso de económico y productivo”, permitiendo esto no sólo la aprehensión micro y macro de esta realidad económica, sino que además una real participación de las personas en los flujos e interacciones propiciados por el sistema económico, mediante la toma de decisiones consciente e informada.

Asimismo, y siguiendo a Denegri y Palavecinos (2003), la persona, mediante la alfabetización económica, también debe desarrollar herramientas y habilidades concretas que le permitan ejercer hábitos y conductas racionales y eficientes hacia el uso del dinero, el endeudamiento y el consumo. Este desarrollo forma parte inherente

² La persona humana, a diferencia del ser humano, se diferencia en su subjetividad, dignidad, sociabilidad y trascendencia (Boisier, 2003).

de la evolución cognitiva propia del crecimiento del ser humano y de las experiencias económicas vividas durante la socialización en la familia y en la escuela, surgiendo así, "una secuencia evolutiva que muestra un patrón de cambio conceptual que permite identificar la existencia de tres niveles de desarrollo en la conceptualización del dinero y la economía" (Denegri, 1999; 2004; 2006, p. 79) correspondientes a: Nivel I de pensamiento Extraeconómico y Económico Primitivo (desde los 4 a 11 años); Nivel II de pensamiento económico subordinado (11 a 14 años); y Nivel III Pensamiento Económico Inferencial o Independiente (adolescencia tardía y adultez).

Esta secuencia evolutiva es ayudada por dos conceptos fundamentales en la alfabetización económica. Por una parte, la educación económica, como el sistema formal de enseñanza que debe desarrollar las competencias necesarias para elevar los índices de alfabetización económica; y por otra, la socialización [económica] que es definida "generalmente como un proceso a través del cual los individuos aprenden e interactúan con la sociedad y para ello aprehenden los conocimientos, destrezas y estrategias que en esa sociedad son predominantes" (Denegri, 2004; Denegri et al., 2006).

Es así, que los principales aportes teóricos en materia de socialización y alfabetización económica en la adultez son los elaborados por Denegri (2004) y Denegri, Palavecinos y Gempp (2003) en el Proyecto FONDECYT N° 1030271. En ellos se señala que los comportamientos económicos, tales como gasto, compra, ahorro, inversión, y endeudamiento, entre otros, constituyen parte importante de todos los comportamientos sociales que las personas realizan en la vida cotidiana.

Tradicionalmente, el análisis de estos comportamientos se realizó desde una aproximación que consideraba fundamentalmente variables

económicas como el nivel de ingresos o la inflación; y variables demográficas, como el nivel socioeconómico, la edad y el sexo. En un intento de explicación se relacionaban estas variables con determinados comportamientos o decisiones económicas. La mayoría de estos estudios tienden a ser contradictorios y lineales, estableciendo relaciones causa-efecto, sin considerar la naturaleza sistémica y psicológica del fenómeno. Así, el análisis económico tradicional que parte del supuesto de la "racionalidad" en el comportamiento económico, no ha podido dar cuenta de conductas como el sobreendeudamiento, el consumo impulsivo y compulsivo, y las dificultades que presentan la mayoría de las personas para comprender un sistema económico cada vez más complejo.

La comprensión del mundo económico requiere que el individuo construya una visión sistémica del modelo económico social en el que está inserto y, al mismo tiempo, sea capaz de manejar una serie de informaciones específicas que le posibiliten un accionar eficaz en él. Así, como producto de la socialización económica, en forma paralela al desarrollo de un pensamiento económico —que incluye destrezas cognitivas y afectivas para lograr comprender la complejidad de las problemáticas económicas y la importancia de la acción individual y ciudadana como actores sociales y económicos—, el individuo debe desarrollar una serie de habilidades concretas para la vida cotidiana. Éstas deben estar orientadas a un uso adecuado de sus recursos mediante hábitos y conductas de consumo racionales y actitudes hacia el endeudamiento y el uso del dinero que faciliten una conducta económica eficiente y mejoren su calidad de vida (Denegri, 1998 citado por Denegri et al. 2003).

Las aproximaciones teóricas a la socialización económica son variadas y no todas están igual-

mente desarrolladas. Mientras las materias teóricas están presentadas explícitamente en algunas publicaciones, en otras son presentadas incidental o implícitamente relacionadas más bien con otros temas, por ejemplo, la legitimación del Estado y del orden social, la contribución de la hegemonía de las clases gobernantes a la mantención del sistema político y el sistema económico, el desarrollo de la conciencia de clases o la socialización cognitiva (Stacey, 1987; Denegri 1997; 1998; Descouvieres, 1998 citado por Denegri et al. 2003).

Son muy escasos los estudios que dan cuenta sistemática de las formas de comprensión del mundo económico en la edad adulta, a pesar que, como señalan Burgoyne et al. (1997 citado por Denegri, 2003), esta es la fase de vida en que nos volvemos agentes independientes dentro de la economía, avanzamos posiciones en el mercado laboral e iniciamos nuestro manejo financiero personal, en el cual podemos desarrollarnos bien o mal por el resto de nuestras vidas económicamente activas. Así también, podemos actuar eficientemente en nuestras finanzas personales y en las decisiones económicas de cada día o hipotecar nuestro futuro con un consumo impulsivo e irracional. A su vez, las opciones que hacemos en este tiempo de nuestra vida son importantes para otros agentes económicos, que están ansiosos por afianzarnos como potenciales trabajadores o clientes.

Con la entrada al mundo adulto, el sujeto se enfrenta a más experiencia directa con el funcionamiento del mercado, los impuestos, seguros, instituciones financieras, rentas, hipotecas, mayor poder de consumo y compra, gastos familiares y otras formas de la vida económica. Por ello podría esperarse que una significativa socialización económica tomara lugar durante los años adultos, especialmente en asociación con los cambios en el ciclo de vida, en los roles ocu-

pacionales, maritales y familiares (Stacey, 1987; Webley, 1999 citado por Denegri, 2003).

La transición a la madurez económica, de hecho, envuelve varias transiciones distintas. Típicamente no ocurren todas enseguida, puede que para algunos individuos estos cambios nunca sucedan. La edad en que ello ocurre, el periodo de tiempo por el que se extiende, y la secuencia en que ocurre muestra una amplia variación entre sociedades, periodos históricos, entre clases y grupos dentro de una sociedad, y también entre individuos (Burgoyne et al. 1997 citado por Denegri, 2003).

Algunas de las escasas investigaciones acerca de la socialización económica en la edad juvenil y adulta, han sugerido que hay "brotos" de desarrollo del pensamiento económico durante el periodo de educación superior, en la entrada al mundo del trabajo, al independizarse y constituir una familia propia, y con los ajustes económicos posteriores a la llegada de los hijos. Una desconocida minoría de la población podría alcanzar altos niveles de funcionamiento económico y aplicar sus habilidades a los asuntos económicos personales, de la comunidad y nacionales. Sin embargo se ha sugerido que una alta proporción de la población adulta no tiene más que un bagaje rudimentario de conceptos económicos, habilidades para las finanzas personales, referencias sobre el funcionamiento de instituciones financieras y de las políticas económicas, y que esas personas están obstaculizadas en su capacidad para tratar con un amplio rango de asuntos económicos personales y públicos, además del manejo del dinero (Stacey, 1987; Denegri, 1998; Webley, 1999 citado por Denegri, 2003).

Denegri et al. (1999 citados por Denegri, 2003) realizaron una investigación exploratoria cuyo objetivo se centró en caracterizar psicológicamente al consumidor de la IX Región.

Dicho estudio, aplicado a una muestra de 240 sujetos de 15 a 50 años, arrojó bajos niveles de alfabetización económica, tendencias a un consumo poco reflexivo y, por ende, resultados poco eficientes. También se definió una división por género, donde “las mujeres aparecen más eficientes en la organización de compra doméstica (...) en cambio los hombres aparecen como más eficientes frente al uso de créditos para compras mayores”.

En lo referente a conductas económicas específicas, se encontraron variaciones diferenciales de endeudamiento por grupos etáreos. En un primer tramo entre los 15 y los 19 años, se apreciaron, fuentes formales e informales de endeudamiento, como el comercio, tarjetas de crédito y la familia y amigos, respectivamente. Los grupos etáreos que iban desde los 20 a 54 años presentaron como principales fuentes de endeudamiento el comercio, bancos, financieras y tarjetas de crédito. A esto se suma un subgrupo que partía desde los 30 a 49 años, en el que se apreciaron fuentes de endeudamiento por créditos hipotecarios.

En los últimos años, en la literatura científica, han aparecido algunos artículos que asocian factores psicológicos y sociales a la propensión a la deuda. Livingston y Lunt (1992 citados por Denegri, 2004) describen como características diferenciales de los sujetos que incurren en deudas, las siguientes: el ser más joven, utilizar el crédito para obtener status o para sentirse mejor ellos mismos, ejercer un menor control de su situación financiera y manejar pobremente los mecanismos e informaciones que subyacen al uso del crédito y las tasas de interés (Lea, Webley y Bellamy, 1995 citado por Denegri, Palavecinos y Gempp, 2003).

En Inglaterra, Tokunaga (1993 citado por Denegri, 2003) desarrolló un perfil integrado de personas con problemas relacionados al crédito. Los resultados de su estudio señalan que los usuarios no exitosos de crédito (deudores) exhiben un marcado locus de control externo³, baja autoeficacia, ven el dinero como una fuente de poder y prestigio, expresan gran ansiedad y desconocimiento respecto a materias financieras. Sin embargo, expresan poca preocupación por retener su dinero (en Descouvieres, 1998 citado por Denegri et al. 2003).

Según Lea Webley y Bellamy (1995 citado por Denegri, 2003), son diversas las variables que pueden explicar la relación entre factores psicológicos y sociales en el endeudamiento, destacando: el apoyo social a la deuda, la socialización económica y el nivel de conocimiento de los mecanismos de endeudamiento así como de los instrumentos financieros asociados a ellos. También destacan la comparación social, las actitudes hacia el dinero y los estilos de manejo de dinero, el grado de pobreza, la perspectiva temporal y el grado de control que la persona percibe de su entorno y de sí misma.

Altschwager et al. (1998 citados por Denegri, 2003), en un estudio sobre percepción del dinero en adultos endeudados y no endeudados de la ciudad de Santiago, encuentran que, en los primeros, prima el sentido del dinero en términos de impulsividad y aspectos que parecen ejercer un control externo de sus conductas económicas. Así, de alguna manera sienten que el grupo de referencia, el sistema consumista, los medios de comunicación, entre otros, los obligan a asumir cierto tipo de gastos y mantener determinado estándar de vida. Otro aspecto que parece intensi-

³ Los deudores fijan o reconocen inconcientemente en otros y no en ellos mismos los factores que limitan su endeudamiento. Si no existe este control externo, ellos no gradúan por sí mismos su consumo.

ficar la falta de control en el manejo del dinero, es la invisibilidad y falta de algo concreto que se da a través de formas como las tarjetas de crédito, las chequeras o las líneas de crédito (Descouvieres, 1998 citado por Denegri, 2003).

Finalmente, Wärneryd (1999 citado por Denegri, 2003), demuestra que los diferentes grupos sociales tienen diferentes metas al ahorrar, gastar o endeudarse y que estas metas se relacionan con su comprensión global de la lógica económica. Por ello queda claro que los intentos para cambiar las conductas de gasto y ahorro de las personas pasan por tener un claro conocimiento de su nivel de comprensión de los mecanismos económicos, sus motivos y necesidades (Webley y Nyhus, 1999 citado por Denegri, 2003).

Como puede desprenderse del análisis precedente, una variable clave que aparece en la mayoría de los estudios se relaciona con el nivel de conocimientos o información sobre aspectos económicos que poseen los individuos y las destrezas concretas de manejo financiero que han desarrollado, observándose que la carencia de cualquiera de estos elementos redundará en un manejo financiero más pobre y en problemas como el sobreendeudamiento.

Al respecto, en el estudio realizado por Faúndez, Miranda y Subiabre (2001), a 60 sujetos, 30 hombres y 30 mujeres, entre 30 y 50 años, pertenecientes a la ciudad de Temuco, demostró que aquellos individuos que tenían mayor acceso a información económica, nivel educacional y vinculación a actividades económicas (como las financieras), tenían un conocimiento complejo con respecto al sistema económico y, por ende, mayores niveles de alfabetización económica. Sin embargo, cabe preguntarse sobre las características que debiera tener una adecuada formación económica y sobre los agentes responsables de proporcionarla.

En estudios realizados a estudiantes universitarios de la Región de La Araucanía (Ayllon, Vallejos y Yañez, 1999; Medina, Méndez y Pérez, 1999, citados por Denegri et. al 2003), se encontró que los hábitos de consumo, actitudes hacia el endeudamiento y, en general, la conducta económica eficiente, no aparece sustantivamente asociada al nivel de formación económica formal. Es así, como estudiantes que cursaron asignaturas avanzadas en economía, mostraron un desempeño económico tan ineficiente como aquellos sin educación económica sistemática. Estos resultados vienen a sugerir que la educación económica adquirida en la adolescencia tardía sería insuficiente, por sí misma, para modelar hábitos y actitudes hacia el consumo.

Asimismo, no existen estudios a nivel nacional y latinoamericanos que den cuenta de los niveles de alfabetización económica en aquellas personas que cursan educación de adultos, ni de los discursos que en este ámbito efectúan los profesores (Denegri, 2006).

Es por ello, que esta investigación se enfoca a la caracterización de los niveles de alfabetización económica en adultos que cursan el nivel básico correspondiente a la modalidad flexible (Decreto 131 de Educación de Adultos) en las comunas de Temuco y Padre Las Casas, teniendo como objetivos específicos:

- Determinar el nivel de Alfabetización Económica en Adultos que sí y no han cursado la 2ª Unidad "Cuando Compramos", correspondiente al nivel de Educación Básica, Modalidad Flexible.
- Comparar los niveles de Alfabetización Económica entre Adultos que han cursado la 2ª Unidad "Cuando Compramos" con aquellos que no lo han hecho.

1. METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación es de carácter transeccional, descriptivo, cuantitativo-cualitativo y no probabilístico.

La muestra consideró a todas las personas mayores de 15 que formaron parte de la modalidad flexible de nivelación de estudios básicos, Decreto N°131 de la comuna de Temuco y Padre Las Casas, relevando para ello dos submuestras, constituidas por un total de 35 sujetos, que corresponden a los que aceptaron voluntariamente participar en el estudio.⁴

1.1 INSTRUMENTOS

Los instrumentos de recolección que a continuación se exponen, han sido validados por investigaciones previas en el ámbito de la Alfabetización Económica desarrollados por Denegri (2006) y que son:

a) Método de Evaluación del Nivel Socioeconómico ESOMAR:

Instrumento elaborado inicialmente por ESO-MAR y validado en Chile por la empresa ADI-MARK, que permite establecer el nivel socioeconómico familiar a partir del nivel educacional y de la categoría ocupacional del principal sostenedor del hogar; prescindiendo de esta manera del ingreso bruto mensual. Esta distinción, resulta significativa, por cuanto resultados previos en

investigación económica, han indicado que la variable nivel educacional es más importante que el ingreso mensual para discriminar diferencias en la comprensión del mundo económico (Palavecinos 2002 citado por Denegri, 2004; 2006).

b) Test de Alfabetización Económica para Adultos (TAE-A):

Desarrollado por el proyecto Fondecyt N°1030271 (Denegri, Palavecinos y Gempp, 2003), evalúa el nivel de comprensión de conceptos y prácticas económicas necesarias para un desempeño económico eficiente. Consta de 23 ítemes de selección múltiple, de cuatro alternativas con una opción correcta y tres incorrectas, cuya puntuación se realiza en forma binaria, asignando 0 puntos a las alternativas incorrectas y 1 a la alternativa correcta. Además, sus ítemes abarcan cuatro áreas de conocimientos básicos como Economía General, Microeconomía, Macroeconomía y Economía Internacional. Asimismo, la prueba incluye, primeramente, ítemes conceptuales dirigidos a evaluar el conocimiento de conceptos económicos y segundo, ítemes de aplicación, conducentes a la comprensión de situaciones cotidianas (Denegri, 2007).

c) Escala de Actitudes hacia el endeudamiento:

Esta fue desarrollada en estudios previos elaborados por Denegri (et al., 1999) y aplicada en población universitaria (Medina, Méndez y Pérez, 1999) y población general (Denegri y Gempp, 2001) con resultados confiables y válidos. Consta de 11 ítemes en formato tipo Likert, distribuidos en

⁴ Dada las características del proceso de inscripción, permanencia y deserción de los alumnos incorporados a la modalidad flexible de educación de adultos; la determinación de la muestra final se basó fundamentalmente en la asistencia real a clases al momento de la aplicación de los instrumentos. Sin embargo, para llegar dicha aproximación, se revisó la información del total de alumnos inscritos en cada institución educativa (acta de ingreso), lo que dio en una primera instancia, un universo de aproximadamente 150 personas. No obstante, ya en esta instancia se registran datos de deserción, así como en el transcurso del proceso educativo (con cifras no especificadas), lo que disminuye el universo total. Finalmente, al retomar este análisis, y considerando a los alumnos(as) que efectivamente rindieron examen (proceso pre y post-aplicación de instrumentos), estos se conforman en un universo de aproximadamente 97 personas, lo que tampoco constituye una cifra final, dado a que en esta modalidad, los adultos tienen tres oportunidades de examinación, existiendo en cada etapa, también procesos de deserción. Finalmente, para determinar la aplicación de los instrumentos, se contactó al coordinador (a) de cada Institución Educativa que impartiera el Nivel Básico de Educación de Adultos, para obtener la autorización formal de ingreso a los lugares de clases. Luego, se solicitó la participación voluntaria de alumnos en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, previa firma de un formulario de consentimiento informado, lo que aseguró la confidencialidad de los datos y el resguardo ético pertinente.

dos factores ortogonales denominados: "Actitud Austera", la que incluye cautela y reserva frente al endeudamiento; y "Actitud Hedonista", o proclive a contraer deudas sin evaluar las consecuencias.

d) Escala de Hábitos y Conductas de consumo:

Instrumento desarrollado Denegri (1999) para un estudio descriptivo de los consumidores de la IX región. Consta de 19 ítems que evalúan el grado con que los sujetos desarrollan habitualmente determinadas conductas de compra, en una escala de respuesta de tres opciones ("sí", "a veces", "no"). A través de análisis factoriales exploratorios, se aislaron dos factores, que fueron denominados "Conductas impulsivas" y "Conductas reflexivas" de consumo (Denegri, 2006).

1.2 PLAN DE ANÁLISIS

Considerando la dimensión cualitativa y cuantitativa de la presente investigación, se realizó el siguiente plan de análisis:

El Test de Alfabetización Económica, se analizó de acuerdo a los parámetros establecidos para el test, permitiendo el cálculo de medias. También se compararon los resultados obtenidos en las dos aplicaciones del Test (antes y después de la aplicación de la unidad "Cuando Compramos") para verificar la posible existencia de diferencias.

Para la Escala de Actitudes hacia el Endeudamiento y la Escala de Hábitos y Conductas de Consumo, se analizaron las medias y la dispersión de respuestas de los factores (reflexivas o hedonistas; compulsivas o reflexivas), las que en un segundo momento, fueron comparadas en base al tratamiento o no de la unidad "Cuando Compramos".

Cabe señalar, que para el apoyo del análisis cuantitativo, los datos se procesaron en el programa computacional SPSS.

2. RESULTADOS

Los resultados se presentaron conforme al orden de aplicación de los instrumentos, señalando los siguientes resultados:

2.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS Y EDUCACIONALES

Los resultados emanados de la Escala Esomar, dan cuenta de las siguientes características:

Predominan en el estudio, principalmente encuestados del sexo femenino, con un 68,6% de los casos por sobre el masculino (31,4%), en edades que fluctúan entre los 20 a 73 años, concentrándose en los tramos que van desde los 30 a 44 años (con el 51,4%).

En relación a la ocupación, se vislumbra una marcada tendencia entre el alto porcentaje de presencia femenina con el tipo de trabajo realizado, liderando las cifras en este ítem las dueñas de casas (31,4%) y asesoras del hogar (11,5%). Le sigue en este mismo orden, la ocupación de agricultor y auxiliar de aseo con 8,6 %. Las demás respuestas se distribuyen en porcentajes similares (2,9%) y que corresponden a la categoría de: camarera /garzón, carpintero, cesante, empleado público, jubilado, lavandera, obrero, operadora de aseo, promotora, no trabaja y no contesta.

En cuanto a los niveles educacionales de las personas que aportan al principal ingreso en el hogar, éstos tienden a estar concentrados en los niveles de educación básica (57,1%) y media incompleta (20%). Le sigue básica y media completa (con el 5,7 y el 11,4% respectivamente). Finalmente, solo el 2,9% posee un nivel de universitaria completa, y el 2,9% no contesta.

Asimismo, conforme a la clasificación establecida por el método ESOMAR, en cuanto al tipo de

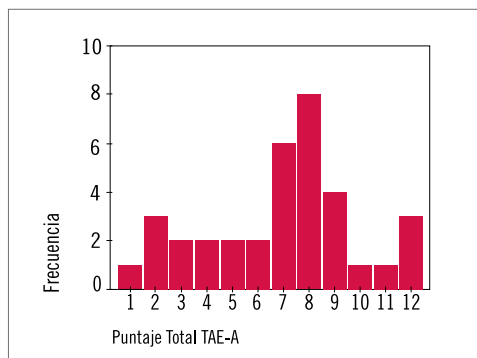
ocupación de la persona que aporta al ingreso, éste estuvo dado en primer lugar, por el ítem "obrero calificado, capataz, junior y microempresario" (34,3%). Luego le siguen a esta clasificación los "trabajos menores ocasionales informales" con un 28,6 %; después "oficio menor, obrero no calificado, jornalero, servicio doméstico con contrato"(25,7%); luego "empleado administrativo medio y bajo con un 5,7%; y para finalizar con un 2,9 %, sigue la clasificación de "ejecutivo medio y bajo, vendedor, profesional independiente de carreras tradicionales".

Finalmente, de los 35 encuestados, el 97% de la muestra declara estar cursando el 3° nivel de Educación Básica, existiendo sólo un caso en que no responde a este ítem. De esta cifra, el 48,6% declara haber cursado toda o parte de la Unidad "Cuando Compramos" contra un 51,4% que declara no haberla cursado.

2.2 EL TAE-A Y LOS NIVELES DE ALFABETIZACIÓN ECONÓMICA

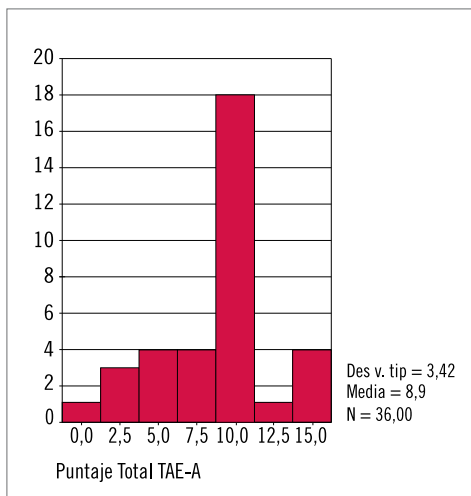
Mediante las figuras N°1 y N°2, se presentan los principales resultados en torno a los niveles de alfabetización económica de la muestra en estudio:

Figura N°1 Frecuencia por puntaje total en el TAE-A.



De las 23 preguntas presentes en el TAE-A, sólo 3 representantes de la muestra (8,6%) lograron un puntaje máximo de 15 puntos, mientras que una mayor frecuencia representada por el 22,9% de sujetos, se concentra en los 10 puntos del TAE-A.

Figura N°2 Histograma por puntaje total en el TAE-A.



Los resultados expuestos en la figura N°2, dan cuenta de que en el TAE-A, los encuestados obtuvieron una media de 8,9 puntos. Asimismo y mediante categorías porcentuales preestablecidas (Tabla N°1) se vislumbra un nivel bajo de alfabetización económica, que es representado por el 65,7% de los sujetos encuestados, obteniendo éstos un promedio entre el 30% al 52% de respuestas correctas en el TAE-A.

Un segundo tramo, que va desde el 4% al 26% de respuestas correctas en el TAE-A, corresponde a niveles muy bajos de alfabetización económica, lo cual es representado por el 22,8% de la muestra.

Y finalmente, sólo el 11,4% de los sujetos alcanzaron niveles medios de alfabetización económica,

con un porcentaje de respuestas correctas en el TAE-A del 56% al 74%; mientras que ninguno de los encuestados logró alcanzar el tramo correspondiente al nivel alto de alfabetización económica.

Tabla N° 1. Distribución de la muestra por niveles de Alfabetización Económica.

NIVEL	% DE RESPUESTAS CORRECTAS	% DE SUJETOS
Alto	78 –100	0
Medio	56 – 74	11,4
Bajo	30 –52	65,7
Muy Bajo	4 – 26	22,8

2.3 EL TAE-A Y LA UNIDAD “CUANDO COMPRAMOS”. DISTRIBUCIÓN DE MEDIAS Y PRUEBAT

En cuanto a la distribución de medias y los resultados obtenidos por la prueba “T”, las figuras N° 3 y 4, dan muestra de la existencia de diferencias significativas entre quienes cursaron y no cursaron la unidad “Cuando Compramos”:

Lo anterior se aprecia, en una primera instancia, por la dispersión existente entre quienes cursaron (líneas azules) y no cursaron (línea rosada) la “Unidad Cuando Compramos” en relación a la media (línea amarilla) obtenida en el TAE-A, aún cuando estas diferencias se aminoran en las respuestas del TAE-A N° 5, 20 y 23.

Figura N° 3. Distribución de la muestra por medias obtenidas en el TAE-A y la Unidad “Cuando Compramos”.

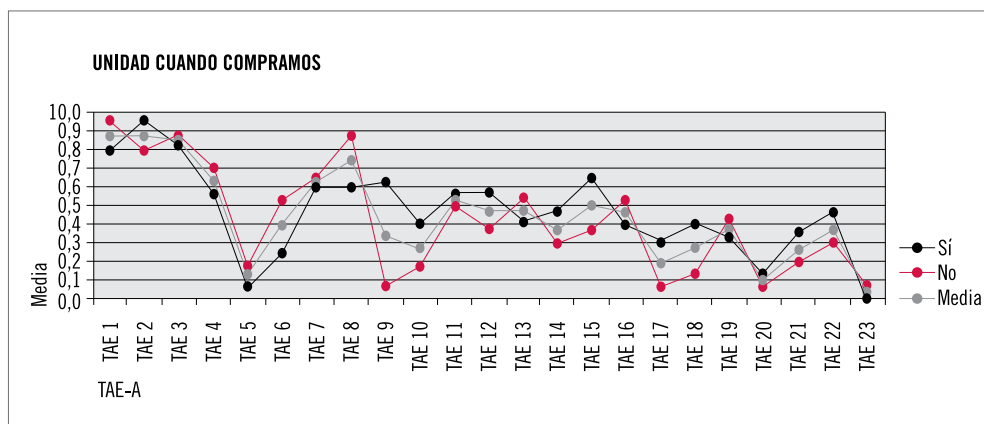
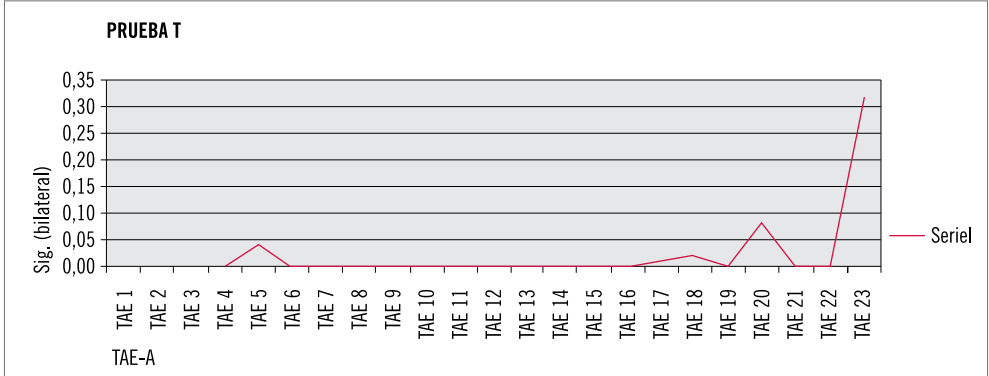


Figura N° 4. Prueba T



Asimismo, la prueba "T" da cuenta principalmente de valores por debajo de 0,05 (sig. bilateral), lo que explican diferencias significativa en ambas muestras. No obstante, destacan las preguntas 5 y 18 del TAE-A, las cuales se acercan al valor 0,05 y las preguntas 20 y 23 del TAE-A, las cuales sobrepasan esta cifra, lo que señalan diferencias más estrechas entre quienes cursaron y no cursaron la Unidad "Cuando Compramos".

2.4 HÁBITOS Y CONDUCTAS DE CONSUMO

A modo general, los resultados arrojados por la escala de hábitos y conducta de consumo, señalan marcadas tendencias en conductas tanto reflexivas como impulsivas hacia el consumo. No obstante, dichos resultados varían entre aquellos encuestados que sí han cursado la Unidad "Cuando Compramos" y los que no lo han hecho, situación graficada en las siguientes figuras:

Figura N° 5. Distribución de la muestra por hábitos y conductas reflexivas de consumo/ Sí ha cursado la unidad "Cuando Compramos"

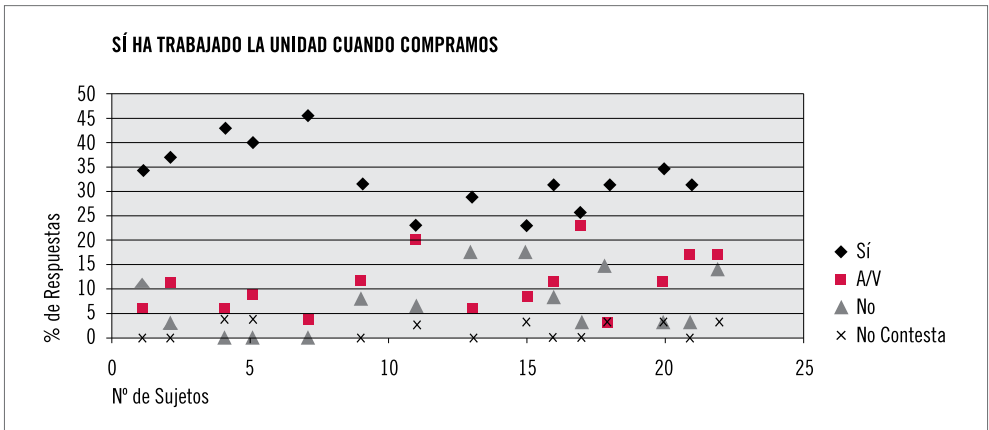
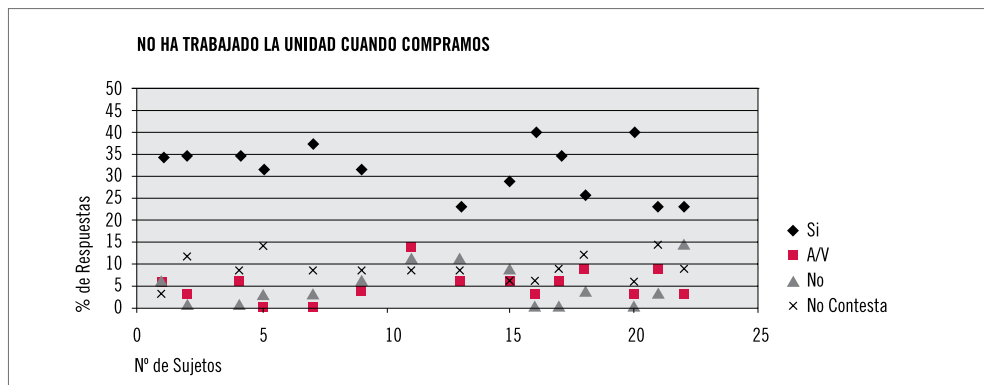


Figura N° 6. Distribución de la muestra por hábitos y conductas reflexivas de consumo/No ha cursado la unidad "Cuando Compramos"



Para aquellos sujetos que sí cursaron la Unidad "Cuando Compramos", la dispersión de respuestas afirmativas (Sí) son las que se concentran en los valores porcentuales más altos (entre un 17,1 a un 45,7%) demostrándose patrones de conductas reflexivas más eficientes.

No obstante, las categorías de respuestas "A veces" y "No" se distribuyen de manera similar, a excepción de dos respuestas que escapan a esta media ("Lee las etiquetas de todos los productos" y "pregunta todas las dudas al vendedor antes de comprar"), acercándose a las categoría de respuestas afirmativas.

Asimismo, quienes no cursaron la Unidad "Cuando Compramos", presentan patrones de dispersión de respuestas afirmativas (Sí) por sobre las restantes categorías (A veces y No), lo que igualmente sugieren conductas reflexivas de consumo.

2.4 CONDUCTAS IMPULSIVAS DE CONSUMO

En relación con los hábitos y conductas impulsivas de consumo, las figuras N° 7 y N°8 grafican las diferencias existentes entre aquellos que cursaron y no cursaron la Unidad "Cuando Compramos".

Figura N° 7 Distribución de la muestra por hábitos y conductas impulsivas de consumo/Sí ha cursado la Unidad "Cuando Compramos"

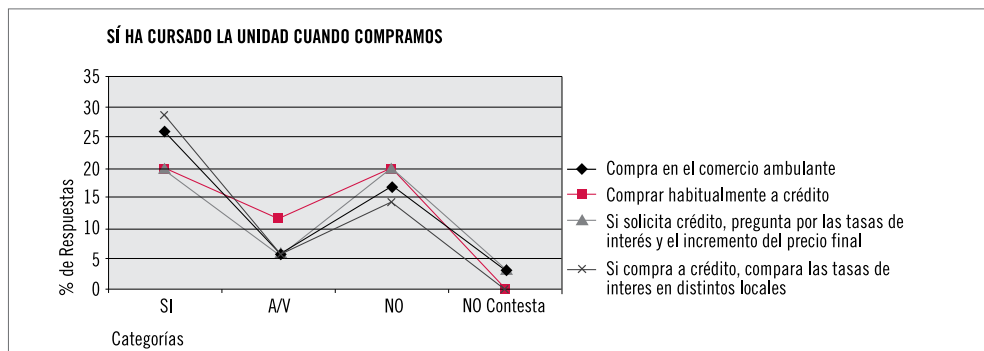
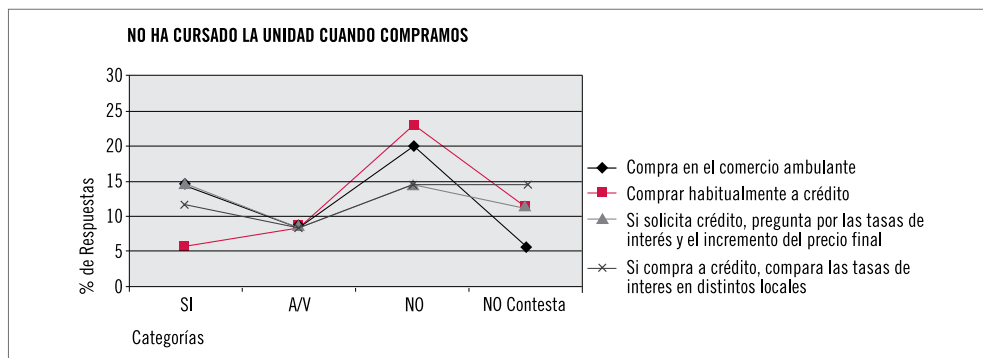


Figura N°8. Distribución de la muestra por hábitos y conductas impulsivas de consumo/No ha cursado Unidad “Cuando Compramos”



A diferencia de las conductas reflexivas, la concentración de frecuencia de respuestas afirmativas en este ítem da cuenta de mayores hábitos y conductas impulsivas de consumo. Esta situación se presenta entre quienes cursaron la Unidad, cuya distribución porcentual en esta categoría (sí) es de un 20 a un 28%.

Contrariamente a los anteriores antecedentes, quienes no cursaron la Unidad “Cuando Compramos”, revelan una tendencia de hábitos y conductas menos impulsivas de consumo.

No obstante el porcentaje de relativización en la categoría “A veces”, sí bien se agrupa en aquellos

que no cursaron la Unidad, la tendencia es mínima dado a que en esta categoría es donde se presenta una mayor cantidad de preguntas no contestadas.

2.5 ACTITUD HACIA EL ENDEUDAMIENTO

En relación a este ítem, los resultados enfatizan una actitud austera y medianamente hedonista frente al endeudamiento, existiendo en este último concepto, diferencias significativas entre quienes cursaron la Unidad “Cuando Compramos” y quienes no.

Figura N° 9. Distribución de la muestra por actitud austera hacia el endeudamiento/ Sí ha cursado la Unidad “Cuando Compramos”

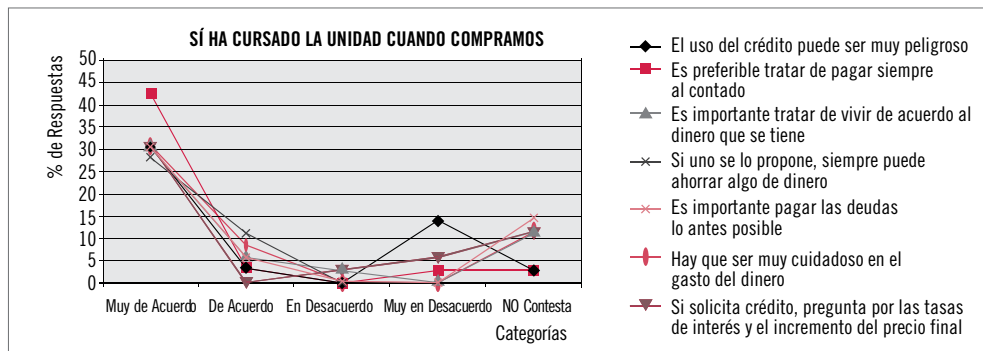
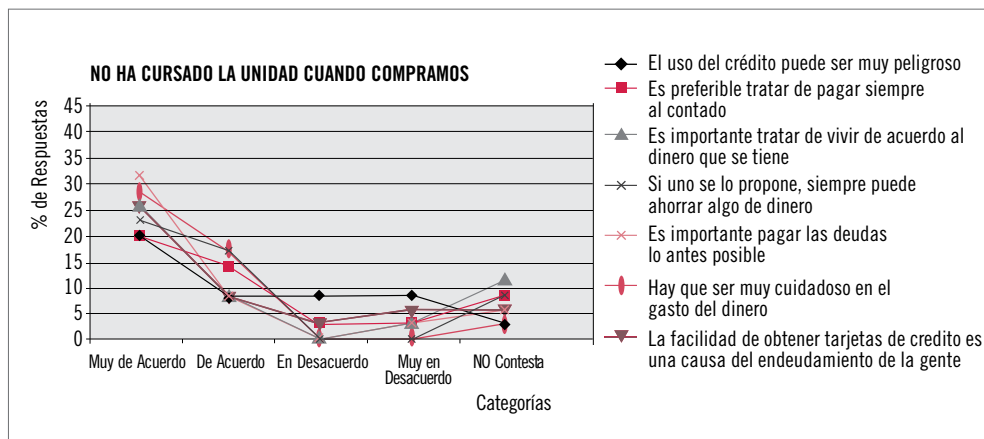


Figura N° 10. Distribución de la muestra por actitud austera hacia el Endeudamiento/ No ha cursado la Unidad "Cuando Compramos"



La mayor concentración porcentual de respuestas (desde un 28,6 a un 42,9%) en la categoría "muy de acuerdo" da cuenta de una marcada actitud austera hacia el endeudamiento. Aún cuando esta tendencia se quiebra en la categoría "muy en desacuerdo", fundamentalmente en actitudes orientadas a establecer la peligrosidad del uso del crédito y a la facilidad de obtener tarjetas de crédito como una causa de endeudamiento en la gente.

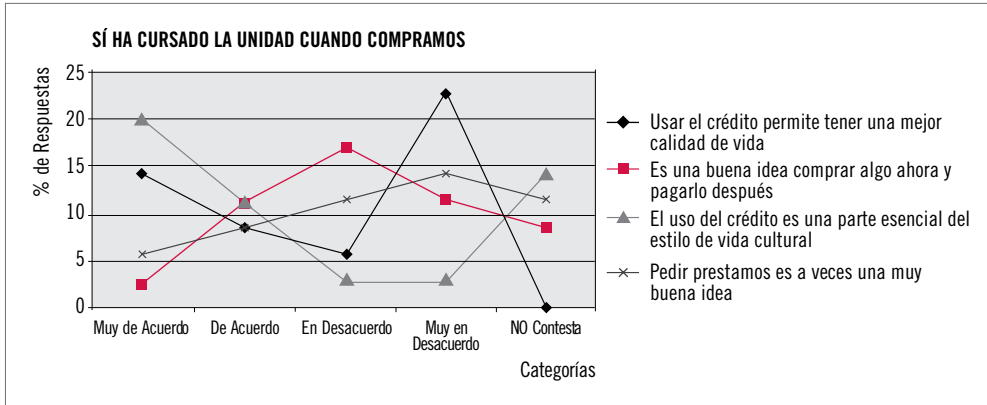
En cuanto a quienes no cursaron la Unidad "Cuando Compramos", la concentración de respuestas en la categoría "Muy de acuerdo", disminuye porcentualmente en relación a la muestra analizada anteriormente, no obstante, la categoría "De acuerdo" aumenta, con una frecuencia de respuestas que va de 8,6 al 17,1%. Esto también expone, entre quienes no cursaron la Unidad "Cuando Compramos", una actitud austera hacia el endeudamiento.

En relación a las categorías "En desacuerdo" y "Muy en desacuerdo", la actitud se eleva proporcionalmente en relación a quienes sí cursaron la Unidad Cuando Compramos. Sin embargo, cabe

destacar, que en ambas muestras, las actitudes austeras se ven aminoradas ante la adquisición y el uso del crédito.

En cuanto a una actitud hedonista hacia el endeudamiento, la figura N°11 grafica una distribución heterogénea de las respuestas en las categorías "Muy de acuerdo", lo que da cuenta de actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de aquellos que han cursado la unidad "Cuando Compramos", en comparación a quienes no la han cursado. No obstante, se presentan grados de diferencias en el tipo de actitud consultada, siendo más hedonistas aquellos que afirman que el uso del crédito es parte esencial del estilo de vida cultural, así como permite tener una mejor calidad de vida (aún cuando en las categorías en "desacuerdo" y "muy en desacuerdo" la frecuencia de respuestas también es alta); a diferencia de quienes afirman que es "una buena idea comprar algo ahora y pagarlo después" y "pedir préstamos a veces es una buena idea" donde la frecuencia de respuestas en la categoría "muy de acuerdo" va desde el 2,9 al 5,7%.

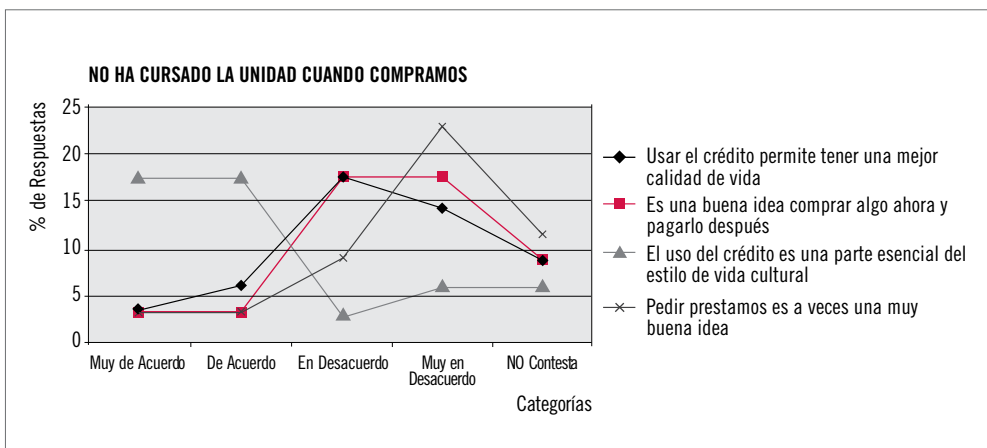
Figura N° 11. Distribución de la muestra por actitud hedonista hacia el endeudamiento/ Sí ha cursado la Unidad “Cuando Compramos”



Contrariamente a lo anterior, en la figura N° 12, se vislumbra más claramente la tendencia de las respuestas a hacia las categorías “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo” entre quienes no cursaron la Unidad “Cuando Compra-

mos”, lo que señala actitudes más eficientes hacia el endeudamiento, ha excepción de la afirmación “el uso del crédito es parte esencial del estilo de vida cultural”, donde la tendencia se revierte.

Figura N° 12. Distribución de la muestra por actitud hedonista hacia el Endeudamiento/ No ha cursado la Unidad “Cuando Compramos”



3. DISCUSIÓN SOBRE LA CARACTERIZACIÓN DE LOS NIVELES DE ALFABETIZACIÓN ECONÓMICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS

Al caracterizar los niveles de alfabetización económica de la población adulta que cursa el nivel básico de la modalidad flexible, se desprenden primeramente, dos reflexiones transversales presentes en las dos submuestras estudiadas (Sí cursaron y No cursaron la unidad "Cuando Compramos") y que están dadas por el manejo cognitivo del funcionamiento económico, es decir, cuánto conocen, qué información y conceptos manejan los adultos encuestados. Ellos no necesariamente son coherentes con sus actitudes y comportamientos en torno a este tema, primando los procesos de socialización al momento de definir los hábitos y conductas de consumo y endeudamiento.

La secuencia evolutiva de los niveles de alfabetización económica sugiere que las personas adultas debieran desarrollar un pensamiento inferencial o independiente, que permita comprender de manera sistémica los diversos fenómenos asociados a la economía. Sin embargo, los resultados emanados del Test de Alfabetización Económica para Adultos (TAE-A), se concentran principalmente en niveles bajos o muy bajos de alfabetización económica, tendencia que reafirma los estudios referidos al insuficiente manejo de la población adulta en relación a temas económicos.

La bibliografía señala, además, que para un adecuado nivel de alfabetización económica, se requiere del dominio integral de variables como: un mayor nivel educacional, acceso a información económica y vinculación a actividades económicas como las financieras.

No obstante, desde la perspectiva socioeconómica, los resultados dan cuenta de la escasa

escolaridad de la muestra y de que, al mismo tiempo, parte importante de ella está representada fundamentalmente por mujeres, cuyas edades conforman el grueso de la población económicamente activa, siendo su principal ocupación el de "dueñas de casa" o "asesoras del hogar", mientras que un 40% declara no trabajar. Asimismo, la persona que aporta al ingreso del hogar, se concentra en los estudios básicos y medios incompletos.

Por ende, se concluye que la baja escolaridad, el tipo de ocupación (que según la escala ESO-MAR corresponden a trabajos menores, ocasionales, servicio doméstico) poco asociado al ambiente económico y en general, las características socioeconómicas ya señaladas, han incidido en los bajos niveles de alfabetización económica. Esta situación es preocupante puesto que las relaciones sociales en el ámbito de lo "privado" (hogar) han fomentado un rol pasivo y dependiente de la mujer en cuanto a temas económicos, interfiriendo en la posibilidad de que las mujeres se aproximen con fluidez a los procesos productivos y de gestión, limitando sus oportunidades de adquirir una alfabetización económica más completa" (Denegri y Palavecinos, 2003, p. 93).

No obstante, el bajo nivel de alfabetización económica no se condice con los hábitos y conductas adquiridas por los adultos encuestados. Esta situación tiende a validar los estudios referidos a la importancia que adquiere la socialización económica en las diferentes etapas de la vida, más si se considera que la mayoría de los encuestados forman parte de la población económicamente activa, por lo que su relación con el mundo del dinero y del trabajo implica importantes acercamientos y responsabilidades en temas económicos. Es así que en la escala de hábitos y conductas de consumo se refuerza una elevada tendencia de consumo reflexivo, aún cuando

esta tendencia es aminorada por la percepción de gastar más de lo que se gana, lo cual se asocia a los patrones de vulnerabilidad socioeconómica ya caracterizados.

Contradictoriamente a lo anterior, se refuerzan también patrones de impulsividad en el consumo, el que tiene relación con el tipo de compra realizada (asociada a vestuario y calzado) y las características de la muestra (preferentemente mujeres). Lo anterior, refuerza lo planteado por el informe del PNUD (1998), donde se establece que en el consumo se juegan estrategias de distinción social que repercuten en la valoración social y la autoestima personal, y que la moda (la que culturalmente se asocia a las mujeres) forma parte de esta distinción.

En relación con la escala de actitudes hacia el endeudamiento, destaca un comportamiento medianamente hedonista que se complementa con un estilo austero, situación que Denegri (1999) señala como una coexistencia de dos estilos caracterizados por un modelo de incorporación a las lógicas de consumo neoliberales, en el caso del primero, y a un patrón de consumo pre-neoliberal, en el caso del segundo. Se concluye entonces que la escasa incorporación de la población en estudio a las ventajas del actual modelo económico, como lo es el acceso al consumo, ha constituido una forma de exclusión social. De ahí, la importancia de potenciar una educación económica como factor eficiente de inclusión, mediante la formación integral de los adultos en este sistema, retomando con ello, los saberes propios de sus experiencias y reconociendo así los aprendizajes propios adquiridos por su socialización.

En cuanto a la discusión y conclusiones surgidas de la comparación de los niveles de alfabetización económica entre quienes Sí y No han cursado la Unidad "Cuando Compramos", éstas presentan una contradicción manifiesta entre lo

expresado por los profesores y los alumnos. De estos últimos, el 51,4% declara no haber cursado la unidad "Cuando Compramos", mientras el 48,6% manifiesta haber cursado la unidad completa o parte de ella. Contrariamente a lo anterior, la totalidad de los profesores entrevistados afirma haber trabajado dicha unidad, por lo que para efectos metodológicos de esta investigación, se considera lo plasmado por los alumnos en estas reflexiones.

Es así, que al comparar los niveles de alfabetización económica entre quienes cursaron y no cursaron la unidad "Cuando Compramos", destacan nuevamente dos procesos que están dados por: una mayor apropiación cognitiva de los temas económicos en aquellos que cursaron la unidad, es decir, esta parte de la muestra presentó resultados levemente mejores en la aplicación del TAE-A. Sin embargo, el conocimiento de los temas económicos no se condice con los hábitos, actitudes de consumo y endeudamiento manifestados en los instrumentos (escalas aplicadas), pues en esta categoría, los que no cursaron la unidad "Cuando Compramos", presentaron mejores resultados.

De tal manera se concluye que, si entendemos que la alfabetización económica es un proceso integral que proporciona herramientas para comprender el sistema económico fomentado el desarrollo de habilidades que permitan un comportamiento económico eficiente, el tratamiento de la unidad "Cuando Compramos", proporcionó leves aprendizajes en los sujetos encuestados, fundamentalmente en el manejo de temas económicos. Sin embargo, esta unidad no provocó cambios sustanciales en los hábitos y conductas de consumo y endeudamiento, por lo que se presentan leves diferencias en los niveles de alfabetización económica entre quienes cursaron o no dicha unidad.

Si bien los adultos que cursan el nivel básico están comenzando un proceso formal de enseñanza, en el que están retomando aprendizajes conceptuales, de procedimientos y actitudes, tanto en materia de educación económica como en otras disciplinas, estos procesos educativos han sido insuficientes para mejorar los niveles de alfabetización económica. De ello puede desprenderse que los procesos de socialización económica aprehendidos a lo largo de la vida, se han configurado en sí mismos como procesos de aprendizajes adquiridos, (hecho que según Denegrí, 1999, comienza a reforzarse desde la adolescencia), situación que ha permitido el desenvolvimiento de los adultos en la vida cotidiana. Es así que, en esta socialización, influida en las últimas décadas por la profundización del neoliberalismo y la sociedad de consumo, ha llevado a las personas (muestra) a adquirir hábitos, conductas de consumo y endeudamiento como alternativas de socialización, situación reforzada por los medios de comunicación y la publicidad.

Sin embargo, se deduce que el acceso a mayor información ha generado en aquellos que cursaron la unidad, conductas más impulsivas y hedonistas hacia el consumo y el endeudamiento, no así entre los que no cursaron la unidad, por lo que se suscita un proceso no menos riesgoso en este ámbito: el acceso a la información que no es debidamente tratada (en el ámbito del debate y la reflexión), puede generar mayor dependencia de las estrategias de consumo. Así entonces, la información y conocimiento sin reflexión puede constituirse más que en una forma de inclusión al sistema neoliberal, en una forma de inclusión de hábitos y conductas ineficientes. Lo anterior se refuerza en que los que no cursaron la unidad, presentaron hábitos y conductas de consumo y endeudamiento más eficientes, pese a su manejo menor de temas económicos.

Ahora, ¿cuál ha sido el rol de la educación de adultos al respecto?, ¿ha sido efectivo este proceso o, en definitiva, se refuerza lo mencionado en otros estudios respecto a que la educación económica adquirida en la adolescencia tardía (en este caso en la adultez) sería insuficiente por sí misma para modelar hábitos y actitudes hacia el consumo y endeudamiento?

Si bien, son interrogantes que sugieren líneas investigativas relacionadas al ámbito educativo, la aplicación complementaria de una pauta de entrevista y el TAE-A a los profesores que trabajaron la Unidad "Cuando Compramos", también dio cuenta de niveles medios-bajos de alfabetización económica y reveló estilos de consumo reflexivos e impulsivos y actitudes hacia el endeudamiento medianamente austero y hedonista, como el presentado por los alumnos. Asimismo, los profesores en su discurso, otorgan importancia a la educación económica, relevando para ello, los conocimientos y experiencias previas de los alumnos (as) como estrategia pedagógica para su tratamiento.

No obstante, lo anterior constituye sólo una dimensión (no menos importante y sustancial) de las estrategias pedagógicas utilizadas en la sala de clases. Es así, que en el discurso de los profesores, no se identifican procesos metodológicos específicos para el tratamiento de temas económicos, como asimismo, no se hace alusión a actividades didácticas para el trabajo operativo y la consecución de aprendizajes esperados. Se presenta, por ende, una visión de las estrategias pedagógicas y no una metodología y operatividad de estas estrategias, lo que presenta sin duda un desafío investigativo que requiere estudios específicos de prácticas pedagógicas en el aula de clases, las que sólo pueden ser aprehendidas mediante procesos de observación sistemáticos en este ámbito.

En definitiva, la Educación, como ámbito estratégico del Desarrollo Humano, constituye un espacio concreto de transformación social, que considera en esencia, a la persona como protagonista de este proceso transformacional, siendo así los aprendizajes el eje articulador de estos principios.

Considerando el contexto y la característica que envuelve a la Educación de Adultos, el análisis de los resultados ilustra datos preocupantes que no pueden negar procesos de exclusión social. Ello, puesto que muchas de estas personas se encuentran en una clara desventaja en el ámbito de la cognición, habilidades y actitudes, lo que se traduce en una pobreza relativa, ya que se carece de herramientas concretas para el desenvolvimiento en el complejo sistema económico presente y, por ende, en la falta de satisfacción de necesidades como el entendimiento, a decir de Max Neef (1986). Sin embargo, esta pobreza relativa, es como su nombre lo indica, "relativa", pues estas mismas personas traen consigo un cúmulo de experiencias y saberes culturales aprehendidos a lo largo de la vida y que, en contextos específicos son aplicados, lo que sin duda es una importante potencialidad.

Situamos aquí la socialización económica, pues estos adultos han estado provistos de un sinfín de experiencias en este ámbito, constituyendo este proceso una importante base de aprendizajes que deben ser removidos, confrontados y ampliados mediante estrategias pedagógicas pertinentes que generen aprendizajes concretos. Desde esta perspectiva, la alfabetización económica, como herramienta de inclusión social, debe formar parte de procesos de formación continua y estar plasmada en políticas públicas concretas, que generen democracia y equidad social.

BIBLIOGRAFÍA

Boisier, Sergio. (2003) "*El Desarrollo en su lugar. El territorio en la sociedad del conocimiento*". Santiago de Chile, Artículo.

Denegri, Marianela; Palavecinos, Mireya; Fernandez, Francisco; Iturra, Ricardo; Ripoll, Miguel (1999). "*Consumir para vivir y no vivir para consumir*". (1ª edición), Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.

Denegri, Marianela; Palavecinos Mireya y Gempp, René (2003). "*Socialización Económica: Un estudio descriptivo de las estrategias y prácticas socializadas y de alfabetización en familias de una ciudad multitiñanciera*". Proyecto Fondecyt N° 1030271 (2003-2006) Temuco: Universidad de la Frontera.

Denegri, Marianela; Palavecinos, Mireya (2004). "*Género y Alfabetización Económica: ¿Oportunidades de Desarrollo o Nuevos Caminos para la discriminación?*". Psicología desde el Caribe, julio-diciembre 2003; Colombia, N° 02: Universidad del Norte.

Denegri, Marianela (2004). "*Fundamentos de Psicología Económica*". Chile: Universidad de la Frontera.

Denegri, Marianela (2006). "*Yo y la Economía. Diseño, aplicación y evaluación de impacto de un programa de Educación Económica en Escolares de 6º año Básico*". Proyecto Fondecyt N° 1060303, Temuco: Universidad de la Frontera.

Denegri, Marianela; Del Valle, Carlos; Martínez, Gustavo y Gempp, René (2006). "*Comprensión del mundo económico como una necesidad de adaptación: Un desafío educativo pendiente*". Revista de estudios y experiencias en educación REXE, USCS, N°10. Pp. 75-94.

Denegri, Marianela, Del Valle, Carlos, Lara, Miguel Ángel; Gempp, René (2006). "Educación Económica en la Escuela: Hacia una propuesta de intervención". Estudios Pedagógicos XXXII, N°2, Pp. 103-120.

Denegri, Marianela (2006). "Educación Económica en la Escuela: Un paso más hacia la inclusión social". XXIII Encuentro Nacional de profesores de proepr. Libro "Educação e Inclusão Social. Ed. Laboratorio de Psicología Genética. UNICAM.

Denegri, Marianela; Gempp, René; Caripán, Nadia; Catalán, Valentina; Hermosilla, Solange; Caprile, Cristina (2007). "Desarrollo del Test de Alfabetización Económica para Adultos", versión 25 ítems (TAE-A-25). Artículo preliminar para su publicación en Revista Interamericana de Psicología 2007.

Faúndez, Marcela; Miranda, Ana; Subiabre, Redima (2001). "Psicogénesis de conceptos económicos en adultos de la novena región". Tesis para optar al grado de licenciado en Psicología, Temuco-Chile, Universidad de la Frontera.

Infante, María Isabel; Letelier, Eugenia y Sotomayor, Paola (2002) "Trabajar por la palabra 2. Programa especial de nivelación de educación básica para adultos" (7ª edición), Chile: Ministerio de Educación.

Max Neef, Manfred; Elizalde, Antonio y Hopenhayn, Martín (1986). "Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro". Santiago: Cepaur.

Moulian, Tomás (1997). *Chile actual. Anatomía de un mito*. (19ª edición), Chile: Ediciones LOM.

PNUD (1998). "Las paradojas de la modernización". Consultado en abril de 2007, en: www.desarrollohumano.cl/eleccion1998.htm

Toledo, Ximena (2002). "El proceso de globalización". Chile: Universidad de la Frontera.

Urrutia, Jenny (2003). "Desarrollo Local, turístico, endógeno y sustentable en el distrito de Coñaripe. Una propuesta Reivindicativa de la enseñanza de la Geografía en la educación técnico-profesional". Tesis para optar al título profesional de profesor de Estado en Historia, Geografía y Ed. Cívica, Chile, Universidad de la Frontera.

PRODUCCIÓN DE INFERENCIAS LÓGICAS Y ESTRUCTURAS DE EVALUACIÓN EN LOS DISCURSOS NARRATIVOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE CONTEXTOS SOCIOCULTURALES VULNERABLES

JENNIFFER MENDOZA SAAVEDRA¹

En la actualidad el desarrollo del discurso narrativo se ha configurado como un puente de acceso entre el lenguaje oral y el escrito, convirtiéndose en un factor predictivo para el acceso a este aprendizaje. La presente investigación propone como objetivo principal conocer y descubrir el desarrollo del discurso narrativo infantil en niños que cursan kinder y NB1 en establecimientos de dependencia municipal, pertenecientes a una comuna con alto índice de vulnerabilidad escolar.

Esto, identificando la evolución y progreso de las inferencias lógicas de sus relatos y el uso de claves del lenguaje evaluativo en sus producciones narrativas. Los resultados nos indican que el desarrollo del discurso narrativo posee su máxima expresión en el nivel de Kinder, sin evidenciar progreso sustantivo en los niveles superiores de la muestra analizada. Por lo que proponemos como una nueva hipótesis, el surgimiento de un efecto de "Estancamiento Narrativo".

Palabras clave: Discurso Narrativo; Inferencias Lógicas; Lenguaje Evaluativo; Estancamiento narrativo; Educación en sectores socioculturalmente vulnerables, índice de vulnerabilidad escolar

INTRODUCCIÓN

La importancia del desarrollo narrativo en el periodo inicial se ha destacado desde diferentes ámbitos educativos, siendo en la actualidad un objetivo incorporado en los contenidos de los tres niveles comprendidos en la investigación: kinder, primero y segundo básico. Se ha intentando que esta habilidad sea estimulada y desarrollada por medio de instancias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo de la estructura narrativa y el desarrollo de habilidades cognitivas que la enriquecen, reconociendo su propiedad facilitadora y de conexión entre el lenguaje escrito y el oral.

Por lo anterior, la presente investigación se propone como objetivo general conocer y descubrir el desarrollo del discurso narrativo infantil en niños que cursan kinder y NB1 en establecimientos de dependencia municipal, pertenecientes a una comuna con alto índice de vulnerabilidad escolar. Para ello, este estudio identifica la evolución y progreso de las inferencias lógicas de sus relatos y uso de claves del lenguaje evaluativo en sus producciones narrativas.

Mientras los niños van adquiriendo sus habilidades narrativas, aprenden tanto destrezas lingüísticas necesarias para formar narraciones apropiadas, como destrezas culturales y cognitivas para representar la experiencia humana

¹ Tesis para optar al grado académico de Magíster en Ciencias de la Educación con mención en dificultades del aprendizaje en la Pontificia Universidad Católica de Chile

(Shiro, 2000). A partir de esto, podemos identificar el fuerte peso que poseen las determinantes culturales y el desarrollo cognitivo en la elaboración de narraciones cada vez más complejas. Por lo tanto, los niños que se encuentran en medios socialmente vulnerables, entornos culturales y sociales empobrecidos, o simplemente a los que no se les ha estimulado el aprendizaje narrativo en su sistema educativo y/o entorno familiar, podrían presentar dificultades o retrasos en configurar estructuras narrativas más complejas acorde a su desarrollo.

Borzone (2005) postula que en las narraciones, los niños expresan todos sus conocimientos de mundo y experiencias, las que le aportan coherencia a la formulación y comprensión de diversos relatos. Serán estas experiencias las que se reflejan al momento de enriquecer las estructuras narrativas con el uso de estructuras del segundo plano de la narración, como son inferencias y lenguaje evaluativo. El niño, al carecer de tales experiencias –ya sea en la vida real o en el mundo imaginario que es transmitido a través de las narraciones–, será incapaz de incorporarlas a sus relatos para otorgar mayor coherencia al texto (Shiro, 2000).

Kemper (citado por Bocaz, 1993) refiriéndose a la formulación de inferencias, sostiene que las conexiones de causalidad y temporalidad enlazan a los estados y acciones descritos en los relatos, lo que hace posible engazarlos como cadenas de sucesos y así otorgarle coherencia a la narración. Esta misma autora ha realizado experiencias con niños pequeños, desde los 3 años, en la elaboración de inferencias en un nivel socioeconómico alto, evidenciando que desde esta edad son capaces de incorporarlas en narración. Pero... ¿qué pasará en un nivel socioeconómico vulnerable?

El planteamiento de las inferencias, corresponde al plano referencial de los relatos, cuya función

es otorgar información al lector. En el caso de las inferencias, dicha información será entregada de manera implícita, ya que será el propio lector o narrador, quien “infiera” la información que se entrega, basado en el conocimiento de mundo que éste tiene o en su experiencia, logrando así que la narración sea más informativa (Zhang y Osan, 2005). No obstante, la función referencial necesita de la complementación de una función expresiva, la cual ayuda al éxito de la narración, por su carácter interpersonal, que permite a los interlocutores ofrecer relaciones significativas entre los eventos y así elaborar mejor las historias (Shiro, 2000). Tanto la elaboración de inferencias en medio del relato como el uso del lenguaje evaluativo, aportan consistencia a la narración desde la función referencial y expresiva de los textos, respectivamente. Es esta interdependencia de funciones dentro de las narraciones, lo que configura la necesidad de incluir ambas dentro del presente estudio.

Los pocos estudios sobre este tema aportan escasa información respecto a la realidad de los niños hispanohablantes; sin embargo, investigaciones en población angloparlante sugieren que, antes de la edad escolar, los niños utilizan pocos recursos evaluativos que contribuyen a la coherencia general de la narración (Bamberg y Damrad – Frye, 1991 citado por Shiro 2000). Por su parte, Marta Shiro (2000) quién realizó un estudio con niños venezolanos en edad escolar, evidenció que el uso del lenguaje evaluativo se incrementa con la edad y muestra un comportamiento diferenciado según los estratos socioculturales. Este postulado, se puede corroborar por descubrimientos obtenidos por Adrián, Clemente y Villanueva (2007), quienes probaron la existencia de una correlación entre el uso del lenguaje evaluativo y referencia a estados mentales en las narraciones infantiles, con el uso de éstas al

momento de narrar por parte de la madre. ¿Qué pasa, entonces, con los niños que poseen madres ausentes, analfabetas o con escasos estudios o simplemente los niños con escasa relación madre – hijo, ya sea por razones económicas, laborales o de algún otro tipo?

En síntesis, podemos encontrar que tanto la estructura del discurso y su fortalecimiento por medio de la elaboración de inferencias y uso del lenguaje evaluativo, se verían transversalmente unidas por factores relacionados con el conocimiento del mundo, nivel sociocultural, experiencias educativas, relación familiar, entre otras. Por lo tanto, identificar cómo se lleva a cabo el desarrollo de dichas variables en niños que pertenecen a un medio social vulnerable –tanto a nivel de hogar como escolar, ya que además asisten a establecimientos escolares que obtienen bajos rendimientos en evaluaciones nacionales relacionadas con el lenguaje, como el SIMCE–, resultaría clarificador al momento de tomar decisiones de mejora educativa. Esto, ya que son claves que apuntarían a la prevención por medio del desarrollo narrativo y como veremos más adelante, su directa relación con la adquisición del lenguaje escrito.

Así las preguntas que se intentaron responder por medio de la presente investigación, son:

- ¿Cómo se desarrollan las estructuras de las narraciones orales infantiles en el nivel inicial, en niños pertenecientes a sectores socioculturalmente vulnerables?
- ¿Cómo evoluciona en las distintas edades el uso de inferencias lógicas y lenguaje evaluativo en estos mismos segmentos de la población?
- ¿Qué tipo de inferencias lógicas son capaces de formular los niños que cursan kinder, primero y segundo básico y que se desarrollan en ambientes socialmente vulnerables?

1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1 DISCURSO NARRATIVO

El discurso narrativo es definido y comprendido de diversas maneras, según diferentes concepciones y autores. Desde su uso como sinónimo al texto narrativo, como lo postula (Álvarez, 1996) –quien llama texto a la estructura formal gramatical de los discursos narrativos– hasta otras conceptualizaciones que lo refieren como un proceso previo al texto y que consideran un plano más cognitivo de la configuración del discurso (Van Dijk, 1980). Es este último postulado el que guía esta investigación, ya que más allá del interés por la estructura formal de la narraciones, lo que interesa analizar es cómo va evolucionando conforme al desarrollo cognitivo de los niños, particularmente cómo se ven representadas estrategias del lenguaje evaluativo e inferencias (Guajardo y Watson, 2002)

Pavez y Coloma (2005), nos aportan a la conceptualización de discurso como una unidad semántica - pragmática constituida por una secuencia de oraciones relacionadas coherentemente en torno a un tema y emitida con una determinada intención comunicativa en una situación concreta. Por su parte Adam (1999), define al discurso como el texto más condiciones de producción, asumiendo que dichas condiciones de producción son todos los procesos cognitivos involucrados en la configuración del texto. Concordando con esta perspectiva, Sander y Morton (2004) postulan que el procesamiento del texto y del discurso resulta de una representación cognitiva de la información, pero la característica crucial de esta representación es que necesita de conexión y relación entre las ideas, pues esta mayor conexión derivará en una mejor coherencia.

La organización y producción del discurso producen una serie de operaciones cognitivas, entre las que destacan las siguientes: (Van Dijk, 1980)

1. Organizar y reducir grandes cantidades de información muy complejas, por lo tanto se realiza a la vez, una jerarquización de la misma para así lograr una selección efectiva.
2. Relacionar la información obtenida con proposiciones, hechos, identificar los referentes y lograr relacionarlos entre sí de manera secuencial, causal, entre otras.
3. Almacenar información semántica en la memoria. Ello viene a reconocer que la información textual se representa primero por medio de proposiciones organizadas en hechos; estos se integran en macroestructuras jerárquicamente distribuidas, y estas, a su vez, se organizan en esquemas superestructurales jerárquicos.
4. Recuperación y reproducción de información almacenada en la memoria.

Así, los procesos implicados en el discurso narrativo de un niño se irán complejizando e incorporando a medida que transcurre su desarrollo, evidenciándose que a mayor contacto con el género, existe una elaboración más estructurada del mismo (Borzzone, 2005; Jara et al. 2004). Los niños toman el conocimiento de la estructura narrativa, al relacionarse constantemente en actividades de lectura y comienzan a aplicar este conocimiento, en los esfuerzos iniciales de aprender cómo descifrar el texto escrito y el contenido que este nos entrega, por medio de una estructura específica. Es así como Roth (et al., 2002) postulan que un déficit en la narración oral, puede tener un impacto substancial en la lectura inicial de los niños, cuando la estructura narrativa no está lo suficientemente desarrollada o no pueden tener un acceso efectivo a ella, por falta de contacto con el género.

1.1.1 Estructura del discurso Narrativo

a) Específicamente en el cuento

El cuento tiene una superestructura que puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la ordenación del mismo y las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos. Entre las categorías del cuento figuran por ejemplo: la introducción, la complicación, la resolución, la evaluación y la moraleja (Van Dijk, 1980). Las reglas determinan el orden canónico (normal) de la superestructura de un cuento (el orden recién mencionado de las categorías narrativas). Nótese que tal esquema es más o menos abstracto, es el esqueleto de cada cuento, ya que todavía no dice nada acerca del contenido del cuento, sino sólo respecto a las categorías con algún contenido cuyo conjunto será un cuento.

No obstante lo anterior, en los textos breves y especialmente los que producen los niños (como veremos más adelante), puede que no sea posible identificar la totalidad de las categorías o una estructura narrativa completa, ya que todo en el texto es importante, la microestructura y la macroestructura, son idénticas sin existir fragmentos más grandes que otros. Es posible identificar sólo en oraciones, algunas de las categorías y la importancia sobresaliente de unas frente a otras.

Adams (1999) propone que un texto narrativo es una unidad compleja y profundamente heterogénea, compuesta de momentos narrativos, descriptivos y dialogales que se denominan secuencias. Estas secuencias irán aumentando conforme las narraciones se complejizan, pero más allá de la cantidad de secuencias, es importante como éstas se van relacionando entre sí de una manera jerárquica y entrelazada, obteniendo así coherencia. Por lo tanto, se desprende de

lo anterior que el discurso narrativo se presenta como un tejido textual que pone en escena secuencias de acciones, organizadas en tal forma que, luego de una situación inicial, ocurren una serie de peripecias que llevan a un desenlace o fin de la historia. Esto permite precisar que el texto narrativo está constituido de secuencias de acciones; pero no toda secuencia de acciones constituye un texto narrativo, ya que como veremos, unas secuencias de acciones también pueden estar marcadas por la descripción, sin presentar una estructura mínima de narración, siendo sólo una enumeración de hechos.

Esta estructura narrativa se subdividirá en una primera instancia por la **situación inicial**, que incluye:

- El personaje principal y generalmente a sus atributos
- La ubicación espacial y/o temporal donde se encuentran en el relato
- El problema o evento inicial que genera u origina el relato.

Así, se genera una historia cuando a alguien (personaje), que se encuentra en algún lugar (espacio y/o tiempo), le ocurre algo interesante o conflictivo (problema) que desencadena una serie de hechos posteriores. Uno de estos hechos da origen al **Episodio** el cual se construye con:

- Meta u objetivo que pretende lograr un personaje
- Acción o intento que pretende lograr un personaje
- Obstáculo que impide o dificulta el desarrollo de los hechos
- Resultado o consecuencia del obstáculo.

*En los niños se da lo más básico de la categoría "acción + obstáculo + resultado".

Con este esquema de base se define lo que es una narración infantil y se lo diferencia de una mera descripción, desde el modelo de Adams (1999). Sin embargo, es necesario considerar lo que nos aporta la literatura sobre la evolución o desarrollo de la estructura narrativa. Así, Applebe (citado por Medichi, 2004) propone las siguientes etapas del desarrollo Narrativo:

1. Agrupamiento Enumerativo (2 a 3 años)
 - El niño nombra y/ o describe sucesos y acciones.
 - No hay un tema central ni organización en lo narrado.
2. Secuencias de acciones en torno a un personaje (3 años)
 - El niño nombra y/o describe sucesos especialmente en torno a un personaje, un tema central o un ambiente.
 - Los eventos no se relacionan causal ni temporalmente.
 - No hay un trama, sólo se describe lo que un personaje ha hecho.
3. Narraciones primitivas (4 a 4.6 años)
 - La historia tiene un núcleo central (un personaje, un objeto o un suceso).
 - Usualmente contiene 3 elementos: un hecho inicial, un intento de una acción y alguna consecuencia en relación al tema inicial.
 - No existe resultado o final.
 - Tampoco aparecen motivaciones de los personajes (que originan la meta).
4. Cadenas narrativas (o narraciones de episodios incompletos) (4.6 a 6.5 años). El relato consta de:
 - Presentación.
 - Progresión de sucesos: conformado por episodios incompletos.
 - Final abrupto. Es decir, empieza a aparecer la

categoría de final, pero sorpresivamente.

- Algunas relaciones causales y temporales.
- Alguna noción de la motivación del personaje.

5. Narraciones Verdaderas (5 a 7 años)

- Las historias poseen un tema central, personaje o trama.
- Las motivaciones de los personajes originan sus acciones generando relaciones causales.
- Las secuencias de eventos se organizan también con relaciones temporales.
- A las categorías formales utilizadas en estadios anteriores, se agrega el final que indica la resolución del problema.

En relación a este desarrollo narrativo infantil, el grupo de Coloma y Pavez (2005) investigó el desarrollo narrativo de los niños chilenos en edad escolar y preescolar, tomando como base el citado modelo propuesto por Aplebee (1978). El estudio se realizó con una muestra 197 niños distribuidos en edades de 3 a 11 años. Las conclusiones de esta investigación se resumieron de la siguiente manera:

1. En un momento inicial, alrededor de los 3 años, los niños logran realizar narraciones sin estructura, tendientes a caer en descripción, sin un hilo conductor.
2. Desde los 4 a 5 años, se iniciaban en la estructuración de narraciones, claro que con estructuras iniciales y base, por lo que los finales aún no son perceptibles, configurándose en una categoría de tardía adquisición.
3. Dicha categoría de final, se comienza a percibir desde los 6 años, siendo esta una característica diferenciadora entre ambos grupos.
4. El desarrollo narrativo, considerando de manera permanente y estable las categorías de presentación completa, episodio completo y

final. Se evidencia entre los 10 y 11 años. Además, las narraciones de esta edad se comienzan a enriquecer con la incorporación de otros elementos (atributo y meta) y con el aumento del número de episodios en cada relato.

Si comparamos el desarrollo narrativo evidenciado en niños chilenos con la teoría de Aplebee (1978), podemos ver que existe un desfase considerable de tres a 4 años de diferencia cuando se concretan las narraciones completas, a pesar que los niños evaluados configuraron historias en base al recontado, lo que debiese ser un elemento facilitador en la elaboración de estructuras narrativas. No obstante, la presente investigación pretende dar cuenta del desarrollo narrativo infantil en base a narraciones configuradas por un *input* visual. Este desarrollo descrito en base al recontado, nos pudiese servir de guía y parámetro inicial.

b) Elaboración de inferencias en los discursos narrativos infantiles

Las inferencias son estrategias de elaboración verbal que permiten recuperar y organizar la información de un texto para vincularla al conocimiento previo. (Martínez, 1998 en García et al., 1999). Las inferencias se configuran como un soporte por medio del cual los niños logran otorgar mayor consistencia en la formulación de sus relatos o narraciones, ya que aportan, conectan e integran la información implícita del texto con la explícita sobre la base de un conocimiento previo con el fin de crear nuevos elementos que se relacionen con el contenido del texto para hacerlo significativo (Terán, 2007).

En la actualidad, variados autores se han preocupado de la generación de inferencias (Bo-

caz, 1993, 1991, Cavallieri et al. 1995, Zhang 2005) durante la comprensión y generación de narraciones, ya que poseen una importancia fundamental en la construcción de la coherencia local, siendo las de corte causativo uno de los principales recursos para relacionar la información expuesta en las narraciones (Bocaz, 1993).

En el estudio de Bocaz (1991, 1993) se entrega información acerca del empleo de inferencias lógicas para establecer coherencia local en la producción de relatos infantiles. En dicho estudio se analizaron las inferencias motivacionales, causativas (psicológicas y físicas) y posibilitantes, según la clasificación realizada por Warren, Nicholas y Trabasso (1979 citado por Bocaz 1993). Estos autores estiman que las inferencias lógicas determinan la integración de los sucesos narrativos en una cadena causal durante la tarea de comprender un relato o de elaborarlos. La clasificación utilizada por Aura Bocaz (1993), es la misma que se respeta en el presente estudio:

1. Inferencias motivacionales: Pretenden inferir las causas, los pensamientos, acciones y metas voluntarias de los personajes. Este tipo de inferencia es el más recurrente en los niños de la muestra, desde los 3 años de edad. Dentro de esta tipología se encuentra, en mayor cantidad, situaciones que responden al modelo P para que Q, por ejemplo: "El perro se fue para que sean felices" especialmente en los niños de 5 años. Por otra parte, también resultó frecuente la conexión Q porque/ por P, por ejemplo "la rana se fue porque se enamoró" (Bocaz, 1993: 81).

2. Inferencia causativa psicológica: Se refiere al inferir los pensamientos, acciones o sentimientos involuntarios de los personajes. Cuando éstos no son explícitos entra en juego

la capacidad de inferencia, para lograr una mejor comprensión y estructuración de las narraciones. Dentro de ellos podemos encontrar estados físicos que generan estados mentales (el tener novia, lo puso muy contento) y viceversa, estados mentales que generan estado físicos (estaba tan asustado, que salió corriendo).

3. Inferencia de causa física: inferencias acerca de las causas mecánicas de sucesos o estados objetivos dados. Estos serían de más tardía aparición ya que se evidenciaron en la muestra sólo a partir de los 5 años. Tienen directa relación con los conocimientos de mundo que les permite inferir relaciones entre consecuentes que han sido físicamente determinados por un antecedente único. El patrón preferido de este tipo de inferencia es el de cómo/de/ por P,Q. Por ejemplo: "y como movió tanto el árbol se cayó el avispero".

4. Posibilitantes: inferencias que determinan las condiciones que son necesarias pero no suficientes para que ocurra un suceso dado. Este tipo de inferencia es el menos utilizado y evidenciado por la muestra, comienza a aparecer en el grupo de 6 a 7 años. Un ejemplo de estas inferencias son; "el niño se acostó porque era de noche", el que sea de noche es una causa relativa al acostarse, pero no suficiente.

Como se enfatizó anteriormente, Bocaz (1993) evidenció inferencias a partir de los tres años, especialmente las de las primeras categorías, no obstante su muestra era con niños de nivel socioeconómico alto. En 1995 esta misma investigadora dirigió una tesis referida a la construcción del segundo plano de los textos narrativos infantiles (Cavalli, San Martín, Yus, 1995), en la que se comparó la producción del segundo plano

de niños de 3 a 11 años, provenientes de las comunas de San Joaquín, Las Condes y Providencia. Los resultados evidenciaron que a los 5 años de edad se comienza a producir el segundo plano, específicamente en la expresión de las motivaciones y sentimientos de los personajes, presentándose en mayor medida en los niños de la comuna de Las Condes que en los de San Joaquín.

1.1.2 Lenguaje evaluativo

Desde nuestro planteamiento, el uso de lenguaje evaluativo o el paisaje de la conciencia es el uso de expresiones lingüísticas que aluden a emociones, actitudes, creencias y pensamientos, elementos que sirven para la construcción de una perspectiva narrativa y que, por lo tanto, contribuyen a la función expresiva del relato (Labov y Waletzky 1967).

Esta función expresiva en la narración, es interpersonal y subjetiva por naturaleza, ya que dependerá de las creencias y aportes provenientes del autor, por lo tanto, sirve para expresar las actitudes del narrador. Por medio de ésta, el lector puede informarse de las relaciones entre los personajes de la historia y, simultáneamente ofrecer claves que ayudan al oyente a interpretar el cuento (Shiro, 2000).

Los estudios relacionados con el tema son escasos y sobre todo en niños hispanohablantes, por lo tanto nuestro principal estudio de referencia es el realizado por Marta Shiro (2000) con niños venezolanos, en el cual identificaba el uso del lenguaje evaluativo en niños de edad escolar, por lo tanto, niños mayores a los que conformarán nuestra muestra. Así también, la referencia proviene de posibles extrapolaciones de niños angloparlantes respecto al desarrollo de este tipo de lenguaje. Ambas fuentes de información,

nos reportan que el uso de lenguaje evaluativo es escaso en los niños, pero que se ve influenciado por la edad, y a la vez, beneficia la coherencia general de los textos.

Por su parte, Bocaz (1991) investigó la conformación del paisaje de la conciencia de los personajes en las narraciones, los cuales se relacionan directamente con lo que llamamos lenguaje evaluativo, así esta autora establece que los niños construyen el paisaje de la conciencia de los protagonistas de una historia pictórica narrada. Los resultados obtenidos evidencian que las emociones, sentimientos y deseos son los estados que reciben primacía atencional, a los que siguen las percepciones, intenciones y cogniciones.

Guajardo (et al., 2002), descubrieron soporte para afirmar la influencia del discurso social sobre el desarrollo de la teoría de la mente. Producto de un estudio longitudinal han indicado que la frecuencia del discurso familiar sobre las emociones está relacionada con el entendimiento de los estados de sentimientos (Dunn, Brown y Beardsall, 1991). Así también, sofisticadas demandas representacionales, abstracciones de estados emocionales, ocurren más frecuentemente en conversaciones de niños durante la lectura de libros que en otros tipos de interacción (Sorsby y Marlew, 1991 cit. en Guajardo, 2002), destacando así nuevamente la importancia de la lectura de libros, ya que potenciaría el uso e identificación de importantes abstracciones relacionadas con la teoría de la mente. Por su parte, Feldman (et al., 1990), descubrieron que los participantes, quienes escuchaban historias que contenían paisaje de conciencia, fueron capaces de improvisar creencias de información que fue directamente dada en las historias en oposición a quienes participaron de relatos que contienen sólo una conciencia de acción.

Según lo anterior y datos de investigaciones que veremos más adelante, podemos destacar el rol fundamental que juega el entorno social y familiar, especialmente la madre, en el desarrollo de la teoría de la mente o la simple comprensión de estados mentales. Así, Adrián (et al., 2007) destacan también esta importancia en algunos de los planos del lenguaje:

El **plano semántico** se ve favorecido por la frecuencia del lenguaje habitual de la madre. Sobre los estados mentales, ayuda a aprender a los niños sus significados, porque cada una de las palabras nuevas, incluidos los términos mentales, se dibujan en la atención del niño, los cuales se comienzan a interiorizar en el contexto narrativo y emocional (relación madre – hijo).

Por su parte el **plano sintáctico** se ve afectado por el habla mental de la madre, que puede ofrecer al niño un frecuente cambio de aprendizajes sobre oraciones complejas asociadas con marcadores de verbos mentales como son “pensar” y “saber”. Esas oraciones complejas pueden jugar un importante rol en la apreciación o creencias de los niños respecto de la información entregada (Villers y de Villers, 2000 en Clemente et al., 2007).

En el **plano pragmático**, los diversos aspectos tratados en las narraciones, podrían hacer que los discursos de las madres contengan diferentes perspectivas, permitiendo a los niños conocer diferentes puntos de vista de los personajes y la información variable que es entregada.

Si bien es cierto que el establecimiento de estadios por el desarrollo cronológico del niño siempre es variable, podemos afirmar que éste

se ve estimulado por la intervención de factores sociales y familiares. No obstante, es importante considerar algunos rangos de edades que nos entreguen guías en el desempeño de nuestra muestra. Para esto destacamos los resultados obtenidos por Bocaz (1991) investigación que indagaba la forma en que los niños construyen el paisaje de la conciencia de los protagonistas de una historia pictórica narrada.

Las expresiones evaluativas que se considerarán pertenecen a una clasificación realizada por Marta Shiro (2000) con niños hispanohablantes, en la cual ella correlacionó la edad con el nivel socioeconómico, en relación al uso del lenguaje evaluativo. Los resultados indicaron que tanto la edad como el nivel socioeconómico correlacionaban en el uso de lenguaje evolutivo. La misma autora (Shiro, 1995), comparó el uso del lenguaje evaluativo de niños de 4 y 5 años, siendo estos últimos los que lo utilizaban con mayor frecuencia en sus narraciones, expresiones de la evaluación del lenguaje, lo que se reafirmaría con los datos encontrados en el 2000.

Las expresiones evaluativas pueden ser (Shiro, 2000):

- Emoción: en la cuales se expresan afecto o emoción. Ej. La niña estaba feliz.
- Cognición: representa el pensamiento y las creencias. Ej: Creyó que se escapó por la ventana.
- Percepción: expresa todo lo que se percibe a través de los sentidos. Ej: escuchó un fuerte ruido.
- Intención: expresa las intenciones de un personaje de realizar alguna acción. Ej: intentó saltar, pero se cayó.
- Estado físico: expresa el estado interno más físico que emocional. Ej: Estaba muy cansada.
- Relación: representa una acción que enfatiza la interpretación de una relación entre perso-

najes u objetos, más que la acción misma. Ej: Encontraron al ratoncito.

- Habla reportada: representa lenguaje que cita al habla de los personajes. Esta puede ser:
 - Directa: en las que las palabras de los personajes se reportan como si el personaje las hubiera pronunciado textualmente. Ej: le dijo: por aquí señor.
 - Indirecta: las palabras del personaje son reportadas indirectamente. Ej: mi mamá le dijo que yo estaba aquí.
 - Libre: las selecciones léxicas implican que hubo un intercambio verbal sin reportar explícitamente las palabras pronunciadas pero reportando frecuentemente el acto del habla realizado, es decir, el propósito comunicativo. Ej: mi mamá me regañó.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y TRABAJO

La población de estudio corresponde a niños y niñas que asisten a los colegios municipales de la comuna de Pudahuel, situada en el sector norte de la región Metropolitana, cuyo número total es de 2.565 niños y adolescentes (fuente: I. Municipalidad de Pudahuel, 2007).

La educación municipal de la comuna de Pudahuel cubre un amplio porcentaje de la necesidad escolar de la comuna (casi el 50 % de los niños en edad escolar), tanto en sectores rurales como urbanos. Existen un total de 19 colegios que imparten educación prebásica y básica en su mayoría. De la totalidad de estos establecimientos, 5 se encuentran en un nivel socioeconómico medio, 13 en el nivel socioeconómico medio bajo y uno perteneciente al nivel socioeconómico bajo. (Ficha de identificación de los establecimientos, SIMCE, 2006).

Debido al alto índice de vulnerabilidad escolar

de esta comuna (46.28) (JUNAEB, 2006), uno de los más altos de la Región Metropolitana, la Corporación Educacional de la comuna, cuenta con el apoyo de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB, que ofrece amplios servicios de atención a sus alumnos: atención oftalmológica, audición, alimenticia, psicopedagógica, fonoaudiológica, entre otras. Además cuenta con planes de integración en la mayoría de sus establecimientos.

En lo que respecta al rendimiento de estos establecimientos, el promedio de los resultados obtenidos en este último SIMCE (2006), ubica a la comuna por debajo del promedio esperado de la región en el área de lenguaje, ubicándose en dicha área con un promedio de 246 puntos.

La muestra fue realizada por conglomerado, es decir, extraída de grupos naturales de la población, controlando así la variabilidad de las respuestas. Así se conforma por 108 niños que cursan kinder, primero y segundo básico, distribuidos en 36 sujetos por grupo, manteniendo una cantidad similar entre género. Todos estos sujetos asisten regularmente a colegios de dependencia municipal pertenecientes a la comuna de Pudahuel.

La selección de los establecimientos, se realizó en forma aleatoria considerando sólo los que se encontraban ubicados en sectores urbanos, para tener un mayor control de las variables ambientales, así también se excluyó a las escuelas extremas en los rendimientos del reciente SIMCE (2006), es decir, no fueron consideradas las escuelas que lograron la máxima puntuación en el área de lenguaje y tampoco las que obtuvieron puntajes inferiores en esta área.

Los datos e información de que dispondrá este estudio, se recolectaron por medio de la producción narrativa generada por los niños de la muestra, a partir de un estímulo visual.

El material utilizado para generar la producción de discurso, es una secuencia de

láminas correspondiente al libro "Frog, Where are you" (Mayer, 1969). Este libro ha sido utilizado por múltiples investigaciones, relacionadas con la generación de discurso en niños hispanohablantes por el equipo de Aura Bocaz (1991, 1995, entre otros) y otras de niños angloparlantes, como es el caso Berman y Slobin (1994 citado por Cole et al. 2001), quienes argumentan la elección de este cuento para sus investigaciones por la oportunidad que facilita la secuencia de las láminas, para la identificación de intereses, relaciones causales, activación de ideas, interacción de personajes, cursos continuos de acción, establecimiento de meta dirigida al evento final, entre otras cualidades, y además por tratarse de un material probado y estandarizado.

El material consiste en 24 láminas que muestran en forma secuencial las aventuras de un niño con su perro y una nueva mascota que es una rana, ésta se escapa y comienza a transcurrir la historia, mientras el niño y su perro la buscan por el bosque. Las láminas se encuentran en un color sepia, las cuales fueron agrandadas a tamaño carta, manteniendo sus colores y disposición espacial.

En la recolección de los datos se invita a cada niño de forma individual a que observe y manipule la totalidad de las láminas, antes de formular su narración. Se le informa que a partir de esas imágenes debe elaborar un cuento y que será grabado. Luego de estas instrucciones cada discurso narrativo es grabado y posteriormente transcrito de manera textual en formato CHAT, para su posterior análisis.

2.1 TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos de las narraciones transcritas fueron analizados por medio de una tabla de registro que pretende sistematizar la información en base

a las variables estipuladas anteriormente y definida en el marco teórico, para el posterior análisis estadístico utilizando el SPSS.

2.1.1 Estructura del discurso narrativo

El primero de los puntos analizados fue la estructura de la narración. Ya que esta información es de difícil análisis por sus características cualitativas, fue cuantificada, es decir, cada una de las partes de la narración, fue valorizada o puntuada en relación a su definición e indispensabilidad en la estructura mínima, así:

- **Situación inicial:** Debe considerar el personaje inicial (1 pto.) y si plantea características de éste (1pto) y/o circunstancias espacio – temporales (1 pto). Por lo tanto el puntaje máximo a obtener en este apartado es de 3 puntos.
- **Nudo:** La trama se pone en movimiento e introduciendo acciones que quiebran el equilibrio de la situación inicial. Debe considerar acciones + obstáculo + meta (opcional) (2 puntos + 1 punto por meta).
- **Desenlace:** Considera la evaluación – resolución del problema independiente que este se torne de forma abrupta o no (1 pto.)
- **Opcionales:** (Moraleja/conclusión/final característicos): Ya que estas tres categorías son de adquisición tardía y las investigaciones las sitúan en edades superiores a la muestra, se le otorgará 1 pto. En caso que se visualizara alguna de ella.

Por otra parte y a modo de complementar la información, se analizaron las narraciones de los niños, clasificándolos en los estadios o etapas presentados por Aplebee (1978).

2.1.2 Inferencias y lenguaje evaluativo

Ambas variables fueron analizadas de forma cuantitativa y cualitativa. Así se asignó 1 punto por cada una de ellas, cada vez que se encontraron integradas en la narración de los niños; de esta manera se podrá identificar la cantidad de niños que establecen inferencias o claves del lenguaje evaluativo, y a su vez conocer la cantidad de inferencias que cada uno de ellos ha formulado.

Cualitativamente, se informa el tipo de inferencias producidas, al igual que el tipo lenguaje evaluativo utilizado.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los datos fueron analizados estadísticamente con la prueba Anova, arrojando que ninguna de las tres variables presenta una variación estadísticamente significativa, según los niveles o cursos evaluados, como lo muestra en la tabla N°1.

No obstante lo anterior, al analizar los datos de manera cualitativa, es posible reconocer pequeñas

diferencias entre niveles, las cuales nos muestran que existen algunos sujetos que logran una estructura narrativa más completa que la mayoría.

A modo de sistematizar la información y lograr obtener una caracterización de la conducta narrativa de los niños en cada uno de los niveles y se revisará la información en torno a esta variable (curso o nivel) en base a cada una de las categorías medidas: estructura narrativa, inferencias y lenguaje evaluativo.

3.1 NARRACIONES EN NIÑOS Y NIÑAS DE KINDER

En el nivel kinder las edades de los niños de la muestra fluctúan entre 5 y 5.11 años, pero en su mayoría se encuentran en un nivel narrativo tres, de narraciones primitivas, correspondiente a las edades de 4 a 4.6 años (Aplebee, 1976). Si bien es cierto que en referencia a las edades propuestas por Aplebee (1976) los niños de la muestra se presentan desfasados, la intención es caracterizar el discurso narrativo de los niños que cursan cada uno de los niveles de la muestra y conocer cómo

Tabla N° 1 ANOVA

		SUM OF SQUARES	df	MEAN SQUARE	F	SIG.
ESTRUCTURA	BETWEEN GROUPS	3,241	2	1,62	0,889	0,414
	WITHIN GROUPS	191,389	105	1,823		
	TOTAL	194,63	107			
INFERENCIA	BETWEEN GROUPS	12,463	2	6,231	1,753	0,178
	WITHIN GROUPS	373,278	105	3,555		
	TOTAL	385,741	107			
EVALUACIÓN	BETWEEN GROUPS	0,5	2	0,25	0,014	0,986
	WITHIN GROUPS	1883,75	105	17,94		
	TOTAL	1884,25	107			

se presenta este desarrollo en las edades investigadas; por lo tanto como se dijo anteriormente, una vez más afirmamos que las edades nos entregan una guía y no son periodos fijos e inamovibles.

En base a esta etapa podemos decir que en la mayoría de los relatos de los niños es posible identificar tres elementos principales:

- Una situación inicial en la que lo característico es la aparición del personaje principal y de los personajes secundarios: no obstante, los pequeños no se detienen a caracterizar dichos personajes, sino que sólo son nombrados.
- Acción: muy unida a la situación inicial, casi inserta en ella, los niños identifican el problema que dará origen a la acción y, por lo tanto, se configurará como obstáculo a resolver. No obstante, a pesar que los niños identifican esta situación, no logran explicitar la intención o meta del personaje una vez resuelto el problema.
- Consecuencia en relación al tema inicial: luego de identificado el obstáculo, los niños comienzan a relacionar algunas de las acciones siguientes, con el tema central. Así comienzan a describir cada una de las imágenes y en ocasiones mencionan el tema inicial (encontrar el sapito).

No obstante, no dan solución al conflicto planteado al inicio de la historia, que por lo general, alude a la pérdida del sapo o rana. Así los niños, cuando llegan al final de su relato, olvidan el objetivo inicial y si bien aluden al animal en cuestión, no lo relacionan con el animal extraviado a un comienzo de la historia, por lo que generalmente los más pequeños sólo aluden a la aparición o relación con ellos.

a) Inferencias

En el presente estudio, las inferencias son una variable que se muestra bastante indiferente a su interacción con otras variables, contrario a lo que se esperaba, la edad no se sitúa como interviniente, ya que en los distintos niveles no se evidencian diferencias significativas. Esto podría corroborar la idea planteada en el marco teórico respecto a que las inferencias necesitan de dos factores fundamentales: conocimientos o experiencias previas con las temáticas y capacidad de memoria (Bocaz, 1993), ya que la nueva información debe de ser relacionada con la información almacenada en la memoria de largo plazo, haciéndola así significativa y favoreciendo los procesos de comprensión y cohesión. De acuerdo a los resultados, la edad de los niños o su nivel escolar no intervenirían significativamente en éstos.

Respecto a la muestra, se mantienen características encontradas por Bocaz (1991) y Cavelli (et al., 1995) respecto al tipo de inferencia que en mayor medida configuran los niños a temprana edad, siendo éstas las que posee el componente motivacional, en todos los niveles. Estas características son relativas a las causas que motivan los pensamientos, intenciones, acciones, metas y planes voluntarios de sus protagonistas.

Por la frecuencia del uso de las inferencias de este tipo, las explicaciones de intenciones, metas y planes de los personajes de las historias tienen prioridad cognitiva, ya que por lo general los niños pequeños asumen el papel del personaje. Bocaz (1993) argumenta que el proceso de interpretación de una narración se organiza primordialmente en torno a la secuencia de las acciones ejecutadas por sus protagonistas.

En cuanto a la variable de las inferencias, se puede observar que 23 niños de la muestra total (36) logran formular inferencias, independiente

del tipo o calidad de éstas. Como vimos anteriormente, tanto la memoria como la experiencia previa son factores fundamentales en la formulación de las inferencias, en este caso, quizás muchos de los niños no han mantenido alguna relación directa con el personaje de la historia (rana), no obstante, las láminas le entregan temáticas y elementos muy utilizados en las narraciones infantiles como son un bosque, un búho, la rana etc. Por lo tanto, si bien la experiencia directa que poseen los niños entorno a la temática propuesta pudiese ser escasa, esto no se configura como un obstáculo al momento de establecer inferencias, ya que como argumenta Bocaz (1991) es a partir de esta edad (5 años), cuando se producen desarrollos de consideración en las capacidades de análisis y síntesis requeridas para el establecimiento de coherencia local entre segmentos adyacentes en el relato, así utilizando las inferencias, se aprecia en la explicación de las causas, las intenciones y propósitos que motivan los estados mentales y las acciones de los personajes. Acciones que se ven reflejas en el establecimiento de las diferentes categorías de inferencias.

b) Lenguaje evaluativo

Los niños que cursan el nivel kinder incorporan con bastante frecuencia y naturalidad claves del lenguaje evaluativo, incluso los que se encuentran en los primeros niveles narrativos, que solamente tienden a describir las ilustraciones, rescatando la gestualidad de los personajes y destacando sus emociones e intenciones.

Olson (1990) afirma que entre los 2 y 6 años los niños comienzan a adquirir diferentes predicados mentales o conceptos que les permiten reconocerse así mismo y a otros como "cosas que piensan", creen, dudan, se preguntan, imaginan

y hacen creer, a lo que siguen la adquisición de los términos léxicos que los proyectan. Este logro indica el surgimiento de la capacidad de hacer distinciones sistemáticas entre el mundo y las representaciones mentales del mundo.

Por medio de estas claves, se busca indagar la forma en que los niños construyen el paisaje de la conciencia de los protagonistas de una historia pictórica narrada. Investigaciones previas (Bocaz 1991; Shiro, 2000) arrojan evidencias de que las emociones, sentimientos y deseos son los estados que reciben primacía atencional en los niños pequeños a partir de los 5 años; a los que le siguen las percepciones, intenciones y cogniciones. Esta tendencia se manifestó muy similar en nuestra muestra, no obstante la percepción presenta superioridad frente al resto de las claves del lenguaje evaluativo, en las que preferentemente los pequeños se refieren a lo que el niño observa, mira o ve y en menor frecuencia lo que escucha o huele. Esta característica se puede ver fuertemente influenciada por los gestos y acciones evidenciadas en las láminas del cuento.

Respecto a las modalidades de habla que los niños de kinder utilizan en sus narraciones, para expresar el pensamiento o diálogo entre los personajes, a esta edad manifiestan mayor tendencia al uso del Habla Libre, en el que las lecciones léxicas implican que hubo un intercambio verbal sin reportar explícitamente las palabras pronunciadas pero reportando frecuentemente el acto del habla realizado, es decir, el propósito comunicativo.

A estos datos debemos agregar, que el nivel kinder presenta la mayor frecuencia de uso de claves evaluativas en las narraciones, sobrepasando a sus pares de mayor edad pertenecientes a la muestra. Esta característica la podríamos explicar por el fuerte componente social que posee la teoría de la mente y por ende el uso

de claves evaluativas. En síntesis Shiro (2000) declara una marcada diferencia por grupo económico, siendo los niños pertenecientes al nivel socioeconómico bajo, los que menos claves utilizan. También Guajardo (et al., 2002) resalta la importancia del factor social, pero desde la familia, evidenciando la correlación de la frecuencia de uso de palabras emocionales, con el desarrollo del entendimiento de éstas por parte de los niños. Por otra parte, Feldman (et al., 1990) descubrió que los participantes que escuchaban historias que contenían paisaje de conciencia, como oposición a las que contienen sólo una conciencia de acción, fueron capaces de improvisar creencias de información que fueron directamente dadas en las historias.

A este soporte teórico, se debe agregar que en Chile en el nivel de educación preescolar, el cuento es una herramienta didáctica de alta frecuencia y como se plantea en el marco teórico, los planes de estudios para el nivel Kinder, consideran la lectura de cuentos y su importancia con bastante frecuencia. Por lo tanto, se podría suponer que los niños que cursan este nivel cuentan con basta experiencia en el área, área que en cursos superiores deja de figurar con tal importancia y que por lo tanto provocaría que los niños alcanzasen su mayor desarrollo en este nivel.

3.2 NARRACIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE PRIMERO BÁSICO

El desempeño manifestado por los niños que cursaban primero básico en algunos de los colegios municipales de la comuna de Pudahuel, pertenecientes a la muestra, se presentó bastante similar al de sus pares tanto de edad inferior como mayor, ya que la diferencia entre ellos no es estadísticamente significativa, a pesar de que es posible

identificar algunas leves diferenciaciones cualitativas en cada una de las variables analizadas.

Las edades de los niños de la muestra que cursan el primero básico, fluctúan entre 6.1 y 7 años. En su mayoría se encuentran en un nivel narrativo cuatro, correspondiente a las edades desde 4.6 a 6.5 años, lo que caracteriza a sus narraciones como Cadenas Narrativas (Aplebee, 1976). Así podemos observar en primera instancia que las edades propuestas para esta etapa, se encuentran bastante cercanas a la de los niños de la muestra. Sin embargo, no se puede olvidar la información cuantitativa, la que muestra que si bien es cierto que la mayoría de este grupo se encuentran en esta etapa, no es menor la cantidad de niños que aún presentan una estructura narrativa bastante inferior, lo que provoca que la diferencia entre este nivel y el anterior no se presente estadísticamente significativa.

Si se toma en consideración las características que presenta la estructura narrativa de la mayoría de los niños, podemos identificar que sus narraciones constan de una presentación o situación inicial, la que se conforma de identificación de personajes sin acotar características de ellos y tampoco características del espacio. Dentro de esta presentación también se logra identificar la acción que desemboca la problemática de la historia: no obstante, al igual que al nivel anterior, un escaso número de niños alcanza a identificar o nombrar la meta que mueve al personaje hasta la finalización de la narración. Está tónica se presenta casi en la totalidad de la muestra del primero básico.

Una de las principales características que presenta esta etapa de cadenas narrativas, es la aparición del final en las narraciones. Nuevamente se entiende que el final es la conclusión del problema planteado o la resolución de éste, es así como el cincuenta por ciento de los niños

en primero básico, logran concretar el problema y aludir a cómo finalizó la acción puesta en marcha, a pesar que este por lo general se da en forma abrupta. Así se observa que esta característica se presenta como nueva y diferenciadora de etapas inferiores.

Finalmente, otra de las características de esta etapa es la inclusión de relaciones causales y motivacionales de los personajes, las que aumentan levemente en esta edad y que veremos con más detalles al momento de analizar las inferencias elaboradas por los niños del primero básico de la muestra.

a) Inferencias

El grupo de los niños de Primero Básico, presenta una frecuencia mayor que sus pares de inferior edad en la producción de inferencias durante el discurso narrativo. Sin embargo, esta diferencia no se presenta estadísticamente significativa. Así también, se puede agregar que se mantiene la tendencia anterior, en que la inferencias de corte motivacional son las más utilizadas, ya que como veíamos anteriormente (Bocaz, 1993; Cavelli et al. 1995), desde temprana edad los niños se comienzan a involucrar con los sentimientos de los personajes, proyectándose ellos mismos en las narraciones.

Muy por debajo de las inferencias de corte motivacional, encontramos las inferencias causativas con una frecuencia de uso bastante similar en ambas, tanto las causativas psicológicas, como las causativas físicas. La primera de éstas, provoca que los procesadores de los relatos se involucren automáticamente en procesos inferenciales que buscan precisar estados mentales a fin de llevar a un buen término la tarea de comprenderlos. Schank y Abelson (1977 en Bocaz, 1993) estipulan que los estados mentales son iniciados

tanto por las acciones como por los estados físicos y que, por su parte, los estados mentales, son la razón que motiva las acciones (estado físico – estado mental y estado mental – acción). Y es el patrón preferido un antecedente para explicar la relación causal existente entre segmentos adyacentes lógicamente vinculados.

Finalmente las inferencias de corte posibilitante, son utilizadas por los niños de primero básico en menor frecuencia que por sus pares de kinder, hecho que se podría justificar y correlacionar con lo expuesto por Bocaz, (1993) respecto a que este tipo de inferencias es más fácil de observar en los grupos de edades más pequeños, ya que por lo general se intentan integrar partes de la historia, que no están necesariamente relacionadas.

b) Lenguaje evaluativo

El uso de claves de lenguaje evaluativo por parte de los niños de Primero Básico se tornó inferior al de sus pares de menor edad, hecho al que atribuíamos como posible explicación el factor social específicamente en el ámbito escolar. A pesar de ello, los niños de estos niveles incorporan claves evaluativas en sus discursos, en los cuales ponderan aquellas que aluden a la relación; como una representación de una acción que enfatiza la interpretación de una relación entre personajes u objetos, más que la acción misma.

No obstante, a pesar que esta clave de lenguaje evaluativo presenta la mayor frecuencia en los niños de este nivel, el tipo de elaboración es más bien monótona. Nos referimos a que la alta frecuencia de utilización se podría deber más al contexto de la historia, ya que las claves siempre aludían a encontrarse con algo o alguien y no demostraban otra variabilidad, lo que es claramente justificable debido a la temática de la historia. Así también, podemos aludir la contraposición de

resultados que se genera al comparar éstos con los expuestos por Shiro (2000) quien argumenta que este tipo de clave, sería el menos utilizado por los niños en su investigación, tanto en narraciones personales como de ficción. El resto de las claves se presenta de la misma manera que en los niños más pequeños de la muestra, con una alta frecuencia para todo lo que se refiere a la percepción y emoción de los personajes.

Finalmente, refiriéndonos al habla utilizada por este grupo de niños, se puede afirmar que la tendencia del uso mayoritariamente del habla libre se mantiene en los tres grupos de edad.

Sintetizando, podemos notar que el lenguaje evaluativo no presenta mayor variación que el grupo anteriormente evaluado, presentándose como un estancamiento, aspecto que como veremos en el análisis del último grupo ha sido evidenciado en otras investigaciones.

3.3 LAS NARRACIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE SEGUNDO BÁSICO

Al analizar la estructura narrativa de los niños que cursan el nivel de segundo básico, ocurre un fenómeno interesante y paradójico a la vez: la mayor cantidad de individuos pertenecientes a este grupo y siendo los mayores de la muestra, se encuentran en un nivel narrativo similar que sus pares que cursan el Kinder, es decir, de Narraciones primitivas. Al igual que los niños pequeños la principal diferencia que separa esta etapa de la posterior, se relaciona con la categoría de final. Y si bien las narraciones se tornan semánticamente más completas y con mayor cohesión, los niños de segundo básico, olvidaban dar la resolución al problema planteado de forma explícita y simplemente lo asumen por entendido una vez que observan la rana en las láminas. Es decir, el apoyo

visual les juega en forma adversa, pues dan por entendida la resolución al problema planteado, y no la elaboran.

No obstante, a pesar que la mayor cantidad de niños de este nivel se encuentre en una etapa bastante inicial, no podemos dejar de destacar que un 11.1% de la muestra se encuentra en la etapa superior de las narraciones, es decir, Narraciones Verdaderas, lo que si bien es un porcentaje bajo, es el grupo que presenta mayor cantidad de narraciones propiamente tales y que se caracterizan por:

- Las historias poseen un tema central, personaje o trama; las que como hemos visto a lo largo de la investigación, se presentan como categorías mínimas para conformar una narración, por lo tanto esta característica nace en etapas muy anteriores.
- Las motivaciones de los personajes originan sus acciones generando relaciones causales, dichas relaciones se ven explicitadas por el desarrollo de la teoría de la mente y que como veremos posteriormente, respaldará la habilidad para generar inferencias y el uso de claves de lenguaje evaluativo.
- Las secuencias de eventos se organizan también con relaciones temporales. Esta característica se presenta muy similar al grupo anterior, ya que si bien la capacidad para relacionar oraciones se ve favorecida por el uso de conectores, estos señalan una temporalidad secuenciada y no cuentan con características de simultaneidad. Es más, los únicos dos conectores que utilizan (sin considerar "Y") son "durante" y "luego" siendo este último de muy baja frecuencia. Ambos denotan y ayudan el seguimiento de un hilo conductor que estruc-

tura la historia y la capacidad potencial de insertar información. No obstante, al uso que ellos realizan de estos conectores, sólo al inicio de las cláusulas, Cavellí (et al., 1995), lo denominan de baja carga semántica de temporalidad dentro de la historia, ya que aluden más bien a la ordenación de las imágenes, que al componente temporal.

- A las categorías formales utilizadas en estados anteriores, se agrega el final que indica la resolución del problema. En esta etapa además de encontrar niños que dan resolución definitiva al problema planteado, al finalizar sus narraciones, agregan un final.

Sintetizando, podemos decir que la mayoría de este grupo presenta una estructura narrativa muy débil, en la cual son capaces de codificar un hilo conductor de la historia, pero lamentablemente no llegan a un término o resolución de éste. Por lo tanto, se presenta como un área bastante retrasada, ya que si nos vamos a datos cuantitativos, la etapa de las narraciones primitivas corresponde como máximo a los niños de kinder.

Este bajo rendimiento presentado por los niños de segundo, se ha evidenciado en otras investigaciones y por lo tanto posee una posible explicación. Así, Cavalli (et al., 1995) analizaron las narraciones producidas por niños de 3 a 11 años, en una investigación de corte comparativo entre diferentes niveles socio económicos. Así es coincidente el descubrimiento, ya que a los 7 años los niños pertenecientes a comunas de sectores socialmente vulnerables presentan un retroceso en su desempeño narrativo y específicamente en el uso de conectores que otorguen mayor cohesión, determinando que la mayoría de la muestra aún presenta sólo descripciones

articuladas y no narraciones. Por el contrario, el corpus proveniente de un alto nivel socio económico presentaba un desarrollo rápido, tanto en el uso de conectores como la variabilidad de éstos, explicado por aumento de vocabulario y amplitud en el conocimiento de variados conectores. Lo anterior viene nuevamente a reafirmar la importancia del factor social, en el desarrollo de diferentes componentes que enriquecen y fortalecen la narración.

En cuanto a las categorías de la estructura narrativa, se puede ver que existe un leve progreso comparado con el nivel anterior, no obstante, éste no es estadísticamente significativo. Cualitativamente se puede agregar que un 97.2% de los niños de la muestra, identifican al personaje principal, que como hemos visto al comienzo del análisis es una categoría de adquisición temprana, sin embargo, en este grupo aumenta la cantidad de niños que lo incorpora en sus narraciones (muy cercano a la totalidad de ellos). De esta misma forma, se ve incrementada la cantidad de niños que identifican la acción y el obstáculo generador de la situación, no obstante, sólo un cuarto ellos logra avanzar más allá en la estructura narrativa y considerar la meta que guía a los personajes.

a) Inferencias

Los niños de la muestra, que cursan el segundo básico, manifiestan la misma tendencia que sus pares respecto a la elaboración de inferencias, referido a la taxonomía de éstas, demostrando una marcada preferencia por las de corte motivacional. No obstante, la frecuencia de niños que incorpora esta variable en sus narraciones es regular, ya que posee una frecuencia intermedia entre los niños de primero y los de Kinder, contrario a lo que nosotros esperábamos, predi-

ciendo que este grupo se presentaría superior en todas las categorías.

Respecto a las inferencias motivacionales, en su mayoría se refieren al personaje principal y el motivo por el cual éste realiza las acciones descritas. En la configuración de estas inferencias, por lo general utiliza la estructura "para que..." por que ..."

Por otra parte, tanto las inferencias posibles como las causativas psicológicas son elaboradas por el 25% de niños de la muestra de este nivel, y esta última es más utilizada por los niños más grandes de la muestra que el resto de sus pares. Esta característica, se podría explicar básicamente por el progreso en el área cognitiva de los niños, pues aumenta sus procesos, el conocimiento de diferentes áreas y sus experiencias de vidas relacionadas con el área afectiva, que le entregan una base importante.

Continuando con las categorías, observamos que nuevamente las inferencias que persiguen explicar los hechos relacionados con estados físicos (causativas físicas), son las menos consideradas por los niños mayores de la muestra, sólo un 16.6%. Este hecho también fue reportado en la investigación de Cavalli (et al., 1995) ya que argumentan que estas inferencias serían derivables sencillamente de la observación atenta de las láminas, no obstante, concluyen que la sola percepción de la información no es siempre suficiente para su representación, sino que además se requiere de aplicar, a la imágenes percibidas, el conocimiento del mundo de la historia en que se desenvuelve el accionar de los personajes, lo que entraña un desarrollo cognitivo mayor que una mera percepción atenta. En el caso de las autoras citadas, consideraban que a esta edad, los niños aún no se presentan preparados para lograr tal conexión, por falta de experiencia en las situaciones.

Como podemos ver al analizar la información aportada por este grupo, la edad no se presenta

como interviniente. Y las caracterizaciones física circunstancial, psicológica y motivacional, no necesitan sólo ser percibidas visualmente con facilidad, si no que requieren, además, en muchas ocasiones, del conocimiento de mundo que el niño posee.

b) Lenguaje evaluativo

El desempeño manifestado por los niños de este grupo, de acuerdo a las claves del lenguaje evaluativo utilizadas en sus discursos narrativos, llama profundamente la atención, por su escasez. Es asombroso, cómo los niños mayores obvian este ítem y se centran mucho más en la función narrativa del relato, olvidando cubrir la función expresiva que es la que hacer una narración más cercana, comprensible y amigable.

Cuando la tarea deja de ser solamente una descripción, sino que además se debe asumir una perspectiva respecto a lo que se narra, son necesarias el desarrollo de ciertas capacidades y conocimientos que muchos niños no han alcanzado aún. (Cavalli, 1995). No obstante este postulado, cabe preguntarse por qué estas áreas necesarias para la función expresiva, se ven presentes en niños menores y no en los de segundo básico. Por lo tanto, la variable edad o desarrollo no explicaría el pobre desempeño expresivo de los niños mayores.

Si nuevamente entrelazamos la información adquirida, podemos notar que los niños más pequeños realizan escasas narraciones y éstas serían más una descripción de hechos observados, sin una estructura narrativa. Por su parte, los niños mayores comienzan a perfeccionar su estructura en contenido y cohesión de los datos. A pesar que olviden categorías fundamentales como la resolución del problema, ellos entregan más información en sus relatos y éstos son más organizados, no obstante olvidan la función ex-

presiva. Nuevamente vemos, que la preocupación por el área narrativa, estaría excluyendo la función expresiva de la narración, por lo que se plantea la interrogante ¿Qué pasa si los niños contarán con tal experiencia en el discurso narrativo, que la estructura ya no sea algo que ocupe su capacidad cognitiva, sino que se encuentre internalizado? ¿Toda esta preocupación se centraría sólo en enriquecer las narraciones en su función expresiva?

El alto grado de vulnerabilidad que posee el desarrollo de la teoría de la mente, ante el entorno social y la falta de tempranas experiencias tanto en el ambiente familiar como escolar (Symons et al. 2005; Guajardo et al. 2002; Adrian et al. 2007) se verían demostrados con el bajo desempeño que poseen los niños de esta comuna en la presente área. Ellos logran integrar de manera escasa, verbos que aluden a los estados cognitivos de los personajes.

Finalmente, las claves evaluativas utilizadas por mayor número de niños de la muestra son las de temprana adquisición y que figuran como sobresalientes en los tres niveles o cursos. Nos referimos a las claves emotivas, a las de percepción a pesar que estas son denotadas con escasez de verbos mirar y escuchar; y finalmente las de relación, las que como se dijo en los niveles anteriores, la temática del cuento provoca un gran número de cláusulas de relación, no obstante se refieren únicamente con el verbo encontrar.

Para sintetizar el desempeño de los niños mayores de la muestra en la variable del lenguaje evaluativo, se puede decir, que nuevamente las experiencias juegan un papel muy importante, en función de la edad y que lamentablemente el factor social y cultural marcaría una diferencia en la calidad del discurso narrativo de los niños, especialmente, en su función expresiva.

4. DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

La presente investigación nos ha permitido conocer y caracterizar el discurso narrativo de niños provenientes de una comuna con un bajo nivel sociocultural y con un alto índice de vulnerabilidad tanto social como escolar, como es el caso de la comuna de Pudahuel.

A pesar de caracterizar cómo se presenta el discurso narrativo en los niños que cursan Kinder, Primero y Segundo básico, en esta comuna, como también conocer su capacidad en la elaboración de inferencias, y el uso de claves evaluativas del lenguaje, al momento de narrar historias; no fue posible elaborar un marco evolutivo de la estructura narrativa que ellos manifiestan, ya que contrario a lo que esperábamos, no se evidenció un desarrollo conforme a la edad o nivel cursado. Así, a mayor edad no se presentaba un discurso narrativo más estructurado y cohesionado gracias al mayor uso de claves evaluativas o elaboración de inferencias; sino que por el contrario, se evidencia una especie de Estancamiento Narrativo.

“Estancamiento Narrativo” es una de las posibles explicaciones ante el comportamiento del corpus durante la investigación. Así al analizar los datos, se puede observar que los niños de kinder en la mayoría de las categorías se desempeñan de manera bastante similar a sus pares mayores, incluso como se presentó anteriormente, la diferencia en el desempeño por cada curso, no se presentó estadísticamente significativa. Se podría suponer a la luz de los resultados, que existe una especie de pick en el desarrollo del discurso narrativo que sería alcanzado en kínder. El nivel de estructura narrativa lograda en ese curso, se mantiene a lo largo de los otros dos niveles estudiados (incluso en ocasiones es superior). Y hay

que considerar casos excepcionales que logran alcanzar niveles narrativos más altos, casos que sería interesante analizar de manera aislada para determinar qué factores favorecen este desarrollo y cuáles estarían ausentes o escasos en la mayoría de los niños de la muestra, lo que provocaría la involución o estancamiento.

Las razones por las cuales se justificaría que este pick se alcanzase en kinder, podrían derivarse de dos factores, siendo uno de los primeros, los currículos escolares para cada uno de los niveles.

Como se revisó en el marco teórico, la cobertura que se le entrega al desarrollo del lenguaje oral y específicamente a la elaboración de discurso, es escasa comparada con otros aprendizajes y va en descenso conforme avanzan los cursos, ya que comienza a incluirse el lenguaje escrito. Además se puede agregar que las estrategias didácticas de la lectura de cuentos e instancias de conversaciones sobre historias personales, son bastante típicas en jardines infantiles y niveles prebásicos, por lo tanto aquí es donde se les prestaría mayor atención. En los cursos mayores, generalmente las instancias narrativas son cambiadas por las lecturas domiciliarias y los tiempos para generar conversaciones o relato de historias, son bastantes más escasos o nulos. Se podría sugerir para investigaciones futuras, conocer las estrategias pedagógicas relacionadas con el área que llevan a cabo las instituciones escolares de estos niños y la frecuencia de éstas.

Otro factor relevante al momento de identificar algunas razones para este estancamiento en el desarrollo narrativo, es el factor social y especialmente el familiar. A lo largo del análisis se han revisado algunos autores que destacan la importancia de la lectura de narraciones a temprana edad y cómo influye esto en la adquisición de la lectura, comprensión de estados mentales, capacidad de elaboración de inferencias, desarro-

llo de la teoría de la mente, entre otros. (Symons et al. 2005; Guajardo et al. 2002; Adrian et al. 2007). Por lo tanto, hay que considerar que los niños de estas escuelas tienen madres analfabetas, madres que trabajan largos periodos, padres con educación incompleta y escasa amplitud de vocabulario (Arancibia, 1995), todos factores que afectan el desempeño escolar de los niños y, además, no entregan una buena base para favorecer un mejor desarrollo narrativo. Por su parte, la tradicional lectura madre – hijo, se ha perdido por diferentes razones, y cuando se lleva a cabo, posee mayor frecuencia en los niños más pequeños que en los mayores, ya que a medida que los pequeños crecen cambian sus intereses y los deberes escolares aumentan, por lo tanto los momentos de compartir narraciones son escasos. Se puede llegar a considerar entonces que cuanto más pequeños, los niños podrían esperar que las madres fomentarán en mayor medida las narraciones y por ende, este aprendizaje se podría desarrollar de mejor manera durante este periodo, debido al apoyo familiar.

Por supuesto, este segundo factor es de gran peso en los niños de la muestra debido a su contexto sociocultural, incluso más que el factor educacional, ya que como se vio al revisar investigaciones comparativas por estratos económicos (Shiro, 2000; Cavalli et al. 1995), los resultados concordaban respecto a la involución o estancamiento por parte de los grupos vulnerables socioculturalmente, así su desarrollo narrativo en las tres variables analizadas se presentaba muy inferior al compararlo con sectores de alto nivel sociocultural.

En síntesis, si bien no se logra concretar en este estudio un desarrollo de la estructura narrativa a lo largo de estos tres niveles educativos, sí se logra caracterizar y entonces se puede afirmar que "en general, los niños de la muestra poseen

la estructura narrativa mínima” (Fayol, 1985, Van Dijk 1978, Adams 1999), en la que encontramos una situación inicial marcada principalmente por la identificación de personajes, en ausencia de características de éstos y contextualización espacio temporal. Posteriormente, logran identificar una acción que provoca un obstáculo, pero no aluden a la meta que genera este obstáculo. La gran diferencia que se puede encontrar en el corpus respecto al desarrollo narrativo, es la consideración de la resolución del problema, más concretamente, identificar que el personaje perdido es el mismo que aparece al finalizar la historia; esta acción es obviada por un gran número de integrantes en la muestra.

Como concluimos al comienzo, tanto el factor escolar como el social juegan un rol importante es esta definición y también lo juegan en esta capacidad de elaboración de inferencias. Por una parte, la falta de motivación social temprana como veíamos recientemente, afecta en desarrollo del entendimiento de estados mentales y la teoría de la mente (Guajardo et al. 2005), ambos necesarios al momento de elaborar inferencias.

La poca experiencia en la elaboración de discursos narrativos por parte de los niños, y la ausencia de estrategias que favorezcan en el apoyo educativo, tiene como consecuencia que los niños mayores aún centren sus esfuerzos cognitivos en la estructura narrativa, obviando información clave para llegar a elaborar inferencias. Esta situación fue posible de observar en la toma de muestra, de esta manera, los niños de todos los niveles, en un primer contacto con las láminas, comentaban en voz alta y tendían a describirlas, con el objetivo de llegar al final y descubrir como se llegaba a solucionar el problema. Así, si bien algunos se lograban percatar de los gestos y situaciones que guiaban la creación de un plano más expresivo, estas no eran consideradas al

momento de narrar y en menor medida aún eran relacionadas para elevar inferencias necesarias para enriquecer la narración.

Cavalli (1995) argumenta que esto se debe a la falta de desarrollo de procesos cognitivos por parte de los niños provenientes de sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica. Por nuestra parte consideramos que no es una falta de procesos, sino que es un exceso de concentración en el área narrativa o funcional y un olvido del área expresiva (inferencias, lenguaje evaluativo). Este proceso podría mejorarse con práctica, así, a mayor experiencia en la elaboración de narraciones, se esperaría que la estructura estuviese internalizada, liberando así capacidad cognitiva para la elaboración del plano expresivo o el segundo plano narrativo (Bocaz, 1993).

Otro aspecto necesario de destacar referido a la elaboración de inferencia, que presentó el corpus de niños, es la escasez de vocabulario, especialmente de conjunciones o preposiciones, que ayuden a la coherencia local en la unión de frases o párrafos. Es más, en ocasiones era difícil para ellos generar inferencias por falta de vocabulario, mal uso de preposiciones y orden sintáctico, además de escasez de vocabulario y conocimientos previos, para identificar objetos como el panal, el ciervo, el búho, entre otros; todos estos aspectos que les permitirían dar a entender su narración, lo que claramente afectaba su estructura.

La tercera variable, también perteneciente al plano expresivo de la narración, se refería al uso de claves del lenguaje evaluativo. No deja de ser importante que ésta sea la única variable que reflejó una diferencia estadísticamente significativa, entregada por el género. Así se puede observar que las mujeres de la muestra utilizan mayor cantidad de claves evaluativas en sus narraciones que los varones.

Las claves evaluativas más utilizadas por los tres niveles de la muestra fueron las perceptivas, las que como se definen en el análisis cualitativo son detonadas por escasos verbos como mirar, escuchar u oler. No es el caso de la segunda categoría más utilizada por la muestra, las claves emotivas, que explicitan que los niños se involucran tempranamente con el aspecto emocional y en una amplia diversidad de emociones (susto, alegría miedo, enojo, entusiasmo, entre otras).

Se puede apreciar que el conocimiento previo juega un papel muy importante en esta variable, al igual que en la elaboración de inferencias, lo que produce que en el desempeño de cada nivel sea absolutamente variable en cada una de las categorías y no permita definir el desempeño de cada grupo, con mayor exactitud, ya que las características y conocimientos individuales juegan un importante papel en la elaboración de éstas.

Desde el comienzo de la presente investigación se enfatizó en el objetivo de conocer el desarrollo narrativo de los niños pertenecientes a sectores socioculturalmente vulnerables. Sin embargo, no se puede ignorar la información referencial del desarrollo narrativo, proveniente de la literatura especializada y otras investigaciones con niños provenientes de sectores diametralmente opuestos. Así, se pudo observar que el desempeño de los niños de la muestra, especialmente de los mayores, presentaría un desarrollo bastante lejano de los parámetros propuestos [tanto en investigaciones extranjeras como Aplebee (1978) como en nacionales como Pavéz (et al., 2005)]. Así en el marco teórico situábamos entre los 5 – 7 años la elaboración de narraciones verdaderas, etapa que es alcanzada sólo por casos aislados, puesto que los niños mayores de la muestra (8 años) distan bastante de él.

Al revisar anteriormente los factores sociales y educacionales que podrían estar afectando el

desarrollo narrativo de estos niños, consideramos que el principal acceso para lograr mejorar esta condición es la vía educativa. Anteriormente, definíamos el Estancamiento Narrativo, que podíamos situar en el nivel de kinder, edad en la cual se configura el pick del discurso narrativo, además de analizar algunas de las posibles razones de éste fenómeno. No obstante, es necesario preguntarse ¿por qué en este nivel tampoco se logra una estructura narrativa completa o de mayor calidad?, en circunstancias que según investigaciones del desarrollo narrativo, la narraciones completas se sitúan a partir de los 5 años, lo que nos daría cuenta de que no es un problema de desarrollo cognitivo.

Para responder esta pregunta, hace falta el análisis de múltiples factores relacionados con el desarrollo narrativo y que no han sido considerados en esta investigación, además de resaltar datos investigativos que nos aportan información sobre las diferencias socioculturales en esta temática (Shiro, 2000 y Cavalli, 1995). Así, entre las posibles proyecciones de los resultados obtenidos en la presente investigación, sería posible el análisis de las prácticas pedagógicas que reciben estos niños de kinder en su aula y la calidad educativa familiar que poseen, en cuanto a la cantidad de libros en el hogar, años de estudio de los padres, tiempos de interacción de los mismos con el niño, etc. Por lo que, al comparar estas variables, en los grupos totales y además con esos casos aislados de la muestra en que poseen una estructura narrativa más desarrollada, podríamos llegar a conclusiones importantes, que nos lleven a configurar programas de intervención específica y el desarrollo de prácticas educativas para favorecer esta área, además del apoyo a la vía familiar, en la medida de lo posible.

Por lo tanto, si anteriormente configurábamos al currículum como uno de los factores que

influye en cierta medida, a este “Estancamiento narrativo” en el nivel de kinder; sería un aporte importante que en este curso se reforzarán las estrategias dirigidas a este aprendizaje y que a lo largo de éste, el desarrollo narrativo alcanzara un mejor nivel, supliendo así, en cierta medida las falencias curriculares en los niveles superiores.

Recientemente analizábamos que el desempeño de los niños de Kinder es el más adecuado y que esto se pudiese explicar por la organización de su currículum. Así dentro de sus jornadas, la mayoría poseen algún momento de cuentos o instancias en que se relacionan con el mundo del lenguaje escrito. A pesar de esto es importante enfatizar en la planificación de estas actividades y que el cuento se convierta en una estrategia didáctica y no sólo para completar horarios. Esta estrategia podría replicarse en cursos superiores, por supuesto con diferentes énfasis a medida que aumenta la edad. Así cuando los niños ya sean usuarios más expertos de lenguaje escrito, sólo traspasarían a este medio todas las estrategias aprendidas y la estructura narrativa ya estaría bastante internalizada.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J.M. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.

Adrián, J., Clemente, R., Villanueva, L. (2007) *Mother´s use of cognitive state verbs in picture – book reading and the development of children´s understanding of mind: longitudinal study*. 78 (4): 1052 – 1067

Alvarez, G (1996) *Conexión textual y escritura en narraciones escolares*. Onomazein 1: 11 - 29

Applebee, A. (1978). *The Child's Concept of Story, Ages Two to Seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.

Arancibia, V., Strasser, K., Herrera, P. y Martínez, R. (1995) *Factores que afectan el rendimiento escolar de los padres. Revisión de investigaciones educativas 1980 – 1995*. CEPAL, Doc. Mimeo.

Astington, J. (1990) *Narrative and the child´s theory of mind*. En Briton, B. Y Pellegrini, A. (Eds), *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate. 151 – 172

Bigat, M., Clariana M., Guasch, O., Luna, X., Milian, M. y Ribas, T (1994) *La lengua escrita en la escuela: el texto narrativo a los ocho años*. Revista infancia y Aprendizaje, 65: 79 - 101

Bocaz, Aura (1991) *El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles*. *Lenguas Modernas* 23: 49 –70

Bocaz, Aura. (1993) *Generación de inferencias lógicas en la producción de discurso narrativo*. *Lenguas Modernas* 20: 77-91.

Bravo, L. (1991) *Dificultades en el aprendizaje de la lectura y diferencias socioeconómicas*. Anales de la Facultad de Educación PUCCH, 12: 69-89.

Borzone, A (2005). *La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas*. Revista PSYKHE 14: 193-209.

Bustos, C. (2001) *Ambiente familiar y desarrollo léxico del niños preescolar*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Concepción: Universidad de Concepción.

Cavalli, D., San Martín, B., San Martín, A., Yus, C. (1995) *Construcción del segundo plano narrativo en la producción del discurso infantil*. Tesis de licenciatura. Santiago: Universidad de Chile.

Coloma, C.J. y Pavez, M.M. (2005) *Desarrollo del discurso narrativo en niños pre-escolares y escolares*. Pilleux; M. (Editor) Contextos del Discurso, Valdivia: Editorial FRASIS, pp. 134-141.

Feldman, Bruner, Renderer and Spitzer (1990), *Narrative comprensión*. In B. K. Britton and A. D. Pellegrini (Eds), *Lev Vygotsky: critical assessments: future directions* (vol 4, pp 164-184) New York: Roudtledg.

García J, Elousa M, Gutierrez F, Luque J, Garate M (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós Ediciones.

Guajardo, N., Watson, A. (2002), *Narrative discourse and theory of mind development*. The journal of genetic psychology, 163,3: 305 – 325.

Herrera, M., Mathiesen, M., Merino, J., Villalón, M. y Suzuki, E. (2001) *Calidad de los ambientes edu-*

cativos escolares y su incidencias en el desarrollo infantil. Boletín de Investigaciones Educativas: PUC.

Jara, C., Jiménez R., Lefiman, R., Matamoros, C., Pacheco, D., Varela, R., (2004) *Cuentos infantiles: técnica de mejoramiento del discurso narrativo en niños y niñas de educación parvularia*. Tesis de Licenciatura. Temuco: Universidad de la Frontera.

Kaztman, R. (2001) *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Revista de la CEPAL 75: 171- 189.

Labor, W. y Waletzky, j. (1967). *Narrative analysis: oral version of personal experience*. En Helm, J (ed), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press 12 – 44.

Marshall, G., Correa, L. (2005) *Modelo de focalización y calculo del índice de vulnerabilidad escolar para la asignación de raciones del programa de alimentación escolar*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Medichi (2004) *Desarrollo del discurso narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje*. Recuperado en Septiembre de 2004. www.medichi.cl

Olson, D (1990) *Thinking about narrative*. En BK Britton y A. D. Pellegrini Eds.

Pavez, M.M. y Coloma, C.J (2005) *Desarrollo del discurso narrativo en niños con Trastorno Específico del lenguaje*. Harvey, A. (Compiladora), *En torno al discurso*, Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, pp 149-156.

Recart, M., Mathiesen, M., Herrera, M., (2005) *Relaciones entre algunas características de la familia*

del preescolar y su desempeño posterior. *Revista enfoques educacionales* 7; 105 – 123.

Recart, M., Mathiesen, M (2003) *Calidad educativa del ambiente familiar y su relación con el desarrollo de funciones cognitivas en el preescolar*. *Revista Psykhe*, 12: 143 – 151.

Roth, F., Speece, D., Cooper, D. (2002) *A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading*. *The journal of educational research* 95: 259-272.

Sander, T., Morton, A (2004) *Accessibility in text and discourse processing*. *Discourse Processes* 2: 79-89.

Shank, R y Lebowitz, M (1980) *Levels of understanding in computers and people*. *Poetics* 9; 251 – 273.

Shiro., M (2000) *Las habilidades evaluativas en dos tipos de discurso narrativo infantil*. *Revista Lingüística* 13: 217-247.

Silva – Corvalán, C. (1987) *La narración oral española: estructura y significado*. Madrid: Ed. Bernardez.

Symons, D., Peterson, C., Slaughter, V., Roche, J., Doyle, E. (2005) *Theory of mind and mental state discourse during book reading and story – telling tasks*. *The British Journal of Development Psychology* 23: 81 – 102.

Terán, L. (2007) *Apuntes Curso Funciones Cognitivas y Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Van Dijk, T (1980) *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo Veintiuno

Zhang and Osan (2005) *Activation of themes during narrative reading*. *Discourse Processes* 40 (1) 57-82.



CAPÍTULO III

VIVIENDA Y HABITABILIDAD

PROPUESTA DE FOCALIZACIÓN SOCIOESPACIAL PARA EL ACCESO A PROGRAMAS DE VIVIENDA SOCIAL EN CHILE

IVONNE LÓPEZ TAPIA¹

En Chile, las condiciones estructurales y sociales que caracterizan a la vivienda y a sus moradores presentan significativas diferencias de acuerdo a su localización geográfica. A pesar de que durante los últimos años en nuestro país se ha logrado disminuir el déficit habitacional y mejorar la calidad de las viviendas a través de diversos programas creados por el MINVU, aún persisten viviendas que presentan una calidad deficiente, con lo cual surge el desafío de crear metodologías que orienten las políticas y programas

destinados a disminuir con mayor eficacia los requerimientos habitacionales de la población más necesitada. Los resultados alcanzados en la investigación comprueban efectivamente diferencias sociales y en las características de las viviendas entre los potenciales beneficiarios de programas del SERVIU. Por otro lado, la diferencia de éstos en su localización espacial, sugiere la pertinencia de focalizar tanto los instrumentos como la asignación de recursos dentro del ámbito territorial nacional.

Palabras clave: Vivienda social, políticas públicas, focalización

INTRODUCCIÓN

El concepto de pobreza se ha ido ampliando en el transcurso de las dos últimas décadas, desde un enfoque centrado en las variables económicas de ingreso o consumo, a otros que han incorporado dimensiones de la calidad de vida de las personas, tales como la longevidad, el analfabetismo, las condiciones de salud, entre otros condicionantes que afectan significativamente a las personas en situación de pobreza. De esta manera, los autores Feres y Mancero (2001) sostienen que dentro del enfoque de necesidades básicas, son pobres todas aquellas personas cuyo consumo no alcanza el umbral de la satisfacción de una o más de sus necesidades principales, entre las cuales se

encuentran: la disponibilidad de servicios, tipo de vivienda, acceso a la educación, hacinamiento y la capacidad económica del jefe de hogar.

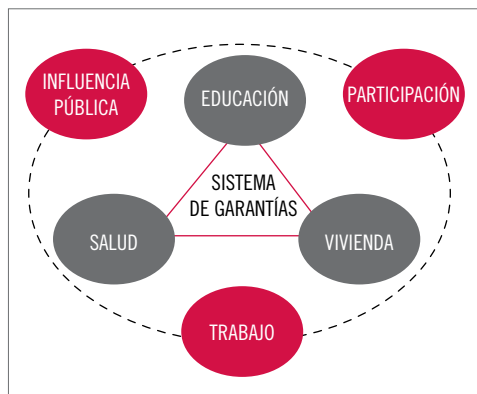
Para Tironi (1988) las condiciones de la vivienda son un indicador central y básico dentro del análisis de la pobreza, dado que es una de las formas visibles de dicho problema. De esta manera, la vivienda, desde la perspectiva del enfoque de necesidades básicas, constituye un satisfactor esencial para atender las necesidades mínimas de protección, abrigo y alojamiento que tiene toda persona. Además, la Fundación para la Superación de la Pobreza (2005a) manifiesta que las condiciones de habitabilidad a nivel familiar y comunitario, comprenden una dimensión clave y una condición indispensable para la satisfacción

¹ Tesis para optar al título de geógrafa, Universidad de Chile. Profesor Guía: Alfredo Apey Guzmán

plena de las necesidades básicas tanto de las familias como de las personas.

Es así como la Fundación para la Superación de la Pobreza (FSP) plantea que la política pública en Chile avanza en dos anillos para superar la situación de pobreza, tal como se visualiza en la figura 1. El primero de ellos está articulado por el fortalecimiento de activos (educación, salud y vivienda), en donde cada uno de éstos incide en el comportamiento del otro, por tanto, las condiciones de habitabilidad afectan directamente en el comportamiento de la salud y educación del grupo familiar. A su vez, el segundo anillo representa la ampliación de oportunidades a través del trabajo, influencia pública y la participación activa de la población. De esta manera la propuesta de dicha institución sobre un Sistema de Garantías Sociales considera a estos elementos como un todo integrado, dado que cada uno de sus componentes afecta directamente el comportamiento del otro, y una mala ejecución de estos podría reproducir la pobreza.

Figura 1: Esquema de sistemas de garantías sociales para la Superación de la Pobreza



Fuente: FSP, 2005b

De este modo, la vivienda es el lugar donde se construye y manifiesta la identidad de quienes la habitan, y por ello, es la base concreta de distintas dimensiones de la vida humana: arraigo, protección, seguridad, intimidad, realización y, fundamentalmente, convivencia. Por lo mismo, Etchegaray et al. (1997) plantean que el acceso a la vivienda genera importantes cambios de índole personal y familiar, siendo condición básica para asentar la seguridad y libertad de los individuos. Además la vivienda hoy en día es el único bien particular y personal en donde las familias y los seres que en ella habitan tienen su identidad completa.

Diversos estudios han demostrado que las carencias en materia de habitabilidad (malas condiciones de vivienda), tienen efectos negativos en el desarrollo del capital humano expresado en las condiciones para la educación, la salud y la inserción laboral de sus habitantes. Por ejemplo, habitar en viviendas inapropiadas o precarias dificulta los procesos de aprendizaje y el desarrollo adecuado de los niños, ya que éstos carecen de espacios funcionalmente diferenciados que estimulen la concentración y la generación de hábitos de estudio. Así también, la FSP (2005a) señala que cuando se habita en viviendas precarias que no logran proveer de protección suficiente ante las condiciones del ambiente o que están insertas en zonas de mala calidad ambiental, aumenta el riesgo de enfermedades, siendo la habitabilidad una determinante de la salud.

Es así como Valdés (1993) sostiene que la vivienda social constituye la principal solución habitacional a la que pueden acceder los grupos de menores ingresos en nuestro país, dado que atiende las necesidades de grupos sociales que, debido a su falta de recursos, no pueden alcanzarla directamente. De esta manera, Sepúlveda y Carrasco (1991) manifiestan que la vivienda social interpreta y lleva implícito un sentido de solida-

ridad, dentro del cual se desea que se cumplan los principios de equidad y oportunidad para todos, visto como un atributo natural de la vida en sociedad y no como una dádiva que rebaja la dignidad de los afectados. La vivienda social hace referencia a un tipo de carencia habitacional² que a la sociedad le interesa resolver, depositando en el Estado la responsabilidad de atenderlo.

A pesar que durante las últimas décadas Chile ha avanzado en el desarrollo de políticas habitacionales, debido principalmente a la reducción del déficit y al mejoramiento en la calidad de las viviendas de la población con menores ingresos, lo que le ha permitido tener un gran reconocimiento a nivel internacional, la implementación de esta política presenta algunos problemas que dañan los resultados alcanzados. Esto se expresa básicamente en una asignación poco eficiente de los subsidios, dado que una parte de éstos no se aplica o no están debidamente focalizados, postergando el acceso de personas y familias de menores ingresos que necesitan de una vivienda. Es así como ciertos requisitos operacionales de cada programa habitacional existente han originado una "desfocalización"³ de los mismos. De lo anterior se desprende que, en ocasiones, el presupuesto asignado es relativamente mayor a las demandas habitacionales existentes, o bien las necesidades que presenta la población no están contempladas en la oferta de programas vigentes, lo cual explicaría la presencia de presupuestos no asignados en su totalidad.

Esta situación conlleva a una nueva discusión, en la cual surge la incógnita acerca de si los programas habitacionales que actualmente se están impartiendo satisfacen plenamente las necesi-

dades habitacionales que presenta la población.

El hecho de que haya más subsidios que asignatarios revela la existencia de un complejo problema, el cual se traduce básicamente en un desconocimiento de los requerimientos y necesidades de la población demandante.

Por otro lado, Pérez y González (1999) plantean la existencia de un problema adicional en la política habitacional, en el cual los demandantes naturales de un tipo de subsidio se desplazan hacia un nivel hacia abajo, ya sea por la fuerte competencia que existe en su nivel en particular o por la posibilidad de obtener un mayor subsidio. Con ello, los ganadores de un tipo de subsidio resultan estar por sobre el nivel socioeconómico efectivo al que se espera atender.

Otro aspecto importante de destacar es que, pese a todos los avances que ha tenido el país a nivel político, económico y social, resulta incomprensible que actualmente la vivienda no sea considerada un derecho, sino por el contrario se la define como un "bien que se compra", no teniendo aún en Chile un reconocimiento jurídico, institucional ni político. A esto se agrega, que dentro de las políticas públicas, la vivienda es una de las áreas en que menos se ha avanzado, en comparación con la salud y la educación, quedando aún importantes desafíos pendientes. En este sentido, dado que en Chile la política pública se construye desde una perspectiva de derechos, parece conveniente avanzar en materia de vivienda a través de los siguientes lineamientos:

- 1. Reconocimiento de la vivienda como un derecho:** a través de la creación de una política integral sobre la base de normas y decretos.

² Este concepto hace referencia a la falta de acceso a bienes y servicios que son necesarios para alcanzar una adecuada calidad residencial (CID, 2005).

³ La desfocalización hace referencia a que los beneficios captados corresponden a sectores no previstos como grupo objetivo, cuando la población beneficiada no es afectada por los problemas que dieron origen al programa, o bien si la solución podría haberse logrado sin desviar recursos del Estado (CEPAL, 1995).

2. Creación de un organismo encargado exclusivamente de la vivienda social: con el propósito de supervisar el cumplimiento de ciertos estándares de calidad de la vivienda.

3. Participación y Exigibilidad: que la población tanto postulante como beneficiaria pueda participar⁴ activamente en su solución habitacional, a través de un conocimiento acabado del programa al que está optando, con el fin de poder exigir el total cumplimiento de éste.

Al respecto, la FSP (2005b) sostiene que la búsqueda de una política habitacional con perspectiva de derechos en Chile, plantea la necesidad de realizar ajustes a las políticas tradicionales que en este campo ha llevado a cabo el país, para avanzar así en el establecimiento de garantías sociales en "Vivienda" y "Habitabilidad" que aseguren acceso, calidad, oportunidad, protección financiera, participación y exigibilidad, particularmente a los sectores socialmente más vulnerables, de manera de aportar, desde las políticas habitacionales, a procesos sustentables de superación de la pobreza en el país.

Otro aspecto importante hace referencia a la escasa relevancia que se le ha atribuido al territorio en el desarrollo de políticas habitacionales, en donde generalmente se asocia a éste una condición homogénea, que no presentaría diferencias en su interior, con lo cual se da la concepción equivocada de "una solución habitacional única, para un segmento de población único, en un espacio geográfico único".

De este modo es el propio MINVU (2006), el que reconoce dicha falencia al plantear que el desarrollo de la perspectiva territorial es importante dado que la estructura de localización manifiesta niveles de déficit habitacional diferentes y, asi-

mismo, que existe creciente conciencia sobre la importancia de conocer en detalles los distintos cuadros locales de necesidad habitacional para poder mejorar el diseño de programas.

De este modo, los instrumentos históricamente disponibles se han caracterizado por no discriminar tanto el territorio como la condición social de la población que presenta problemas habitacionales, con lo cual el Estado, pese a tener la mayor voluntad en la asignación de programas y políticas, ha debido enfrentar procesos de refracción, los que indican un uso poco adecuado en los procesos de detección de la situación y del dónde se localiza este segmento de población objetivo. De este modo, se estima que una mayor segmentación tanto social como territorial de los postulantes a programas de vivienda básica por parte del MINVU, podría mejorar la eficiencia en la asignación de dichos instrumentos de apoyo social, a través de una más eficiente focalización de los recursos hacia los grupos sociales (tipología de usuarios), así como hacia el contexto territorial (ámbito regional y comunal).

Esta situación es ratificada por Larraín (1992), quien manifiesta que las políticas habitacionales presentan diversas connotaciones territoriales a escala nacional, siendo la localización de los programas habitacionales un aspecto fundamental para abordar en forma integrada y holística el problema de la vivienda.

De esta manera, en concordancia con los objetivos del Ministerio de Planificación tendientes a conocer las diferencias espaciales de la población en riesgo o vulnerabilidad social, esta investigación busca contribuir desde una perspectiva geográfica en la identificación de territorios que presentan carencias habitacionales de acuerdo a la información socioeconómica, para así ayudar en

⁴ La participación significa la colaboración de personas que persiguen objetivos que ellas mismas han establecido (SANOFF, 1999).

la definición y focalización de políticas que contribuyan a reducir los niveles de carencia en el país.

1. MATERIALES Y MÉTODOS

La información que se utilizó en esta investigación corresponde a la población en "situación de carencia" registrada por la Ficha CAS 2⁵, entre el período 1 de junio de 2003 y el 31 de mayo de 2005 y cuya base consolidada fue analizada con el programa estadístico SPSS (Statistical Product and Service Solutions), versión 11.5.

La cobertura territorial analizada contempla a la totalidad de las comunas del país, con la excepción de Tortel y Guaitecas, cuya información no fue recopilada por el Ministerio de Planificación durante el período expuesto. De este modo, el universo de análisis asciende a 343 comunas, con un total de 1.600.506 viviendas y cuyos residentes alcanzaban a 6.339.534 personas, lo que representaba a la fecha el 39,4% de la población nacional⁶. Cabe señalar que la información del Consolidado CAS para el período expuesto se encontraba procesada de acuerdo a la división política administrativa existente desde 1974, la que consideraba 13 regiones. Sin embargo, con el propósito de aproximarse a la realidad, la autora reclasificó la información existente dando paso a la obtención de la información de la Ficha CAS 2 para las 15 regiones del país, integrando, de este modo a las regiones de Arica y Parinacota, y de Los Ríos, a la investigación.

Con el propósito de cumplir con los objetivos propuestos, se llevaron a cabo las siguientes etapas:

i) Identificación de las variables para la investigación: sobre la base de la información señalada, se consideraron los atributos relacionados con la calidad de la vivienda y las características sociales que presenta el jefe de familia principal que reside en ésta, las que de manera agregada constituyen elementos de elección para potenciales usuarios de programas de asignación o mejoramiento de vivienda social en el país. En síntesis se tiene:

Cuadro 1: Variables utilizadas para la diferenciación tipológica de la población

VARIABLES DE LA VIVIENDA	VARIABLES SOCIALES
Calidad global de la vivienda	1. Edad
1. Materialidad (muro, techo y piso)	2. Permanencia en el trabajo
2. Saneamiento (abastecimiento de agua, eliminación de excretas, y disponibilidad de tina o ducha)	3. Ocupación del sitio

Fuente: Elaborado por la autora.

ii) Clasificación de la vivienda según calidad: cabe señalar que, a partir de los valores particulares que adquirieron las variables vinculadas a la vivienda, se definió un índice de calidad global de la vivienda⁷, el cual reúne información tanto de su materialidad como de su saneamiento. De este modo, el índice de calidad global fue clasificado en tres categorías: viviendas aceptables, viviendas recuperables y viviendas irre recuperables.

⁵ La ficha Cas fue reemplazada por la Ficha de Protección Social en el 2007 y se encuentra aún en proceso de aplicación.

⁶ Se utilizó la proyección nacional de población elaborada por el INE para el año 2004 correspondiente a 16.093.378 personas.

⁷ Este índice fue elaborado durante la práctica profesional de la autora denominada "Caracterización de la vivienda y su condición de habitabilidad en Chile según localización geográfica" desarrollada en el Departamento de Información Social del Ministerio de Planificación.

Cuadro 2 Índice de calidad global de la vivienda.

VIVIENDA ACEPTABLE



Corresponde a las viviendas cuya materialidad y/o saneamiento están en buenas condiciones, con niveles de protección y salubridad que permiten que sus residentes tengan una buena calidad de vida.

Además estas viviendas están condicionadas para resistir eventos de la naturaleza.

VIVIENDA RECUPERABLE



Corresponde a las viviendas con saneamiento deficiente y/o materialidad recuperable.

Es decir, son viviendas que requieren urgentemente reparaciones en su infraestructura, dado que frente a cualquier evento de la naturaleza pueden resultar destruidas.

VIVIENDA IRRECUPERABLE



Corresponde a las viviendas con materialidad irreparable independientemente del tipo de saneamiento que presente.

Estas viviendas están en deficientes condiciones, por lo cual es técnicamente recomendable demolerlas y construir una nueva vivienda.

Fuente: elaborado por la autora, 2008.

iii) **Determinación de la población con carencia habitacional respecto a la población total en situación de carencia de la comuna:** se cuantificó a nivel absoluto y relativo la población con carencia habitacional por comuna, obteniéndose tanto el número de personas como de viviendas en esta condición. Para el caso de la población total de la comuna, se consideró la proyección de población realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas, INE, para el año 2004, debido a que esta proyección abarca el período de estudio comprendido entre Junio de 2003 y Mayo de 2005.

Cuadro 3: Rangos según participación de población con carencia habitacional por comuna (%)

BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO
0 -25	> 25 – 50	> 50 - 75	> 75 - 100

Fuente: elaborado por la autora

Los rangos establecidos fueron expresados en cartografía temática, cuya base cartográfica corresponde a las cartas regulares comunales del Instituto Geográfico Militar a escala 1: 50.000. De este modo, la composición cartográfica contempla la totalidad de las comunas del país, cuya cobertura territorial va desde la Región de Arica y Parinacota a la Región de Magallanes. La aplicación de este instrumento cartográfico permitió identificar áreas homogéneas de concentración espacial de mayor demanda potencial de población con carencia habitacional.

iv) **Tipologías de beneficiarios para programas de vivienda social:** se agrupó la información en torno a dos segmentos según las características de edad, ocupación del sitio y permanencia en el trabajo del jefe de familia principal. De este modo se obtuvo:

- *Población con carencia relativa:* corresponde a habitantes que presentan condiciones de carencia habitacional pero que, sin embargo, dada su situación social, tendrían la posibilidad de aportar recursos para un programa orientado al mejoramiento o reconstrucción de sus viviendas, cofinanciado con el Estado.
- *Población con carencia absoluta:* corresponde a habitantes que presentan situación de pobreza extrema, tanto a nivel social como habitacional, lo cual los hace un grupo extremadamente vulnerable y que necesita de una asistencia total del Estado para mejorar su situación habitacional, dado que su condición socioeconómica les impide mejorar, por sí solos, esta situación.

v) **Tipologías de programas de vivienda social según tipo de instrumento:** se procedió a agrupar la información en torno a dos segmentos, de acuerdo a la calidad global que presentaba la vivienda. De este modo se identificaron dos opciones de instrumentos:

- *Mejoramiento de la vivienda:* está orientado al mejoramiento de la vivienda existente, es decir aquellas viviendas cuya calidad global es recuperable.
- *Reconstrucción de una vivienda:* está orientado a la construcción de una vivienda nueva, si la tenencia del sitio preexistente así lo permite. Es decir, se orienta a aquellas viviendas cuya calidad global es irrecuperable.

Al igual que los objetivos anteriores, se procedió a calcular la cantidad de población potencial para cada requerimiento de asignación de viviendas a nivel comunal y regional. Con dichos datos se establecieron jerarquías y, posteriormente, se elaboró un ranking que visualiza la distribución

relativa y absoluta de los beneficiarios de dichos instrumentos a nivel nacional.

Al momento de procesar la base de datos del "CONSOLIDADO CAS" en función de los intereses de la investigación, fue surgiendo un "residual", es decir casos que fueron quedando fuera del universo de estudio de acuerdo a las variables escogidas.

Esto implica que el análisis desarrollado presenta ciertas limitaciones al no reflejar la población total en situación de carencia que presenta déficit habitacional, como es el caso de los allegados, jubilados o montepiados y las personas que no presentan actividad. De este modo, se desprende que existe un grupo de población en carencia que presenta necesidades habitacionales y que pese a ser potenciales beneficiarios de programas habitacionales, no quedan cubiertos en el estudio.

2. RESULTADOS

2.1 LA POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE CARENCIA EN EL CONTEXTO DE LA POBREZA NACIONAL

Comúnmente se suele asociar a la población en situación de carencia con población en pobreza; sin embargo, pese a ser conceptos similares presentan importantes diferencias. Éstas van desde el grupo objetivo hasta los instrumentos utilizados en su medición.

La población en pobreza registrada por la Encuesta CASEN se mide a través de un instrumento macro como es el "método del ingreso" o "el costo de las necesidades básicas", en donde a

un individuo se le considera pobre si su nivel de ingreso se sitúa por debajo de un nivel mínimo de bienestar que le permita satisfacer sus necesidades básicas. La definición de este umbral corresponde a 47.099 pesos para el caso de la zona urbana y de 31.756 pesos en la zona rural⁸. En tanto, la población en situación de carencia se determina por la demanda ejercida hacia programas sociales y subsidios que ofrece o imparte el Estado, la cual corresponde al 39,4% de la población total nacional, es decir 6.339.534 personas. Por su parte, la población pobre asciende a 2.208.937 personas, representando el 13,7% de la población total del país⁹.

2.2 EXPRESIÓN TERRITORIAL DE LA POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE CARENCIA

La expresión territorial puede ser enfocada desde dos perspectivas, una intra-regional (en donde se visualiza el peso de la población en carencia dentro de la región), y otra a nivel inter-regional (en donde se ve la proporción de carencias que cada región representa respecto a la población en carencia a nivel nacional). Desde el punto de vista intra-regional, la población en carencia posee una importante cobertura en la mayoría de las regiones del país, siendo las regiones de Arica y Paríacota, Coquimbo, La Araucanía, Los Ríos y Aisén las que acogen más del 50% de su población regional en carencia, tal como se distingue en el Cuadro 4.

⁸ Valores de la canasta de satisfacción de necesidades básicas correspondientes a la Encuesta CASEN (2006).

⁹ Cifra correspondiente a la Encuesta CASEN (2006).

Cuadro 4: POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE CARENCIA: distribución regional en Chile.

REGIÓN	POBLACIÓN TOTAL NACIONAL	POBLACIÓN TOTAL EN SITUACIÓN DE CARENCIA	DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE CARENCIA			
			INTRAREGIONAL		INTERREGIONAL	
			%	JERARQUÍA	%	JERARQUÍA
Arica y Parinacota	191.368	96.892	50,6	4	1,5	13
Tarapacá	272.191	134.354	49,4	7	2,1	11
Antofagasta	534.039	219.927	41,2	10	3,5	10
Atacama	268.333	124.107	46,3	9	2,0	12
Coquimbo	656.554	331.157	50,4	5	5,2	6
Valparaíso	1.642.652	617.573	37,6	12	9,7	3
Metropolitana	6.465.348	1.826.649	28,3	15	28,8	1
O'Higgins	831.619	323.634	38,9	11	5,1	7
Maule	958.666	477.434	49,8	6	7,5	5
Biobío	1.954.631	958.233	49,0	8	15,1	2
La Araucanía	920.398	556.029	60,4	2	8,8	4
Los Ríos	370.263	289.741	78,3	1	4,6	8
Los Lagos	773.683	269.535	34,8	14	4,3	9
Aisén	98.197	56.228	57,3	3	0,9	15
Magallanes	155.436	58.041	37,3	13	0,9	14
TOTAL PAÍS	16.093.378	6.339.534	39,4		100	

Fuente: elaborado por la autora a partir de la información de la Ficha CAS 2, MIDEPLAN, 2005.

De este modo, destaca el caso de la Región de Los Ríos, dado que el 78,3% de su población regional está registrada en el sistema CAS.

Esto coincide con las cifras de la Encuesta CAsEN 2006, en donde se muestra que ésta es una de las tres regiones con mayor pobreza relativa en el país, con el 18,8%, de su población regional en esta condición. En tanto, las regiones Metropolitana de Santiago, de Los Lagos y Magallanes presentan la menor proporción de población con carencia en el país.

Desde la perspectiva interregional, sin embargo, la situación es distinta. Las regiones Metropolitana de Santiago, del Biobío y Valparaíso

poseen el 53,6% de la población en carencia del país, correspondiendo a las regiones que presentan la mayor cantidad absoluta de personas con condiciones socioeconómicas deficientes a nivel nacional. De este modo, se desprende que la distribución de la población en carencia se asocia claramente al patrón de concentración de la población. Por otra parte, el 80,5% de la población en situación de carencia del país está localizada en áreas urbanas, es decir 5.100.764 personas, siendo nuevamente las regiones Metropolitana de Santiago, del Biobío y de Valparaíso las que concentran en conjunto cerca del 60% de esta población en el país.

2.3 POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE CARENCIA Y SU DÉFICIT HABITACIONAL

Comúnmente, al hablar de población en carencia se suele asociar con un grupo socioeconómicamente homogéneo de acuerdo a sus necesidades, es decir, se cree que todos presentan carencias uniformes en cuanto a educación, empleo, ingresos, vivienda, equipamiento, etc. Sin embargo, la realidad es muy distinta, dado que las necesidades que presenta este grupo de población son diferenciadas. De este modo, con el objetivo de definir las necesidades habitacionales que presentaba la población en carencia, se construyó un índice de calidad global de la vivienda durante la práctica profesional de la autora¹⁰.

Este índice fue elaborado sobre la base de información entregada por la Ficha CAS 2 (referente a la materialidad y saneamiento de la vivienda), el cual dio origen a los rangos: aceptable, recuperable e irrecuperable. Los resultados de la clasificación manifiestan que el 64,3% de las viviendas de la población en carencia posee una calidad aceptable, en tanto que el 30,3% corresponde a calidad recuperable y el 5,4% a irrecuperable. En síntesis, más de un tercio de las viviendas de la población en carencia presenta algún déficit habitacional.

Desde la perspectiva locacional, las viviendas con calidad aceptable se concentran en las regiones Metropolitana de Santiago, de Valparaíso y del Biobío, dado que en conjunto concentran sobre el 60% de este universo. En este caso su distribución se asocia al patrón de concentración de población. En tanto, las viviendas cuya calidad es recuperable se concentran en las regiones Metropolitana de Santiago, del Biobío y La Araucanía, las que en conjunto agrupan el 53,4% de las viviendas.

Sin embargo el patrón de distribución de las viviendas con calidad irrecuperable presenta una concentración distinta a las mencionadas: se localizan preferentemente en las regiones del Biobío, del Maule y de La Araucanía, las que en conjunto agrupan cerca del 50% de este universo.

En la elaboración de la propuesta habitacional de esta investigación se consideraron sólo las categorías recuperable e irrecuperable debido a que son viviendas que requieren de mejoramiento y reconstrucción. Por este motivo, tanto las viviendas como sus residentes se han denominado con "carencia habitacional", con el fin de distinguirlos del resto de población en carencia.

2.4 RASGOS Y CLASIFICACIÓN COMUNAL DE LA POBLACIÓN CON CARENCIA HABITACIONAL

De acuerdo a los rangos establecidos, el 38,5% de las comunas del país presenta una baja presencia de población con carencia habitacional, concentrándose ésta en las regiones de Atacama (88,9%), Valparaíso (73,7%) y Metropolitana de Santiago (71,2%); en tanto que en el territorio nacional predomina la densidad media de población con carencia habitacional, con 148 comunas (43,1%) que presentan esta concentración. La mayor proporción comunal se encuentra en las regiones del Maule (76,7%), Aisén (75%) y del Libertador O`Higgins (63,6%).

a) Zonas de asociación comunal

Con el propósito de visualizar los territorios agregados que presentan problemas de déficit habitacional, se procedió a clasificar las comunas de acuerdo a su rango de población con carencia habitacional. Esto permitió tener conocimiento

¹⁰ Este documento de trabajo se encuentra disponible en la División Social del Ministerio de Planificación y en la Escuela de Geografía de la Universidad de Chile.

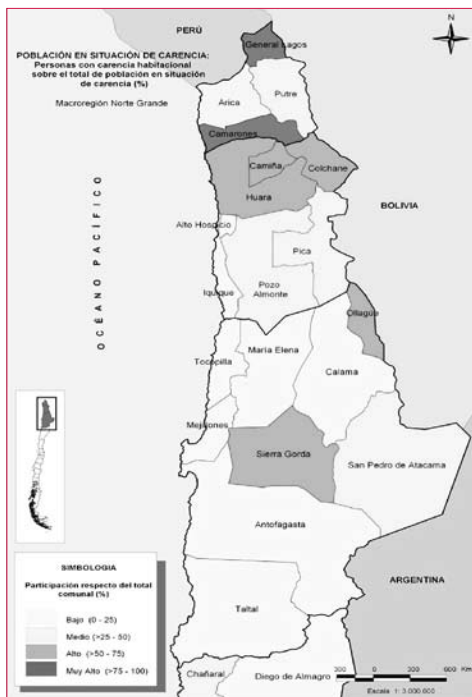
de aquellas zonas geográficas que presentan las mayores de necesidades de vivienda en el país como se visualiza en los Mapas 1 al 5, lo cual constituye un antecedente fundamental para focalizar los recursos.

- **Comunas con densidad muy alta de población con carencia habitacional:** el 2,6 % de las comunas del país presentan una densidad muy alta de población con carencia habitacional. La localización de este universo no es continuo, destacando en el norte del país las comunas de General Lagos y Camarones como se distingue en el Mapa 1. Sin embargo la mayoría de las comunas en esta categoría se concentran entre la Región del Biobío y la Región de Magallanes. En éstas destacan: Romeral, Alto Biobío, Cholchol, Cochamó, Torres del Paine, San Gregorio y Timaukel. A su vez, la distribución territorial de este rango se asocia, en la mayoría de las comunas, al patrón de concentración de la pobreza relativa.

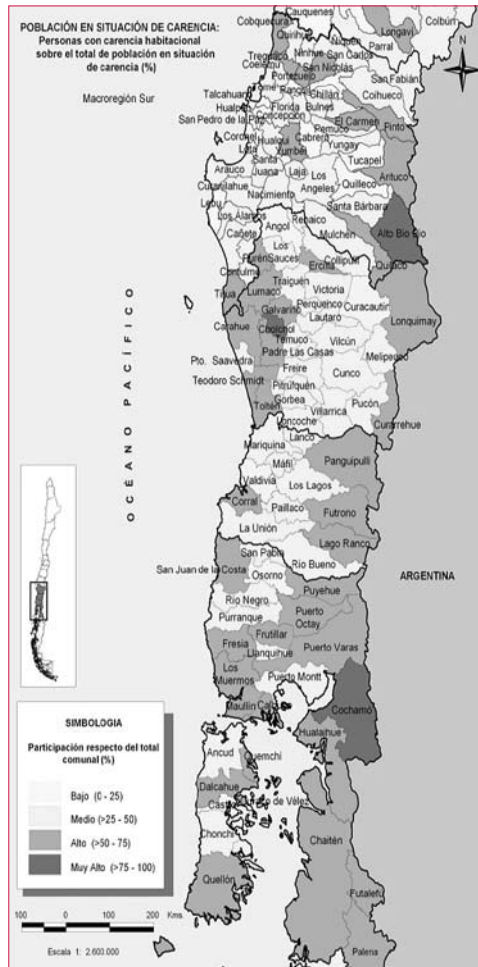
- **Comunas con densidad alta de población con carencia habitacional:** el 15,7% de las comunas del país poseen una densidad alta de población con carencia habitacional. Esta categoría se caracteriza por ser bastante dispersa. Aún si bien hay sectores en donde se localizan agrupaciones de comunas, como es el caso del sector cordillera-no de las regiones de La Araucanía, Los Ríos y de Los Lagos, en donde se distingue un conjunto continuo de comunas que presentan este tipo de densidad. Entre ellas se encuentran Lonquimay, Curarrehue, Panguipulli, Futrono, Lago Ranco, Puyehue, Puerto Octay, Puerto Varas, Hualaihue, Chaitén, Futaleufú y Palena, con la excepción de la comuna de Cochamó que presenta una concentración alta de población con carencia habitacional.

- **Comunas con densidad media de población con carencia habitacional:** El 43,1% de las comunas poseen una densidad media de población con carencia habitacional, constituyendo el rango con mayor relevancia en el país. A lo largo del territorio nacional se visualizan agrupaciones de comunas que presentan este tipo de concentración, como es el caso del sector céntrico de la Región de Coquimbo, la que se distingue en el Mapa 2.

Mapa N° 1



Mapa N° 4



Mapa N° 5



Fuente: elaborado por la autora a partir de la información de la Ficha CAS 2, MIDEPLAN, 2005.

3. DEFINICIÓN DE TIPOLOGÍAS DE BENEFICIARIOS PARA PROGRAMAS DE VIVIENDA SOCIAL

Como queda de manifiesto, los rasgos sociales de la población con carencia habitacional y su distribución espacial no son homogéneos en el país, lo cual hizo necesaria una segmentación para su mejor análisis. Para ello, se crearon dos tipologías con el propósito de determinar la situación social que presentaban los potenciales postulantes a programas de vivienda social, para así identificar, de acuerdo a las variables (edad, permanencia en el trabajo y ocupación del sitio), un universo de jefes de familia que podrían participar en un programa habitacional cofinanciado, en conjunto con el Estado (carencia relativa), y otro con aquellos que, dadas sus precariedades sociales, no podrían aportar económicamente en la solución de su problema habitacional, ante lo cual el Estado debería hacerse cargo en una mayor proporción para financiar su solución habitacional (carencia absoluta). Esta segmentación tipológica permitiría una mejor eficiencia en la asignación de recursos, en función de una más adecuada focalización hacia los grupos más necesitados.

3.1 TIPOLOGÍA DE BENEFICIARIOS EN CARENCIA RELATIVA

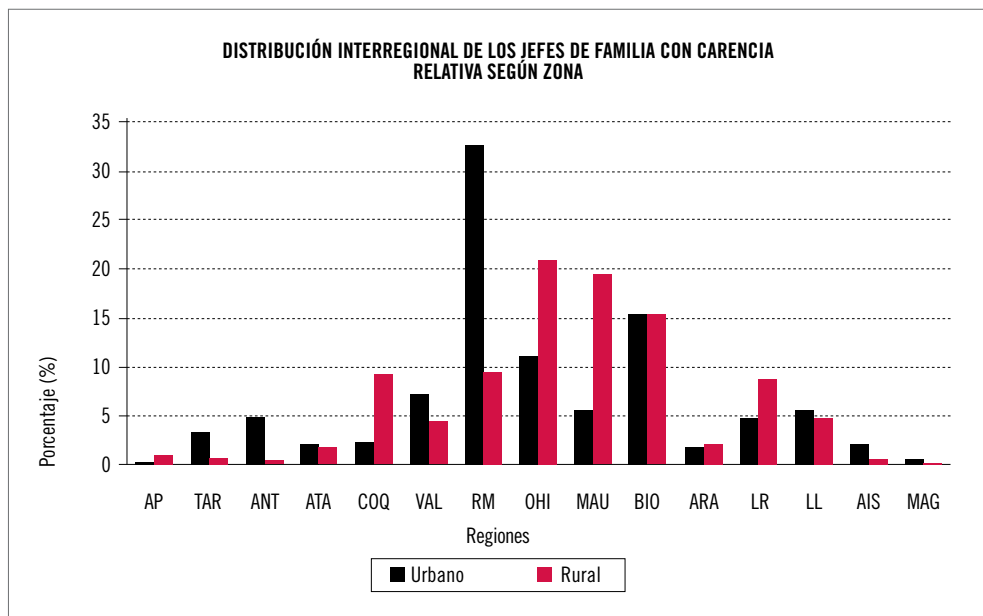
Los jefes de familia que integran esta tipología constituyen, desde el punto de vista económico, personas susceptibles de crédito, dado que los antecedentes que presentan dan cuenta de que pueden hacerse cargo de la deuda adquirida. Por otro lado, al ser propietarios del sitio donde residen, independientemente de la solución habitacional a la que postulan, ésta se puede llevar

a cabo en el mismo lugar que fue realizada la encuesta. La tipología de carencia relativa está conformada por 31.917 jefes de familia, cuyos núcleos familiares alcanzan las 139.395 personas, es decir, representan el 8,9% de la población con carencia habitacional.

Los jefes de familia con carencia relativa presentan una distribución desigual en el país, siendo las regiones de La Araucanía, del Biobío y del Maule las que presentan más del 50% de estas personas. Esta situación es importante de destacar, dado que, a pesar de que estas regiones concentran buena parte de la pobreza relativa del país, también presentan la mayor proporción de población con situación social menos vulnerable a nivel nacional, es decir, son jefes de familia que pueden participar en el financiamiento de su solución habitacional. Por el contrario, las regiones de Antofagasta, Aisén y de Magallanes son las que menor proporción presentan de esta tipología, dado que en conjunto sólo alcanzan el 2,2% de los jefes de familia en el país.

El 66,4% de los jefes de familia con carencia relativa habita en áreas rurales mientras que el 33,6% reside en áreas urbanas. En lo que respecta a la población que reside en áreas urbanas, éstas se concentran en las regiones del Biobío, Metropolitana de Santiago y de Valparaíso, las que en conjunto poseen más del 50% de los jefes de familia del país, con lo cual su distribución se asocia al patrón de concentración de la población nacional. Por otra parte, la mayoría de los jefes de familia con carencia relativa de áreas rurales, se concentra en las regiones de La Araucanía, del Biobío y del Maule, dado que en conjunto poseen sobre el 60% de los jefes de familia como se visualiza en la Figura 2.

Figura 2



3.2 TIPOLOGÍA DE BENEFICIARIOS EN CARENCIA ABSOLUTA

Esta tipología está conformada por aquellos jefes de familia que presentan una condición social precaria, es decir, que se encuentran en una edad avanzada, poseen una permanencia en el trabajo inferior a nueve meses, y el sitio en donde habitan presenta una tenencia irregular. Por estos motivos, este grupo se estima no estaría en condiciones de aportar económicamente a la solución de su problema habitacional, debido a su falta de garantías que brinden seguridad a una entidad financiera para poder asignarles un crédito. En consecuencia, resulta evidente que el Estado debe hacer un mayor esfuerzo en pos de este grupo de población, mediante el financiamiento total o casi total de la solución habitacional a la que postulan. Esta tipología está conformada por

5.808 jefes de familia, cuyas núcleos familiares alcanzan las 21.945 personas.

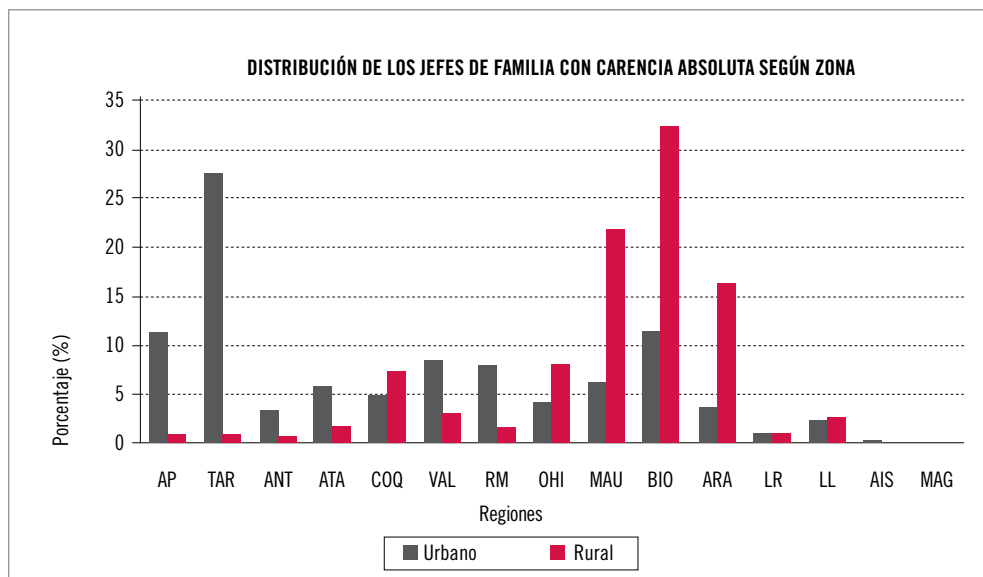
La tipología de los jefes de familia bajo carencia absoluta presenta mayor concentración en las regiones Metropolitana de Santiago, del Biobío y del Libertador O´Higgins, las que agrupan a más de la mitad de las familias con condiciones sociales precarias. Cabe destacar el contexto de la Región Metropolitana de Santiago, dado que presenta 1.355 jefes de familia en esta situación, con lo cual la distribución de este universo se asocia con el patrón de concentración de la pobreza absoluta, dado que esta es la región que acoge el mayor número de pobres en el país.

La tipología de carencia absoluta se localiza preferentemente en el área urbana, la cual agrupa al 59,8% de los jefes de familia del país. Estas 3.474 personas se concentran casi en un 60% en las regiones Metropolitana de Santiago, del Bio-

bío y de O`Higgins como se aprecia en la Figura 3. En tanto las regiones que menor preponderancia tienen con respecto a este grupo son Arica y Paríacota, Magallanes, y La Araucanía, que en conjunto sólo representan el 2,8% de los

jefes de familia. Por otro lado, la zona rural comprende el 40,2% de los jefes de familia en carencia absoluta, siendo las regiones de O`Higgins, del Maule y del Biobío las que mayor población concentran en el país.

Figura 3



3.3 TIPOLOGÍAS DE INSTRUMENTOS PARA PROGRAMAS DE VIVIENDA SOCIAL

La población con carencia en Chile no presenta necesidades habitacionales homogéneas, lo cual hace pertinente la creación de instrumentos para diferenciar y enfrentar estas necesidades. En consecuencia, en esta investigación se establecieron dos tipologías de instrumentos: a) una destinada a aquellas viviendas que, dada su calidad de recuperable, necesitan de mejoramiento en su infraestructura y otra, b) vivienda que dada su condición de irrecuperables, necesitan de urgente reconstrucción.

a) Solución habitacional destinada al mejoramiento de la vivienda

La primera de estas tipologías comprende aquellas viviendas cuya calidad global es recuperable, es decir, presentan problemas de mediana gravedad en la estructura y/o saneamiento, pero que se pueden mejorar a través de arreglos. El instrumento de mejoramiento de la vivienda se aplica a 31.651 viviendas, lo que representa el 7,9% de las viviendas con carencia en el país. Su eventual operación beneficiaría a 135.059 personas. Esta tipolo-

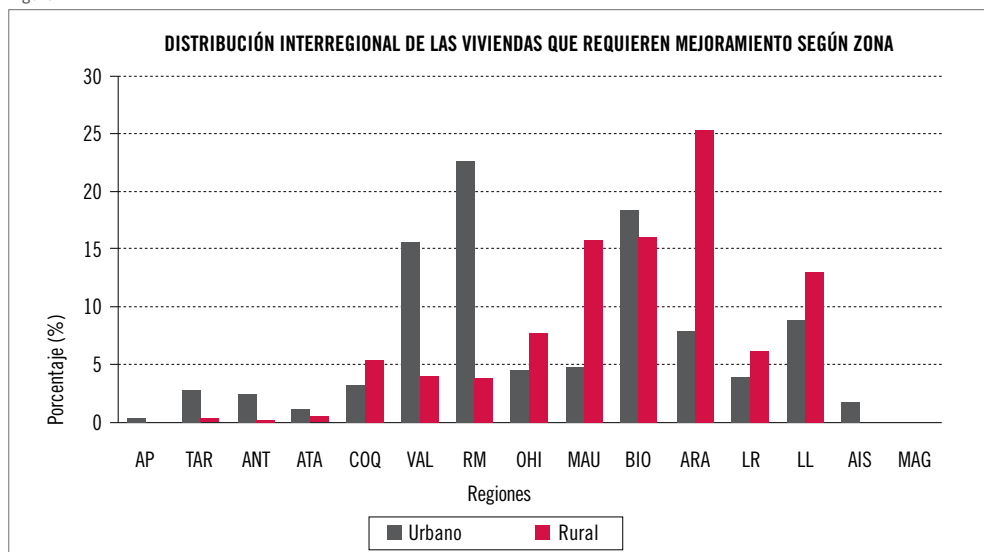
gía muestra mayor concentración en las regiones de La Araucanía (18,8%), del Biobío (17%) y del Maule (11,7%). Estas regiones, junto a la de Los Lagos y Metropolitana de Santiago, agrupan a más de la mitad de la eventual demanda por instrumentos orientados al mejoramiento de la vivienda.

A su vez, las regiones de Arica y Parinacota, de Coquimbo y de Magallanes son las que presentan la menor proporción de viviendas que requieren de este instrumento, dado que en conjunto abarcan sólo el 1,5% de las necesidades del país. Del total de viviendas que requieren de mejoramiento, el 37,2% se localiza en áreas urbanas y el 62,8% en áreas rurales. Las viviendas localizadas en áreas urbanas se concentran en las regiones Metropolitana de Santiago, del Biobío y de Valparaíso, las que en conjunto poseen sobre el 56,6% de estas viviendas en el país. En cuanto a las viviendas en sector rurales se concentran en las regiones de La Araucanía, del Maule y del Biobío con el 57,2% de las unidades. Cabe destacar el caso de la Región

del Biobío, dado que es la única región en que los sectores urbano y rural concentran viviendas que requieren de este instrumento en similar proporción, hecho que se visualiza en la Figura 4.

En el país hay 31.647 viviendas que requieren de mejoramiento en su estructura y saneamiento. De acuerdo a esto, el 85,6% de las soluciones habitacionales se puede desarrollar en el mismo sitio, debido a que la tenencia así lo permite. En tanto, dado que la tenencia del sitio en que se emplazan es irregular, un total de 5.038 viviendas debieran ser mejoradas teóricamente fuera del sitio. Sin embargo, esta situación puede ser solucionada mediante dos opciones. La primera de ellas, mediante la regularización o saneamiento de los títulos de propiedad, lo cual permitiría el mejoramiento de la vivienda en el mismo sitio y, en caso de no ser factible el saneamiento de título de dominio, este segmento de beneficiarios se podría incorporar a los beneficiarios del instrumento orientado a la reconstrucción fuera del sitio.

Figura 4



b) Solución habitacional destinada a la reconstrucción de la vivienda

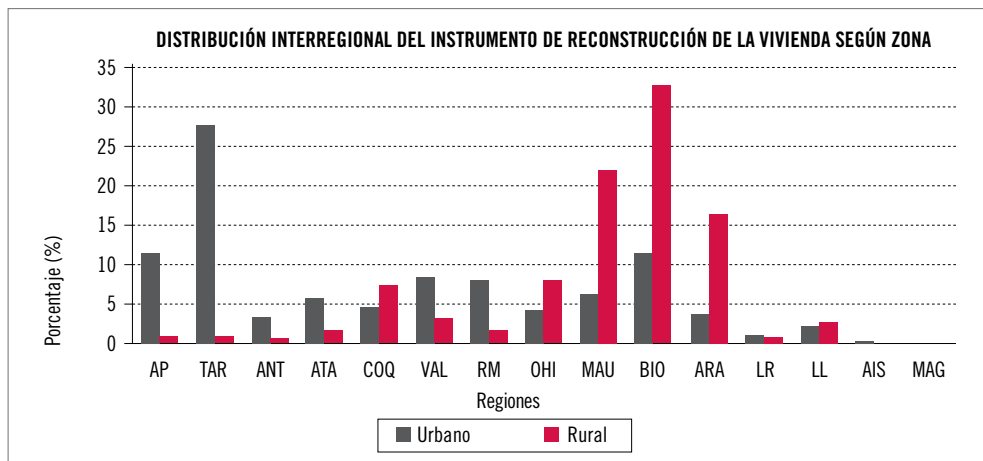
La tipología de reconstrucción de la vivienda comprende a todas aquellas unidades cuya calidad global es irrecuperable, es decir, incluye aquellas que presentan daños significativos en su estructura y/o saneamiento, con lo cual, dada la gravedad del problema, la solución más adecuada sería la demolición y, consecuentemente, la construcción de una nueva vivienda. Esta tipología se asocia a 6.074 viviendas, en las cuales residen 26.282 personas. Del total de soluciones habitacionales analizadas, el 16,1% requiere de reconstrucción.

Esta tipología es preponderante en las regiones del Biobío, del Maule y de Tarapacá, dado que en conjunto poseen el 51,7% de la demanda por este instrumento en el país. El caso de la Región del Biobío resulta crítico dado que presenta 1.470 viviendas que necesitan de reconstrucción, lo que la transforma en la región que presenta las condiciones más deficientes en términos habitacionales. Por otro lado, las regiones de Magallanes, Aisén y de Los Ríos son las que menor demanda poseen de este instru-

mento en el país, dado que menos del 1% de sus viviendas requieren de reconstrucción, y éstas se localizan mayoritariamente en el área rural con un 59,8%. Las viviendas urbanas se concentran en más del 50% en las regiones de Tarapacá, Arica y Parinacota, y del Biobío, tal como se distingue en la Figura 5. A su vez, las viviendas rurales se localizan preferentemente en las regiones del Biobío, del Maule y de La Araucanía con el 71,1% de las viviendas. Cabe destacar la situación de la Región del Biobío, dado que posee un tercio de las viviendas rurales que requieren de reconstrucción en el país.

En el país hay 6.074 viviendas que necesitan de reconstrucción, lo que implica que el 79,1% de éstas tiene solución en el sitio, dado que la tenencia así lo permite. El 20,9% de las viviendas que necesitan de reconstrucción requiere además de que ésta solución se realice fuera del sitio, dado su tenencia irregular. De este modo 1.271 viviendas requieren de esta alternativa, la cual eventualmente podría ascender a 6.309 soluciones si estas se suman a las viviendas que requieren de mejoramiento fuera del sitio.

Figura 5



4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A pesar de que en los últimos años el déficit habitacional en Chile ha disminuido, tanto en términos cualitativos como cuantitativos, aún persisten situaciones que la política habitacional implementada por el Estado no ha podido solucionar en forma integral. Este hecho se hace más evidente en grupos de menores ingresos, quienes pese a su precaria condición socioeconómica, muchas veces no son incorporados en el desarrollo e implementación de políticas y programas de vivienda social, ya sea por la ambigüedad de la información, por la escasez de recursos o por su inadecuada distribución.

De este modo, en virtud de la definición y clasificación de la población en situación de carencia según atributos sociales y los de su vivienda, fue posible comprobar que la población en carencia es un segmento importante, dado que el 39,4% de la población nacional se encuentra en esta condición, es decir, más de un tercio de la población del país presenta necesidades socioeconómicas de tipo básico. En tanto, cabe destacar que las necesidades que posee esta población no son homogéneas, sino por el contrario se encuentran claramente diferenciadas en cuanto a los atributos sociales de los postulantes y las de su vivienda.

De acuerdo a los atributos sociales de la población analizada, el 57,1% de los jefes de familia presenta una edad promedio superior a 46 años; el 53,1% habita en un sitio en condiciones de tenencia regular, mientras que el 10,2% no mantiene una relación contractual permanente en su trabajo. De esta forma, la edad aparece entre las mayores brechas potenciales en la búsqueda de un óptimo para optar a un crédito de vivienda de mediano o largo plazo. En lo que respecta a la vivienda, el 64,3% de la población en carencia habita en vivienda de calidad global aceptable, es

decir, viviendas que brindan a sus moradores condiciones de habitabilidad suficientes en cuanto a protección y salubridad. Sin embargo, más de un tercio de las viviendas necesita de reparaciones urgentes y en algunos casos la única solución disponible es la reconstrucción.

La población en situación de carencia presenta una serie de necesidades, siendo la vivienda una de las más importantes. En efecto, en virtud del segundo objetivo relacionado con la cuantificación y la jerarquización de la población con carencia habitacional en el país, se concluye que el 24,5% de la población en carencia reside en viviendas con déficit habitacional. Asimismo fue posible establecer que la población en carencia no es un grupo homogéneo en lo que respecta a las condiciones de su vivienda, sino por el contrario presentaba diferencias muy importantes en su interior.

En cuanto a las tipologías de beneficiarios se observa una preeminencia del grupo social que está en condiciones de aportar a la solución de su problema. En efecto, ocho de cada diez solicitantes estarían en esta condición, mientras que dos de cada diez estarían en condiciones de dependencia absoluta de la solución provista por el Estado.

Por otro lado, en lo que concierne a la segmentación de los instrumentos para la solución habitacional, ocho de cada diez requerimientos para solución habitacional con viviendas sociales estarían dirigidos al mejoramiento de la vivienda, mientras que dos de cada diez requerirían de demolición de la vivienda.

En cuanto a la posibilidad de enfrentar la solución habitacional en el sitio que reside el jefe de familia en situación de carencia, el 83,2% se puede realizar in situ, dado que su condición de tenencia está regularizada. De manera complementaria, el 16,8% de las soluciones debería reali-

zarse fuera del sitio, lo que implica un traslado de los residentes hacia otro lugar, debido a la falta de control sobre la propiedad del mismo. La solución fuera del sitio en que habita el demandante implica movilizar la localización de la familia, lo cual consecuentemente acrecienta la necesidad de presupuesto del Estado para ayudar a esta población, dado que no sólo debe satisfacer la solución habitacional, sino que además, debe proveer el terreno donde se lleve a cabo dicha solución.

5. CONCLUSIONES

La concentración de población con carencia habitacional presenta un patrón de localización diferente al de la población en situación de carencia, lo cual se hace más evidente a nivel de comunas dado que ambos universos empiezan a disociarse en la medida que se trabaja a mayor nivel de desagregación territorial. Esto significa que los programas destinados a las viviendas con carencia habitacional no necesariamente deben enfocarse hacia donde se concentre la mayor población en situación de carencia. Por otro lado, a través del establecimiento de tipologías se pudo comprobar que la población con carencia habitacional no es un grupo homogéneo tanto en términos de condiciones sociales como en sus requerimientos de vivienda, lo cual justifica un tratamiento diferenciado de este grupo de población de acuerdo a sus necesidades.

La clasificación de la población con carencia habitacional de acuerdo a tipologías de instrumentos para la asignación de programas de vivienda social fue realizada con el propósito de aportar en el diseño de programas que el Ministerio de la Vivienda está aplicando actualmente, colaborando así con la focalización de estos instrumentos a través de un conocimiento más

acabado de la demanda efectiva de la población hacia estos programas. Con esta propuesta se intentó innovar en la clasificación de estas familias a través del análisis de sus condiciones sociales, yendo más allá del sólo uso de un puntaje global en la Ficha de Protección Social, tal como se ha procedido en los últimos años.

De acuerdo a los resultados exhibidos, y pese a no analizarse la efectividad de los programas actuales que imparte la Política Habitacional, junto con mejorar los ya existentes, se plantea la necesidad de avanzar en la creación de nuevos instrumentos que puedan responder más adecuadamente a las diversas necesidades habitacionales que presenta la población en el país.

En cuanto a algunas consideraciones de índole metodológica de la investigación, es necesario tener presente que:

Dado que la investigación se presenta a escala comunal, se recomienda analizar la situación habitacional de la población a nivel local, con el propósito de tener mayor conocimiento tanto de los requerimientos específicos de la vivienda de este segmento, así como de las características particulares de los miembros que componen la familia postulante. A modo de ejemplo, debido a que la propuesta se encuentra elaborada exclusivamente a partir de la información del jefe de familia principal, no se descarta el hecho de que puedan existir múltiples núcleos familiares dentro de la misma vivienda, lo que podría hacer variar el número real de necesidades habitacionales.

El método aplicado ha permitido la creación de tipologías a nivel de postulantes, instrumentos y territorios, esta metodología se podría enriquecer en la medida que se adicionen variables. De este modo, variables relevantes al respecto podrían ser el nivel de ingreso y la escolaridad del postulante, los que en este caso no fueron incorporados a pesar de estar presente en la Ficha CAS 2, dado

lo poco confiables que estos resultan¹¹. Ante estas limitantes, la incorporación de otras variables permitiría ampliar, reforzar y complementar la información con otros estudios que analicen la carencia habitacional desde otras perspectivas.

A modo de reflexión se desprende que a través de la relación oferta – demanda que posee la Política Habitacional actual, hay soluciones habitacionales que pueden ser resueltas y otras que lamentablemente no. Una de las causas obedece a la incompatibilidad que existe entre la gestión institucional y el fundamento de algunos programas, lo cual afecta negativamente el resultado final, dado el déficit pendiente de la política que resulta al no dar solución a la totalidad de las necesidades habitacionales que presenta la población. Por lo tanto, mejorar la actual Política Habitacional puede contribuir significativamente a superar el déficit actual.

Así mismo, un factor adicional que atenta en contra de un mayor éxito de la actual Política Habitacional en el país, corresponde a la escasa vinculación y direccionalidad que tienen los programas con el territorio, en donde aún prima la imagen de Chile como un espacio homogéneo, con realidades locales que muchas veces escapan de la realidad nacional promedio. De este modo, destaca la importancia de desarrollar una gestión territorial más adaptada a las necesidades locales que presenta la población, con el objetivo de crear programas y políticas habitacionales que promuevan una equidad social y territorial en esta materia. Es así como la correcta diferenciación del grupo objetivo, puede contribuir al éxito de las políticas públicas propiciando una mayor correspondencia entre los oferentes y demandantes de programas sociales.

Finalmente, dado que las condiciones de la población con carencia habitacional trascienden el ámbito administrativo del país, la identificación de zonas de gestión constituye un importante soporte para promover la utilización de la Geografía en la focalización socioespacial de las políticas de vivienda.

En consecuencia, la plena incorporación del enfoque territorial permitirá diferenciar el “hacia dónde” y “hacia quiénes” se deben dirigir los recursos. A la luz de lo anterior, resulta necesario unir los esfuerzos tanto del Estado, del sector privado y de la población afectada, con el objetivo de generar oportunidades que contribuyan a mejorar la situación habitacional de los más desposeídos en el país, potenciando los esfuerzos conjuntos destinados a satisfacer las necesidades de protección y abrigo de la población, dentro de un contexto habitacional seguro, funcional y agradable.

¹¹ El hecho de que la declaración del ingreso sea relevante para acceder a los beneficios de los ministerios y municipios, ha implicado que muchas de las solicitudes declaren ingresos o entradas monetarias inferiores a las reales. Esta situación obedece en gran medida a que generalmente no se pide respaldo de esta información sino más bien a través de un acto de fe se cree que el postulante ha declarado la verdad.

BIBLIOGRAFÍA

Cid, Pablo. (2005). "Participación de los más pobres en vivienda social". Seminario de Investigación. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

Comisión Económica para América latina y el Caribe. (1995). "Focalización y pobreza". Cuadernos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago: CEPAL N° 71.

Etchegaray, Alberto, (et. al., 1997). Las reformas sociales en acción: vivienda. Capítulo N° 1: "vivienda, democracia y equidad". Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago: CEPAL. Serie de Políticas Sociales N° 20.

Feres, Juan Carlos y Mancero, Xavier. (2001). "El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina". Comisión para América Latina y el Caribe, Santiago: CEPAL. Serie de Estudios Estadísticos y Prospectivos N° 7.

Fundación para la Superación de la Pobreza. (2005a). "La intervención en habitabilidad como soporte de la gestión municipal para la superación de la pobreza". Santiago. Chile.

Fundación para la Superación de la Pobreza. (2005b). "Umbral Social 2006, Propuesta para la futura política social". Santiago. Chile.

Larraín, Pablo. (1992). "La dimensión espacial en las políticas sociales". Trabajo presentado en el Taller. "Mejoramiento de Metodologías de Evaluación de Programas Sociales". Santiago: Ministerio de Planificación.

Pérez, Álvaro y González, Iñigo (1999). "El factor institucional en los resultados y desafíos de la política de vivienda de interés social en Chile". Santiago: CEPAL.

Sanoff, H. (1999). "Community, Participation, Methods in design and planning". Ed Wiley. En: Castillo, María José e Hidalgo, Rodrigo. "Cien años de política de vivienda en Chile 1996/2006". (2007). Santiago: Ediciones UNAB.

Sepúlveda, Orlando y Carrasco, Gustavo. (1997). "Vivienda Social". En: "Glosario de Hábitat Residencial" del Instituto de la Vivienda [en línea] <http://www.planregional.cl/info/default.asp?a=12&idinfo=88&idseccion=2>, [consulta: 27 de Diciembre de 2007].

Tironi, Ernesto. (1988). "Es posible reducir la pobreza en Chile". Santiago: Zig – Zag.

Valdés, Héctor. (1993). "Chile: 50 años de vivienda social (1943-1993). Arquitectura: su presencia en la vida social". Valparaíso: Universidad de Valparaíso, Facultad de Arquitectura.

MECANISMOS DE MITIGACIÓN DE LA SEGREGACIÓN RESIDENCIAL SOCIOECONÓMICA. COLONIZACIONES DE ESTRATOS ALTOS SOBRE ÁREAS URBANAS POPULARES

HÉCTOR VÁSQUEZ GAETE¹

¿Existen maneras de enfrentar la segregación residencial de carácter socioeconómico? Luces sobre la solución de este tema han sido generadas por el fenómeno de "reducción de escala de la segregación" que hoy viven nuestras ciudades latinoamericanas. El presente documento se encarga de constatar empíricamente la existencia de encuentros entre estratos socioeconómicos disímiles, fundamentalmente, los estratos altos en entornos de predominio de estratos populares. Y se constata de esa forma la existencia de aquellos encuentros y, además, se verifica los lugares de la ciudad donde esto efectivamente se está produciendo.

Si bien es cierto que los índices censales demuestran ciertos cambios en la composición de las organizaciones de estratos sociales en la ciudad de Santiago, hoy por hoy es aventurado el afirmar, en base a esos índices, que existe un cambio en el patrón histórico de segregación a gran escala.

Resumiendo el tema, existen dos fórmulas básicas para generar un cambio en la conformación de las áreas socialmente homogéneas configuradas a gran escala:

- La penetración de estratos inferiores de la escala socioeconómica en medios de estratos altos, teoría en que se basa el sistema de cuotas sociales, entre ellas el urbanismo solidario francés, o los sistemas norteamericanos como el "Hope VI" y "Mixed Income Housing" (viviendas de ingresos diversos).

- El segundo método es el diametralmente opuesto. La fórmula consiste en proceder a incrustar estratos altos en medios urbanos de predominio popular. Es la fórmula que el propio mercado inmobiliario hoy en día se está encargando de ejecutar, sin pasar por ningún otro instrumento más que el marco de las leyes de mercado imperantes en la economía y en la sociedad.

Es este último mecanismo, conocido como gentrificación, es el que se constituye como tema del presente artículo. El origen de esta inquietud radica en el interés por encontrar algún tipo de patrón o norma que dé luces sobre la forma en que se deben producir estos encuentros socioeconómicos "polares".

Este paper desarrolla una operacionalización metodológica de rastreo de casos a través del análisis de información rescatada a partir de los dos últimos procesos censales nacionales (1992 y 2002). Con ella fue posible detectar desarrollos inmobiliarios puntuales de estratos altos emplazados en medios con predominio de estratos populares (114 muestras válidas para 34 comunas del Área Metropolitana del Gran Santiago, AMGS). Dicho catastro posibilitó la detección de ciertos patrones de posicionamiento relacionados con la manera de implantación urbana y con tendencias de procedencias de esos mismos estratos.

Este documento demuestra efectivamente que los estratos altos sí están dispuestos a transar proximidad en el espacio urbano, mediando

¹Tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Urbano, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Guía: D. Francisco Sabatini

las condiciones y fronteras que hasta ahora nos indican la manera de relacionarse por la cual ellos optan. En base a los datos ya catastrados podremos aventurarnos a pronosticar cambios e

incluso nuevas hipótesis acerca de un cambio generalizado del patrón histórico de segregación a gran escala que definió a Santiago a partir de las primeras décadas del siglo pasado.

Palabras clave: Reducción de escala de la segregación, colonizaciones de estratos altos sobre medios urbanos populares, gentrificación², elitización de un área, patrón histórico de segregación a gran escala, cono de alta renta, zonas de borde.

INTRODUCCIÓN: ENCUENTROS SOCIOECONÓMICOS ENTRE ESTRATOS DISÍMILES O "POLARES", ¿EXISTEN?

¿Funciona en Chile la proximidad de estratos sociales como mitigador de la segregación residencial? Diversos estudios realizados en nuestro país, de carácter cualitativo, confirman que la proximidad entre estratos disímiles sí es importante. Variadas formas funcionales y simbólicas de integración extensamente analizadas en diversos estudios cualitativos así lo demuestran.

Es válido preguntarse entonces qué tan frecuentes son estos encuentros entre estratos socioeconómicos disímiles. ¿Existe realmente en Chile esta proximidad?

Es común cuando se habla de segregación que se entienda a esta como un sinónimo de polarización y desigualdad. En algunos casos, segregación se asocia directamente al término exclusión, el cual se explica como el concepto de malignización o desintegración social del fenómeno. Como primer antecedente para comprender la acepción

utilizada en este paper a la problemática, habrá que mencionar la existencia de variadas formas de segregación, pudiendo ser esta del tipo racial, etárea, religiosa o, como es el caso enfocado por este estudio, residencial del tipo socioeconómico. Campos y García (2004) sostienen que analíticamente es posible distinguir dos tipos de segregación que corresponden a la sociológica y a la geográfica. La primera remite a la escasez o ausencia de interacción entre diferentes grupos sociales y la segunda apunta a la desigual distribución de éstos en el espacio físico, en las ciudades. La presencia de un tipo de segregación no implica necesariamente la existencia del otro, sin embargo, suelen darse muchas veces entremezclados.

El concepto que enmarca el presente paper se basa en comprender, finalmente, que la segregación residencial se comprende entendiendo que la intervención en aquella debe resolver básicamente dos dimensiones: por un lado, el acceso a servicios y equipamientos, y por otro, la distancia social entre grupos o falta de contacto social por encima de las fronteras de clases (Brain, Cubillos

²Ruth Glass (1964) habla de gentrificación, término que proviene de "gentry" o clase alta de la Inglaterra victoriana, queriendo decir originalmente "elitización" de un área, pero cuando describe el fenómeno, enfatiza el tema sobre la expulsión de los residentes antiguos. Brain, I. Sabatini, F. (2008).

y Sabatini, 2007). Los autores referidos proponen una clara distinción entre ambas dimensiones, dado que para ellos la segregación espacial vuelve más pobres a los pobres. Pero es la segunda dimensión, la falta de contacto social por encima de las fronteras de clase, la que estimula los procesos de desintegración social o "guetización" de los estratos pobres. "No hay contrato social sin contacto social" observaron Blakely y Snyder (1997), en su influyente estudio sobre la proliferación de condominios cerrados en los Estados Unidos. Para disminuir la segregación social, se deben considerar necesariamente ambas dimensiones.

Como se menciona anteriormente, ambas dimensiones sin duda son de importancia, y es difícil indicar cuál de ellas tiene mayor relevancia ante la problemática de la segregación. Quizás lo más aproximado a la realidad sea el comprender que la proporción ideal se configure como resultante de una complicada ecuación entre ambas.

1. ATISBOS DE UN CAMBIO DE TENDENCIA: RUPTURA DEL PATRÓN HISTÓRICO DE SEGREGACIÓN A GRAN ESCALA Y CAMBIO DEL PATRÓN DE RECEPCIÓN DE LOS MIGRANTES ABC₁ EN EL AMGS.

Una característica común en las ciudades latinoamericanas es el importante porcentaje de población que vive en áreas urbanas. El aumento de la población urbana ha obedecido principalmente a dos procesos: la inmigración y el crecimiento natural. Ambos procesos han generado desplazamiento interno en las ciudades y su envergadura varía en cada país.

Es reconocido que entre las décadas de 1940 y 1970 se producen en América Latina los principales procesos de migración campo-ciudad,

generando con aquello la expansión de la mayoría de las grandes ciudades. Si analizamos la estructura de comportamiento del patrón de segregación clásico, la aparición y multiplicación de áreas homogéneas de pobreza y de confinamiento de la riqueza, están directamente relacionados con el proceso de migraciones de las ciudades.

Históricamente, los primeros sectores "populares" donde se localizaron los estratos pobres se ubicaron en las zonas céntricas de estas grandes ciudades, pasando más adelante a emplazarse en su periferia. En Santiago, por ejemplo, históricamente la zona central de la ciudad sufrió un cambio en su intensidad de uso. Las grandes casas fueron subdivididas acogiendo mayor número de ocupantes que para los que habían sido diseñadas, acogiendo sectores sociales asalariados y también a los inmigrantes rurales que se fueron sumando durante el apogeo de los procesos migratorios campo-ciudad.

Gran parte de este cambio de uso fue propiciado por los mismos dueños de las propiedades, que vieron en este proceso la oportunidad de obtener una alta rentabilidad, procediendo ellos mismos, los estratos socioeconómicos altos, a emigrar a otros sectores específicos de la ciudad generando un fenómeno tendencial de posicionamiento y la constitución de una imagen de "ciudad desarrollada" en la nueva área escogida. Este proceso está asociado a la generación del denominado "cono de altas rentas", expresión utilizada en la literatura especializada para referirse al agrupamiento de estratos altos tradicionalmente orientado hacia el oriente de la ciudad de Santiago, con vértice en el centro histórico de la ciudad de Santiago, en este caso.

Es así como en las ciudades se comienzan a constituir agrupaciones inmobiliarias en sectores urbanos altamente valorados, para el posi-

cionamiento de las clases altas de la sociedad, fenómeno que produjo un aumento del valor de suelos y, como consecuencia, un incipiente proceso de exclusión de los estratos más precarios de la sociedad, por el simple funcionamiento de factores de "mercado": valoración del suelo.

La combinación de pobreza de origen, irregularidad, alta densidad, condiciones deficientes de habitabilidad y de acceso a servicios generaron un cuadro dramático, complementado con la homogenización de grandes áreas urbanas, fenómeno denominado "patrón de segregación a gran escala", que se convirtió en fenómeno históricamente asentado en las grandes ciudades de Latinoamérica.

Durante la década de los ochenta, la migración hacia las grandes ciudades inició un proceso de moderación y se comienza a hablar del proceso de urbanización en los países latinoamericanos. Ahora, es el crecimiento natural el que se convirtió en el principal motor del aumento de la población de las grandes ciudades, y la expansión de las mismas comenzó a ser impulsada principalmente por la redistribución, la que continuó impulsándose masivamente hacia la periferia. Las políticas de vivienda, por otro lado, concentraban la construcción de soluciones habitacionales sociales en la periferia de las ciudades, donde "era más barato". En algunos países, como es el caso chileno, estos procesos fueron reforzados por mecanismos de relocalización de población pobre, erradicaciones desde áreas de altos ingresos, en el marco de las denominadas "cirugías urbanas", ejecutadas bajo el imperio de regímenes autoritarios.

Se puede observar en el período antes descrito una persistente expansión urbana desordenada, siguiendo la modalidad denominada "mancha de aceite". Esta modalidad ha generado como consecuencia una utilización del territorio irregular e ineficiente, configurando enormes paños urbanos eriazos en el

interior de las grandes ciudades, los denominados "vacíos urbanos", los que a su vez han generado asentamientos ligados muy débilmente entre sí.

Con posterioridad, esos vacíos urbanos fueron ocupados por estratos socioeconómicos precarios, configurando de aquella manera grandes áreas homogéneas de pobreza, característica fundamental y clásica del imperio del patrón de segregación histórico latinoamericano: la segregación a gran escala.

Sin embargo, la dinámica de desplazamiento de la población, fundamentalmente motivada por un cambio en las estructuras de redes e infraestructuras, han generado también la existencia de espacios donde se han posicionado proyectos urbanos privados de alto estándar, debido a las características de localización. Este proceso de "invasión" ha generado que áreas internas y periurbanas de las ciudades, históricamente predestinadas a ser habitadas por estratos "populares" de la sociedad, estén hoy siendo invadidas por personas y actividades con mayor capacidad de pago por el suelo que la tradicional o esperada. Este fenómeno configura las bases de una hipótesis sobre el cambio del patrón histórico de segregación. Nos encontramos frente al fenómeno que la literatura especializada denomina como "gentrificación" o "elitización" de un área (Glass, 1964).

Hoy son estas fuerzas internas, las que están promoviendo la mutación de la estructura de las ciudades como Santiago, y latinoamericanas en general. Debemos precisar ahora la manera de entender dicho fenómeno en este estudio, ya que lo distinguiremos de los procesos asociados directamente a la expulsión de residentes antiguos (sucesión), entendiendo que la invasión de terrenos con "vocación de estrato popular", corresponde esencialmente también al fenómeno descrito como la elitización de un área.

El fenómeno de alteración del patrón histórico de segregación se está manifestando a través de

la reducción de la escala geográfica³ de la misma, la autosegregación de las élites en lugares tradicionalmente ocupados por los estratos de nivel socioeconómico populares, la gentrificación, la mayor dispersión del desarrollo urbano "moderno" y, finalmente, la dispersión espacial de proyectos comerciales y de oficinas de mayor categoría desde su tradicional localización en áreas centrales. Esto, está conformando la generación de nuevos lugares "brillantes" (Veltz, 1999), y también una mayor proximidad física entre "ricos" y "pobres". Esta nueva dinámica de desplazamiento, a través de un enquistamiento o penetración de estratos altos en aquellas zonas consideradas tradicionalmente como áreas socialmente homogéneas de estratos bajos, está configurando nuevas presiones y condicionamientos sobre el escaso y valorado suelo urbano, interviniendo en las decisiones sobre la provisión de servicios, incluyendo la extensión de redes viales y de transporte entre ellos.

Si bien es cierto que esta reducción en la escala segregativa colabora en la generación de un aumento de la complejidad urbana, creando espacios disputables y abriendo posibilidades de integración política y social, también es cierto que intensifica la segregación, haciéndola evidente. Surgen así nuevos conceptos en la geografía urbana como el amurallamiento y enrejamiento (barrios cerrados), relacionados al concepto de "oposición hostil" (Sennett, 1970). Dichos elementos, surgidos como formas de controlar y excluir el "acceso a otros", han pasado de ser sutiles o soterrados a la más abierta y violenta definición. Este efecto nos introduce en la siempre compleja relación entre proximidad espacial y distancia social. La cercanía obliga a una interacción no deseada justamente porque obedece a patrones de comportamiento diferentes.

Sabatini (1999) plantea como generalizada la ruptura con los patrones de segregación residencial que eran tradicionales de cada ciudad: "la ciudad latinoamericana está asistiendo a una agudización de la segregación residencial."

Tal vez lo más notorio es que las comunidades enrejadas se multiplican en todas ellas, en las variadas formas que se conocen por todo el mundo - desde un gran terreno cercado y vigilado que incluye viviendas lujosas aisladas (detached), campos deportivos y otros equipamientos, localizado a decenas de kilómetros del centro de la ciudad; hasta un pequeño conjunto de viviendas de fachada continua organizada entorno de un pasaje (alley) que ha sido cerrado con una reja, pasando por un complejo amurallado de departamentos de alta densidad". Según el autor citado, sus motivaciones no parecen ser tan distintas a las de otras regiones del mundo: prestigio (exclusividad), seguridad y estilo de vida, los motivos que Blakely y Snyder (1997) también encontraron en su estudio sobre la proliferación de las comunidades enrejadas en las ciudades de los Estados Unidos desde los años 1980.

Cuando las clases altas urbanas ven amenazada su identidad social por el ascenso de otros grupos sociales, ya sean por el crecimiento económico o las políticas de bienestar social articuladas por el Estado, la segregación espacial es utilizada para afirmar las diferencias (Sabatini, 1999). Casos observados en otras latitudes refrendan históricamente las observaciones antes descritas, Sennett (1970) caracteriza el suburbio urbano segregado de la ciudad estadounidense como una manifestación de un cierto tipo de "adolescencia urbana".

Un antecedente importante que nos permitirá comprender de mejor manera el funcionamiento

³ Deberá entenderse al fenómeno de "reducción de escala de la segregación" en este estudio como el proceso de cambio desde un patrón extensivo de segregación por uno intensivo de aproximación de los diferentes grupos sociales en el espacio urbano por intermedio del cual se va acortando la distancia física entre grupos socioeconómicos disímiles. (Sabatini, 1999).

del patrón histórico de segregación a gran escala de Santiago es que, si bien concentra estratos altos, no excluyó la penetración y coexistencia de muchos hogares de diferentes grupos sociales que la zona atrajo, proceso interesante de atracción generada por la mejor estructura de oportunidades presentada por el sector. Palmer (1987), en su estudio sobre barrios residenciales del sector oriente de la ciudad de Santiago, demuestra esta diversidad social. Lo anterior define históricamente que las nuevas áreas residenciales de los grupos altos y medios, que hoy es posible observar, son más homogéneas en comparación con las áreas antiguas donde viven familias de esa condición, pero el tamaño de las áreas donde ellas se concentran se está reduciendo, y con ello se va acortando la distancia física con otros grupos disímiles.

El tipo de segregación histórico de las élites de Santiago no sería necesariamente excluyente de la mezcla social, en cambio sí es excluyente del modelo de ciudad popular o tercermundista. La segregación del tipo asociado al patrón histórico,

imperante durante el siglo recién pasado se refiere, por lo tanto, a excluir "tipos de zonas urbanas" antes que "tipos de personas". Si las élites hubiesen deseado excluir categorías sociales y otros usos de suelo, construir barrios tipo suburbio, lo podrían haber hecho en múltiples localizaciones de la ciudad, sin necesidad de concentrarse en una sola siguiendo el patrón de segregación histórico de concentración.

La mutación del patrón histórico de "segregación a gran escala", hacia una segregación que, siendo más intensa, es de menor escala geográfica posicionándose sobre áreas populares fuera del denominado "cono de altas rentas", genera inimaginables posibilidades de crear o reforzar espacios de encuentro social en las ciudades que poco a poco van apareciendo.

Hoy en Santiago las variaciones de los índices de especialización relativa bajo objetivas mediciones intercensales como lo evidencian las figuras 1 y 2, expresan una mutación del patrón histórico de segregación.

Fig. 1: Índice especialización relativa estrato ABC1. Proceso Censal 1992.

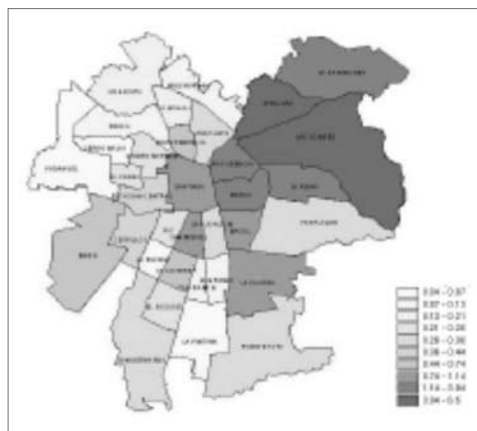
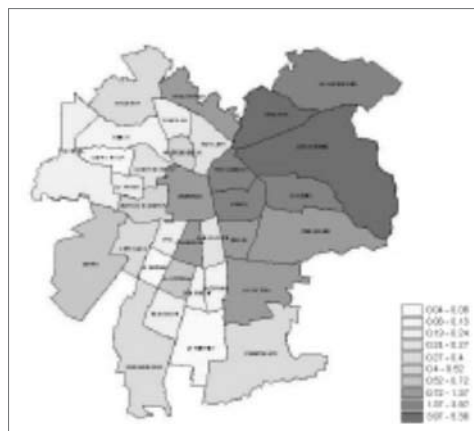


Fig. 2: Índice especialización relativa estrato ABC1. Proceso Censal 2002.



conseguir en mejor resolución!

conseguir en mejor resolución!

Las desigualdades han sido el sello característico de las sociedades latinoamericanas, incluso más que la pobreza. A juicio de la CEPAL, pese a tener efectos positivos sobre el crecimiento económico y la reducción de la pobreza, la liberalización y la globalización económicas "han aumentado el reto de la equidad" en América Latina. Rolnik (et.al.,1990) concluyen que se está pasando desde un "patrón extensivo de segregación" a una especie de "segregación intensiva". Hoy al parecer se mutaría de una concentración de estratos en determinadas zonas urbanas, a una homogeneidad de estratos en áreas de menor escala. Cuando esta distancia física entre grupos sociales disímiles se jibariza, se está evitando la configuración de grandes áreas socialmente homogéneas. Este fenómeno caracteriza al patrón histórico de segregación a gran escala, en especial a aquellas áreas conformadas por estratos socioeconómicos bajos donde los procesos de permeabilidad son mucho más difíciles y donde la precarización del empleo y la marginación política convierte a esos barrios en guettos urbanos de desesperanza, violencia y crimen.

De acuerdo a Kaztman (2001) "...los beneficios asociados a la mayor proximidad espacial entre grupos pudientes y otros de menores recursos pueden ser entendidos como una ampliación de las oportunidades para estos últimos, tanto en términos materiales como subjetivos". El hecho de aproximar estratos disímiles promueve la constitución de redes sociales, se generan positivos modelos de rol y se configuran estructuras de oportunidades positivas, todos datos verificados cualitativamente en los estudios relacionados con el tema.

2. DEL MAPEO DE CASOS A LA TIPIFICACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN URBANÍSTICA DE LOS PROYECTOS COLONIZADORES.

Al estudiar y determinar los patrones de posicionamiento utilizados por las colonizaciones de estratos altos en contextos de predominio de estratos populares, donde el estrato ABC1 actúa comandando los siguientes niveles del escalafón socioeconómico, se pretende avanzar en el tema dando luces que encaminen posibles soluciones a la problemática que plantea la segunda de las dimensiones de la segregación residencial, la proximidad o distancia social entre grupos.

Se planteó como objetivo identificar la existencia de "encuentros socioeconómicos polares" como una forma de comprender y determinar, primero si ellos existían efectivamente en Santiago, y luego tratar de identificar la manera en que aquel fenómeno urbano se implementaba. Aquello permitiría analizar los mecanismos con los cuales los estratos altos intervienen en el ámbito formal-urbano de la ciudad y cómo funcionan para aproximarse a los denominados "estratos populares".

Se generó una "plataforma de información socioeconómica", que tiene la finalidad de actuar como buscador o rastreador de casos. Ésta fue de utilidad para identificar las muestras donde efectivamente analizar el fenómeno del "acomodo urbano" dentro del marco del proceso de "reducción de escala de la segregación" que vive la ciudad de Santiago, pero también bosquejaría una visión global de la estratificación socioeconómica en la ciudad, la cual aportará, de algún modo, un beneficio en la manera de entender el mecanismo de funcionamiento del fenómeno en estudio.

Se empleó como base de análisis el índice E&E de Collect (GSE)⁴, aplicado en 34 comunas que conforman el Área Metropolitana del Gran Santiago (AMGS)⁵ y los datos se trabajaron en una plataforma digital generada en base al sistema de información geográfico, ArcView, para trasladar la información generada por el índice antes mencionado a planimetrías o mapeos. Éstos facilitarán la comprensión y entendimiento del fenómeno de reducción de escala de la segregación, puntualmente, la aproximación residencial de estratos socioeconómicos disímiles, los que son denominados en este paper como “estratos polares”.

Se analizó la ciudad de Santiago considerando información de los censos de 1992 y 2002. La información proveniente de ambos censos permitió identificar las colonizaciones nuevas acaecidas en el periodo que enmarca este estudio, confirmando así un proceso de invasión reciente, evitando confundir preexistencias de estratos sociales altos que no hubiesen sido colonizadores en el período definido por el estudio. El proceso de búsqueda o rastreo de los casos posibles de estudio se realizó considerando estratos socioeconómicos altos, inmersos o “colonizando” áreas socialmente homogéneas de estratos bajos, a los que denominaremos en este estudio estratos “populares” (zonas saturadas de estratos D más E).

El objetivo final que tiene analizar el fenómeno de acomodo físico-urbano en un escenario donde conviven, o se “rozan”, los polos de la estratificación socioeconómica, para los procesos posiblemente de mayor intensidad o de posibles casos de “violencia simbólica” u “oposición hostil” más representativos y paradigmáticos, es tratar

de comprender en cierta medida los procesos de posicionamiento empleados por los grupos disímiles presentes en este tipo de encuentros socioeconómicos extremos, a los que se denominará “encuentros polares”.

Este tipo especial de colonización o invasión del estrato alto, entendida también como gentrificación, fundamentalmente basada en la acepción asociada a la “elitización de un área” que el concepto implicaba originalmente, es un proceso urbano nuevo o al menos novedoso. Su análisis y comprensión hará factible inferir algún tipo de recomendaciones sobre la manera en cómo se está produciendo. Para cumplir con este objetivo se hace necesario encontrar casos de colonizaciones de estratos altos en zonas con predominio de estratos socioeconómicos bajos, barrios denominados “poblacionales”, áreas populares, generalmente estigmatizadas socialmente, identificándolas de la manera más simple y fácil de reconocer en un mapeo cartográfico, para posteriormente en un análisis con mayor detalle y profundidad, validarlas como muestras de las diversas fórmulas de acomodo que ha sido posible detectar.

El mapeo de un área socialmente homogénea de estratos populares, determinó una inflexión en la definición de la metodología propuesta en primera instancia. La alternativa de emplear el paradigma del estrato predominante en cada manzana, evidenciaba problemas en la interpretación de zonas representativas. Este mecanismo dificultaba una visión unitaria y realmente efectiva de las áreas, ya sean socioeconómicamente bajas, estratos populares, como también las altas.

⁴ GSE, metodología de definición de grupo socioeconómico. Collect GfK es una empresa de Investigación de Mercados que desde 1991 dedica todas sus actividades a estudios cualitativos, cuantitativos, calidad de servicios y de opinión, para empresas privadas, instituciones y de gobierno.

⁵ Entiéndase por AMGS (Área Metropolitana del Gran Santiago), a las 32 comunas de la provincia de Santiago más las comunas hoy conurbadas de la provincia de Cordillera, Puente Alto y San Bernardo de Maipo.

Finalmente, al proponer un mecanismo que caracterice de mejor manera los estratos en estudio en la "radiografía urbana", facilitando así la identificación de las muestras, se opta por definir al área socioeconómica de estrato popular como la zona conformada por la agrupación de manzanas en que los estratos D y E sumados sean superiores al 40% del número total de hogares que conforma cada una de las manzanas. El porcentaje elegido está asociado al estándar de la literatura en segregación para EE. UU., el cual determina el 40% del total de hogares como nivel federal en la definición de alta pobreza para barrios (Jargowsky, 2003), transformando de esa manera el agrupamiento de dichas manzanas en hipotéticas "áreas homogéneas representativas".

El antecedente anteriormente descrito se obtendrá en base a un análisis en Redatam generado con información censal 2002. Es importante aclarar que esta definición de área socialmente homogénea se funda exclusivamente en el mecanismo escogido para rastrear las muestras, búsqueda de los casos de estudio, sin pretender de ninguna manera con ello constituirse en una definición sociológica para aquel tipo de área, si no más bien una forma de instrumentalizar el indicador socioeconómico en beneficio del desarrollo de esta investigación.

De la misma forma, en base al análisis en Redatam generado con información censal 2002,

se definen las manzanas consideradas posibles muestras de invasiones de estratos altos, manzanas donde los hogares ABC1 superan el 16,35% del número total de hogares que constituyen dichas manzanas, porcentaje equivalente al 50% de sobrerrepresentación del estrato ABC1, para el caso de la ciudad de Santiago de Chile⁶.

Se optó por este porcentaje de sobrerrepresentación del estrato ABC1, a nivel de manzanas, por ser éste un rasgo determinante, como podría ser también a nivel de comunas la evolución del índice de especialización relativa por estratos como lo grafican las figuras N°1 y N°2. El gráfico 1 evidencia el hecho del aumento de las manzanas sobrerrepresentadas para el estrato ABC1 en comunas tipificadas como eminentemente populares, información recopilada en base a datos de los últimos tres procesos censales, 1982, 1992 y 2002.

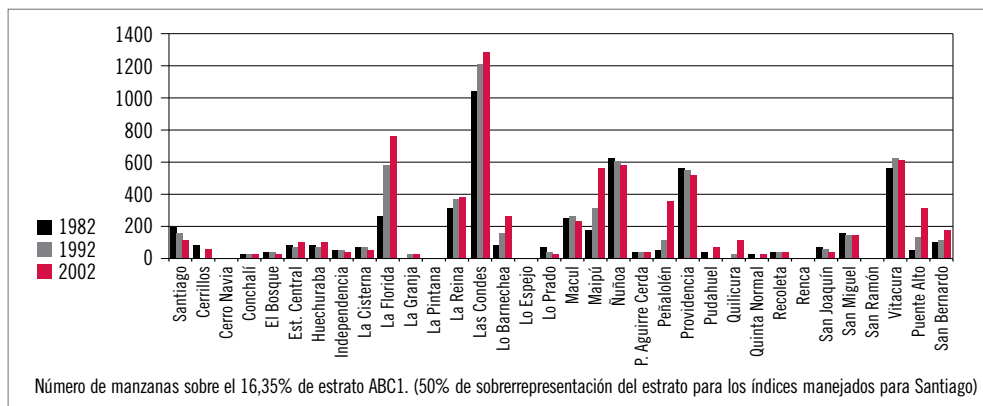
La evolución que han tenido las manzanas sobrerrepresentadas, en este caso de estratos ABC1, determinan una nueva tendencia: la ciudad vive un proceso de "elitización" a nivel de manzanas en aquellas comunas consideradas tradicionalmente como populares⁷. Con este argumento se podría llegar a conjeturar que la recepción de estratos altos, en este caso ABC1, ya no sería exclusividad de comunas pertenecientes al denominado "cono de alta renta"⁸ de la ciudad, como el patrón histórico imperante en el siglo pasado nos tenía acostumbrados a suponer.

⁶ El porcentaje de representación del estrato ABC1 para la ciudad de Santiago corresponde al 10,9% de la población de la ciudad (Información recopilada en base a el cálculo de estratos de la ciudad de Santiago proporcionada por el proyecto "Anillos", IEUT-UC /INE). En este caso se definió 10,9 % como el punto más adecuado para realizar el corte de cada estrato, de igual manera los estratos siguientes modifican el porcentaje preestablecido por una simple adecuación de los percentiles al número de hogares calculado en cada uno de ellos.

⁷ La evolución de las manzanas sobrerrepresentadas para el estrato ABC1 indica una tendencia al decaimiento en comunas clásicas receptoras de elites como Providencia, Ñuñoa, Vitacura, Santiago, etc. en cambio la evolución es constante en los tres periodos censales en comunas como La Florida y San Bernardo, las cuales incluso ya han dejado de percibirse probablemente como "populares", pese a continuar especializadas en los estratos E, D y C3 para San Bernardo, y C3 y C2 para La Florida. Destaca la sobrerrepresentación para el estrato ABC1 en comunas tradicionalmente percibidas como "populares duras" (Maipú, Peñalolén, Huechuraba, Pudahuel, Quilicura y Puente Alto, entre otras), donde estos estratos han aumentado explosivamente el último proceso censal 2002.

⁸ Expresión utilizada en la literatura especializada para referirse al agrupamiento de estratos altos tradicionalmente orientado hacia el oriente de la ciudad de Santiago, con vértice en el centro histórico (cono de alta renta). Fenómeno histórico producto del imperio del patrón histórico de segregación imperante en ciudades como Santiago y gran parte de las metrópolis Latinoamericanas durante el siglo XX.

Gráfico. 1: Número de manzanas sobre el 16,35% de estrato ABC1. (50% de sobrerepresentación del estrato para los índices manejados para Santiago).



Como antecedente para comprender cabalmente la forma en que se determinaron las tipologías de acomodo residencial urbano de las muestras catastradas, es necesariamente conveniente definir la manera con la que se han determinado cada una de las tipificaciones, aspecto que se detallara en los puntos siguientes.

Se procedió de la siguiente manera: cada una de las muestras seleccionadas como válidas fue determinada por la invasión de estratos altos de la escala socioeconómica emplazados sobre áreas de predominio de estratos populares, ya sea inmersas totalmente dentro de ellas o en las denominadas "zonas de borde"⁹.

En el mapeo realizado del catastro de colonizaciones de los estratos ABC1, insertos en "áreas populares" (Fig. 3, catastro de invasiones), se indican las manzanas invadidas por estratos ABC1 donde aquellos han sido graficados en color rojo.

Las áreas con "predominio popular" se grafican utilizando un abanico de grises a negro de manera proporcional al porcentaje en aumento de saturación de los estratos D y E.

La totalidad de las muestras catastradas fueron clasificadas de manera de identificar entre estas las formas de implementación inmobiliaria utilizada por cada una de las intervenciones colonizadoras.

Un proceso diferente es el que corresponde a la clasificación de la "forma de acomodo" o implantación urbanística de los proyectos invasores, definido como "tipificación urbana del acto colonizador", y que ciertamente no corresponde a la manera formal-física en que cada intervención inmobiliaria es realizada (edificada), concretada como desarrollo inmobiliario en construcción simultánea, si no que contiene implícito en su definición un análisis de un determinado posicionamiento urbano o "tendencia de localización".

⁹ Una vez ubicadas las muestras de las colindancias o encuentros entre estratos "polares", se procedió a evaluar si aquellas correspondían efectivamente a casos de "colonizaciones" en los parámetros en los que se enmarca el campo de estudio de esta investigación. Para efectuar una correcta selección de las muestras válidamente detectadas, se procedió a ejecutar en ellas la verificación del rastreo en base a los cuatro factores determinantes de exclusión: a) Inexistencia de contexto de estrato bajo; b) Inexistencia de grupo homogéneo colonizador de estrato alto; c) Pre-existencia de la colonización ABC1; d) Colonización mediante un proyecto inmobiliario en construcción simultánea. Finalmente los 358 casos detectados, válidamente se redujeron a 114 muestras.

Como veremos más adelante, el proceso de tipificación urbana del acto colonizador de estrato alto más bien busca definir o intuir, en base a los antecedentes recopilados en el catastro de colonizaciones, una “tendencia de emplazamiento” dentro de un sistema urbano articulado en gran escala, en este caso con una mirada a nivel del Gran Santiago, 34 comunas.

Con la idea de aclarar este concepto a continuación se identifican esquemáticamente las tres tipificaciones detectadas, reducidas conceptualmente en dos formulas de “acomodo urbano de los estratos altos invasores”; colonizaciones “de borde” (en sus dos acepciones) y las colonizaciones “islas” (fig. 4).

El estudio direccionará y acotará el tipo de indagaciones a la relación que pueda tener la

composición del proceso de elitización de un área o invasión de estratos altos, entre aquella originada en una “movilidad social ascendente” con origen en las mismas zonas urbanas donde se catastran los sucesos, áreas urbanas populares, y otro basado en un proceso de “dispersión de élites”, de lo que se denomina tradicionalmente el área asociada a estratos medio altos o “cono de alta renta” (enclaves de altos ingresos), configurado históricamente por el patrón tradicional de segregación a gran escala. La relación que puede existir entre la constitución de un proceso de gentrificación, en cuanto al origen del fenómeno, y su asociación con cada tendencia de acomodo detectada, constituirá el principal objetivo de análisis que asumirá el presente artículo.

Fig. 4: Las imágenes grafican las dos grandes maneras de “acomodo urbano” de los estratos altos al colonizar estratos populares. Estas generan a su vez tres tipificaciones de posicionamiento urbano.



2.1. TIPIFICACIÓN URBANA DEL ACTO COLONIZADOR.

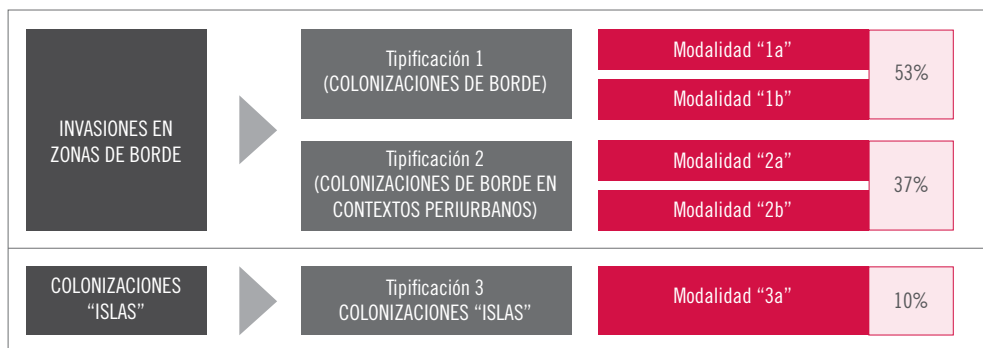
El estudio realizado indica la existencia básicamente de dos tendencias de posicionamiento urbano desarrolladas por aquellas invasiones de estratos altos detectadas. La primera de estas, y la más masiva, corresponde a la mecánica de la "invasión de bordes". La segunda es la invasión del tipo aislada, hacia el interior del contexto o área popular (colonización isla). La figura 5 resume esquemáticamente estas tipificaciones definiendo el peso específico que cada una de ellas posee. Posteriormente, en este paper se intenta avanzar en un análisis de mayor profundidad para algunos casos determinados, que son característicos de cada una de las tipificaciones, definiendo y analizando la procedencia de los hogares invasores de estrato alto y la composición de las muestras seleccionadas, búsqueda planteada como intención final de este paper que servirá como información preliminar o antecedente para un futuro estudio de casos emblemáticos de cada modalidad.

Partiendo con un análisis de la planimetría, o también denominado mapeo del fenómeno de reducción de escala de la segregación (Fig.

Nº3), se pueden detectar zonas con predominio de estratos bajos que coexisten con áreas donde predomina la inexistencia o escasa representatividad de estos últimos, por ende con un predominio de estratos superiores de la escala socioeconómica. Justamente es el perímetro del área de agrupamiento de los estratos bajos o populares (bolsones de color gris en el mapeo), que corresponde a las zonas denominadas en este estudio como "áreas de borde".

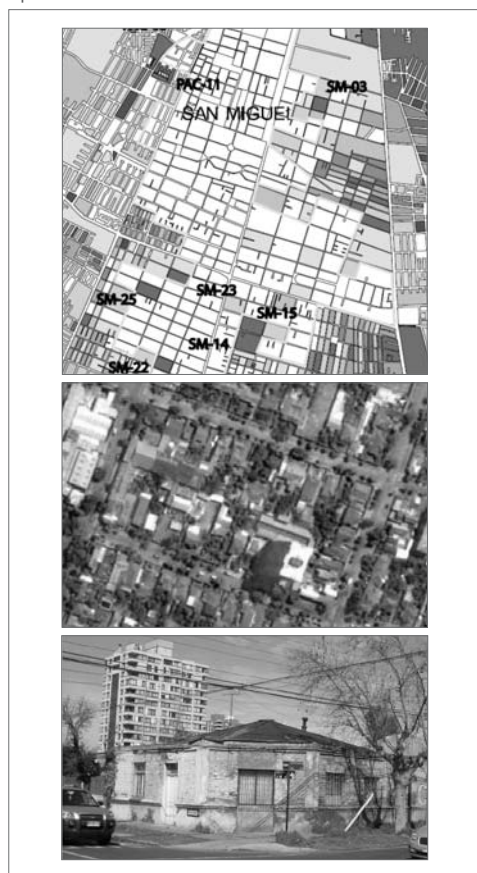
El análisis urbano permitió clasificar cinco modalidades de acomodo agrupadas en tres tipificaciones. Dos de estas tipificaciones, las denominadas "invasiones de borde", aglutinan a gran parte de los casos detectados y se caracterizan por invadir perímetros de áreas populares ("zonas de bordes"), en cambio la tercera tipificación, "Colonizaciones tipo Isla", constituyen fenómenos aislados en las cuales las colonizaciones de estratos altos se posicionan inmersas hacia el interior de dichas zonas populares (Fig. 5). En suma, de las 114 fronteras encontradas 102 corresponden a invasiones acaecidas en "zonas de borde" (60 corresponden a colonizaciones de borde, 42 a colonizaciones de borde en áreas periurbanas), y sólo 12 de ellas a "colonizaciones islas".

Fig. 5: Esquema grafica las dos fórmulas de implantación urbana de las invasiones de estratos altos en los contextos populares pre-existentes



Como se aprecia en el catastro de casos (Fig. 3), las colonizaciones de estratos altos tienden a expresarse urbanamente en movimientos grupales, estrategias vinculadas a factores aglutinadores. Es de absoluta validez preguntarse ¿qué factores o condiciones son las que aglutinan a estas tendencias? La pregunta planteada se responde, desde una visión urbana, determinando las modalidades y tipificaciones que se definen de la siguiente manera:

Tipificación 1: Modalidad 1a. Sector del Llano Subercaseaux.

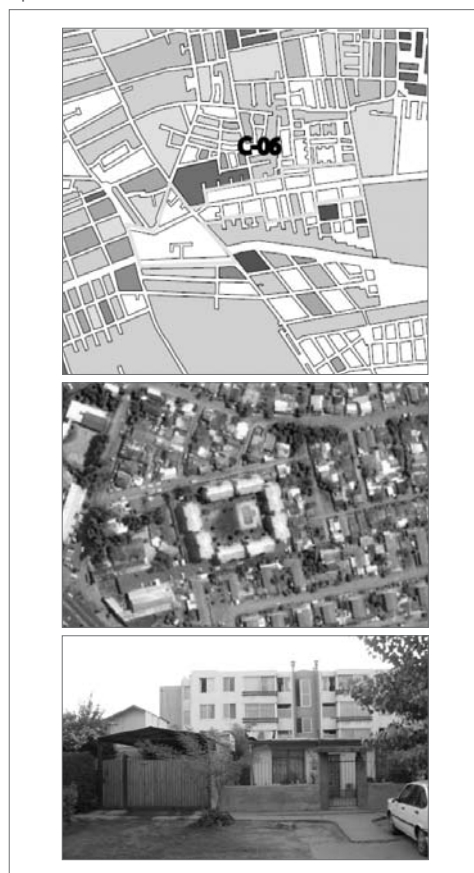


a) Tipificación 1: Colonizaciones de Borde:

Considera invasiones de estratos altos (ABC1) a medios populares, emplazadas en "zonas de borde" de un área de predominio de estratos populares (perímetros). En estas, para facilitar su comprensión, se individualizaron dos modalidades.

- 1a) Colonizaciones en zonas de "borde" de grandes agrupamientos de estratos medio altos.
- 1b) Colonizaciones de zonas de "bordes" en entornos de estratos medio altos agrupados en pequeña escala.

Tipificación 1: Modalidad 1b. Comuna de Conchalí.



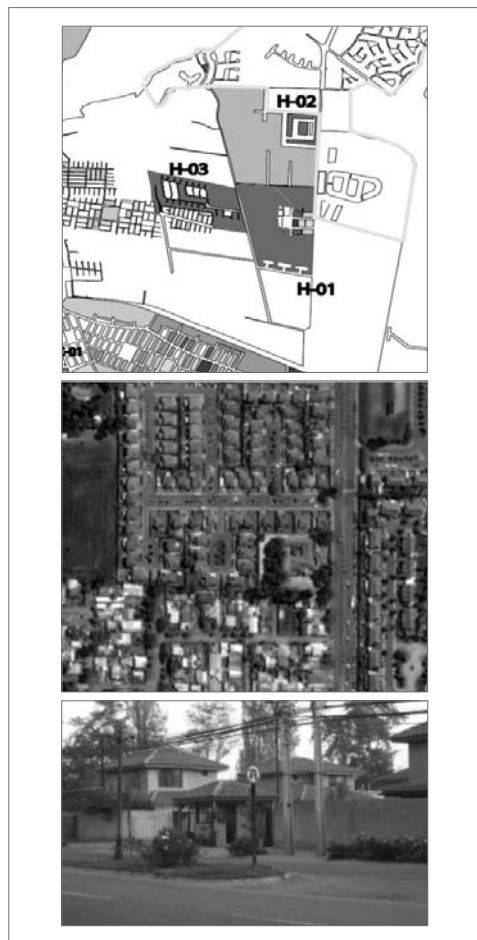
b) Tipificación 2: Colonizaciones de Borde en Contextos Periurbanos

Tipificación constituida por invasiones de estratos altos en contextos de borde de estratos populares, pero a la vez influenciados por la proximidad de áreas no consolidadas de la ciudad, sectores periurbanos o intersticios urbanos.

2a) Invasiones de estratos altos en contextos de borde, influenciadas por la proximidad de áreas no consolidadas urbanamente (terrenos eriazos).

2b) Colonizaciones de zonas de "borde" sobre áreas aún difusas de la ciudad, invasiones tipo "suburbio"

Tipificación 2: Modalidad 2a. Comuna de Huechuraba.



Tipificación 2: Modalidad 2a. Comuna de Maipú.



Tipificación 2: Modalidad 2b.Comuna de Quilicura.

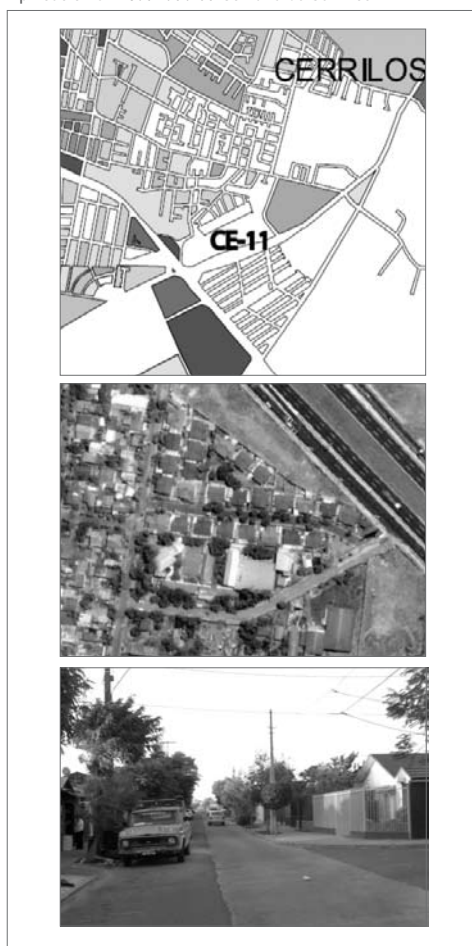


c) Tipificación 3: Colonizaciones "Islas"

Esta tipificación abarca a las colonizaciones cuyo carácter se ha convertido en la excepción a las anteriores tipificaciones. Considera un solo modelo de intervención:

- 3a) Intervenciones inmobiliarias de estratos altos en reducida escala, inmersas de manera aislada en zonas de predominio de estratos populares.

Tipificación 3: Modalidad 3a.Comuna de Cerrillos.



Tipificación 3: Modalidad 3a. Comuna de Conchalí.



El proceso de rastreo de colonizaciones efectuado, y la definición de tipificaciones de acomodo urbano, consecuencia del análisis de éste, hasta ahora indaga sobre el "cómo" se han realizado este tipo de procesos de gentrificación. Se trata de una mirada formal-urbana del fenómeno, aún resta llegar a indagar aspectos

sobre el por qué del proceso en desarrollo ya evidenciado, ámbito que se intentará desarrollar en el siguiente punto.

3. ANÁLISIS DE PROCEDENCIAS DE LOS HOGARES INVASORES: PATRÓN "LOCAL" Y "FORÁNEO".

Así como hay distintas modalidades de invasión de acuerdo a su relación con el entorno popular próximo, también es posible diferenciarlas según la comuna de origen de los hogares ABC1. Al observar la procedencia de los hogares invasores mediante la información sobre la residencia en la cual vivían hace 5 años (dato censal), se puede determinar la existencia de dos patrones definidos: un patrón local, que corresponde a hogares invasores de estratos altos principalmente de la misma comuna donde se produce el fenómeno; y un patrón foráneo, consistente en colonizaciones comandadas por hogares provenientes de comunas del Gran Santiago distintas a la receptora.

Al estudiar en detalle una muestra de las invasiones seleccionadas en base a características representativas de cada una de las modalidades de implantación urbanística, se encontró que las invasiones de estratos altos realizadas en contextos de bordes de áreas populares periurbanas corresponden principalmente al patrón foráneo de invasión, formadas por hogares provenientes principalmente del cono de alta renta tradicional. Las otras dos modalidades de colonización pueden responder más bien a una movilidad social ascendente de hogares provenientes generalmente de la misma comuna receptora (cuadro N°1).

Cuadro 1: Cuadro de asignación de patrones de procedencias a las muestras seleccionadas como representativas de cada modalidad de acomodo urbano de cada muestra.

		COMUNA	COD. MUESTRAS	PATRON DE PROCEDENCIA
TIPIFICACIÓN 1 (COLONIZACIONES DE BORDE)	MODALIDAD "1A"	SANTIAGO	STG-16	LOCAL 2
			STG-18	LOCAL 2
		LAS CONDES	LAC-01	LOCAL 2
		EL LLANO	SM-23	LOCAL 1
			LC-01	LOCAL 1
		LA FLORIDA	LF-01	LOCAL 1
	LF-02		LOCAL 2	
	MODALIDAD "1B"	RECOLETA	RE-06	LOCAL 1
		CONCHALI	C-06	LOCAL 1
		SANTIAGO	STG-10	LOCAL 2
STG-11			LOCAL 2	
TIPIFICACIÓN 2 (COLONIZACIONES DE BORDE EN CONTEXTOS PERURBANOS)	MODALIDAD "2A"	ESTAC. CENTRAL - PUDAHUEL	P-01	FORÁNEO 1
		QUILICURA	Q-06	FORÁNEO 1
		PEÑALOEN	PÑ-01	FORÁNEO 2
			PÑ-05	FORÁNEO 2
		LA FLORIDA	LF-26	LOCAL 2
		MAIPÚ	MP-20	FORÁNEO 1
		MAIPÚ	MP-02	LOCAL 2
		HUECHURABA	H-01	FORÁNEO 2
	H-03		FORÁNEO 2	
	MODALIDAD "2B"	QUILICURA	Q-12	FORÁNEO 2
SAN BERNARDO		SB-15	LOCAL 2	
TIPIFICACIÓN 3 COLONIZACIONES ISLAS	MODALIDAD "3A"	CONCHALÍ	C-01	LOCAL 1
		CONCHALÍ	C-02	LOCAL 2
		RECOLETA	RE-03	LOCAL 1

Corresponde ahora responder los supuestos básicos planteados en la investigación.

i) Las invasiones de estratos altos con origen en los procesos de "dispersión de élites", sólo se producen en zonas donde existe la "pro-

mesa implícita" de llegar a constituirse en un área homogénea de estrato medio-alto, lo que correspondería a colonizaciones de áreas de borde periurbano ("Tipificación de acomodo 2" de las fórmulas de posicionamiento urbano detectadas).

ii) El fenómeno de colonización de estratos altos, con origen en la “movilidad social ascendente”, tiende a consolidarse en las comunas de origen de los hogares invasores o en el circuito próximo a éstas, entendiendo aquellas como comunas de similar “percepción subjetiva”¹⁰ al lugar de emplazamiento de la muestra invasora. Es aquí donde puede plantearse la pregunta en perspectiva histórica, de por qué esos grupos ascendentes no se mudaron al cono de alta renta, como todo hace pensar que ocurría antes, en los procesos urbanos que en el siglo pasado configuraron el denominado “barrio alto” de la ciudad de Santiago.

Se comenzará indagando sobre los temas planteados en los supuestos recién expuestos siguiendo un orden inverso a la manera como estos fueron expuestos.

Como aproximación a una respuesta a la hipótesis planteada en el supuesto sobre la conformación del “barrio alto” de la ciudad, es interesante analizar uno de los pocos casos de colonizaciones de estratos ABC1 sobre áreas populares catastradas en el denominado “cono de alta renta” de la ciudad. Hasta ahora, suponemos que el patrón clásico de segregación a gran escala determinaba que gran parte, si no todos, los nuevos estratos altos emergentes, con movilidad social ascendente provenientes de comunas “populares”, optaba como tendencia general el invadir sectores del denominado “barrio alto” de la ciudad. Se hace evidente que el fenómeno probablemente era de esa manera, y así lo evidencia la evolución del patrón de índices de especializa-

ción relativa del estrato ABC1 en las comunas del denominado “barrio alto” en los procesos censales 1992 y 2002. (Fig. 1 y 2).

El análisis evidencia que la invasión de estratos altos provenientes de “comunidades populares”, no corresponde a un proceso que continúa siendo el protagonista en la concentración de estratos acomodados en el denominado “barrio alto” de la ciudad, fenómeno que se suponía ocurría antiguamente con el apogeo del patrón de segregación histórico a gran escala. Hoy es probable que el crecimiento vegetativo de la misma élite en dicha zona sea el protagonista de los encuentros “polares” catastrados entre estratos socioeconómicos altos y áreas de preexistencias de estratos populares en la comuna, estratos populares que cada día se hacen más vulnerables a los procesos de gentrificación que experimenta la ciudad.

El fenómeno descrito como la ruptura del patrón que definió la fisonomía, no sólo del cono de alta renta de la ciudad si no que de la ciudad completa durante gran parte del siglo pasado, podría atribuirse teóricamente al aumento del valor de suelo en el “barrio alto” respecto a la situación económica-urbana del siglo recién pasado; fenómeno económico que terminó por excluir a estratos con menos poder de compra, provocando la elitización extrema de la zona.

Al contrario, hoy los índices de especialización relativa por estratos indican que se ha iniciado un proceso de permeabilidad en la zona, lo que evidencia que existen mecanismos que finalmente han contrarrestado el anterior argumento teórico. Por otro lado, la dispersión de equipamientos y servicios por toda la ciudad, finalmente hizo

¹⁰ Deberá entenderse como “percepción subjetiva”, a la identidad y el prestigio asignados a barrios y zonas completas de la ciudad, por un lado los estigmas territoriales que se encargan de señalar los barrios “malos”, y por otro los barrios prestigiosos. El nombre de cada una de las 34 comunas en que se divide la ciudad tiene asociado un significado definido en términos de “prestigio social” o estrato socioeconómico. Para la presente tesis se definirá en base a índices similares de especialización relativa tanto para los estratos altos como para los populares. Comunidades asociadas a un estándar socioeconómico perceptual similar, como por ejemplo comunas del “Barrio Alto” de la ciudad. (Ver índices de especialización relativa por estratos Fig. 1 y 2 para los procesos censales 1992 y 2002).

atractivos para los estratos socioeconómicos emergentes, sectores que históricamente estaban definidos como "populares", hecho que esta investigación catastra (ver Gráfico 1. Evolución manzanas con sobrerrepresentación del estrato ABC1 por comunas, años 1982, 1992 y 2002).

La conformación de nuevas áreas urbanas aglutinadoras de estratos socioeconómicos medio-altos, han posibilitado el posicionamiento de estratos socioeconómicos acomodados muy próximos a estratos preexistentes populares. Estos nuevos estratos emergentes, los nuevos ABC1 de las comunas populares, ya no estarían optando exclusivamente por emigrar a comunas asociadas a la élite socioeconómica, "barrio alto de Santiago", (aseveración relacionada con el supuesto hipotético "ii"), sino que optan más bien por colonizar áreas específicas dentro de sus mismas comunas populares, o en otras de similar percepción subjetiva que su comuna de origen. De esta forma, han hecho primar probablemente con aquella decisión la oportunidad de obtener un producto inmobiliario con una mejor relación calidad-precio, o consolidar cercanías espaciales con familiares y amistades, haciendo primar redes sociales ya consolidadas, privilegiándolas incluso por sobre la alternativa de optar por nuevas áreas de estratos medio-altos que hoy se constituyen en nuevos agrupamientos de élites como son los casos de Huechuraba, Peñalolén o Maipú/Pudahuel, ("Tipificación de acomodo 2"). Estas son zonas en las que se intenta replicar alternativas de "ciudades desarrolladas", conectadas a redes y circuitos urbanos, configurando áreas sumamente bien equipadas en comunas, que hasta no hace mucho tiempo, eran consideradas "estigmatizadas". ¿Será entonces el negocio inmobiliario el que segrega a estos nuevos estratos altos emergentes?, o ¿quizás probablemente

sean ellos mismos los que se auto imponen esa exclusión por factores sociales?

El fenómeno evidencia que la convivencia entre estratos disímiles habla también de un tipo de diferencias entre culturas urbanas dentro del mismo estrato ABC1, fenómeno de tanta importancia que incluso se está traduciendo en modificaciones al patrón de segregación al que la ciudad nos tenía acostumbrados. Hoy, las decisiones de posicionamiento de los hogares socioeconómicos acomodados, sean aquellos producto de la movilidad social ascendente o por colonizaciones de la élite, no se basan única y exclusivamente en el nivel de equipamientos y servicios que un área determinada posee, sino que también tienen injerencia en aquella decisión temas relacionados con la convivencia social o proximidad con estratos socioeconómicos de similar u opuesta categoría. "¿Que tipo de vecinos tendré?" pasa a ser la pregunta, la que no alude a los estratos populares, estratos que ya se han asumido como vecinos preexistentes, sino más bien con los de su mismo nivel socioeconómico, pregunta que tiene que ver con el sistema de vida del estrato invasor, en este caso el grupo socioeconómico analizado (ABC1).

Los estratos altos de origen emergente (ABC1), originados mediante el mecanismo de movilidad social ascendente, se posicionan generalmente siguiendo la tendencia de preexistencia de estratos acomodados, siendo atraídos por áreas ya constituidas de estrato medio-alto (sector el Llano, áreas centrales de las comunas de Maipú y San Bernardo). Aquellos estratos emergentes no apuestan a ningún cambio drástico en su sistema de vida, sino más bien lo que buscan es una mejoría en el entorno o hábitat inmediato donde viven. Es probable que por su origen no pretendan hipotecar, en una apuesta aventurada, el nivel social con tanto esfuerzo alcanzado. También es

factible que consideren la probabilidad de experimentar una estigmatización, por su calidad de estrato ascendente, si optasen por emplazarse en sectores de predominio de élites, o en los nuevos sectores que están conformando aquellas invasiones con origen mayoritario de hogares de comunas de élites, "Tipificación de acomodo 2", colonización de zonas de borde periurbanas, caracterizadas por la mayoritaria presencia formal-urbana de grandes condominios cerrados.

La opción de representar al más acomodado o elitizado dentro de un contexto popular, o al contrario, representar el más popular dentro de un contexto acomodado, es un tema que puede llegar a ser interesante de ser analizado en profundidad en estudios posteriores de carácter sociológico. De todas maneras, la realidad catastrada demuestra que son los estratos altos con origen emergente los que están focalizado sus invasiones hacia los mismos sectores desde donde provienen, escogiendo allí el sector más potenciado, según parámetros de evaluación tanto sociales como urbanos, eligiendo áreas que garantizarían una mejoría en su calidad de vida, sin por aquello pagar un precio tan elevado como la estigmatización o la segregación entre sus nuevos vecinos.

Por otro lado, las colonizaciones de estratos altos con origen en el mecanismo de dispersión de élites, provenientes de las denominadas comunas acomodadas de la ciudad, "barrio alto" o "cono de alta renta", actúan de manera mucho más aventurada, siendo mucho más agresivos en su manera de explorar las alternativas de localización para sus actos invasores. Son aquellos colonos de estratos ABC1 provenientes desde comunas de élites, los que se aproximan a zonas populares periurbanas catalogadas como de un carácter o estigma más algo más "blandas" o permeables a un cambio de tendencia social generalizado (Tipificación de acomodo 2).

4. CONCLUSIONES.

4.1 SOBRE EL SUPUESTO HIPOTÉTICO DE INVASIÓN DE ESTRATOS ALTOS BAJO PATRONES DE COLONIZACIONES DE BORDE EN ÁREAS PERIURBANAS

En relación a la hipótesis que hace referencia al mecanismo empleado por la élite para acomodarse en un determinado contexto urbano popular, "Colonizaciones de Borde en Áreas Periurbanas", en su modalidad "2a" (invasiones donde existe un predominio del "patrón foráneo" de colonizaciones), se comprobó empíricamente con el desarrollo de esta investigación que las élites efectivamente sí están dispuestas a transar la proximidad con estratos populares, mediando la Tipología adecuada y la frontera para ellos estimada como "conveniente".

En este caso, el fenómeno colonizador de estrato alto se presenta masivamente utilizando como tendencia un formato de aislamiento de las preexistencias de estratos populares, y una búsqueda del efecto de clausura de los estratos altos invasores. Lo anteriormente descrito se ejecuta mediante accesos limitados y controlados en las colonizaciones implementadas, uso mayoritario de la frontera "fondos de lotes" e intervenciones en media y alta escala pero nunca en baja. Todas estas características se enmarcan en lo que autores han definido como la manifestación de una "adolescencia urbana" (Sennett, 1970), la cual caracteriza a grupos que sienten su identidad amenazada, o urgidos por construirlas o reafirmarlas, por lo que recurren a la segregación espacial como forma de definir su identidad social, en este caso quizás sea el proteger la identidad que tenían y que desean replicar en el nuevo contexto que ellos mismos se encargan de componer.

El tipo de frontera utilizado indica la relación deseada por el estrato invasor, en este caso las élites, que buscan aislarse como premisa, como una manera de reducir la sobrestimulación que de acuerdo a un enfoque "clasista" debiese ser esperable en cuanto a que las personas preferirían vivir con sus iguales. El agrupamiento, y todos los mecanismos indicados anteriormente, son fórmulas de defensa ante la interacción indeseada "...distinguir entre ellos y nosotros, la supervivencia de la cultura depende a veces de ello" (Rapaport, 1977). La sobrestimulación se reduce si la gente con la que se trata más, es más bien homogénea con la propia manera no-verbal de comunicarse.

La concepción "clasista" o el concepto de "adolescencia urbana" pueden ser considerados motivos de la forma de interpretación urbana que tiene el proceso, sin embargo es el funcionamiento de los mercados de suelo y de rentas de la tierra traducidos a los objetos inmobiliarios alternativos que ofertan estos "nuevos sectores", los que constituyen un capítulo clave en la generación de esta modalidad de invasión de estratos ABC1, o del grupo socioeconómico comandado por estos.

Finalmente existe una continuidad en la tendencia a la utilización de los encuentros mediante "fondos de lotes" en la modalidad "2a" y "2b". En cambio, la permeabilización, a través del uso de calles y áreas verdes como fronteras, ciertamente asegura un mayor roce social entre estratos disímiles constituyéndose aquellas fronteras en espacios de inclusión y, a la vez, de exclusión entre sus habitantes (el elemento que separa finalmente es el elemento que une). El mencionado tema, de relevancia e interés formal en el momento de diseñar urbanamente las intervenciones amerita, sin duda, un mayor y más exhaustivo análisis que este paper solamente intenta destacar.

4.2 LA EXCEPCIÓN EN LOS PATRONES DE POSICIONAMIENTO. LA COLONIZACIÓN "ISLA".

Al analizar los patrones de posicionamiento de las colonizaciones de estratos ABC1 en las áreas de borde de agrupamientos de estratos populares se concluye claramente la tendencia de actuar agrupadas, o mejor dicho colonizar en base a un espíritu de ensanche o ampliación de un área de estrato medio alto pre-existente, el cual avanza paulatinamente hacia el contexto popular. Este fenómeno se comprende fácilmente tomando en cuenta que es una forma de actuar sobre seguro, ya que la tendencia en esos casos se encuentra definida. La excepción a este patrón la protagoniza la colonización isla o Tipificación N° 3, Modalidad "3a".

El análisis de la modalidad "Isla" define dos períodos claros de desarrollo interno, el primero de estos períodos abarca a gran parte de los casos catastrados para esta tipificación, y corresponde a muestras que podrían ser denominadas como "modalidad en extinción". Aquellos casos corresponden a pasajes cerrados y loteos desarrollados en pequeña escala, que se detectaron como ejecutados en la fracción inicial del período de estudio definido (1992-1997). Posteriormente la modalidad muta hacia un segundo período de evolución temporal, tendiendo a generar soluciones en mayor densidad, las cuales se rigen por patrones locales de procedencia.

Destaca en la modalidad la tendencia que presentan las muestras colonizadoras a la autoclausura, o búsqueda de aislamiento formal con el entorno. El fenómeno de enrejamiento de calles y pasajes no formaba parte de muchos de los proyectos en su versión inicial original. Estudios cualitativos avalan que la manera de proceder de estos colonos invasores no parece ser tan diferente a las que motivan la generación de comunidades enre-

jadas en otras partes del mundo: seguridad, exclusividad y estilo de vida (Blakely y Snyder, 1997).

La mutación de la fórmula de implementación a la que se hace referencia en esta modalidad se traduce en la densidad que adoptan las nuevas soluciones, al cambiar desde fórmulas en baja densidad como pasajes o pequeños loteos (originalmente la fórmula de acomodo generalizada, hoy "fórmula en extinción") hacia otro tipo de planteamiento que aumenta sustancialmente en número de hogares por muestras, aumentando de paso la rentabilidad del negocio inmobiliario.

La primacía del "patrón de invasiones local" en las muestras ejecutadas con posterioridad al año 1997 evidencia un mecanismo de movilidad social ascendente configurada por el estrato alto invasor, el cual se posiciona mayoritariamente en la comuna de procedencia. Sin embargo, contrariando a lo que se podría suponer anticipadamente, aquellos presentan una búsqueda de los formatos de "clausura" con el entorno popular pre-existente como mecanismo formal de acomodo o posicionamiento, actuando con patrones de invasiones locales como colonizaciones foráneas (tendencia a la auto-clausura).

Al analizar el patrón recurrente de procedencias de colonizaciones para el caso de la "Tipificación de acomodo 3" en el periodo 1997-2002, se puede verificar que puede ser asociado al patrón que rige la modalidad "1a", pertenecientes a la "Tipificación de acomodo 1". Este hecho hace posible suponer que la "Tipificación de acomodo 3" pueda ser una fórmula incipiente de una "Tipificación de acomodo 1", debido a que debiésemos entender que debe existir un proceso inicial de agrupamiento de estratos medio-altos implícita en toda "Tipificación 1", Colonizaciones de Borde. En otras palabras, en algún momento aquella "Tipificación 1" debió comenzar inmersa en medios populares, y justamente se podrían interpretar a

estas colonizaciones "islas" como las generadoras, en perspectiva histórica, de aquellas áreas hoy en proceso de generación. Sin embargo también puede existir un proceso inverso donde aquellas colonizaciones hayan sido saturadas de estratos populares sin alterar de ninguna forma el medio donde aquella originalmente se emplazó.

4.3 CONCLUSIONES FINALES Y PROYECCIONES.

Formalmente, es interesante constatar en el catastro de colonizaciones de estratos altos que el "patrón local de invasiones" se encuentra en muchas ocasiones asociado a los procesos de invasión y expulsión en su implementación sobre áreas urbanas consolidadas, Tipificaciones 1 (Colonizaciones de Borde) y 3 (Colonizaciones Islas).

La invasión de un entorno o un medio consolidado, constituye un factor determinante en la constitución de las fronteras o límites de cada colonización, entendida ya como proyecto inmobiliario particular, debido a que la invasión de estrato alto se adapta a una estructura urbana preexistente, por lo que las colonizaciones que ahí se efectúan asumen algunas de las fronteras predefinidas, calles, pasajes o áreas verdes y lo más importante, no alteran la estructura urbana existente (conectividades, etc.). Las áreas de la ciudad donde la Colonizaciones de Borde y Colonizaciones Islas, encuentran acogida poseen tramas urbanas definidas, por lo que las dimensiones máximas de la colonización (factor escala), y gran parte de su formato de contacto con el medio popular preexistente, se encuentran ya formateados.

El cuadro N°2, expone un ejemplo de Colonizaciones de Borde asociadas a procesos de invasión y expulsión en contextos urbanos consolidados, fenómeno urbano asociado a procesos de gentrificación.

Cuadro 2

Análisis datos censales procesos 1992-2002 para el caso de la Muestra Cod.LAC- 01. Comuna de Las Condes

PROCESO CENSAL	MZ CENSAL	Nº TOTAL DE HOGARES	Nº HOGARES ABC1	HOGARES E+D
2002	13114141001018	86	21	17%
1992	131613071005018	37	2	24%

Por el contrario, características como la búsqueda de un confinamiento de los casos pertenecientes a la "Tipificación 2 o Colonizaciones de Borde en Áreas Periurbanas, atribuibles a procesos de dispersión de élites ("patrón foráneo de invasiones"), en los cuales la disponibilidad de terrenos eriazos en grandes paños, ha posibilitado la implementación de intervenciones en gran escala. Esto, si bien en muchos casos no implica una expulsión directa de los estratos populares pre-existentes, por lo que podrían denominarse "invasiones pasivas", genera problemas de conectividad importantes, limitando las instancias de encuentros entre estratos disímiles, los cuales sí efectivamente se aproximan, pero al mismo tiempo se distancian, fenómeno que se percibe en la búsqueda de aislamiento mediante la utilización de fronteras tipo "fondos de lotes".

Consecuencia del formato aplicado por esta modalidad "2a", es que se reducen los encuentros entre estratos disímiles a los más básicos y exiguos procesos de integración funcional (trabajos esporádicos de servicios vinculados al hogar, utilización común de equipamientos comerciales y de culto, etc.). Se deduce, por la fórmula de acomodo descrita, que el estrato alto colonizador intencionadamente busca aquel enclaustramiento como fórmula de reducción de la sobre-estimulación, o defender a sus moradores ante la interacción indeseada con los estratos disímiles del sector. Es justamente esta modalidad de acomodo la forjadora de la imagen de "barrio cerrado" y del amurallamiento urbano,

tema cuestionado en cuanto al tipo de aproximación hostil que implanta. Sin embargo, es importante poder considerar que es esta fórmula la que hace posible constituir áreas de estratos diversos en áreas antiguamente estigmatizadas como populares.

El "patrón local" de invasiones es el que se aventura a colonizar áreas que podríamos denominar saturadas por estratos populares ya que, al contrario el "patrón foráneo de invasiones", es el que coloniza áreas un tanto más liberadas de esta saturación y, por lo tanto, con mayores perspectivas de un cambio de tendencia socioeconómica generalizada, concepto que se puede aplicar a las Colonizaciones de Borde en Áreas Periurbanas. No hay que olvidar que el simple hecho de que colonizaciones de estratos altos se emplacen relativamente próximas a estratos populares, posibilitaría la generación de algún tipo de interacción entre estratos sociales disímiles, comenzando por integraciones del tipo funcional, de las cuales con el tiempo se evolucionaría a otro tipo de niveles.

Estos procesos urbanos efectivamente están cambiando la configuración del patrón de segregación a gran escala vivido en Santiago durante el siglo pasado. Ahora es de absoluta validez preguntarse sobre la sostenibilidad en el tiempo de estos procesos de coexistencia entre estratos disímiles de tipo polar. Suponer o no que ella está condenada a transformarse en un agrupamiento mayor de estratos medio altos, relegando nuevamente a los estratos popula-

res hacia zonas segregadas de la ciudad; o peor aún, transformar los lugares duros de estratos populares que aún no han sido penetrados por los procesos de reorganización urbana que estudiamos, en áreas urbanas todavía más saturadas de estratos populares que hipotéticamente serían expulsados de las zonas más apetecidas, es aún aventurado de pronosticar.

Existen variados argumentos que muestran la imposibilidad de pensar en expulsiones masivas de estratos populares, tanto por la obsolescencia de posiciones políticas extremas, como también por los mismos factores atribuibles al mercado inmobiliario. Todo lo anterior hace posible imaginar que encuentros "polares" entre estratos socioeconómicos disímiles puedan continuar sucediendo. La pregunta que debe ser planteada ahora es ¿cómo mejorar esos encuentros, hoy calificados generalmente como "hostiles"? ¿Es posible este cambio mediante la utilización de mecanismos urbanos-normativos-espaciales y sociales? La segunda gran incógnita es cómo direccionar estos procesos de gentrificación hacia áreas urbanas homogéneas de estratos populares agrupados en gran escala, zonas que hasta la fecha no reciben la influencia de colonizaciones de estratos altos, y que corresponden a los denominados sectores populares duros. Para ellos, la actividad mercantil inmobiliaria necesitará incentivos de otro tipo para lograr implementar las necesarias incrustaciones de estratos disímiles que, finalmente, logren implementar una ciudad más igualitaria, democrática y justa.

BIBLIOGRAFÍA

Blakely, E; Snyder, M. (1997). *"Fortress America: Gated Communities in the United States"*. Brookings Institution. Washington D.C: Center on Urban and Metropolitan Policy.

Brain, Cubillos y Sabatini (2007). *"Integración social urbana en la nueva política habitacional"*. Temas de Agenda Pública, año 2 número 7, Santiago: Dirección de Asuntos Públicos, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Brain, I. Sabatini, F. (2008). *"Tres Mitos y Cinco Claves de la Segregación Residencial en las Ciudades de Chile"*. Ponencia en Seminario "Integración social urbana y negocio inmobiliario ¿una sociedad posible? Santiago.

Campos, D., García, C. (2004). *"Integración social en "espacios de borde": apuntes para un caso de estudio en Lo Barnechea, Santiago"*. En revista EURE, Revista Latinoamericana de estudios Urbanos y Regionales Vol XXX, N° 90 Sept. 2004 (p. 55).

Glass Ruth, MacGibbon & Kee. (1964). *London: Aspects of Change*. University College: London Centre for Urban Studies.

Katzman, R (2001). *"Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos"*. Revista CEPAL 75, pp.171-188.

Jargowsky, Paul A. (2003). *"The Dramatic Decline of Concentrated Poverty in the 1990s"*. En *The Living Cities Census Series*. The Brookings Institution. Washington D.C.: Center on Urban and Metropolitan Policy.

Rapoport, Amos. Traducido por J. Muntañola, I. Thornberg (1977). *"Aspectos humanos de la forma urbana: hacia una confrontación de las ciencias sociales con el diseño de la forma urbana"*. Barcelona/Santiago: Gili.

Rolnik, Raquel (et al., 1990). *"Sao Paulo: crise e mudança"*. Sao Paulo: Editorial Brasiliense.

Sabatini, F. (1999). *"Tendencias de la segregación residencial urbana en Latinoamérica: Reflexiones a partir del caso de Santiago de Chile"*, Serie Azul N° 29, oct. 1999. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Sennett, Richard. (1971). *"The Uses of Disorder: Personal Identity and City Life"*. Originally published, New York: Knopf, 1970.

Veltz, Pierre (1999). *"Mundialización, ciudades y territorios: La economía de archipiélago"*. España: Ariel.



CAPÍTULO IV

TRABAJO E INGRESOS

Se entiende por Bioseguridad como aquellas acciones enfocadas a prevenir el ingreso y diseminación de las enfermedades en un plantel, y se plantea como una alternativa de intervención en programas de superación de la pobreza para la Agricultura Familiar Campesina (AFC). Este estudio tuvo por objetivo medir el actual nivel de bioseguridad de los pequeños productores ovinos de las regiones VI, VII y VIII, para lo cual se definieron las 105 Especificaciones Técnicas de Bioseguridad (ETB), divididas en 3 áreas: Aislamiento, Control de Movimiento y Sanidad Animal. Cada área contempla a su vez ámbitos y sub-ámbitos (compuestos por las ETB), los que corresponden a las medidas de bioseguridad y que permiten establecer su nivel. La casi inexistencia de registros no permite analizar la relación entre el nivel de bioseguridad y el nivel sanitario, pero teóricamente, un adecuado nivel de bioseguridad, debiera prevenir el ingreso y diseminación de las enfermedades en el predio, lo que se traduce en un mayor nivel de bioseguridad.

Se realizó una encuesta a 50 productores, que constó de 2 partes: Ficha de caracterización (datos de los productores) y Checklist (Cumplimiento de las ETB).

Los encuestados presentaron pequeños rebaños ovinos, de bajo manejo en general, con baja productividad, a pesar de que la mayoría cuenta con asistencia técnica. El Nivel de Cumplimiento de las Medidas de Bioseguridad fue en promedio de 11,86%.

Con este estudio se concluye que, para que la AFC chilena sea capaz de aplicar la Bioseguridad en la ganadería ovina, es necesario que se cumplan algunos requisitos básicos, como son escolaridad y acceso a médico veterinario. A estos se agregan la infraestructura, capacitación, y principalmente, el compromiso de los productores.

Este estudio ofrece una nueva alternativa de intervención a pequeños productores de ganado ovino de la AFC, quienes al contar con un alto nivel de Bioseguridad, podrán ver aumentada su productividad y por lo tanto aumentada su rentabilidad, es decir, aumentar sus ingresos y acceso a alimentos. A la vez, permite mejorar el nivel de salud de quienes mantengan un adecuado nivel de Bioseguridad, al disminuir el riesgo de zoonosis, asociado a la ganadería ovina. De esta forma la Bioseguridad logra ser un aporte en la superación de la pobreza rural.

Palabras clave: Bioseguridad, Agricultura Familiar Campesina, Pobreza Rural.

¹Tesis para optar al título de médico veterinario, Universidad de Chile. Profesor Guía: D. Mario Maino Menéndez

INTRODUCCIÓN

La Agricultura Familiar Campesina (AFC) es un segmento de la agricultura, de pequeños productores que basan su producción en el trabajo familiar, debido a las limitaciones en cuanto a tierras y formas de capital que presentan los productores familiares (Palma, 2006). El trabajo de la tierra representa la mayor parte de su sustento, e incluso de manera directa su propio alimento. Un tercio de la masa ovina nacional está en manos de la AFC. Esta presenta, en general, rebaños de baja calidad y deficiente manejo, lo que termina en una baja productividad y rentabilidad, lo que no le permite insertarse en el mercado. Por lo mismo, gran parte de la pobreza rural se encuentra en este segmento.

Para revertir esta situación es necesario introducir cambios tecnológicos que mejoren la productividad, como los relacionados con mejorar la sanidad de los animales mediante planes de prevención, disminuyendo así la mortalidad y morbilidad, junto con los costos asociados a estos. Uno de los enfoques más modernos para implementar estos planes es el concepto de Bioseguridad.

Entendemos por Bioseguridad todas aquellas acciones enfocadas a evitar el ingreso y diseminación de enfermedades en un predio. En la actualidad, los sistemas de mayor productividad animal aplican este enfoque, logrando excelentes resultados, en especial en el sector avícola y porcino. Incluso en el sector ovino, grandes productores como los de Australia y Estados Unidos han implementado planes de Bioseguridad en sus predios.

La Bioseguridad, al prevenir el ingreso y diseminación de enfermedades, permite además reducir el riesgo de enfermedades zoonóticas, es decir, todas aquellas enfermedades

transmisibles de forma natural de los animales vertebrados, a las personas y viceversa (Olea, 2005). De esta forma, la Bioseguridad logra ser un importante aporte a la Salud Pública Rural, disminuyendo la probabilidad de que la familia campesina se contagie de estas enfermedades (FAO, 2003).

Estos antecedentes permiten ver en la Bioseguridad una gran alternativa de intervención en programas que busquen la superación de la pobreza en la Agricultura Familiar Campesina.

1. OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar el nivel de Bioseguridad existente en rebaños de productores ovinos pertenecientes a la Agricultura Familiar Campesina de la zona centro-sur del país.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir las especificaciones técnicas de Bioseguridad para productores de ganado ovino del país.
- Identificar las medidas más utilizadas por los pequeños productores pertenecientes a la Agricultura Familiar Campesina de la zona centro-sur del país en los distintos ámbitos de bioseguridad.
- Identificar si existe asociación entre el nivel de bioseguridad del predio y los años de escolaridad del productor.
- Identificar si existe asociación entre el nivel de bioseguridad en el predio y la existencia de asistencia técnica al productor.

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1 BIOSEGURIDAD

La bioseguridad, en términos de sanidad animal, se define como el conjunto de medidas de manejo que implementadas de manera correcta y permanente, previenen o impiden la introducción o salida de agentes infecto-contagiosos en un plantel (SAG, 2006). Se considera que las enfermedades pueden tener diferentes agentes etiológicos, ya sean organismos vivos, como es el caso de las enfermedades infecciosas y parásitos, así como también agentes químicos o físicos. En cuanto al área de acción, ésta puede ser vista a cualquier nivel, ya sea global, como un país o una región, o a nivel más particular, como puede ser un predio.

En la actualidad, el término bioseguridad también incluye al de biocontención, que se refiere a controlar la transmisión y diseminación de enfermedades prevalentes o agentes que ya se encuentran en el área de acción (Hoet, 2005).

Una de las formas prácticas de mantener un adecuado nivel sanitario en el predio es poseer un **Plan de Bioseguridad**. Este debe basarse en las Especificaciones Técnicas de Bioseguridad (ETB), adecuándolas a la realidad de cada predio. Además, a estas ETB se les puede incorporar medidas de prevención específicas para aquellas enfermedades que interesa prevenir con mayor relevancia. Para evaluar la eficacia de este plan, primero se deben analizar los riesgos y puntos críticos del flujo de producción del plantel. Luego, es importante reconocer el nivel de seguridad sanitaria esperado, esto considerando aspectos económicos, estructurales y las capacidades de implementación.

2.2 BIOSEGURIDAD Y SUPERACIÓN DE LA POBREZA

Una de las metas del milenio para la FAO es erradicar la pobreza y el hambre a través del uso sustentable de los recursos. Para el cumplimiento de esta meta, este organismo internacional creó la División de Salud y Producción Animal, que tiene entre sus objetivos, fomentar la participación de los pequeños productores agrícolas en mercados competitivos, salvaguardando la salud pública y veterinaria (FAO, 2008). En este marco es que la bioseguridad se presenta como una alternativa que contribuye en la superación de la pobreza.

Implementar un Plan de Bioseguridad debiera influir positivamente en la AFC dedicada a la producción animal, y en este caso en particular, a la producción ovina. Esto puede ocurrir principalmente por dos vías: Productividad y Salud Pública.

Por un lado, el aumento de la productividad se traduce en un aumento de los recursos, los que en el caso de la AFC corresponde no tan sólo a un aumento de los recursos monetarios, sino también a un aumento de la cantidad de alimento, ya que para muchas familias el autoconsumo corresponde a un importante porcentaje del uso de la producción. Por otro lado, al disminuir la probabilidad de que los animales se enfermen, disminuye también la probabilidad de que las enfermedades zoonóticas puedan contagiarse a los productores y sus familias (FAO 2003). A continuación se revisarán ambas vías en que la bioseguridad mejora la calidad de vida de la AFC, contribuyendo a la superación de la pobreza.

2.2.1 Sanidad y animal y productividad del rebaño

La productividad se define como la relación entre el producto y los insumos, y está muy ligada al

término rentabilidad, que se refiere a la obtención de beneficios sobre los costos. Para aumentar la productividad animal, es necesario conocer los factores que la afectan. Entre estos factores se encuentra la sanidad, que influye directamente sobre el proceso productivo.

Una adecuada sanidad animal busca mantener a los animales libres de enfermedad. Esto permite que los animales puedan expresar de mejor manera su potencial productivo, generando mayores beneficios. También reduce los costos asociados a las enfermedades, en especial los costos por tratamiento, por lo tanto se genera una mayor productividad. La sanidad de los animales permite utilizar todos sus productos, lo que disminuye las pérdidas y aumenta los beneficios. Al sumar estos efectos, obtenemos una mayor rentabilidad y productividad del sistema, lo que resalta la importancia de contar con un correcto plan de sanidad animal, que previniendo la morbilidad y mortalidad, logre aumentar la productividad del sistema (Crempien, 1999).

2.2.2 Zoonosis y salud pública

Las zoonosis (del griego zoon: animal), se refieren a todas aquellas enfermedades transmisibles de forma natural de los animales vertebrados a las personas y viceversa. Los agentes infecciosos involucrados incluyen bacterias, virus, parásitos, hongos y rickettsias, entre otros, y los mecanismos de transmisión son muy variados y en ocasiones complejos.

El riesgo de contraer una enfermedad zoonótica es, en principio, común a toda la población, pero tiene una especial trascendencia en niños, personas inmunodeprimidas y en personas cuya actividad laboral se desarrolla con animales y/o productos derivados de los mismos, lo que hace

que muchas de estas sean consideradas enfermedades profesionales por la legislación chilena.

Algunas de las zoonosis relacionadas con el sector ovino son:

Ántrax: Enfermedad bacteriana aguda producida por el *Bacillus anthracis*, que se presenta principalmente en herbívoros, siendo los carnívoros y humanos, huéspedes accidentales. El carbunco o ántrax humano es endémico en algunas zonas agrícolas, constituyéndose fundamentalmente en un riesgo ocupacional de los trabajadores ganaderos, así como de veterinarios. Es una de las enfermedades que se mencionan con mayor frecuencia.

Brucelosis: Es la zoonosis más difundida en el mundo y tiene gran impacto en la salud humana y en la industria animal. De acuerdo a la legislación chilena, es una enfermedad ocupacional, debiendo tratarse con cargo a la ley 16.744. La prevención de la infección de esta bacteria en los seres humanos depende de la profilaxis y la eliminación de esta enfermedad en los animales, mediante la vacunación del ganado.

Carbunco bacteridiano: Enfermedad bacteriana aguda producida por el *Bacillus anthracis*, que se presenta principalmente en herbívoros, siendo los carnívoros y humanos, huéspedes accidentales. El carbunco o ántrax humano es endémico en algunas zonas agrícolas, constituyéndose fundamentalmente en un riesgo ocupacional de los trabajadores ganaderos, así como de veterinarios. Es una de las enfermedades que se mencionan con mayor frecuencia.

Distomatosis: Zoonosis parasitaria producida por un nematodo, la *Fasciola hepática* (distoma del hígado), común en ovejas y en vacunos, y en cuyo

ciclo intervienen como hospederos definitivos los animales herbívoros y los seres humanos, y como hospedero intermediario, un pequeño caracol de agua dulce (*Limnea viatrix*). Chile es uno de los países con mayores tasas de prevalencia en humanos, y se ha encontrado en todo el país, con excepción de la zona de Magallanes. La fasciolosis puede presentarse como una epidemia familiar; por ello, se debe extender la investigación de la infección al grupo humano con cual vive el caso índice. La enfermedad se presenta con signos hepáticos.

Hidatidosis: Zoonosis parasitaria producida por las formas larvales del gusano *Echinococcus granulosus*, el que en su forma adulta parasita a carnívoros que la transmiten a personas y a mamíferos herbívoros, provocando quistes principalmente en el hígado y pulmones. Endémica en el país, en especial en zonas rurales dedicadas al pastoreo ovino, su tratamiento, generalmente quirúrgico, tiene un alto costo para el sistema de salud y para el paciente, además del impacto en la calidad de vida de los afectados. La prevalencia de esta enfermedad llega a casi 400 casos anuales, con una mortalidad promedio de 45 casos al año.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

La metodología de investigación utilizada para elaborar las especificaciones técnicas de Bioseguridad (ETB) fue una investigación documental, la que consistió en la selección y recopilación de información de material bibliográfico, páginas Web de servicios oficiales y variadas fuentes de información, basadas principalmente en investigaciones y realidades extranjeras, además de un estudio exploratorio de la realidad chilena, ya que las investigaciones en Bioseguridad Ovina no presentan tanta profundidad. También se incluyó el estudio

de distintas disciplinas que involucra la Bioseguridad, como son la epidemiología, las enfermedades infecciosas y la producción ovina, entre otras.

Luego, se reforzó la información obtenida con consulta a expertos, quienes fueron los académicos de la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias de la Universidad de Chile: Pedro Abalos Pineda, MV, MS, Patricio Pérez Meléndez, MV, MS y Mario Maino Menéndez, MV, PhD, especialistas en Enfermedades Infecciosas, Producción Ovina y Agricultura Familiar Campesina, respectivamente.

Con la información obtenida, se elaboró un documento con las ETB para Planteles Ovinos del país.

Para alcanzar el objetivo de Identificar el cumplimiento de las Especificaciones Técnicas de Bioseguridad elaboradas, se confeccionó una encuesta, la cual consta de dos partes:

1. Ficha de Caracterización: que incluye diferentes datos socio-culturales, productivos, de participación e intervención y de sanidad animal de los productores, los cuales permiten definir el perfil de cada encuestado.

2. Checklist: El cual define el nivel de cumplimiento de las ETB, contemplando las tres principales áreas de las ETB, las que se dividen a su vez en diferentes Ámbitos y Sub-ámbitos, estando compuestos estos últimos por las ETB correspondientes, llegando a un total de 15 Ámbitos, 29 sub ámbitos y 105 ETB.

Cada pregunta tiene tres posibles respuestas: Sí cumple, No cumple y No Aplica en caso de que la medida no corresponda. Para el cumplimiento de un Sub-ámbito es necesario que la mayoría de las EBT correspondientes sean cumplidas (SI CUMPLE), sin presentar ninguna respuesta negativa (NO CUMPLE).

Las encuestas fueron realizadas en las regiones del Libertador Bernardo O'Higgins, del Maule y del Biobío. Se seleccionaron aquellos productores que cuentan con una masa ovina entre 20 y 100 cabezas, incorporados en el Plan Ovino de INDAP, lo que corresponde a una población de estudio de 3.934 predios.

Primero se realizó una encuesta piloto a 2 productores, que cumplían las condiciones antes mencionadas, de las comunas de Pumanque y Peralillo, VI Región. Esta se realizó a manera de ensayo, para comprobar la factibilidad técnica de realizarla. Esta encuesta entregó un cumplimiento promedio de un 3,4%.

El tamaño de la muestra fue definido utilizando el programa estadístico computacional WIN EPISCOPE 2.0., considerando que el tamaño de la muestra tuviese un error aceptado del 5% y un nivel de confianza del 95%. La ausencia de antecedentes y estudios similares no permitió contar con datos reales en cuanto al porcentaje de cumplimiento esperado para calcular el tamaño muestral, pero los pronósticos en base a la bibliografía y consultas a expertos estimaban sería menor al 10%, por lo que el cumplimiento esperado se determinó en base a la encuesta piloto, entregando un 3,4%. Con estos datos se obtiene un tamaño muestral $n=50$, que corresponde al número de productores por encuestar.

La encuesta se realizó a 50 productores, pertenecientes a las regiones VI, VII y VIII, quienes se encontraban dentro de la población de estudio seleccionada. Los productores fueron contactados por medio de diferentes funcionarios de las Oficinas de INDAP y Prodesal de la zona de estudio. Las comunas encuestadas fueron:

- **Región del Lib. Bernardo O'Higgins (15 encuestados):**
Chépica, Marchigüe, Peralillo, Pumanque.

- **Región del Maule (22 encuestados):**
Curepto, Hualañé, San Javier.
- **Región del Biobío (13 encuestados):**
Pinto, San Carlos.

Una vez realizadas las encuestas, se realizó un análisis univariado, mediante una tabla de distribución de frecuencias en una planilla Excel. De esta forma se obtuvieron las medidas de mayor cumplimiento y otros datos que contribuyeron a un mayor análisis cualitativo. Para evaluar la relación entre las variables cualitativas, se realizó la prueba de dependencia entre variables de X^2 (Chi cuadrado), con 1 grado de libertad y un 95% de confianza.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 ESPECIFICACIONES TÉCNICAS DE BIOSEGURIDAD PARA PLANTELES OVINOS

Las especificaciones fueron divididas en tres grandes áreas, las cuales se componen de 15 ámbitos, los que a su vez se dividen en 29 sub-ámbitos. Éstos revelan el cumplimiento de una medida de Bioseguridad, por lo cual se componen de las ETB que le atañen. Estas últimas corresponden a 105 ETB, necesarias para mantener un estatus básico de Bioseguridad.

A continuación se resumirán las 3 áreas, entregando una reseña de los principales ámbitos, sub-ámbitos y ETB que las componen.

4.1.1 Aislamiento

La principal vía de ingreso de patógenos se produce al incorporar nuevos animales al predio, por lo mismo este es un componente muy im-

portante en materia de Bioseguridad. Además, el contacto directo facilita la diseminación de enfermedades. Una de las medidas más eficientes de mantener el rebaño aislado es evitar el ingreso de nuevos ovinos al predio, lo que se logra con adecuados manejos de reproducción natural o inseminación artificial. Muchas veces esto no es posible, por lo que para disminuir los riesgos que conlleva el ingreso de un nuevo animal, se pueden tomar diferentes medidas, como son obtener los animales de predios certificados libres de ciertas enfermedades, además de un correcto periodo de cuarentena.

Una cuarentena debe tener una duración de 4 semanas como mínimo. El corral donde se realice debe estar por lo menos a 30 metros del resto del ganado. El animal en cuarentena debe estar bajo constante observación, y, si es posible, se le deben realizar exámenes físicos y de laboratorio para comprobar su estado sanitario. También, es durante este periodo cuando deben aplicarse todas las medidas sanitarias de rutina del plantel, como vacunaciones y desparasitaciones. Mientras los animales se encuentran en cuarentena se debe evitar el contacto indirecto con el resto de los animales, en lo posible utilizando diferentes equipos, ropas, botas, etc. o por lo menos desinfectándolos correctamente.

4.1.2 Control de Movimiento

Se refiere al movimiento de animales, personas y vehículos, lo que puede traer consigo el ingreso de agentes patógenos y elementos contaminantes que pueden afectar la salud de los ovinos. Este es uno de los factores más importantes de cuidar, ya que una de las vías de transmisión de enfermedades más importantes es el contacto directo. Para esto es necesario contar con una in-

fraestructura adecuada, que no permita la salida de los propios animales, ni la entrada de animales o personas ajenas al recinto. La manera más simple es contar con corrales y/o cercos adecuados y resistentes, que no permitan el movimiento de animales, especialmente el ingreso de animales silvestres, de desconocido status sanitario.

Es importante considerar al resto de los animales domésticos del predio, en especial los perros y caballos, que generalmente tienen acceso al exterior y, por lo tanto, contacto con animales de otros predios. Por esto, en lo posible, se deben mantener dentro del recinto, y sobre todo, evitar el contacto con el ganado.

Además se deben tomar diferentes medidas, como son evitar la visita del dueño o empleados a otros predios y viceversa, es decir, evitar el ingreso de personas ajenas al plantel. Cuando sea necesario el ingreso de personas externas al área de producción, estas deben cumplir con los estándares de seguridad sanitaria del plantel (ropa y botas desinfectadas, pediluvios y rodiluvios, camiones limpios de contaminantes, etc.) Además, estas personas deben evitar cualquier contacto innecesario con los animales del predio.

Dentro de este punto merecen una consideración importante las visitas de médicos veterinarios al plantel, quienes generalmente visitan varios predios en un día, teniendo contacto directo con los animales, y sobre todo con los enfermos. Es responsabilidad tanto del veterinario, como del encargado del plantel cumplir con las medidas de bioseguridad óptimas para evitar el ingreso y diseminación de patógenos por esta vía.

En el caso de que alguna de estas medidas falle y exista contacto con animales externos, se debe someter a los ovinos en riesgo a una cuarentena, evitando así la diseminación del potencial agente adquirido, e intentar erradicarlo del predio.

4.1.3 Sanidad Animal

La sanidad se refiere a todas aquellas medidas enfocadas a mantener el estado de salud de los animales (OIE, 2008), lo que se realiza combatiendo, previniendo y controlando las enfermedades en los animales y eliminando de manera física y química los contaminantes presentes en el predio, junto con evitar el ingreso de estos.

La correcta eliminación de contaminantes reduce efectivamente la probabilidad de contagio. Por eso es que la implementación de correctas medidas sanitarias puede disminuir de manera importante el ingreso de contaminantes. Algunas de estas medidas pueden ser: limpieza y desinfección regulares y con productos adecuados, remover de manera apropiada y regular los desechos orgánicos, realizar un eficiente control de plagas, y en general, todas las medidas que sean necesarias para cada predio en particular.

Además, es importante tener un protocolo sanitario para los distintos manejos que se realizan en el plantel, como son la reproducción, maternidad, esquila, alimentación y suministro de agua de bebida, entre otros.

El plantel debe contar con un Plan de Prevención y Manejo de enfermedades, el cual debe ser desarrollado y asesorado periódicamente por un médico veterinario. Este debe incluir medidas de profilaxis, como son la vacunación y desparasitación, además de un protocolo para el manejo de animales enfermos, que incluya el diagnóstico, aviso obligatorio, tratamiento y aislamiento de animales enfermos, o las distintas medidas que requiera cada caso, como el sacrificio del animal y correctas prácticas de eliminación de cadáveres.

4.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS ENCUESTADOS

El perfil promedio de los encuestados (Tabla 1) presentó un productor de edad adulta, en su mayoría de sexo masculino. El nivel de escolaridad fue bajo, con sólo 5 años en promedio, es decir, sin alcanzar la educación básica completa, pero se deduce que la mayoría es capaz de leer.

Las familias fueron reducidas, alcanzando sólo 2 integrantes promedio, aparte del productor. Estos integrantes también son adultos, con una escolaridad promedio levemente mayor que el productor, pero sin alcanzar la educación básica completa.

Los encuestados son pequeños productores de secano, que en promedio tienen 54 hectáreas, con pocas praderas artificiales y muy poca superficie cultivada, lo que en parte se explica por la escasez del recurso hídrico de la zona.

Los encuestados poseían varias especies de animales domésticos, desde mascotas y animales de trabajo, hasta otras especies productivas, pero la cantidad de ovinos representaba un 71% del total de animales (excluyendo el número de aves). En promedio poseían 60 ovinos, lo que representa una carga animal de 0,9 cabezas por hectárea.

La mayoría tenía acceso a asistencia técnica, siendo poco más de la mitad asistidos por un médico veterinario. Gran parte de los encuestados participaba en programas de Gobierno enfocados a la AFC.

La venta de los productos se realizaba directamente en el plantel, salvo unas pocas excepciones, en las que además se hacía en ciudades cercanas y/o en la feria de animales. Ningún productor está encadenado o asociado para la venta de los productos.

En cuanto a la sanidad de los ovinos, el 54% de los productores dijo haber enfrentado alguna enfermedad en el último tiempo. La mayoría dice

que su ganado presentó mortalidad, y se autoevaluó con una nota promedio de 5.7 (escala entre 1 y 7). Estas respuestas pueden estar alteradas, ya que se observó que para muchos productores, los conceptos de enfermedad y mortalidad tienen un significado diferente al real, considerando sólo la presencia de una enfermedad de alta gravedad como "enfermedad", y considerando como "muertes" sólo aquellas producidas directamente por enfermedades.

4.3 NIVEL DE BIOSEGURIDAD DE LOS ENCUESTADOS

4.3.1 Cumplimiento especificaciones técnicas de Bioseguridad (ETB)

Las ETB son las recomendaciones específicas para cada medida de Bioseguridad. Un grupo de ETB está contenido en un sub-ámbito, el cual a su vez forma parte de un ámbito, que está dentro

Tabla 1: Perfil Promedio de caracterización de los productores del estudio, según encuesta realizada

Edad	58 años
Sexo	72% Masculino
Escolaridad	5 años
Otros Integrantes Hogar	2
Edad Integrantes	42 años
Escolaridad Integrantes	7 años
Superficie Total	54 Hectáreas
Pradera Natural	48 Hectáreas
Pradera Artificial	2 Hectáreas
Superficie Cultivada	4 Hectáreas
Número de especies	5
Número de ovinos	60
Carga animal Ovinos (N° Ovinos/Hectárea)	0.9
Porcentaje de ovinos en relación al total de animales	71%
Asistencia Técnica	84% Recibe Asistencia Técnica
Asistencia Técnica Veterinaria	56% Recibe Asistencia Técnica Veterinaria
Participación Programas	86% Participa
Participación Programas Gobierno	74% Participa
Venta de Productos	74% Solo venta directa en el plantel
Encadenamiento	Ninguno Participa
Enfermedades	54% Presentó alguna enfermedad
Mortalidad	76% Presentó Mortalidad en el rebaño
Nota Sanidad (Autoevaluación entre 1 y 7)	5.7

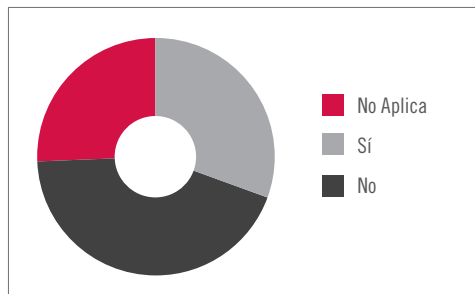
de un área del Plan de Bioseguridad. Por lo tanto, el cumplimiento de cada ETB por sí sola no representa el cumplimiento de una medida, porque estas pueden estar representadas por varias ETB.

En cuanto al cumplimiento de las ETB, las respuestas positivas alcanzaron el 30,5%, observándose un porcentaje superior de respuestas negativas, las que alcanzan el 43,92% (Tabla 2) (Gráfico 1).

Tabla 2
Nivel de cumplimiento de las Especificaciones Técnicas de Bioseguridad

RESPUESTA	TOTAL	PROMEDIO	PORCENTAJE
Sí	1601	32,02	30,50%
No	2306	46,12	43,92%
No Aplica	1343	26,86	25,58%

Gráfico 1
Especificaciones Técnicas de Bioseguridad



4.3.2 Nivel de cumplimiento medidas de Bioseguridad

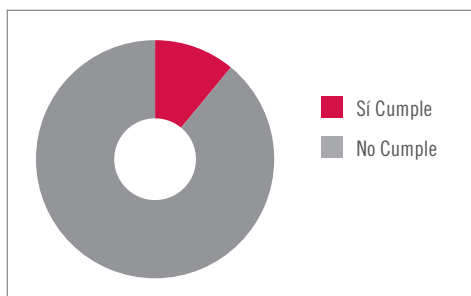
Ya que una medida de Bioseguridad está representada por un sub-ámbito, el nivel de cumplimiento de estas medidas (o Nivel de Bioseguridad), es expresado por el cumplimiento de los sub-ámbitos, los que están compuestos por aquellas ETB que representan el cumplimiento de toda la medida.

El porcentaje de respuestas positivas alcanzó un porcentaje promedio de 11,86%, por lo cual se consideró este porcentaje como el Nivel de Bioseguridad existente en rebaños de productores ovinos pertenecientes a la Agricultura Familiar Campesina de la zona centro-sur del país.

Tabla 3
Nivel de Cumplimiento Medidas de Bioseguridad (Sub-ámbitos)

RESPUESTA	TOTAL	PROMEDIO	PORCENTAJE
Sí Cumple	172	3,44	11,86%
No Cumple	1278	25,56	88,14%

Gráfico 2
Cumplimiento Medidas de Bioseguridad



4.3.3 Medidas más utilizadas por los encuestados

Se consideraron como las medidas más utilizadas aquellas cuyo nivel de cumplimiento superó el promedio, es decir sobre 11,86% de cumplimiento (Tabla 4).

En el área de "Aislamiento", se observó un alto cumplimiento (52%) en el sub-ámbito "Acerca del Origen de los animales", lo que se refiere a mantener un rebaño cerrado, o en el caso de ingresar animales, conocer el predio de origen, el cual

cuenta con un nivel de Bioseguridad igual o mayor al propio, y realizar la compra directamente en el plantel de origen. Esta medida por sí sola es de gran importancia, ya que una de las principales vías de ingreso de agentes patógenos ocurre al ingresar nuevos animales al predio. Sin embargo, para un adecuado nivel de bioseguridad en esta área, es necesario que todo ingreso de animales al plantel, inclusive los propios animales que se ausenten temporalmente del predio, deben cumplir un periodo de cuarentena correctamente.

En el área de "Control de Movimiento", el sub-ámbito "Acerca del movimiento de vehículos", fue el de mayor cumplimiento (64%), siendo además el de mayor cumplimiento de todo el Checklist. El cumplimiento de esta medida se refiere a que los vehículos son estacionados en un lugar externo al plantel. Esta medida tiene el beneficio de que permite obviar otras, las cuales son necesarias en el caso de que ingresen vehículos al plantel. En todo

caso, para un adecuado nivel de Bioseguridad, es necesario que se cumplan el resto de los ámbitos del área, en especial aquellos que se refieren a las instalaciones y al movimiento de animales, ya que esa vía de ingreso de patógenos es de alto riesgo.

En el área de Sanidad Animal no se presentan medidas de tan alto cumplimiento como en otras áreas, siendo el sub-ámbito "Protocolo Profilaxis", perteneciente al ámbito "Acerca del manejo sanitario" la que obtuvo mayor cumplimiento (36%). Esta medida se refiere a cumplir con un protocolo de desparasitación y vacunación, además de la asesoría de un médico veterinario en el tema sanitario. Al cumplir esta medida, se logra mantener un status sanitario básico, previniendo la presentación de algunas enfermedades que pueden tener alta prevalencia en la zona. Nuevamente es necesario afirmar que se deben cumplir además el resto de las medidas del área, para mantener un adecuado nivel de Bioseguridad.

Tabla 4

ÁREA	ÁMBITO	SUB-ÁMBITO	% CUMPLIMIENTO
1. Aislamiento	1.1 Origen de los animales	1.1.1 Origen de los animales	52%
2. Control de Movimiento	2.1 Instalaciones del plantel	2.1.1 Límites del predio b) Contacto con otros animales	12%
	2.2 Movimiento de animales	2.2.1 Movimiento de animales	16%
	2.4 Movimiento de vehículos	2.4.1 Movimiento de vehículos	64%
3. Sanidad Animal	3.3 Manejo sanitario	3.3.1 Protocolo Profilaxis	36%
		3.3.2 Insumos e instrumental b) Almacenamiento y Desecho	30%
	3.5 Manejo de cadáveres	3.5.1 Manejo de cadáveres	12%
	3.7 Alimentación y Agua de Bebida	3.7.1 Suministro a) Bebederos:	22%
		b) Comederos:	28%
	3.7.2 Insumos	26%	
3.9 Manejo de estiércol	3.9.1 Manejo de estiércol	18%	

4.4 RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE BIOSEGURIDAD Y AÑOS DE ESCOLARIDAD

Para comprobar la dependencia entre estas variables, se observó la relación entre aquellos que presentan educación básica completa, es decir 8 o más años de escolaridad (28% de los encuestados) y aquellos que superan el nivel de cumplimiento promedio de los encuestados (Tabla 5), presentando un Chi cuadrado de 5,7, lo que indica una relación de dependencia de las variables, con una probabilidad mayor al 95%.

Al seleccionar aquellos encuestados que poseen educación media completa, es decir 12 o más años de escolaridad, se constata que este grupo solo alcanza al 8% de la muestra, lo que no permite desarrollar un análisis más profundo dada su escasa representatividad.

Esta relación se puede explicar porque la educación escolar entrega no sólo conociemien-

tos específicos, sino que tiene también efectos no cognoscitivos como la capacidad de asimilación de nuevas ideas, el carácter competitivo, la habilidad de concentrarse por un período prolongado en una misma tarea, la voluntad de someterse a una disciplina, etc., que son directamente aplicables a la actividad económica productiva. La educación favorece la capacidad de búsqueda de información y su ordenamiento y sistematización, así como acorta el tiempo entre el descubrimiento de que existe una tecnología distinta hasta su uso, reduciendo al mismo tiempo los riesgos asociados a su uso y la posibilidad de experimentar y adaptarla a los requerimientos del propio predio, la disponibilidad de factores de producción y las condiciones del mercado (Dirven, 2004).

Tabla 5: Relación entre el Porcentaje de Cumplimiento y Educación Básica Completa

		% CUMPLIMIENTO SOBRE EL PROMEDIO DE LOS ENCUESTADOS		
		Presente	Ausente	Total
Educación Básica Completa	Presente	9	5	14
	Ausente	10	26	36
	Total	19	31	50

4.5 RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE BIOSEGURIDAD Y EL ACCESO A ASISTENCIA TÉCNICA Y MÉDICO VETERINARIO

Debido al modo de contacto que se utilizó con los productores, es decir, por medio de funcionarios de INDAP y PRODESAL de los sectores encuestados, la gran mayoría de los encuestados reciben algún tipo de asistencia técnica. Al seleccionar sólo aquellos productores que reciben asistencia

técnica: el 84% de los encuestados. Al analizar la relación de dependencia entre las variables, encontramos valores demasiado pequeños (Tabla 6), por lo cual los resultados de la Prueba de Dependencia de Chi cuadrado pueden no ser válidos, por lo que no fueron analizados.

Tabla 6: Nivel de Cumplimiento de Productores según acceso a Asistencia Técnica

	PRODUCTORES	SÍ	NO	NO APLICA	CUMPLIMIENTO
Reciben asistencia técnica	84%	32,12%	42,74%	25,14%	12,41%
No reciben asistencia técnica	16%	22,03%	50,12%	27,86%	7,76%

Tabla 7: Relación entre el Porcentaje de Cumplimiento y Asistencia Técnica

		% CUMPLIMIENTO SOBRE EL PROMEDIO DE LOS ENCUESTADOS		
		Presente	Ausente	Total
Asistencia Técnica Veterinaria	Presente	14	14	28
	Ausente	5	17	22
	Total	19	31	20

Por otro lado, al seleccionar a aquellos productores que reciben asistencia técnica médico veterinaria (tabla 7) y realizar la prueba de dependencia de las variables, obtenemos un Chi cuadrado de 3,89, por lo tanto existe un 95% de probabilidades de encontrar una relación, entre contar con asistencia técnica veterinaria y tener un nivel de bioseguridad superior al promedio de los encuestados.

4.6 RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE BIOSEGURIDAD Y EL NIVEL SANITARIO

La encuesta realizada a los productores contenía una ficha de caracterización, la cual fue llenada con la información entregada por cada productor. Dentro de esta ficha se incluyeron datos relativos al nivel sanitario de los productores durante los últimos 365 días, como enfermedades presentadas en el plantel, número de animales afectados por estas, número de animales muertos por estas enfermedades y número de muertos por otras causas (especificando estas últimas).

Al realizar la encuesta, se notó una gran diferencia de criterio para responder entre los productores (no todas las enfermedades son consideradas como tales, y lo mismo ocurre con las muertes). Esto, sumado a la ausencia de registros que entreguen datos fidedignos en cuanto a sanidad animal se refiere, le quita validez a los resultados en este punto, por lo cual no se realizó un mayor análisis. En todo caso, se deduce que el nivel de Bioseguridad está relacionado con el nivel de sanidad animal directamente, ya que la definición de bioseguridad se refiere a la prevención del ingreso y diseminación de enfermedades, por lo tanto previene que los animales enfermen. Para comprobar esta relación, es necesario contar con un adecuado nivel de registros, que entreguen información objetiva del nivel sanitario del predio.

6. CONCLUSIONES

Los encuestados presentaron pequeños rebaños ovinos, de bajo manejo en general, a pesar del alto porcentaje que recibe algún tipo de asisten-

cia técnica. La carga animal fue baja (0,9 animales por há), debido a que se trataba de una producción completamente extensiva, donde casi el 100% de la alimentación corresponde a pradera natural de secano, sin ningún mejoramiento de ésta. Esto determina en una baja productividad, y por lo tanto, baja rentabilidad.

El nivel de cumplimiento de las medidas de Bioseguridad fue más alto que el esperado, alcanzando un 11,86% de cumplimiento promedio. Esto se atribuye a que la mayoría de los productores fueron contactados gracias a funcionarios INDA y Prodesal, lo que disminuyó el azar en la muestra, ya que la mayoría presentó a aquellos agricultores de mayor nivel de manejo.

A pesar de que las medidas que presentaron un mayor nivel de cumplimiento son muy importantes en un plan de Bioseguridad, para alcanzar un adecuado nivel de Bioseguridad que permita aumentar la productividad y disminuir la probabilidad de contagio de enfermedades zoonóticas a la personas, es necesario que se cumplan el resto de las medidas que componen cada área de las ETB.

Existe una relación entre los años de escolaridad y el nivel de Bioseguridad. Aquellos productores que presentan enseñanza básica completa (8 o más años de escolaridad), correspondiente al 28% de los encuestados, presentaron un nivel de bioseguridad mayor en un 4,14% al promedio de los encuestados, estando estas variables asociadas con una probabilidad del 95%. Los productores que presentan enseñanza media completa (12 o más años de escolaridad) ostentan un nivel de bioseguridad de casi el doble que el promedio, superior en un 11,42%, pero estos sólo representan el 8% de la muestra. Según lo observado, es posible suponer que el factor educacional influye en el éxito del correcto cumplimiento de un plan de Bioseguridad, por lo tanto es necesario tener-

lo en cuenta al momento de implementar programas de intervención en AFC, que incluyan la Bioseguridad.

La casi inexistencia de registros que entreguen una información objetiva del nivel sanitario de los predios, no permite analizar la relación entre el nivel de Bioseguridad y el nivel sanitario, pero se deduce que existe una relación importante, debido a que un adecuado nivel de Bioseguridad, teóricamente, debiera prevenir el ingreso y diseminación de las enfermedades en el predio, lo que se traduce en un mayor nivel de bioseguridad.

La mayoría de los encuestados (84%) recibe asistencia técnica, por lo que no se observan mayores diferencias entre el nivel de bioseguridad de éstos y el nivel de bioseguridad promedio del estudio. En cuanto a los productores que tienen acceso a un médico veterinario, se observó relación de dependencia entre contar con asistencia veterinaria y tener un nivel de Bioseguridad superior al promedio, con una probabilidad del 95%. Por lo tanto, es necesario aumentar el acceso de la AFC a médicos veterinarios para aumentar el nivel de Bioseguridad, por lo que es necesario crear incentivos para que estos profesionales trabajen en las distintas instancias de intervención públicas y privadas que existen, además de fomentar la vocación social en las diferentes casas de estudio que imparten la carrera de Medicina Veterinaria.

BIBLIOGRAFÍA

Crempien, C. (1999). *Nuevas tecnologías en producción ovina para el secano mediterráneo*. N°1. Santiago: Instituto de Investigación Agropecuaria.

Dirven, M. (2004). "Alcanzando las Metas del Milenio: una mirada hacia la pobreza rural y agrícola". *Serie Desarrollo Productivo* 146. CEPAL. Santiago de Chile.

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO. 2003. Salud pública veterinaria y control de zoonosis en Países en Desarrollo. [en línea] www.fao.org [consulta 4-06-2007]

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO. 2008. División de Producción y Sanidad Animal. [en línea] <http://www.fao.org/ag/againfo/home/es/mision.htm> [consulta 5-04-2008]

Hoet, A. (2005). Bioseguridad para el Rebaño. Manual de Ganadería Doble Propósito 2005. [en línea]. http://www.avpa.ula.ve/docuPDFs/libros_online/manual-ganaderia/seccion5/articulo1-s5.pdf [consulta 3-06-2007]

Olea, A. (2005). Zoonosis y enfermedades de Transmisión Vectorial. *El Vigía* 23, Boletín de Vigilancia Epidemiológica en salud Pública de Chile, Chile: Ministerio de Salud. [en línea] <http://epi.minsal.cl/epi/html/elvigia/Vigia23.pdf> [consulta 17-07-2008]

Palma, P. (2006). *Evaluación del estado actual de la agroindustria quesera perteneciente a la agricultura familiar campesina en la IV región*. Memoria Título Médico Veterinario. Santiago, Chile. Universidad de Chile.

DIFERENCIAS URBANO-RURALES EN BOLIVIA: CARACTERIZACIÓN DE LOS CAMBIOS EN ÍNDICES DE DESIGUALDAD MEDIANTE DESCOMPOSICIONES MICROECONOMÉTRICAS

RIGEL CUARITE¹

En los últimos años el tema de la desigual distribución salarial adquirió mayor importancia, principalmente por los crecientes niveles de desigualdad de ingresos en la región y en Bolivia, sociedad que está fuertemente estratificada por etnia, género y salarios. El principal objetivo de este estudio es desarrollar un marco comprensivo que reúna tanto el análisis social, a partir del enfoque AVEO, como el análisis econométrico, mediante la aplicación de la descomposición JMP (Jhun, Murphy y Pierce, 1993) que permite identificar los determinantes de la desigualdad de ingresos a lo largo de la distribución de salarios en Bolivia entre 1999 y 2005.

En el documento se concluye que en Bolivia, de acuerdo al enfoque AVEO, factores tales como: menor escolaridad, menor acceso a fuentes laborales de calidad, inserción temprana al mercado laboral, menor acceso a fuentes de comunicación e información, hacen que la estructura de oportunidades en el área rural sea más delimitada por factores exógenos. Por otra parte, ha existido una mayor polarización en las exigencias y la valoración del mercado laboral: demanda por personal calificado (reduciéndose los retornos educativos de la educación primaria y secundaria) y aumento salarial en la cola inferior de la distribución.

Palabras clave: Distribución de ingresos, Economía laboral, Econometría, Bolivia

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca contribuir al estudio de los diferenciales en las condiciones de vida de la población en las áreas urbano-rural en Bolivia, a través de los ingresos laborales. Con este objetivo, primero se analiza la situación de vulnerabilidad de ambos grupos a través de la metodología AVEO y luego se realiza la descomposición econométrica de los índices de desigualdad entre ambos grupos.

Este estudio se sustenta en la idea de que la fuerza de trabajo y el capital educativo de las

familias son vitales para una inserción laboral en mejores condiciones salariales, pero que este valor depende de la estructura de oportunidades en la que el grupo familiar se encuentra inserto. Mientras que ciertos grupos pueden hacer frente a crisis laborales (pérdida de empleo, enfermedad del jefe de hogar), otros son susceptibles de caer en situaciones de pobreza. Estos últimos se encuentran en la necesidad de desarrollar estrategias para responder ante shocks que afectan al ingreso: la inserción laboral de otros integrantes de la familia, adaptarse a los cambios y proteger a sus hijos para

¹Tesis para optar al grado de Magister en Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. rpcuarit@uc.cl. Agradezco la valiosa guía de Ingrid Padopolus, quien estuvo presente durante la elaboración de esta investigación, así como los consejos del profesor Aristides Torche, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

ofrecerles mejores condiciones para su futuro, pero existe un número significativo y creciente de hogares que apenas logra mantener su sobrevivencia comprometiendo el futuro de los niños, al no garantizar su proceso educativo.

En lo referido al análisis econométrico, en la literatura usualmente se establece que los cambios en la estructura salarial se relacionan principalmente con características de los trabajadores como la educación y experiencia laboral, variables que son observables a partir de la información disponible en encuestas de hogares. La evidencia empírica encontrada por diversos estudios señala que la educación es el factor más importante al momento de explicar las desigualdades salariales.

La evolución del salario en Bolivia muestra que entre 1999 y 2005, el promedio de salarios reales por hora no presentó cambios significativos. Llama la atención, sin embargo, que al analizar a la población por cuartiles de ingresos sí se evidencian cambios en los salarios promedio de cada grupo y en diferentes proporciones: en el primer cuartil de la distribución (correspondiente al 25% de la población de menores salarios) el promedio aumentó en 15,1%, en cambio, en el cuartil superior el incremento del promedio de los salarios reales por hora fue de sólo 1,8%. Al insertar la variable escolaridad, el promedio del salario real por hora para la población menos calificada presenta un incremento de 25,8%, y para los trabajadores con mayor nivel de calificación de 2,5%. Por otra parte, los salarios de la población que alcanzó el nivel educativo primario y la población que asistió al nivel secundario se redujeron entre 1999 y 2005 (en 4,7% y 1,5%, respectivamente).

El énfasis de este estudio es identificar la naturaleza de los cambios en la distribución salarial en diferentes grupos de la población por área de residencia (urbana-rural), para

ello se utiliza la información de las encuestas de hogares MECOVI de los años 1999 y 2005, encuestas que son la principal fuente de información socioeconómica de hogares en Bolivia. Con las estimaciones econométricas se busca determinar si los retornos educativos entre ambas áreas son diferentes, tratando de responder a preguntas como si los cambios en los salarios entre 1999 y 2005 son explicados por la valoración en el mercado o por la cantidad de dotación de la población en cada área, ¿las diferencias entre el cuartil superior y el de menores ingresos son mayores en el área urbana o en el área rural?

De esta forma, y partiendo de la hipótesis de que entre 1999 y 2005 los diferenciales en los retornos educativos se redujeron, se establece además que los factores que determinan el cambio de los salarios en el mercado laboral son diferentes de acuerdo al área geográfica. Por un lado, la población rural aumentó el nivel de escolaridad, lo que ocasiona que el efecto cantidad tenga fuertes consecuencias. En tanto que en el área urbana el factor que puede ser considerado más significativo es el efecto precio: han existido cambios significativos en el retorno asociado a cada ciclo educativo.

El documento está organizado de la siguiente manera: la primera parte analiza la situación socioeconómica de la población aplicando el enfoque de vulnerabilidades, la segunda parte resume los aspectos teóricos fundamentales y la metodología econométrica aplicada para el desarrollo del documento, la tercera sección presenta la descripción estadística de la información utilizada y los principales resultados de la aplicación econométrica, y finalmente, se presentan las conclusiones.

1. CARACTERIZACIÓN DE LA REALIDAD SOCIOECONÓMICA DE BOLIVIA

En una sociedad con estructura social heterogénea como la de Bolivia, existen marcadas diferencias entre el área urbana y rural. La presencia de factores tales como brechas de ingresos, brechas educativas, condición étnica y desempleo, son parte importante de los hechos que explican los cambios observados en la distribución de ingresos (además de los años de educación y la experiencia laboral). El análisis de los indicadores más representativos del contexto socioeconómico se realiza a partir del enfoque de Activos, Vulnerabilidades y Estructura de Oportunidades (AVEO) propuesto por Katzman (2000).

1.1 DISTRIBUCIÓN DE INGRESOS Y POBREZA

El 80% de la población habitante del área rural en Bolivia se encuentra en situación de pobreza. La diferencia entre el nivel de pobreza de las áreas urbanas y rurales se encuentra en alrededor de 30 puntos porcentuales. Más específicamente, el porcentaje de población pobre (medido por ingresos) alcanzó en promedio a 63% de la población entre 1999 y 2004, y al desagregar este indicador según área geográfica, se verifican las diferencias existentes: en el área urbana el promedio alcanza a 52%, y en el área rural este porcentaje llega a 80%.

Tabla 1. Medidas de pobreza según área de residencia y período de referencia (%)

DETALLE		POBREZA		INDIGENCIA	
		INCIDENCIA (H)	BRECHA (PG)	INCIDENCIA (H)	BRECHA (PG)
Bolivia	1999	62.03	30.73	35.84	15.01
	2002	64.60	31.21	36.77	14.40
Urbana	1999	51.36	22.43	23.51	8.91
	2002	53.94	23.82	25.71	9.42
Rural	1999	80.12	44.80	56.72	25.36
	2002	81.99	43.25	54.78	22.53

Fuente: UDAPE, elaborado a partir de las Encuestas MECOVI.

Tabla 2. Ingreso del hogar per cápita según área geográfica (%)

		BOLIVIA	URBANA	RURAL
1999	Pobres	213.5	250.3	138.7
	No pobres	728.9	818.3	361.2
	Total	361.5	490.6	142.6
2002 (p)	Pobres	210.59	245.06	152.30
	No pobres	810.64	923.47	340.46
	Total	378.19	522.45	143.11

Fuente: Landa (2004)

Los trabajos desarrollados en el área han mostrado las diferencias de ingresos existentes entre el área urbana y rural (Hernani, 2002; Landa, 2004; Jiménez, 2002). Estas investigaciones han estado fundamentalmente centradas en la caracterización de la heterogeneidad que se da entre las áreas geográficas a través del análisis de indicadores como la incidencia o la brecha de pobreza. Pero, ¿qué ha ocurrido con la distribución de los ingresos? De acuerdo a los índices de desigualdad estimados a partir de 1999 (principalmente el índice de Gini) llama la atención que no hayan existido significativas mejoras en la distribución de ingresos del país, a pesar del mayor número de políticas enfocadas en el área social.² El índice de Gini en Bolivia se encuentra entre 0.56 y 0.60, y, los índices de desigualdad de ingresos por área geográfica presentan claras diferencias: en el área rural es mayor a 0.61, en tanto que en el área urbana se ubica en alrededor de 0.54³.

Una explicación preliminar a esta situación es la diferencia en el ingreso per cápita. Es claro que al definir una línea de pobreza por ingresos sea mucho más probable que los hogares del área rural se encuentren bajo esta línea. En la Tabla 2 se observan estas diferencias: en el año 2002 el ingreso promedio alcanzó a Bs. 245 en el área urbana y Bs. 152 en el área rural⁴, es decir, la estructura de ingresos en el país refleja la desventaja de los ingresos en el área rural respecto al área urbana.

A partir de esta evidencia, puede preguntarse qué parte de la brecha se explica por discrepancias en el ingreso promedio de las regiones y qué parte por diferencias en la forma en que se reparte dicho ingreso dentro de las mismas. Es decir, más allá

del diferencial de ingresos promedio, ¿las diferencias distributivas dentro de cada región son más acentuadas en el área urbana o en el área rural?

En primera instancia, si se elimina el efecto del diferencial de ingresos promedio, es decir, si se analizara el ingreso en términos relativos y no existieran diferencias entre la distribución de ingresos en el área urbana y en el área rural, entonces el tema debe enfocarse a partir del nivel de ingresos en ambas áreas (es decir, el ingreso per cápita es demasiado bajo). Pero si, luego de eliminar el efecto del diferencial de ingresos medios, se encuentra que la concentración de ingresos es mayor en un área que en otra, entonces debe considerarse la distribución de los recursos en cada área más que el nivel de ingresos, para determinar los factores que generan la mayor concentración de ingresos observada en un área que en otra.

La relevancia de esta diferenciación es que la dirección de las políticas públicas debe establecerse de acuerdo a la situación observada en el país. La pobreza puede ser ocasionada por un producto demasiado bajo (ingreso per cápita), o porque se encuentra desigualmente repartido entre la población. Otro escenario factible es que, a pesar de la desigual distribución de los ingresos, el nivel del ingreso es suficientemente elevado como para garantizar que inclusive los grupos situados en los menores deciles de ingresos logren cubrir sus necesidades básicas.⁵

Es muy poco lo que se sabe sobre los factores que explican estas diferencias y este trabajo intenta contribuir en esa dirección, mediante un análisis de descomposiciones que examina la importancia que poseen las diferencias de cada

² Previo al año 1999 se dispone de información de encuestas de hogares que se realizaban a nivel urbano y por tanto no permiten comparaciones geográficas.

³ Las referencias a índices e información son de fuente UDAPE. En Bolivia, la Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas es la principal entidad encargada de emitir informes y diagnósticos del área económica.

⁴ Valores mensuales expresados en términos constantes, de acuerdo al tipo de cambio promedio observado alcanzan a Us 30, y Us 20 aproximadamente, UDAPE 2004.

⁵ En ese caso cambiaría la definición de pobreza absoluta para implementar un enfoque de pobreza relativa.

zona en términos de estructuras educativas, y retornos a la educación, entre otros factores.

1.2 ACTIVOS, VULNERABILIDADES Y ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES – AVEO

El concepto fue inicialmente planteado por Moser (1996, 1998) como el enfoque de vulnerabilidad-activos y, posteriormente, Katzman (2000) amplía el concepto hasta proponer el de Activos, Vulnerabilidad y Estructura de Oportunidades. Moser expone que las familias y sus miembros en situación de pobreza manejan un complejo portafolio de activos. El nivel de logro de la movilización de estos activos para obtener bienestar puede llevar a una familia a ser vulnerable, o a tener mejores condiciones de vida. “El concepto de vulnerabilidad le imprime dinamismo a la noción de pobreza, pues da la idea de capacidad de movimiento entre una condición y otra. La noción de activo está relacionada con la idea de capacidad de Sen, en tanto refiere a la facultad de comando de los bienes y recursos necesarios para acceder a una calidad de vida dada. La noción de capacidad entonces, ilumina el enfoque de vulnerabilidad y activos, y le permite abrir la caja negra de los activos de los hogares y las estrategias que emplean para asegurarse ciertas condiciones de vida, lo cual es una innovación frente a los estudios convencionales de la pobreza, que observan las condiciones de las personas y familias como variables dependientes frente a los cambios socioeconómicos estructurales.” (Díaz, 2006).

Según el AVEO, las vulnerabilidades no sólo se observan entre individuos (hogares) pobres sino que pueden recaer sobre diversas categorías de población no pobres. En ese caso, la vulnerabilidad se traduce en un conjunto de atributos que predisponen a descender en términos de ingreso, status y poder, aún cuando se pertenezca a un

hogar no pobre y con Necesidades Básicas Satisfechas y, si la vulnerabilidad es sufrida por una persona (hogar) pobre, entonces se traduce en la imposibilidad de escapar a un círculo vicioso de pobreza y bajo nivel de condiciones de vida (Filgueira C. H., 1999). Filgueira y Katzman, incorporan dos premisas básicas en su enfoque:

Los recursos de los hogares adquieren valor, sólo pueden movilizarse en la medida en que la estructura de oportunidades lo permite, es decir, que los activos sólo pueden llegar a ser tales de acuerdo a la estructura de oportunidades en la que se encuentran. Luego, debe diferenciarse entre recursos y activos. Los primeros son todos los bienes que posee un hogar: capital humano, fuerza de trabajo, capital social, etc. Por su parte, los activos son más bien un subconjunto de recursos, que el hogar controla y que efectivamente se pueden movilizar y aprovechar en una estructura de oportunidades dada.

La estructura de oportunidades es la probabilidad de acceso a bienes, servicios o desempeño de actividades que generen bienestar de los hogares. Esta estructura es el escenario que posibilita o limita las capacidades de las personas y sus familias. Las oportunidades son variables tanto en tiempo como en espacio, y dependen por ejemplo, de la dinámica del mercado de trabajo, donde se establece las condiciones en que las personas acceden y se insertan.

Este enfoque, no sólo se constituye en un aporte en lo referido al análisis de las condiciones de vida y el margen que abre a identificar la heterogeneidad de la pobreza, sino que también modifica la forma de intervención sobre esta problemática. La noción de AVEO reconoce que las personas tienen el potencial para superar situaciones de crisis o de pobreza, lo que da una perspectiva diferente de la construcción de políticas sociales.

En la Tabla 3 se presentan indicadores referidos a los activos del hogar, donde el capital se divide en dos grupos: capital humano y capital social.⁶ Desde décadas previas a los '80, se observa consenso sobre considerar a la educación y el conocimiento como eje del desarrollo, llegándose a la teoría del capital humano: para las personas existe beneficio puesto que mayor educación resulta en mejores empleos y mayores remuneraciones, y a la sociedad, porque la hace más competitiva y más productiva (Schultz, 1961). Por otro lado, el capital social se encuentra más relacionado con el seguro que ofrece pertenecer a agrupaciones, a las relaciones personales que pueden ofrecer mayores oportunidades de desarrollo, como señala Katzman "este tipo de activo es el menos alienable de todos los capitales y sus usos se encuentran fuertemente acotados por la propia red de relaciones... el capital social se instala en las relaciones".

La diferencia en el nivel de escolaridad promedio de las personas que se encuentran trabajando es alrededor de 4 años mayor en el área urbana, a pesar de la implementación de políticas que tienen que como objetivo la igualdad en las oportunidades de acceso mediante la universalización de

la educación primaria. Por otra parte, los jefes de hogar en el área urbana son más jóvenes que los del área rural, aunque no en forma significativa. Y finalmente en cuanto a la experiencia laboral, debido a que la de edad de participación en el mercado laboral es menor en el caso de la población perteneciente al área rural, existe una brecha de 6 años entre ambos indicadores, 20 años en el caso del área urbana y 26 años en el área rural.

En cuanto al capital social, la población del área urbana se encuentra afiliada a algún sindicato en mayor proporción que la población del área rural, aunque en ambos casos el porcentaje no pasa del 10%. Esto puede deberse a problemas de registro, ya que en Bolivia existe una fuerte cultura sindicalista entre los diferentes grupos de actividad. La seguridad social continúa siendo un grave problema debido a que solamente un 7,2% de la población (básicamente el sector público) se encuentra asegurada al sistema de previsión social, y en el área rural esta situación es mucho más extrema: apenas el 0,5% de la población económicamente activa cuenta con afiliación a las AFP (Administradoras de Fondos de Pensiones).

Tabla 3. Activos

CATEGORÍA	VARIABLES	URBANO	RURAL
Capital humano	Nivel de escolaridad (años)	9.7	6.1
	Edad del jefe de hogar (años)	44.4	46.8
	Experiencia laboral (años)	20.2	26.1
Capital social	Pertenencia a grupos (% sindicatos)	8.2	4.6
	Redes de seguridad social (% a.f.p.)	7.2	0.5
	Número de personas trabajando en el hogar	1.8	3.1

Fuente: elaborado con información de la encuesta de hogares, MECOVI 2005.

⁶ Originalmente el componente Activos se divide en capital humano, social y financiero, sin embargo, la encuesta MECOVI no ofrece la información suficiente para realizar una medición adecuada del capital físico/financiero, el capital físico/financiero que se refiere a recursos monetarios, rentas, acceso a créditos, bienes materiales como viviendas, maquinarias, entre otros.

Estas cifras son, hasta el año 2005, reflejo de las transformaciones del mercado de trabajo⁷ que generaban nuevas de oportunidades laborales pero con menor grado de estabilidad laboral. La llegada de inversiones extranjeras y la creación de empresas del sector terciario en el mercado nacional se asocia a mayores niveles de exigencia de nivel educativo y capital social para las personas, y a niveles cada vez más bajos de estabilidad, seguridad social e ingresos, al menos para ciertos sectores y ocupaciones.

En la Tabla 4 se encuentran los indicadores de vulnerabilidad en ambas áreas. No existen diferencias en el porcentaje de población que dejó de trabajar a causa de alguna enfermedad, pero sí hay una significativa participación de los menores de 18 años en el mercado laboral del área rural. En primer momento, es posible sugerir dos razones: en la definición de trabajo aplicada en el área rural se considera normal que los hijos parti-

cipen en las actividades familiares desde temprana edad y este hecho incrementa el porcentaje de población menor que declara trabajar. Por otra parte, debido a los niveles mayores de pobreza existentes en el área rural, los integrantes más jóvenes deben procurar una fuente de ingresos que garantice el sustento mínimo en el hogar.

El porcentaje de menores de 18 años que no asiste al colegio es elevados en ambas zonas: en el área urbana alcanza a un 30% y en el área rural, a un 35%. Un indicador que llama la atención es la secundaria incompleta que es mayor en el área urbana, esta situación posiblemente se deba a la migración observada en los últimos años y la consideración de que en el primer momento son las personas jefes de hogar las que emigran. Más allá de lo que podría suponerse, el acceso al establecimiento educativo sólo es causa del 2% de los abandonos al sistema educativo en tanto que el tema de las enfermedades ocasionó el 1.2%.

Tabla 4. Vulnerabilidad

CATEGORÍA	VARIABLES	URBANO	RURAL
Empleo	Pérdida de empleo por enfermedades	2.54	2.78
	Menores de 18 años que trabajan	9.34	28.5
	Desocupados con más de 18 años	10.2	18.3
Educación	Menores de 18 que no asisten al colegio	30.3	35.8
	Mayores de 18 con secundaria incompleta	53.1	46.1
	Dificultades acceso o movilización a establecimiento	0.2	1.9
	Enfermedad impide acceso a educación	1.25	1.32
Vivienda	Hacinamiento	48.4	64.4
	Ocupación irregular (cuando la casa no es propia)	29.7	44.4
Demográficos	Tamaño del hogar	4.1	5.2
	% personas menores de 15 años	51.9	49.0

Fuente: elaborado con información de la encuesta de hogares, MECOVI 2005.

⁷ En noviembre 2005 se realizaron las elecciones presidenciales que ocasionaron grandes cambios en la estructura y tendencias de la economía boliviana.

El área rural presenta mayores problemas de hacinamiento en la vivienda, así como un porcentaje más alto de asentamientos irregulares (no cuentan con la documentación legal de propiedad). De acuerdo a lo esperado, estos hogares están conformados por un mayor número de personas en promedio, debido a que las tasas de fecundidad son mucho más altas en el área rural.

Finalmente, la Tabla 5 presenta indicadores referidos a la estructura de oportunidades. La relación entre oportunidades y activos implica un continuo cambio en las condiciones de las familias y los países, y por tanto las estrategias los hogares también van modificándose. Así, existe un acceso diferenciado a la estructura de oportunidades, y es este nivel de acceso lo que constituye el nivel de vulnerabilidad de un hogar.

Respecto al acceso al empleo, el mayor número de horas trabajadas, contratos, cotización en un sistema tradicional y pertenencia al sector formal, son características del mercado laboral

urbano. De igual forma, en cuanto al acceso a fuentes de información y comunicación existe acceso desproporcionado entre áreas (52% de la población en el área urbana cuenta con telefonía celular y sólo un 10.8% en el área rural). Un fuerte potencial de acceso a información y acceso a mayores oportunidades es la Internet, cuya disponibilidad, sin embargo, aún no alcanza los niveles observados en otros países. Por ejemplo, Chile y México tienen alrededor del 10% de los hogares con computador conectado a la red y el país con mayor acceso es Uruguay que tiene un 17% de los hogares conectados al sistema de internet⁸.

De este análisis de indicadores se concluye que relación entre la educación y el trabajo también está en función a otros condicionantes sociales, en este caso, las diferencias geográficas. Si adicionalmente se consideran temas de calidad, los años de educación no tienen el mismo valor de cambio en el mercado de trabajo si corresponden a una persona del área urbana o rural.

Tabla 5. Estructura de oportunidades⁹

CATEGORÍA	VARIABLES	URBANO	RURAL
Empleo	Horas de trabajo (# promedio)	8.1	4.7
	Relación contractual (firmó contrato)	43.4	39.1
	Cotización sistema provisional	7.2	0.5
	Categoría ocupacional (informal)	52.3	56.8
Participación	Pertenencia a organizaciones formales (sindicato)	8.2	4.6
Conectividad	Acceso a teléfono móvil	52.1	10.8
	Conexión a Internet	4.38	0.0

Fuente: elaborado con información de la encuesta de hogares, MECOVI 2005.

⁸ El acceso a Internet desde los hogares es bastante menor a la disponibilidad de computadores, en cuyo acceso se observan tres tipos de situaciones: los países con nivel alto (Chile, Uruguay) donde la proporción de hogares con disponibilidad de computadores fluctúa entre 21 y 28%; los países con un nivel medio (Brasil y México) donde la proporción oscila entre 16 y 19% de los hogares; y los países con un nivel bajo (Perú, Paraguay) con una variación entre 4,5 y 5,4% de los hogares. (Sunkel, G. 2006. Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores. CEPAL).

⁹ Muchos de los indicadores requeridos para el análisis de la estructura de oportunidades requieren de información de panel con la que no se cuenta, por ejemplo, hogares que pasaron a ser monoparentales. Se seleccionó aquellos indicadores cuya estimación no presente problemas de consistencia.

En este marco, la vulnerabilidad de los menos educados (que no pueden seguir formándose o que no logran acumular tan rápidamente años educativos) es más alta cuando una estructura de oportunidades restringe más las oportunidades ocupacionales, deteriora el empleo y exige además mayores requisitos para participar y competir en el mercado laboral.

Un mercado de trabajo que ofrece pocas opciones de trabajo de calidad, y que exige a su vez mayores calificaciones, termina por excluir a un mayor número de personas y así, genera mayores diferenciales en la distribución de la riqueza, dando como resultado una relación entre la desigualdad educativa y la inequidad social.

En casos de vulnerabilidad frente a la inserción en el mercado laboral, los hijos suelen ser una variable de ajuste convirtiéndose en parte del capital de trabajo de la familia. Por su parte, mantenerlos en el sistema educativo exentos de actividad laboral, implica para las familias tener una capacidad material de sostener el gasto educativo, así como de prescindir de los ingresos que pueda generar. Al mismo tiempo, deben motivar a los adolescentes a mantenerse en el sistema educativo difiriendo los rendimientos futuros de la educación, este hecho, se analiza en el siguiente acápite.

2. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

El desarrollo de los diversos estudios empíricos referidos a la distribución de ingresos y su relación con el nivel educativo de la población (considerando que los años de estudios son una inversión de recursos actuales con el objetivo de lograr mejores ingresos futuros) están fundamentados en la teoría de capital humano desarrollado por

Gary Becker, Jacob Mincer y Theodore Schultz. Mincer (1974) propuso una forma funcional sencilla que relaciona los ingresos con la educación y la edad, conocida como la ecuación de Mincer.

Esta ecuación identifica como variables explicativas de los ingresos a los años de escolaridad y los años de experiencia de una persona, es decir, la situación relativa de la persona en la distribución de los ingresos dependerá de su decisión de invertir en educación y sus años de trabajo: la hipótesis referida a estas variables es que, a medida que la persona tiene mayor número de años de escolaridad y mayor número de años de experiencia laboral, mayor será el salario que reciba.

La aproximación empírica del modelo de capital humano es la siguiente:

$$\log W_i = X_i \beta + r s_i + \delta \text{Exp}_i + \gamma \text{Exp}_i^2 + \mu_i$$

Donde los ingresos laborales (W) del individuo (i), se pueden aproximar mediante los salarios mensuales, por hora o anuales; si es una medida de educación, que se puede aproximar mediante los años de escolaridad, el coeficiente r representa la tasa de retorno privada de la inversión en educación. Exp_i es una medida de experiencia, que se calcula en base a la edad del individuo y restando los años dedicados por completo a la educación y los años de infancia, también se incorpora el término cuadrático de la experiencia para capturar la concavidad de los efectos de la experiencia sobre los retornos laborales. X_i es un grupo de variables que, de acuerdo a la realidad de cada país, pueden afectar a los retornos laborales. Finalmente μ_i es el término de perturbación aleatoria, que representa a las variables inobservables y, por tanto, no se incorporan explícitamente en el modelo y se suponen independientes de X_i y s_i .

2.1 RETORNO EDUCATIVO Y DISTRIBUCIÓN SALARIAL: UNA RESEÑA DE LOS ESTUDIOS APLICADOS EN BOLIVIA

Escalante (2003), elaboró un estudio referido a la teoría del capital humano y la tasa de retorno educativo en Bolivia, en que presenta una aplicación del modelo de retornos de la inversión en capital humano, adicionando elementos estructurales específicos en la modelación de la demanda por educación. La principal conclusión obtenida es que las variables socioeconómicas tienen mayor relevancia que la educación y la experiencia sobre los ingresos laborales. Además, señala que "la reducida oferta de mano de obra calificada promueve una situación atípica en la curva de ciclo de vida, confirmando el reducido impacto de la experiencia."

Por otra parte, las investigaciones que aplican la metodología de micro-descomposiciones, que consiste en asignar aleatoriamente determinadas características a las personas considerando dos grupos que son comparables (se puede tratar de dos encuestas de hogares, dos zonas, dos grupos poblacionales, entre otros), fueron ampliamente desarrolladas luego del trabajo de Blinder y Oaxaca (1973), en que hacen uso de la técnica de descomposiciones micro-económicas para determinar si existe discriminación salarial considerando la variable género.

La metodología desarrollada por Juhn, Murphy y Pierce [JMP] (1993) se aplicó en el análisis del mercado laboral. En el caso específico de la distribución de ingresos, la descomposición a través de la técnica de [JMP] permite explorar en qué medida los cambios en los retornos de la educación, la experiencia y factores inobservables, junto con las variaciones en las brechas salariales entre hombres y mujeres, la modificación en las decisiones laborales, los cambios en la estructura educacional y demográfica de la población, con-

tribuyen a explicar las diferencias observadas en la distribución del ingreso entre las regiones.

Otras variaciones en la metodología fueron aplicadas por Bourguignon, Ferreira y Lusting (1998), Bouillon, Legovini y Lusting (1998), y Bourguignon, (et. al., 2001 y 2005) en estudios que contienen un conjunto de aplicaciones de la micro-simulación del ingreso de los hogares para países de América Latina y el sudeste de Asia, así como una recopilación teórica de la metodología y sus antecedentes previos. Trabajos recientes como Gasparini (et al., 2003), Machado y Mata (2005) y Sosa Escudero (et. al., 2004) amplían este método utilizando técnicas de regresión por cuantiles (quantile regression).

En el caso de Bolivia, Gasparini (et. al., 2004) realizaron un estudio de la distribución de los ingresos de hogares en Bolivia a través de técnicas micro-económicas, y a través de proyecciones de los índices en diferentes escenarios, encuentran que no sólo es necesario mejorar las condiciones macroeconómicas para reducir las desigualdades, sino que también es preciso lograr mayores niveles de crecimiento, si la meta es cumplir con las Metas del Milenio.

Otro trabajo en Bolivia fue elaborado Landa (2004) cuyo análisis se concentra en el área urbana y aplica la técnica de Juhn, Murphy y Pierce para simular los ingresos de los ocupados entre 1989 y 1999 para determinar la importancia de la dotación (reflejada por el nivel educativo) de la población ocupada en la evolución de la desigualdad de ingresos.

2.2 METODOLOGÍA DE DESCOMPOSICIONES MICRO - ECONOMÉTRICAS

La metodología de Juhn, Murphy y Pierce (JMP) plantea la interpretación de los cambios en la evolución de salarios a partir de cambios entre

factores observables y factores no observables; estos últimos corresponden a las habilidades y características propias de la población, y que no pueden cuantificarse mediante las encuestas. Para identificar los factores que ocasionaron los cambios en el ingreso (dividiendo a la población en cuartiles) se aplica en el análisis la posición relativa de los trabajadores en la distribución de salarios, mediante la técnica de regresión por cuantiles.

La idea básica de la técnica desarrollada es la construcción de una distribución contrafactual de ingreso que permita caracterizar los cambios distributivos observados en un periodo de tiempo. El proceso se inicia con la estimación de ecuaciones de ingresos, basadas en la ecuación de Mincer. Generalmente estas ecuaciones son estimadas por Mínimos Cuadráticos Ordinarios (MCO), sin embargo, debido a que es posible que los retornos de la educación sean diferentes para los individuos de la cola alta de la distribución comparados con los correspondientes a los individuos situados en la cola baja, se propone como metodología alternativa la regresión cuantílica. Ésta, a pesar de basarse en la totalidad de la muestra disponible, permite estimar los retornos de la educación para diferentes cuantiles de la distribución del ingreso o de los salarios (Buchinsky, 1994), ponderando las observaciones por su peso relativo al interior de cada cuantil. Mientras los MCO capturan el efecto de la educación en la media de los salarios, la idea detrás de la regresión cuantílica es obtener los retornos en cada parte de la distribución.

Una vez estimadas las ecuaciones de salarios, se aplica JMP para establecer los determinantes de las variaciones temporales en la distribución de ingresos entre grupos, teniendo en cuenta la

posición del individuo en la distribución residual y también la dispersión de esta distribución.

En una expresión sencilla de la ecuación de Mincer¹⁰: $\gamma = X\beta + \varepsilon$

X. corresponde al vector de características observables de las personas

β . vector de precios ("retornos") a las características de las personas.

ε . vector de residuos que recoge el efecto de variables no observables.

A partir de ello, los cambios en la desigualdad se explican por: cambios en la distribución de características individuales (tanto por inversión en capital humano y características socioeconómicas), por cambios en los precios de estas características y cambios en la distribución de los residuos o características no observables.

Sea β los precios promedio de las características observables para todo el período considerado, para cada grupo de la distribución de salarios, y $F^*(\theta_{it}|X_{it})$ como la distribución acumulada promedio correspondiente, entonces es posible descomponer el nivel de desigualdad en los correspondientes componentes a partir de las siguientes simulaciones de ingresos laborales:

$$(2) \gamma^1_{it} = X_{it} \bar{\beta} + \bar{F}^{-1}(\theta_{it} | X_{it})$$

Corresponde a la distribución con precios y distribución de residuos fija,

$$(3) \gamma^2_{it} = X_{it} \beta_t + \bar{F}^{-1}(\theta_{it} | X_{it})$$

en (3) precios y cantidades observables que varían a lo largo del tiempo,

¹⁰ Cada regresión se estima por grupos de población para los percentiles 10, 25, 50, 75 y 90.

$$(4) Y_{it}^3 = X_{it} \beta_t + \bar{F}^{-1}(\theta_{it} | X_{it}) = X_{it} \beta_t + \varepsilon_{it} = Y_{it}$$

donde la distribución con precios y cantidades observables, además de la distribución de residuos cambia a través del tiempo. Y finalmente, la descomposición propuesta por JMP (1993) se expresa como:

$$(5) \Delta Y^3 = \Delta Y^1 + \Delta \beta + \Delta \varepsilon$$

En (5) se considera las variaciones entre ambos períodos, tomando en cuenta a los nuevos precios y nuevas distribuciones de los errores.

2.3 VARIABLES OBSERVABLES

Ingresos. Uno de los principales aportes de JMP es la aplicación de los salarios, en lugar de los ingresos, puesto que los salarios se encuentran más relacionados a los precios de mercado para los componentes de capital. En otras palabras, expresa mejor el premio por calificación (los retornos educativos) y el premio a la experiencia laboral. Otro aspecto importante es la medición del premio educativo en términos de salarios mensuales, semanales o salarios por hora. En la literatura es usual aplicar el salario semanal; sin embargo, se considera que los salarios por hora tienen mayor grado de comparabilidad.

Área geográfica. El área geográfica en que residen las personas es un factor importante para determinar los ingresos esperados de la población, puesto que las características asociadas a cada área pueden influenciar el campo de espe-

cialización laboral de los trabajadores y, al mismo tiempo, las expectativas salariales de los grupos. En Bolivia, la población que reside en el área rural (que además usualmente es indígena) se dedica principalmente a las actividades agrícolas y pecuarias, presenta niveles de productividad bajos y, por lo tanto, salarios menores.

Etnia. Si se considera la variable dicotómica indígena y no-indígena, donde el criterio aplicado es la autoidentificación. Bolivia tendría casi un equilibrio entre ambas poblaciones. La importancia de este factor es la connotación que implica pertenecer a un grupo indígena, ya que se constituye en "un estereotipo que afecta negativamente tanto al proceso de formación educativa (discriminación en la escuela), como posteriormente en la inserción laboral e incluso en el ámbito de las relaciones sociales, ello lleva a que muchas personas tiendan racionalmente a ocultar su origen".¹¹

Género. El tema de la discriminación por género ha sido ampliamente estudiado. La razón básica de su inclusión en los modelos para el estudio de la distribución de ingresos es el problema del sesgo, ya que la mayoría de las mujeres tienen hijos lo que aumenta sus costos laborales, por los períodos de inactividad antes y después del parto, y otras circunstancias de cuidado que compiten con sus funciones productivas. Es decir, existirá una desventaja comparativa al momento de su contratación puesto que existirán costos adicionales asociados y esto implicará a una menor demanda por este grupo laboral y, muy posiblemente, a una discriminación salarial en contra de las mujeres.

¹¹ Andersen (2003), además realiza un cruce adicional para medir el posible sesgo en la declaración, a partir del ajuste del criterio por autoidentificación y por idioma que en aprendieron a hablar (quechua o aymará), obteniendo que 8.2% de la población que no se declarara perteneciente a algún grupo originario tuvo como lengua materna el aymará o el quechua. Con esta corrección, el porcentaje de indígenas subiría del 48 al 52 por ciento.

Aunque el tema de la discriminación no es el centro de atención de la investigación, estas variables son parte relevante de la realidad socio-económica de Bolivia, en que la pobreza y los bajos ingresos se asocian al área rural, a los indígenas y a las mujeres, generando así la concentración de estos grupos en estratos específicos de la distribución de ingresos salariales. Por ejemplo, considerando el área de residencia (urbana y rural) los indicadores de cantidad de la infraestructura escolar; servicios y materiales de construcción, porcentaje de establecimientos privados, establecimientos que cuentan con bibliotecas y laboratorios, son significativamente distintos. Asimismo, la disparidad en el acceso a servicios básicos (provisión de agua, electricidad, alcantarillado y tratamiento de eliminación de excretas y basura) son parte del entorno económico familiar en que se desarrolla la población del área rural, factores que afectarían negativamente el desempeño del trabajo escolar (la transformación de años educativos en capital humano).

El tema del área geográfica está fuertemente ligado también a la población indígena que predominantemente reside en el área rural, por tanto las desventajas comparativas son en perjuicio de la educación de los indígenas. Sin embargo, la presencia de la población caracterizada como indígena no se limita sólo al área rural, en el área urbana existe un importante porcentaje de población perteneciente a grupos étnicos, lo que a la vez implica otro tipo de desventaja: la segregación en el mercado laboral debido a la asociación de una menor calidad educacional recibida por los indígenas, dado que son estos los grupos generalmente más pobres.

2.4 VARIABLES NO OBSERVABLES

La metodología de JPM hace fuerte énfasis en el poder explicativo de las variables no observables, que están referidas a las características de la población, tal como la habilidad, que puede facilitar la transformación de años educativos en capital humano en forma más eficiente. Al respecto, existe información imperfecta en el mercado laboral por la dificultad de medir la productividad de los trabajadores, y aunque se conocen variables como los años de educación y experiencia laboral, hay factores como inteligencia, salud y habilidades innatas que influyen la productividad.

Al no ser posible la identificación de estos factores, sólo se pueden realizar hipótesis sobre los factores que ocasionarían la evolución de los no observables, por otra parte, al no ser observables, estas variables pueden generar la asociación de diferencias en los niveles de productividad entre los grupos mediante el uso de información de atributos de ciertos grupos (divididos por etnia o género).

En la especificación de Mincer, la perturbación aleatoria captura los aspectos no observables que afectan a los retornos de la educación, además, se plantea la necesidad de incorporar variables que reflejen los aspectos adicionales a los de los retornos a la educación y la experiencia. Esta inclusión reduce el coeficiente de la educación, pues la habilidad y otros factores serán controlados por otras variables.

3. MARCO PRÁCTICO

3.1 INFORMACIÓN GENERAL DE LA BASE DE DATOS

La Encuesta Continua de Hogares - Mejoramiento de las Condiciones de Vida (MECOVI) se lleva

a cabo a partir del año 1999, con una muestra representativa a nivel nacional, urbano y rural. La MECOVI 1999 dispone de información relativa a 13.031 personas y la MECOVI 2005 de un total de 16.865. Para este estudio se seleccionó un grupo de población específico, tomando como centro de análisis a la persona, donde cada una está caracterizada por su nivel de salarios, años de educación, experiencia en el mercado laboral, género, condición étnica y área geográfica de residencia.

Los datos utilizados se refieren a la población económicamente activa (PEA, que incluye a la población ocupada en la semana de referencia de la encuesta), que tiene entre 12 y 60 años y percibe un salario positivo por la actividad principal (en otras palabras, que declara un número positivo de horas de trabajo). Además, se analizó el posible efecto de outliers respecto al salario por hora, para evitar el sesgo que esta información puede ocasionar en los resultados y se utiliza el Índice de Precios al Consumidor (IPC) como índice de deflación para hacer la posible la comparación de los valores monetarios relativos a los ingresos salariales.

Las definiciones de las variables aplicadas son:

- **Salarios por hora.** Corresponde al salario promedio por hora de trabajo en la actividad principal, por persona. En las regresiones cuantitativas se aplica el logaritmo del salario.
- **Años de escolaridad.** Para analizar el efecto de los diferentes niveles se divide los años de escolaridad de acuerdo al nivel alcanzado.¹²
- **Experiencia.** Se aplica la experiencia poten-

cial, definida como la edad de la persona menos los años de escolaridad y la edad de admisión a la Educación Básica.

- **Área geográfica.** se incorpora como variable dicotómica, si la persona vive en el área urbana corresponde a 1, y 0 en caso de vivir en el área rural.
- **Etnia.** Se considera la variable dicotómica indígena y no-indígena, donde la variable toma el valor de 1 si la persona es caracterizada como indígena y 0 si la persona es no-indígena, bajo el criterio de autoidentificación.
- **Género.** La variable toma el valor de 1 para los hombres y 0 para las mujeres.

En la muestra, el porcentaje de hombres alcanza al 63% en ambos años, la población urbana es el 65% del total de población y la población identificada como indígena pasó del 42% al 45%, por efecto de la corrección de Andersen (2003).

En la Tabla 6 se presenta un resumen sobre la población de acuerdo a sus características personales y el nivel de escolaridad. En la primera parte de la Tabla se observa que la población se concentra en el nivel primario, la población no indígena tiene mayor número de años de educación y en el área urbana es mucho mayor el número de personas que alcanza la educación superior. Las mujeres que no asistieron a la escuela tienen un salario promedio mayor al de los hombres en similar condición, pero esta situación cambia a medida que se avanza en escolaridad. Otro hecho interesante es que un mayor número de mujeres logra alcanzar el nivel superior de educación y, sin embargo, sus salarios promedio por hora son menores, diferencia que se amplió entre ambos años.

¹² El sistema educativo en Bolivia cambió tres veces en la década de los noventa: primero la educación básica era de 6 años, luego a partir de la Reforma Educativa consistía en 8 años, y se encontraba dividida en básico (5 años) e intermedio (3 años). Finalmente, a partir de 1999 comprende los 8 primeros años educativos.

Tabla 6. Características y salarios promedio de la población según nivel de escolaridad (%)

	1999				2005			
	NINGUNO	PRIMARIA	SECUND.	SUPERIOR	NINGUNO	PRIMARIA	SECUND.	SUPERIOR
Porcentajes de Población								
No Indígena	3.8	36.0	30.8	29.4	3.9	40.0	32.3	23.8
Indígena	12.1	51.8	21.3	14.9	6.2	52.5	25.7	15.6
Mujer	13.4	41.3	21.3	24.0	8.6	44.2	24.1	23.1
Hombre	5.7	47.3	27.7	19.3	3.2	48.3	31.3	17.2
Rural	17.8	65.4	12.3	4.5	8.8	66.2	17.8	7.2
Urbana	3.4	34.0	32.5	30.1	3.2	36.4	34.5	25.9
Salarios promedio (Bs.)								
No Indígena	1.99	4.40	6.44	11.94	2.13	3.73	5.96	11.77
Indígena	1.94	3.18	4.32	9.17	2.63	3.23	4.68	10.23
Mujer	2.03	3.53	5.07	9.40	2.81	3.30	4.99	9.38
Hombre	1.85	3.63	5.57	11.84	1.93	3.49	5.48	12.40
Rural	1.68	3.10	4.38	7.04	1.98	2.74	4.67	9.75
Urbana	2.73	4.12	5.63	11.12	3.17	4.09	5.51	11.29

Fuente: elaborado con las encuestas MECOVI 1999, 2005 Nota: Los % suman 100 horizontalmente, para cada año

Considerando la primera clasificación: tanto para la población indígena como no indígena los salarios reales por hora son mayores en el año 2005, la brecha salarial entre ambos grupos se redujo y los salarios para la población con educación primaria y secundaria son menores. Por otra parte, los diferenciales de ingresos entre el área urbana y rural favorecen al área urbana: en todos los ciclos educativos los salarios son mayores.

3.2 ECUACIONES DE SALARIOS – BOLIVIA

La Tabla 7 muestra los resultados de la ecuación minceriana del logaritmo de los salarios por hora para los años 1999 y 2005. La primera estimación es una Mincer por ciclo educativo y en la segunda se insertan las variables dicotómicas para género, etnia y área geográfica, en ambos casos se utiliza como categoría base a la población sin escolaridad.

Tabla 7. Ecuaciones de Salarios 1999 – 2005

		MINCER POR CICLO EDUCATIVO		MINCER AMPLIADO	
		1999	2005	1999	2005
q10	Primaria	0.210*	0.103**	0.332*	0.065*
	Secundaria	0.694*	1.054*	0.754*	0.464*
	Superior	1.540*	1.854*	1.524*	1.086*
	Experiencia	0.032*	0.022*	0.039*	0.030*
	Experiencia2	-0.001*	-0.001*	-0.001*	-0.001*
	Indígena			-0.366*	-0.260*
	Sexo			0.454*	0.330*
	Urbano-Rural			1.070*	1.302*
	Constante	-1.782*	-1.109*	-2.020*	-1.792*
q25	Primaria	0.734*	0.296*	0.430*	0.136*
	Secundaria	0.864*	0.933*	0.873*	0.528*
	Superior	1.369*	1.718*	1.680*	1.302*
	Experiencia	0.039*	0.037*	0.043*	0.043*
	Experiencia2	-0.001*	-0.001*	-0.001*	-0.001*
	Indígena			-0.340*	-0.282*
	Sexo			0.362*	0.269*
	Urbano-Rural			0.874*	0.781*
	Constante	-1.126*	-0.553*	-1.418*	-0.954*
q50	Primaria	0.719*	0.201*	0.498*	0.095*
	Secundaria	0.295*	0.634*	0.856*	0.419*
	Superior	1.501*	1.564*	1.659*	1.347*
	Experiencia	0.045*	0.045*	0.041*	0.045*
	Experiencia2	-0.001*	-0.001*	-0.001*	-0.001*
	Indígena			-0.299*	-0.230*
	Sexo			0.346*	0.177*
	Urbano-Rural			0.475*	0.354*
	Constante	-0.476*	0.110*	-0.500*	0.024*
q75	Primaria	0.469*	0.283*	0.326*	0.142*
	Secundaria	0.939*	0.729*	0.696*	0.482*
	Superior	1.648*	1.624*	1.360*	1.426*
	Experiencia	0.046*	0.036*	0.048*	0.039*
	Experiencia2	-0.001*	-0.001*	-0.001*	-0.001*
	Indígena			-0.289*	-0.161*
	Sexo			0.227*	0.146*
	Urbano-Rural			0.312*	0.270*
	Constante	0.391*	0.618*	0.337*	0.582*
q90	Primaria	0.434*	0.445**	0.297*	0.272*
	Secundaria	0.920*	0.959*	0.688*	0.745*
	Superior	1.651*	1.708*	1.326*	1.466*
	Experiencia	0.040*	0.040*	0.036*	0.039*
	Experiencia2	-0.001*	-0.001*	-0.001*	-0.001*
	Indígena			-0.331*	-0.124*
	Sexo			0.155*	0.131*
	Urbano-Rural			0.246*	0.270*
	Constante	1.057*	0.879*	1.149*	0.893*

En las ecuaciones de salarios de estimadas los parámetros tienen los signos esperados y en su mayor parte estadísticamente significativos. Dos hechos llaman la atención en las estimaciones: la elevada rentabilidad a la escolaridad en el país¹³, y que ésta es creciente a medida que se alcanza niveles de educación más altos, es decir que cada nivel contribuye significativamente a incrementar el salario (en muchos casos superan al 100% luego de alcanzar el bachillerato o la educación superior).¹⁴

En la primera parte se presentan los parámetros estimados para una ecuación de Mincer en que se diferencia el ciclo educativo alcanzado, en todos los casos los retornos son crecientes al nivel educativo, y con amplias diferencias entre ciclos. Entre 1999 y 2005, los retornos para la educación primaria se redujeron (las mayores disminuciones se observan los cuartiles q25 y q50) en los primeros 4 grupos, y existe un ligero aumento en el retorno en el último. Adicionalmente, en la ecuación de Mincer por ciclo educativo para el año 2005 se observa que los retornos educativos son crecientes, tanto por el nivel educativo como por el cuartil al que pertenece la población.

En la ecuación de Mincer ampliada (con ciclo educativo y variables socioeconómicas) los patrones de comportamiento de los parámetros son similares: entre 1999 y 2005 existe una reducción del retorno para los primeros ciclos de educación, y el aumento en el nivel superior.¹⁵ En cuanto a la variable experiencia, el retorno es positivo aunque menor al observado en el caso de la educación, y se reduce en todos los cuartiles de población, entre 1999 y 2005; en tanto que el parámetro asociado a la experiencia al cuadrado no presenta mayores cambios (entre cuartiles, así como entre años).

Si se consideran los parámetros de la ecuación relacionadas con las otras variables de control, el diferencial de salarios entre una persona caracterizada como indígena fue en promedio 30% menos salario que una persona no indígena, este diferencial está directamente relacionado con el cuartil de salarios, manteniéndose en ese promedio en todos los grupos en el año 1999. En cambio, en el año 2005 el diferencial se redujo y en diferentes magnitudes de acuerdo al cuartil en que se ubicaba la población: a medida que se "sube" en la distribución salarial, el diferencial es menor. Es así que en el año 2005, una persona caracterizada como indígena perteneciente al decil 10 recibía en promedio un salario menor en un 26% en relación a una persona no indígena, y una persona indígena perteneciente al decil 90 recibía un 12% menos de salario.

El diferencial de ingresos por área de residencia (que será analizado con mayor detalle en el siguiente acápite) sigue una relación inversa a la distribución salarial: mientras más cerca se ubique el salario de la persona a la cola superior de la distribución, menor es el efecto esperado de residir en una u otra área (en este caso, los ingresos de las personas residentes en el área urbana son mayores, pero cada vez en menor proporción a medida que su salario se acerca a los cuartiles superiores). En forma similar, el diferencial de salarios para la población de acuerdo al género es favorable a los hombres, cuyo ingreso salarial es en promedio un 30% mayor al salario de las mujeres, esta brecha se redujo entre ambos años.

La técnica de descomposiciones de los cambios en los ingresos a lo largo del tiempo aplicada en la distribución salarial, permite identificar en

¹³ No obstante estos elevados retornos, debe considerarse el contexto: el salario mínimo en el país es de Bs. 480 (aproximadamente Uss 60, siendo el menor de la región) y por tanto, los incrementos que en porcentajes podría parecer exorbitantes, traducidos en términos monetarios no lo son tanto.

¹⁴ La magnitud de estas tasas de retorno son cercanas a las encontradas en los estudios previos de Gasparini (2002) referidos a la distribución salarial en Bolivia.

¹⁵ Cabe señalar que los valores de los retornos encontrados en la ecuación de mincer ampliada son más cercanos a los encontrados en estudios previos.

qué medida dichos cambios se deben a modificaciones en la distribución de características observables, en el precio de mercado de dichas características, y la distribución de características no observables. En la tabla 8 se presenta la descomposición del cambio en el logaritmo de los salarios por hora de la población ocupada en Bolivia, según la descomposición JMP y el porcentaje que explica cada uno de los factores.

Entre 1999 y 2005 el logaritmo del salario promedio por hora (para toda la distribución) aumentó en 0.0249¹⁶ y el cambio en las características observables (escolaridad, experiencia, género,

etnia y área de residencia) tiene efectos positivos en el aumento incremento salarial. Esto es equivalente a que las características de las personas, y la cantidad de su dotación de capital humano, han tenido efectos positivos en la diferencial de salarios. Sin embargo, es mucho más significativo el efecto positivo de los precios que paga el mercado laboral por las características productivas de los trabajadores, y al contrario, el componente inobservable ha ocasionado un deterioro en los salarios que perciben los trabajadores.

Respecto a la diferencia del salario promedio entre ambos años, se puede concluir que el efecto

Tabla 8. Descomposición JMP, para el logaritmo de los salarios

	DIFERENCIA TOTAL (T)	EFEECTO CANTIDADES (Q)	%	EFEECTO PRECIO (P)	%	EFEECTO INOBSERVABLES (U)	%
Mincer por ciclo educativo							
Promedio	0.0249	0.0229	91.8	0.0501	201.2	-0.0481	-193.0
Decil 10	0.2086	0.0495	23.7	0.1588	76.1	0.0003	0.2
Cuartil 25	0.0953	-0.0191	-20.1	0.0998	104.7	0.0146	15.3
Cuartil 50	-0.0312	-0.0454	145.5	0.0397	-127.2	-0.0255	81.7
Cuartil 75	-0.0634	0.0011	-1.8	0.0104	-16.4	-0.0749	118.2
Decil 90	0.0089	0.1349	1522.6	-0.0654	-738.7	-0.0606	-683.9
Mincer ampliado (ciclo educativo y variables socioeconómicas)							
Promedio	0.0249	0.0253	101.5	0.0073	29.4	-0.0077	-30.9
Decil 10	0.2086	0.2132	102.2	0.0289	13.8	-0.0335	-16.0
Cuartil 25	0.0953	0.0492	51.7	0.0520	54.6	-0.0060	-6.3
Cuartil 50	-0.0312	-0.0547	175.4	0.0094	-30.2	0.0141	-45.2
Cuartil 75	-0.0634	-0.0492	77.7	-0.0019	3.0	-0.0123	19.3
Decil 90	0.0089	0.0668	754.5	-0.0710	-801.0	0.0130	146.5

Fuente: elaborado con las encuestas MECOVI 1999, 2005
T = Total difference (a2005-a1999)
Q = Contribution of differences in observable quantities

P = Contribution of differences in observable prices
U = Contribution of differences in unobservable quantities and prices

¹⁶ El logaritmo del salario por hora fue de 1.001826 en 1999, en tanto que en el año 2005 era de 1.026745.

negativo de factores no observables se compensó con la mayor valoración del mercado por las características de las personas. De hecho, al analizar a la población dividida en cuartiles de acuerdo a la posición relativa del logaritmo de su salario (los deciles 10 y 90 se insertan en el análisis para lograr un mayor nivel explicativo respecto a las colas superior e inferior de la distribución salarial), se observa que el cuartil 25 se incrementó en 0.095. Este aumento es explicado en su mayor parte por la valoración del mercado (P), y por el efecto de los factores inobservables, en tanto que la dotación de capital humano (y el efecto de las variables sociodemográficas fue adverso). La situación en los cuartiles 25 y 75 es diferente, el salario entre ambos años se redujo: la valoración del mercado tuvo efecto positivo, pero este fue contrarrestado por el efecto de los factores inobservables.

Durante el período de estudio se implementaron políticas destinadas a generar fuentes de empleo para la población con bajo capital humano. Tal es el caso del Plan de Empleo de Emergencia (implementado en el año 2001) cuyo principal objetivo era dar empleo a la población con menor calificación, con un sueldo mínimo (que era visiblemente superior al que podrían haber recibido dado su bajo nivel de calificación). Otra hipótesis respecto a esta mayor valoración del mercado es la capacidad de generar "capital humano específico" esto significa que la población con menos escolaridad se inserta en mercados en que no requiere altos niveles de calificación educativa: puede insertarse y generar experiencia en mercados tales como el comercio.¹⁷

Considerando los extremos de la distribución, el incremento en el logaritmo del salario del decil 10 es significativamente superior al del decil 90, aunque en ambos casos este fue positivo. El efecto negativo vino dado por diferentes fuentes: en

el caso del decil 10, fueron las variables inobservables las que no permitieron una mayor mejora en los salarios de este grupo.

De acuerdo al desarrollo en la parte descriptiva del modelo y las ecuaciones de salarios, la principal reducción en los retornos educativos fue en los niveles primaria y secundaria, en tanto que en el caso de la educación superior sí existió un aumento en el retorno entre ambos años. Dos consideraciones son importantes al respecto: primero, la oferta educativa superior (tanto de centros de estudios a nivel técnico, universidad privada, entre otros) ha generado una mayor oferta de profesionales en el país. Al parecer, este incremento en la oferta ha reducido la valoración del mercado de otros niveles educativos, produciéndose un efecto sustitución: la mayor oferta de trabajadores con mayor calificación hace que acepten puesto que antes habrían podido ser destinados a personas con sólo nivel secundario de educación. Segundo, si bien la tasa de desempleo en los últimos años no ha fluctuado y se mantiene en porcentajes de alrededor del 10%, el problema básico está en la definición de desempleo. En la realidad boliviana existe personal con alta calificación que se emplea en puestos laborales para los cuales se encuentra sobrecalificado, evidentemente este tema requiere de mayor profundización y sale del alcance de esta investigación pero, es interesante considerarlo como una posible causa para la reducción en la valoración del mercado en el decil superior de la población.

3.3 RESULTADOS POR ÁREA URBANA – RURAL

La Tabla 9 resume las estimaciones de las ecuaciones de salarios por área de residencia, en las que se evidencia diferenciación el nivel de retornos, aun-

¹⁷ De acuerdo a estimaciones de diversos estudios empíricos previos, la informalidad en Bolivia alcanza al 70% de la actividad laboral.

que estas se reducen entre los años estudiados. Nuevamente: los salarios aumentan en función del nivel de escolaridad en ambos años y para todos los grupos dentro de la distribución salarial. Al respecto, un hecho que llama la atención es que la reducción de la tasa de retorno es mayor en el área urbana respecto al área rural (en el primer grupo correspondiente al decil 10, los retornos educativos fueron mayores en el área rural). Por otro lado, el diferencial por caracterización étnica se redujo en el área urbana, en tanto que se incrementó en el área rural, y el diferencial correspondiente a género es siempre positivo para los hombres, salvo en el último decil de salarios del área rural.

La Tabla 10 presenta la descomposición JMP por área geográfica de residencia. A nivel del total de la población se estimó un incremento en el logaritmo del salario por hora, cuando el análisis se lleva a cabo a nivel regional en cambio, se encuentra que los salarios en el área urbana se redujeron (en 0.465) y por el contrario, el logaritmo de los salarios en el área rural fue mayor en el año 2005 en relación al año 1999.

En el área urbana, a nivel de cuartiles, la caída en los salarios ha sido generalizada, y de mayor magnitud en los cuartiles superiores. El efecto de los factores inobservables y de la cantidad de dotación de capital humano (años de escolaridad y experiencia) de la población fue negativo en todos los casos, y la valoración del mercado tuvo un efecto positivo en el cambio de los salarios entre ambos años, que sin embargo no logró contrarrestar el efecto de los otros factores. Por otra parte, el logaritmo de los salarios por hora en el área rural se incrementó en todos los grupos población y en mayor proporción en los cuartiles 25 y 50. En todos los casos el efecto cantidad (Q) afectó positivamente, y, al contrario, es el efecto precio el que neutralizó el efecto de la cantidad de dotación y no permitió un mayor aumento los salarios.

En las ecuaciones de salarios se observaba una mayor rentabilidad educativa en el área urbana respecto al área rural, y sin embargo, la tendencia era a la convergencia entre ambas áreas. Adicionalmente, dado que los salarios en el área urbana se redujeron, es factible la presencia de un "factor de desincentivo" hacia la emigración al área urbana. En contraposición a lo que usualmente se plantea, las diferencias salariales entre ambas áreas son menores al considerar las menores brechas salariales.

Esta reducción, sin embargo, viene por dos diferentes causas: en el área urbana el efecto precio tiene signo positivo mientras que en el área rural ha sido el efecto cantidad el que explica en mayor proporción esta mejora relativa del área. La hipótesis preliminar que podría plantearse al respecto es que, por una parte, en los últimos años la población del área rural tiene mayor acceso al sistema educativo en sus propias áreas de residencia (tanto de educación primaria como de educación superior técnica), es decir, que aunque existió una menor valoración del mercado, la matriculación en el sistema educativo se incrementó significativamente en el área (la brecha en el promedio de años de escolaridad en el país por área se redujo entre 1999 y 2005).

Otro tema importante al respecto es el de la calidad asociada a cada una de ellas, la Reforma Educativa implementada a partir de 1994 significó que exista una mayor homogeneización en el programa educativo de enseñanza básica y secundaria en el país. Sin embargo, el factor principal para la permanencia de la población en su área de residencia es el acceso al mercado laboral en el área urbana: en años previos a la reforma un gran porcentaje de la población habitante del área rural, con caracterización fundamentalmente indígena no podía insertarse en el mercado laboral tanto por temas de idioma como por años de escolaridad.

Tabla 9. Ecuaciones de Salarios 1999 – 2005, según área geográfica

	Coef.	ÁREA URBANA				ÁREA RURAL			
		1999		2005		1999		2005	
		P> t	Coef.	P> t	Coef.	P> t	Coef.	P> t	Coef.
Q10	Primaria	0.811	0.007	0.118	0.410	0.250	0.195	0.299	0.220
	Secundaria	1.065	0.001	0.426	0.002	1.044	0.001	1.016	0.000
	Superior	1.938	0.000	1.068	0.000	1.503	0.000	1.752	0.000
	Experiencia	0.037	0.000	0.039	0.000	0.002	0.921	-0.043	0.003
	Experiencia2	-0.001	0.004	-0.001	0.000	0.000	0.414	0.001	0.024
	Indígena	-0.237	0.000	-0.189	0.000	-0.643	0.000	-0.780	0.000
	Sexo	0.588	0.000	0.383	0.000	0.263	0.117	0.349	0.030
	Constante	-1.534	0.000	-0.649	0.000	-1.220	0.000	-0.853	0.012
Q25	Primaria	0.540	0.017	0.126	0.590	0.271	0.039	0.102	0.585
	Secundaria	0.920	0.000	0.455	0.058	1.118	0.000	0.704	0.000
	Superior	1.744	0.000	1.192	0.000	1.274	0.000	1.294	0.000
	Experiencia	0.034	0.000	0.048	0.000	0.003	0.810	-0.004	0.701
	Experiencia2	0.000	0.002	-0.001	0.000	0.000	0.280	0.000	0.376
	Indígena	-0.282	0.000	-0.160	0.000	-0.588	0.000	-0.626	0.000
	Sexo	0.411	0.000	0.324	0.000	0.328	0.002	0.235	0.040
	Constante	-0.683	0.004	-0.310	0.212	-0.530	0.028	-0.143	0.423
q50	Primaria	0.146	0.575	0.069	0.511	0.195	0.010	0.130	0.274
	Secundaria	0.470	0.072	0.393	0.001	0.514	0.000	0.443	0.006
	Superior	1.287	0.000	1.285	0.000	1.739	0.000	1.824	0.000
	Experiencia	0.040	0.000	0.046	0.000	0.033	0.001	0.022	0.000
	Experiencia2	-0.001	0.000	-0.001	0.000	-0.001	0.000	-0.001	0.000
	Indígena	-0.286	0.000	-0.165	0.000	-0.345	0.000	-0.387	0.000
	Sexo	0.361	0.000	0.192	0.000	0.320	0.010	0.258	0.001
	Constante	0.290	0.279	0.304	0.013	-0.205	0.318	0.363	0.023
q75	Primaria	0.181	0.129	0.243	0.050	0.377	0.016	0.156	0.244
	Secundaria	0.527	0.000	0.597	0.000	0.796	0.000	0.595	0.000
	Superior	1.234	0.000	1.515	0.000	1.354	0.000	1.498	0.000
	Experiencia	0.052	0.000	0.039	0.000	0.040	0.000	0.032	0.000
	Experiencia2	-0.001	0.000	-0.001	0.000	-0.001	0.001	-0.001	0.000
	Indígena	-0.323	0.000	-0.119	0.002	-0.303	0.000	-0.302	0.000
	Sexo	0.271	0.000	0.161	0.000	0.050	0.703	0.075	0.353
	Constante	0.710	0.000	0.638	0.000	0.599	0.006	0.895	0.000
q90	Primaria	0.232	0.194	0.305	0.127	0.328	0.019	0.261	0.041
	Secundaria	0.616	0.001	0.796	0.000	0.697	0.000	0.880	0.000
	Superior	1.330	0.000	1.553	0.000	0.980	0.000	1.301	0.000
	Experiencia	0.034	0.000	0.044	0.000	0.045	0.007	0.031	0.005
	Experiencia2	-0.001	0.001	-0.001	0.001	-0.001	0.007	-0.001	0.005
	Indígena	-0.347	0.000	-0.144	0.013	-0.187	0.128	-0.283	0.001
	Sexo	0.298	0.000	0.179	0.001	-0.260	0.048	-0.033	0.760
	Constante	1.344	0.000	0.959	0.000	1.321	0.000	1.316	0.000

Fuente: elaborado con las encuestas MECOVI 1999

Tabla 10. Descomposición JMP, según área geográfica

	DIFERENCIA TOTAL (T)	EFECTO CANTIDADES (Q)	%	EFECTO PRECIO (P)	%	EFECTO INOBSERV- ABLES (U)	%
Área urbana							
Promedio	-0.0465	-0.0358	77.2	0.0309	-66.5	-0.0415	89.3
Decil 10	0.0313	-0.0691	-220.7	0.1108	353.7	-0.0103	-33.0
Cuartil 25	-0.0062	-0.0583	944.7	0.1035	-1678.0	-0.0514	833.3
Cuartil 50	-0.1092	-0.0730	66.9	0.0207	-19.0	-0.0569	52.1
Cuartil 75	-0.1154	-0.0549	47.6	-0.0228	19.8	-0.0377	32.6
Decil 90	-0.0064	0.0858	-1341.8	-0.0414	647.2	-0.0508	794.6
Área rural							
Promedio	0.1416	0.2098	148.2	-0.0630	-44.5	-0.0053	-3.8
Decil 10	0.0323	0.1328	410.5	-0.0943	-291.7	-0.0061	-18.8
Cuartil 25	0.3146	0.3287	104.5	-0.0530	-16.9	0.0389	12.4
Cuartil 50	0.1785	0.1765	98.9	-0.0232	-13.0	0.0252	14.1
Cuartil 75	0.0555	0.1214	218.9	-0.0499	-90.0	-0.0160	-28.9
Decil 90	0.2372	0.2135	90.0	0.0015	0.6	0.0222	9.4

Fuente: elaborado con las encuestas MECOVI 1999, 2005

T = Total difference (a1999-a2005)

Q = Contribution of differences in observable quantities

P = Contribution of differences in observable prices

U = Contribution of differences in unobservable quantities and prices

4. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

El tema de la distribución de ingresos ha sido ampliamente estudiado desde una visión estática. El principal objetivo de este estudio ha sido desarrollar un marco de análisis que reúna tanto el análisis social (a partir del enfoque AVEO) como el análisis econométrico (descomposición JMP) para establecer las diferencias en la situación económica de los hogares en Bolivia desde una visión integral.

La ampliación del concepto de pobreza, no sólo considerando el ingreso y el consumo, sino, incorporando otras dimensiones da lugar a un

marco analítico y de políticas más amplio. De esta forma, el análisis AVEO es muy importante para caracterizar las diferencias entre las condiciones de vida entre áreas urbano- rurales en Bolivia, factores tales como: menor escolaridad, menor acceso a fuentes laborales de calidad, inserción temprana al mercado laboral, menor acceso a fuentes de comunicación e información hacen que la estructura de oportunidades en el área rural sea más delimitada por factores exógenos. De igual forma, el bajo nivel en la tenencia de activos hace que el punto de partida en que se desarrollan estos hogares juegue en contra de la acumulación de capital humano en el área rural,

donde los índices de pobreza (cerca al 80%) no han podido reducirse a pesar de las políticas gubernamentales implementadas.

Un aspecto importante es que el enfoque AVEO introduce en el debate sobre la transmisión intergeneracional de la desigualdad, la relación entre lo micro (representado por las capacidades de las personas) y lo macro (dinámicas económicas, particularmente en la estructura del mercado de trabajo). Este enfoque hace énfasis en las estrategias que pueden asumir los hogares de acuerdo al entorno en el que se desarrollan y los activos con los que cuentan; sin embargo, deben considerarse además los factores exógenos a las decisiones del hogar, tal como la valoración del mercado por el capital humano.

Este estudio considera que, además de la fuerza de trabajo de la que dispone una familia, la educación es un activo vital para la inserción en el mercado de trabajo. La vulnerabilidad existente en ciertos estratos de la población genera un círculo de pobreza, dado el aumento de los requerimientos educativos por parte del mercado de trabajo, y también porque la educación exige diferir el ingreso al mercado laboral, factores que precisamente las familias de menores recursos tienen grandes problemas para asumir, dado los impactos de corto plazo que tiene el aplazamiento de los recursos que podría generar el trabajo de los hijos.

En este sentido, además del menor número de años de escolaridad que puedan tener los hijos de estas familias, también queda restringido el acceso al capital social que puede proveer la educación. Se asume aquí que el acceso a mayor nivel educativo, da también acceso a redes de vínculos y apoyos diferentes que fortalecen el capital social de las personas y sus familias. Esto implica que justamente las familias cuyas estrategias están más orientadas a la sobrevivencia, son las que más di-

ficultades encuentran en proveer a sus hijos de un recurso que puede ser clave para tener mayores posibilidades de acceso a una mejor estructura de oportunidades, con lo cual se reproduce el círculo de la vulnerabilidad, e incluso se profundiza.

Para realizar una estimación puntual de los cambios y diferenciales en los retornos educativos se aplicó el análisis econométrico a través de la estimación de ecuaciones de Mincer, concluyéndose que los salarios de las personas con menor nivel de calificación (sin escolaridad) se han incrementado en mayor proporción que los salarios de la población más calificada, entre 1999 y 2005. Por otra parte, los retornos a la educación son significativamente distintos al considerar los niveles educativos: primaria, secundaria y superior. Los retornos aumentan a medida que se incrementan los años de educación.

De las mismas regresiones se concluye que los retornos promedio a la experiencia no cambiaron significativamente entre años y tampoco difieren entre cuartiles de población. Si bien existen reducciones en las diferenciales salariales por género y etnia estas no son estadísticamente significativas.

La aplicación de la técnica de regresión cuantílica permite verificar los diferenciales en los retornos de acuerdo a la posición relativa de la población en la distribución de ingresos. En función a la estimación de las ecuaciones de salarios por este método se halla evidencia de que los retornos educativos aumentan a medida que se avanza hacia la cola superior de la distribución salarial, sin embargo, las diferenciales en el premio por calificación se redujeron en el periodo considerado (al comparar grupos con educación superior y ninguna escolaridad). Por otro lado, el retorno a la educación primaria y secundaria se redujo entre ambos años: el mercado valora en mayor magnitud al nivel superior.

Al aplicar la técnica de descomposición de JMP, se encuentra que para los grupos de menores ingresos el factor más relevante en el aumento del logaritmo de los ingresos fue la valoración del mercado (efecto precio). Finalmente, en el área urbana se observó una reducción en el logaritmo del salario por hora entre ambos años, esto fue ocasionado por el efecto cantidad y el efecto de los inobservables, en tanto que en el área rural el logaritmo del salario aumentó en todos los cuartiles considerados, siendo el efecto cantidad el que más explica este cambio.

Es interesante destacar que a pesar de la marcada diferencia en los retornos educativos (que aumenta con el ciclo de enseñanza) los salarios de la población menos calificada se han incrementado en mayor magnitud. Lo que puede deducirse a partir de la evidencia encontrada es que ha existido una mayor polarización en las exigencias y la valoración del mercado laboral: la demanda por personal calificado, que tenga algún grado superior (técnico, universitario) ha ocasionado la ampliación en las diferenciales de retorno en relación a la población con educación primaria y secundaria. Por otra parte, el aumento salarial de la cola inferior de la distribución puede atribuirse a políticas focalizadas en la población con menor capital humano: la aplicación de Planes de Empleo de Emergencia, por ejemplo, que se implementa a partir del año 2001. En este punto, se infiere que las oportunidades para la población de menores recursos están determinadas por factores exógenos a su propia estructura de oportunidades y por tanto, su grado de dependencia de políticas de gobierno hace que sean más vulnerables a shocks políticos.

Otros dos factores relacionados con las fuentes de variación en la distribución de salarios y las variables inobservables son:

- a informalidad del mercado laboral también podría ser una de las explicaciones para la mejoría en los salarios de los con menor nivel de calificación
- la población menos calificada podría crear su propio capital específico e insertarse en el mercado laboral informal (condición asociada al área rural, de acuerdo al enfoque AVEO).

Esta última variable puede ser particularmente importante para explicar que los ingresos salariales de la población sin escolaridad se hayan incrementado, aunque forma parte de las variables no observables, dada la realidad del mercado laboral en Bolivia. Es factible que un gran porcentaje de población con bajos niveles de capital humano se haya insertado en el sector informal y de comercio, logrando una fuente de ingresos importante y cuyo retorno no depende del nivel de escolaridad en el sistema de educación formal. Es importante hacer énfasis en que el alto grado de informalidad también se encuentra asociado a una mayor vulnerabilidad: la población que depende de actividades informales no cuenta con acceso a seguros de salud o de previsión social.

Por último para realizar algunas sugerencias de política, cabe señalar que el estudio de los factores que determinan los movimientos desde y hacia la pobreza, es decir, la dinámica de la pobreza, es clave para el diseño de políticas de protección social y otras intervenciones destinadas a la reducción de los índices de pobreza y desigualdad. De este marco de resultados, se concluye que dentro del mismo país, la pobreza y la vulnerabilidad de las personas en las distintas áreas evolucionaron en diferente forma. En sociedades que están fuertemente estratificadas por ingresos, los hogares enfrentan mayores dificultades para sobrellevar las crisis, y en la medida en que esas divergencias se mantengan, el crecimiento

económico no podrá hacer mucho para reducir la pobreza. Por ello, se requiere de políticas con acciones para eliminar las barreras en el acceso a oportunidades de participación a los mercados y en los servicios públicos, y una reforma generalizada en el ámbito de los derechos de propiedad (legalización de la propiedad de hogares en el área rural y para la población indígena).

La pobreza está determinada por múltiples causas que tienen diferente peso específico según los ámbitos y contextos. De allí deriva la necesidad de desarrollar una gama de respuestas para generar procesos sostenibles de superación de la pobreza. La protección social para el desempleo, los fondos sociales y programas de empleo son instrumentos para manejar los riesgos en el mercado de trabajo (programas que generen beneficios de largo plazo y no sólo con carácter paliativo tal como el PLANE). Los programas de microfinanciamiento han ayudado a hogares moderadamente pobres a disminuir las fluctuaciones en el consumo, pero la escala y secuencia de pagos debería ser más flexible para que estos programas llegaran a los hogares situados en los deciles con menores de ingresos de la población.

BIBLIOGRAFÍA

Andersen, Lykke, y Manfred Wiebelt (2003). "*La Mala Calidad de la Educación en Bolivia y sus Consecuencias para el Desarrollo*". Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. Documento de Trabajo No. 02/03.

Almeida dos Reis, José y Ricardo Paes de Barro (1991). "*Wage Inequality and the Distribution of Education: A Study of the Evolution of Regional Differences in Inequality in Metropolitan Brazil*", *Journal of Development Economics*, Vol. 36.

Contreras, Dante (1999a). "*Pobreza, Desigualdad, Bienestar y Políticas Sociales. Elementos Metodológicos para el Debate*", En Serie Docente. N°. 16, Santiago: Corporación de Investigaciones Económicas para América Latina.

Contreras, Dante (1999b). "*Distribución del Ingreso en Chile. Nueve hechos y algunos mitos*", En *Perspectivas en Política, Economía y Gestión*. Vol. 2, N°. 2, Departamento de Ingeniería Industrial: Universidad de Chile.

Contreras, Dante, y Gallegos, Sebastian (2007). "*Descomponiendo la desigualdad salarial en América Latina: una década de cambios*", Departamento de Economía SDT 262: Universidad de Chile.

Escalante, Scarlet (2003). "*Los retornos de la inversión en capital humano en Bolivia*". Bolivia: UDAPE.

Gasparini, Leonardo (et. al., 2004). "*Simulating Income Distribution Changes in Bolivia: a Microeconomic Approach*". CEDLAS, Documento de Trabajo Nro. 12.

Fields, Gary, y Ernesto Pérez de Rada (1997). "*Descomposición de la Desigualdad del Ingreso Laboral en las Ciudades Principales de Bolivia*", La Paz: UDAPSO.

Heckman, J., Lochner, L. y Todd, P. (2003). "Fifty years of Mincer regressions". National Bureau of Economic Research. Working paper 9732: Cambridge.

Jiménez, Wilson, y Lizárraga, Susana (2003). "Ingresos y Desigualdad en el área rural de Bolivia" Documento de trabajo: UDAPE.

Juhn, Chinhui, Kevin, Murphy y Pierce Brooks (1993). "Wage inequality and the rise in returns to skill", Journal of Political Economy, 101 (3), pp. 410-442.

Kaztman, Rubén (2000) "Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social". Documentos de trabajo del IPES – Aportes conceptuales. Número 2.

Landa, Fernando (2004). "¿Las dotaciones de la población ocupada son la única fuente que explican la desigualdad de ingresos en Bolivia? Una aplicación de las microsimulaciones", Documento de Trabajo No.4: UDAPE.

Machado, J. y Mata, J. (2005) "Counterfactual decompositions of changes in wage distributions using quantile regression". Journal of Applied Econometrics.

Sapelli, Claudio (2003). "Ecuaciones de Mincer y las tasas de retorno a la educación en Chile". Documento de Trabajo No 254: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Sosa Escudero, Walter (2004). "Avances Recientes en Quantile Regression", Reunión Anual de la AAEP Buenos Aires: Universidad de San Andrés,



CAPÍTULO V

ETNICIDAD

POBREZA MAPUCHE EN SANTIAGO: UNA EXCLUSIÓN PERMANENTE

JUAN PABLO WINTER SEPÚLVEDA¹

De los más de 600 mil mapuches que viven en nuestro país, el 30,3% reside en Santiago. A la capital llegaron luego de perder sus tierras y en busca de mejores oportunidades. Sin embargo, y pese a que las cifras de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen) 2006 dan cuenta de una baja sostenida en el porcentaje de indígenas viviendo bajo la línea de la pobreza, lo cierto es que ello no se ha visto reflejado en una mejoría en su calidad de vida. A través del testimonio de mapuches de las tres comunas con mayor porcentaje de población indígena en el

Gran Santiago (Cerro Navia, La Pintana y Peñalolén), queda demostrado que el mapuche es víctima de todos los tipos de exclusión social descritos por el mismo Ministerio de Planificación: en los mercados, política e institucional, espacial y cultural (Mideplan, 2000). Por lo demás, y en un hecho que ha sido la tónica desde que se desatara el denominado "conflicto mapuche" en 1997, la población perteneciente a esta etnia ha sido víctima de la estigmatización y criminalización de su imagen por parte de los diarios más influyentes de nuestro país.

Palabras clave: Pobreza, Mapuche, Exclusión, "Conflicto mapuche".

INTRODUCCIÓN

Según un comunicado de la prestigiosa calificadora de riesgo Standard & Poor's publicado por el diario La Tercera a fines de 2007, "la economía chilena es más sólida hoy que en cualquier otro momento de su historia" (2007, 19 de diciembre. La Tercera, p. 29), ubicada lejos del resto de sus pares latinoamericanos, al mismo nivel que Italia, y superando a países como China, Corea del Sur e Israel. En la misma nota, el ministro de Hacienda, Andrés Velasco, señaló que: "aquí la cosa está clarita. Una vez que pasamos la retórica y

miramos los hechos concretos, la inversión este año es récord: 25% del Producto Interno Bruto (PIB) y el riesgo de la economía es el más bajo de la historia, la solidez de nuestra economía es la más alta de la historia. Frente a esos hechos no hay nada más que agregar". Siguiendo la misma línea, en la encuesta Casen 2006, se aprecia cómo la población en "condición de pobreza"² se ha visto reducida en un 44,5% a lo largo de los cuatro gobiernos de la Concertación (1990-2006). Asimismo, y por primera vez en la historia de esta medición, la pobreza rural es menor a la urbana³.

¹ Tesis para optar al título de Periodista, Universidad de Chile. Profesora Guía: Catalina Littin.

² Así aparece publicado en la encuesta, aún cuando para el autor, el término adecuado en lugar de "condición", debiera ser el de "situación", por tratarse de un hecho coyuntural y no inmanente al sujeto.

³ Según el Ministerio de Planificación (Mideplan), operativamente, un hogar es pobre cuando su ingreso per cápita es inferior a 2 veces el valor de una canasta básica de alimentos en la zona urbana, y a 1,75 veces, en la zona rural donde los gastos en servicios tienen menor importancia. Un hogar se considera indigente si su ingreso per cápita es inferior al valor de una canasta básica de alimentos. Para la Encuesta Casen 2006, la línea de la pobreza se fijó en un valor de \$47.099 en la zona urbana, y de \$31.756, en la zona rural. La línea de indigencia en la zona urbana quedó en \$23.549 y \$18.146 en la zona rural.

En el caso indígena se muestra también una baja importante en el índice de pobreza: en 1996 ésta llegaba al 35,1%; diez años después, sólo al 19%. Con ello, al mismo tiempo se ha ido acortando la brecha que separaba la pobreza indígena de la no indígena (de 12,4% a 5,7% entre 1996 y 2006)⁴.

Pero si bien las cifras oficiales dan cuenta de una auspiciosa realidad, el panorama del pueblo mapuche en la capital parece ser muy distinto. Permanecen ajenos al chiro chiri ñiñ de las diucas que los despertaban cada amanecer en el sur; lejos de chirihues, jilgueros y loicas; sin la siembra del maíz para el *muday*, ni la cosecha de manzanas para la chicha; ya no cuentan con alerces, laureles, coihues ni canelos (este último, árbol sagrado de la raza araucana) al exterior de sus *rukas*. Tampoco con arbustos medicinales como el palqui, el natri y el pichí. Y es que el despojo de sus tierras les significó comenzar a vivir un exilio en Santiago —donde llegaron en calidad de allegados a casas de familiares—, en comunas pobres y marginales. Debieron dejar la vida en comunidad para empaparse del exacerbado individualismo capitalino; la ocupación en la alfarería dio paso al servicio doméstico; y el agua cristalina, al cloro de la ciudad.

1. EL CONCEPTO DE EXCLUSIÓN

Si se considera que pertenecer a una comunidad es condición de la vida humana, los distintos niveles de integración que esta pertenencia otorga señalan que, en principio, al hablar de exclusión social se hace referencia a una categoría relativa. No es condición absoluta, ahistórica, ni menos desvinculada de ciertas condiciones sociales específicas. Siguiendo la misma lógica, se entien-

de que el problema al cual refiere la exclusión no dice relación con la pertenencia a las comunidades, sino más bien a la calidad o intensidad de ella. Así por ejemplo, hay quienes definen la exclusión como "un proceso por el cual determinados grupos impiden la participación de otros en un espacio social o en una organización. De hecho, la exclusión es contraria a la integración social e implica una actitud y un comportamiento de distinción y segregación del otro" (Ansión, et al., 2007, p.16).

Para Sojo (2000, p.50), por su parte, "exclusión social indica la existencia de una mala vinculación, o de una vinculación parcial —deficitaria— a la comunidad de valores que identifican a una sociedad, en el sentido más genérico de lo social, o a la disposición de medios que aseguran una adecuada calidad de vida". Según el autor, más que con algunas condiciones, el tema de la exclusión tendría que ver con la existencia de ciertas instituciones que gobiernan la posibilidad de inclusión para algunos y de exclusión para otros. Así, relacionada con esta dimensión institucional, la exclusión social se vincularía no sólo con los resultados de marginación que experimenta cada individuo, sino que fundamentalmente, con las oportunidades de integración que entrega el sistema. A modo de complemento, para Gacitúa (citado por Mideplan, 2002, p.29), la exclusión es entendida como "el proceso que surge a partir de un debilitamiento o quiebre de los lazos (vínculos) que unen al individuo con la sociedad, aquellos que le hacen pertenecer al sistema social y tener identidad en relación a éste. A partir de esta concepción se establece una nueva forma de diferenciación social entre los que están 'dentro' (incluidos) y los que están 'fuera' (excluidos)".

⁴ En la Región Metropolitana, la pobreza total alcanza el 10,6%; siendo un 10,5% en la población no indígena y un 12,6% en la población indígena. Con ello, la brecha entre ambas ha bajado en tres puntos porcentuales entre 1996 y 2006 (Casen 2006).

Según Sojo (2000, p.52), la utilidad de analizar los problemas a partir de la exclusión radica en que "permite una aproximación multidimensional, entendiéndose material y simbólica, al problema de la integración; es sensible a peculiaridades históricas y finalmente permite una comprensión no dualista de la dinámica social". Este último punto hace referencia a que, a diferencia del sistema de medición de pobreza según ingresos en que se es o no pobre, la noción de exclusión social supone desplazamientos en la línea (imaginaria) entre exclusión e inclusión, donde se encontrarían las personas en situación de vulnerabilidad que podrían desplazarse —dependiendo del momento histórico— a cualquiera de los dos extremos (que, se entiende, tampoco llegan a ser absolutos).

El Ministerio de Planificación (2000, p.30), en tanto, identifica las dimensiones del concepto de exclusión como "aquellas que distinguen entre exclusión social en los mercados (trabajo, bienes y servicios), en lo político e institucional (participación y representación), en lo cultural (identidad, percepción, conocimiento, valores) y, en lo espacial (territorio, ubicación geográfica)". En alusión al aspecto político, es el tema de los derechos del ciudadano el que cobra mayor importancia. Siguiendo la lógica del trabajo de Sojo (2000) en que una de sus premisas es que el funcionamiento del libre mercado supone un terreno desigual para ver realizados los derechos de las personas; factores como el acceso a la vivienda, el derecho al trabajo, la relación con la justicia, o incluso el derecho político de elegir un gobernante (y exigirle transparencia), se convierten en un tema primordial en la materia. Una democracia participativa y que pueda pedir rendición de cuentas por parte de sus gobernantes

orientaría a la ciudadanía a salir de la exclusión (e incluso vulnerabilidad) política. Asimismo, los derechos sociales, ligados a la aspiración del logro de bienestar —y en donde el Estado juega un rol fundamental—, han de ser materia de especial preocupación. Más aún, si se considera que en cuanto al empleo o a la distribución del ingreso, en términos generales, nuestro país pareciera no haber avanzado al ritmo esperado⁵.

En el aspecto cultural, el tema de la integración es particularmente delicado debido a la existencia de sociedades con grandes divisiones de clases y multiétnicas; en que la homogeneización cultural supone ser el único camino.

Por el contrario, y como respuesta al tema de la exclusión cultural, el primer paso, según Sojo, debiera ser avanzar hacia el reconocimiento de esa diversidad. Y es que de no hacerlo, estaríamos frente a un prejuicio racial que podría llegar a ser seriamente perjudicial en sociedades, como la nuestra, donde los pueblos indígenas son minoría. Para Sojo (2000, p.71), "se penaliza la condición étnica, cuando en vista del número reducido, prácticamente desaparece toda condición política, económica o social: es el caso de las sociedades radicalmente homogéneas (independientemente del grado de mestizaje) que ignoran la condición específica de la minoría étnica en donde a menudo se concentran los índices más desfavorables de calidad de vida". Asimismo, agrega que la situación de las comunidades y pueblos indígenas empieza en la afirmación misma de derechos: "Se trata de una especie de reconstrucción de ciudadanía basada en la diversidad cultural. De ahí que mucho de los derechos reivindicados no alcancen todavía reconocimiento pleno en las sociedades. Se tra-

⁵ El coeficiente de Gini, encargado de medir si hay concentración de ingresos en una sociedad, se ha mantenido prácticamente igual desde el retorno de la democracia hasta la fecha en Chile, situándonos como uno de los países con peor distribución del ingreso en todo el mundo.

ta de formas de comprensión y de interpretación alternativa de los derechos..." (Sojo 2000, p.72). A fin de cuentas, a lo que hace referencia el autor, es a una cosmovisión (la indígena) completamente distinta, y que tiene que ver con los derechos colectivos de tierra, de identidad cultural (políticas multiétnicas tanto en educación como en salud), del propio desarrollo (autónomo y culturalmente determinado), y de la participación política principalmente.

2. EL "CONFLICTO MAPUCHE"

A comienzos de la década de los '90 se comenzó a vivir en gran parte de nuestro continente la llamada "emergencia indígena", tendencia que irrumpió fuertemente con distintos levantamientos de los pueblos originarios de la región. Para Villagrán, "claramente este fenómeno es una respuesta indigenista a las políticas asimilatorias de los estados nacionales de la región, un levantamiento de marchas, energías y discursos que expusieron ante la opinión pública la rabia acumulada de 500 años de exclusión, discriminación y negación" (Villagrán, 2006).

En octubre de 1992, a propósito de los 500 años del descubrimiento de América (o del comienzo del genocidio en la región, según sea la mirada), el tema indígena reaparece con fuerza en nuestro país. En 1997, un grupo de mapuches quema camiones de la Forestal Arauco en las cercanías de la comunidad de Lumaco, provincia de Malleco, en la Región de La Araucanía. Es el comienzo del, por la prensa llamado, "conflicto mapuche". Al hecho de Lumaco se sumarán otros, "multiplicándose las reivindicaciones de territorios ancestrales, de demandas de respeto y de derechos, con acciones de protestas, marchas, denuncias de falta de autoridad política de las autoridades para sal-

dar la deuda con los pueblos indígenas del país, además de acusaciones de que la ley indígena que creó la Conadi en 1993, no responde a lo que ellos solicitaban al comienzo de los gobiernos de la Concertación" (Villagrán, 2006).

"El Austral" de Temuco (perteneciente a El Mercurio) titula el 3 de diciembre de 1997 en portada, con letras grandes y rojas: "¡Son terroristas!", en alusión a los mapuches por la quema de camiones en Lumaco. Días después será el ministro del Interior, Carlos Figueroa, quien reconocerá vinculaciones con grupos subversivos como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria de Chile (MIR). Hasta la fecha, según Villagrán, ese tipo de noticias no pasaban de ser un breve nacional; sin embargo, los hechos de Lumaco fueron conocidos por todo el país, manteniéndose en la agenda noticiosa por varias semanas. Hecho no menor, considerando que la noticia compartió espacio con las elecciones parlamentarias de diciembre de 1997.

Así, desde el episodio de Lumaco en adelante, la "emergencia indígena medial quedó conformada por el interés de dar a conocer, con tintes policiales, la quema de material forestal, de mapuches luchando con boleadoras en pleno campo con Fuerzas Especiales de Carabineros, sin que se ofreciera una visión más amplia, profunda y documentada que permitiera comprender lo que realmente sucedía, cuáles eran las razones fundamentadas de la emergencia indígena que el país visualizaba desde el televisor" (Villagrán, 2006).

Amolef (2004) por su parte, ha estudiado la fuerza e importancia del discurso, encuadrándolo como un "fenómeno práctico, social y cultural, los usuarios del lenguaje que lo emplean realizan actos sociales y participan en una interacción social, mediante diversas formas de diálogo. La interacción está a su vez, enclavada en diversos

contextos sociales y culturales. En síntesis, el discurso es una forma de acción, por ser una actividad humana controlada, intencional y con un propósito". Es en ese sentido que la autora señala la existencia de teóricos como Moscovici, Jodelet y Van Dijk, que han analizado la influencia que ejercen los medios de comunicación en la elaboración, reforzamiento y transmisión de representaciones en la vida cotidiana, tales como el racismo, la diferencia de género, la discriminación, la construcción de la identidad colectiva e imagen de las minorías étnicas; y con todo ello, por cierto, en la exclusión.

Según Amolef, desde el siglo XIX existen registros sobre el accionar y la postura de los distintos medios frente al tema mapuche: "Desde un comienzo El Mercurio de Valparaíso⁶ recoge opiniones y correspondencia de corresponsales de la zona que recomiendan la ocupación del territorio por la fuerza. Un par de años se suma a esta campaña *El Ferrocarril de Santiago*" (Amolef, 2004). La citada autora realiza una revisión con varios ejemplos de la cobertura que ha hecho El Mercurio al tema mapuche, señalando que las crónicas que publica este medio sobre el llamado "conflicto mapuche", son sólo un ejemplo "de la orientación que ha recibido este tema y sus principales actores: los mapuches. Un discurso racista y etnocéntrico que representa la visión del 'grupo interno' en palabras de van Dijk, sobre el 'grupo externo', en este caso, los indígenas. El Mercurio no sólo se ha limitado a establecer nexos con grupos violentistas, sino que también los ha criminalizado y estigmatizado, a través de sus continuas intervenciones –elaboradas con mayor o menor profundidad–, utilizando para ello refinados recursos lingüísticos... la utilización de términos como: exaltados, tur-

ba, asaltantes y terroristas, demuestran cómo ha evolucionado su visión de los integrantes de este pueblo y principalmente de su movimiento. Siempre en negativo" (Amolef, 2004).

Lo que, para la autora, el periódico no dice explícitamente, es que se considera al mapuche como un sector social más de la población chilena, y que, por consiguiente, no debiera tener mayores privilegios, sobre todo considerando la postura separatista que movería a sus organizaciones. Según Amolef (2004) "el multiculturalismo no existe para este medio de comunicación, sólo existe una cultura: la chilena, y no hay mayor discusión. Su objetivo, entonces, es denunciar y defender los intereses de empresarios forestales, terratenientes y la clase política, afines a su postura ideológica y política. De ahí que éstos sean presentados como víctimas de los mapuches y del Gobierno". Para la autora, estos serían víctimas de los mapuches al ser atacados, amenazados y continuamente invadidos en sus propiedades; y del Gobierno, por no aplicar medidas más radicales contra el supuesto grupo subversivo.

En la vereda opuesta, al comenzar la presente investigación, existían dos programas radiales encargados de difundir regularmente la temática indígena en la región. "Desde los Orígenes" de Radio Universidad de Chile, y "Wixage Anai" de Radio Tierra. El primero nació en 2000 como un proyecto comunicativo ideado por periodistas que percibieron el vacío comunicacional existente y una criminalización con respecto al tema indígena. Sin embargo, dejó de existir a fines de 2007 por problemas de financiamiento. El segundo, gestado en 1993 al alero de Radio Nacional y con el apoyo financiero de la congregación del Verbo Divino, sobrevive bajo la conducción de Elías Paillán, comu-

⁶ En 1880 Agustín Edwards adquiere "El Mercurio de Valparaíso" y en 1900, su hijo funda "El Mercurio" de Santiago.

nicador social mapuche. A su juicio, "este espacio ha demostrado la infinita necesidad de dar a conocer información mapuche con una visión propia, además de ofrecer expresión y participación desde y para los mapuches de Santiago, rescatando el mapudungún, ya que este espacio se transmite de manera bilingüe. Por otra parte, asegura que el formato radial viene a encontrarse con la rica tradición oral de su pueblo" (Villagrán, 2006).

Para Villagrán (2006) "la reflexión indígena de poder acceder a los medios no sólo siendo entrevistados, sino que ojalá creando medios de comunicación propios o empoderándose de los micrófonos para que no sean otros (historiadores, antropólogos o sociólogos) los que hablen por ellos, viene a evidenciar una amplia sed por lo que actualmente se conoce y reclama como derecho a comunicar". En la actualidad existe una serie de medios independientes en Internet que profundizan el tema indígena, en la voz de sus propios protagonistas. La publicación más conocida es el periódico mapuche *Azkintuwe*, cuyo director responsable es Pedro Cayuqueo Millaqueo, y que cuenta con corresponsales en Chile, México y Argentina.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

Los datos recogidos por el Censo de 2002 indican que un 4,6% de la población (equivalente a 692.192 personas) pertenece a uno de los ocho pueblos considerados en la Ley Indígena N° 19.253 (promulgada en 1993). De ellos, el 87,3% se declara mapuche, concentrándose principalmente en las regiones de La Araucanía (33,6%), Metropolitana (30,3%), de Los Lagos (16,7%) y del Biobío (8,8%)⁷. De los 191.454 indígenas que habitan en la Región

Metropolitana, 182.918 pertenecen al pueblo mapuche, representando el 95,5% de la población indígena total en la zona (INE, 2005).

Según la misma muestra censal, las tres comunas con mayor porcentaje de población indígena en la Región Metropolitana son Cerro Navia (6,6%), La Pintana (6,2%) y Peñalolén (5,0%). Por ello y, considerando que también tienen el mayor porcentaje de población mapuche en la región, las tres fueron consideradas como casos representativos a investigar en el presente trabajo⁸.

En cada una de las comunas se siguió el mismo proceso. El primer paso fue encontrar a un entrevistado clave, que se convertiría en el punto de partida, nexos y miembros de confianza para llegar al resto de los entrevistados. El elegido fue el encargado de la Oficina de Asuntos Indígenas dependiente de cada municipio.

Una vez realizadas las conversaciones preliminares con cada uno de ellos (Juan Huenchuleo en Cerro Navia, José Painequeo en La Pintana y Beatriz Painiqueo en Peñalolén), los protagonistas coincidieron en que las distintas asociaciones mapuches presentes en cada una de las comunas, perseguían o reivindicaciones políticas, o bien, culturales. Por ello, en las tres se buscaría conversar con un representante de una asociación "más política" y otra "más cultural". Fue así como, luego de una segunda conversación (ya como entrevista en profundidad) con cada uno de los encargados de las oficinas comunales, se logró disponer de una lista con distintos nombres de posibles entrevistados. Con ellos, se siguió el modelo de bola de nieve.

Es decir, una vez que se daba el contacto con un dirigente mapuche, éste recomendaba el conversar con un segundo; el segundo con un tercero,

⁷ Del total de la población mapuche en el país, según el Censo 2002, el 62,4% reside en zona urbana y el 37,6% en zona rural.

⁸ Es importante destacar también un dato entregado por la misma Casen 2006 en que, entre las tres comunas más pobres de la provincia de Santiago figuran precisamente Cerro Navia (17,5% de la población en situación de pobreza) y La Pintana (17,2%).

y así sucesivamente, rescatando para el trabajo final los testimonios e historias de vida⁹ más representativos de cada comuna¹⁰. En promedio, con cada uno de ellos se conversó entre tres y cuatro veces, registrando la entrevista en una grabadora sólo en los últimos encuentros, cuando ya se había obtenido la confianza necesaria¹¹.

La opinión de la Corporación Nacional para el Desarrollo Indígena (Conadi), como institución de Gobierno, también cobraba vital importancia para el presente trabajo, por lo que se conversó con la responsable de la Unidad de Cultura y Educación en la capital, Andrea Manqui. Asimismo, y con el fin de ahondar en la relación del mapuche con su entorno, en cada comuna (a excepción de La Pintana, donde no se tuvo respuesta) se entrevistó al presidente de la Unión Comunal de Juntas de Vecinos (Elizabeth Caneleo en Peñalolén y Olimpia Velásquez en Cerro Navia). Siguiendo el método antes descrito, también fue necesario conversar más de una vez con cada uno de ellos.

Además, uno de los objetivos específicos de la investigación era llevar a cabo una revisión de los dos medios nacionales más importantes de prensa escrita (El Mercurio y La Tercera) y su tratamiento noticioso con respecto a lo mapuche por un período de seis meses, entre el 1 de agosto de 2007 y el 31 de enero de 2008. Para profundizar en el tema, se realizó una entrevista a la editora responsable de regiones de El Mercurio, Nieves Aravena y al editor de la sección "Nacional" de La Tercera, Gabriel Vergara,

Las razones para elegir El Mercurio se debieron a su cobertura informativa y presencia en todo el país. Al consorcio periodístico El Mercurio S.A.P, actualmente dirigido por Agustín Edwards E., lo componen más de 15 periódicos a nivel nacional, tres de ellos publicados en Santiago, y los demás en distintas regiones del país, como por ejemplo "El Austral" de Temuco. Además, este medio cumple una función hegemónica que está dada no sólo por tener la legitimidad tradicional como el mayor diario 'serio' del país, sino que también por su función como 'educador' de la clase dirigente y como medio influyente en la discusión y fijación de la agenda de asuntos públicos a nivel nacional (Brunner, 1989).

La Tercera es, después del grupo Mercurio, el más importante en edición de prensa. Perteneció al Consorcio Periodístico de Chile (Copesa), que es editor de otros diarios como "La Cuarta" y posee asimismo el semanario de información general "Qué Pasa", además de otras líneas de negocio editoriales y en el campo digital. Copesa pertenece al holding de empresas encabezadas por el banquero Álvaro Saieh Bendeck.

Para el análisis de las noticias de ambos diarios se elaboró una matriz de revisión que consideró los siguientes aspectos: fecha, diario al que se hace referencia, presencia o no de noticias ligadas a lo mapuche. Si la respuesta a esta última era positiva; sección del diario en la que aparece, extensión, jerarquía editorial del tema, categorías principales y secundarias a las que hace alusión la noticia, origen de la información, quién provoca la noticia, su

⁹Particularmente importante para la riqueza del trabajo investigativo (a modo de comparación) resultó ser la experiencia de vida tanto de aquellos mapuches que se vinieron del sur, como de los que les tocó nacer en la capital. En el caso de La Pintana, la historia de vida no fue sobre ninguna dirigente, sino que de la machi Carmelita, que trabaja, entre otros lugares, en la Asociación Taiñ Adkimn.

¹⁰ Todo este trabajo de campo fue realizado entre los meses de diciembre de 2007 y abril de 2008, período marcado por dificultades al momento de conseguir entrevistas (principalmente desconfianzas con el no mapuche); tanto por la coyuntura nacional (huelga de hambre de Patricia Troncoso y muerte de Matías Catrileo, explicados más adelante), como por el hecho de que es precisamente el verano el momento que usan los mapuches para salir de Santiago y visitar a sus familias en el sur del país.

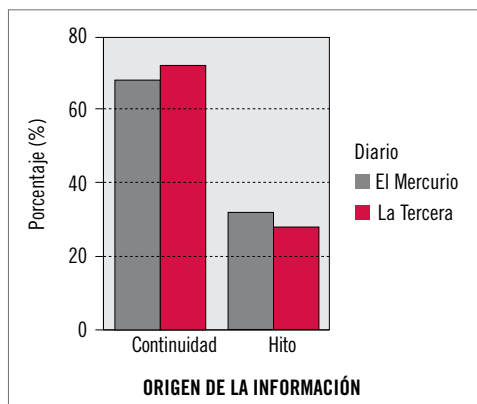
¹¹Fueron entrevistados: Mauricio Antimán (Asociación Foliiche Afulai de Peñalolén), Nelly Huehichán (Asociación Trepeñ Pu Lamgnen de Peñalolén), María Hueichaqueo (Asociación Taiñ Adkimn de La Pintana), Juana Huenuñi (Asociación Ifñichiñ Mapu de La Pintana), María Pinda (Asociación Katrihual de Cerro Navia) y José Paillal (Centro de Comunicaciones Jyken Mapu de Cerro Navia).

formato, las fuentes utilizadas, el foco de la noticia, y la región desde donde esta emana. Así, se buscaba tener un panorama más certero acerca del tratamiento del tema mapuche en los dos medios escritos más importantes de nuestro país.

4. RESULTADOS

Seis meses duró el seguimiento a los principales medios de comunicación de prensa escrita en nuestro país. En total 183 días, entre el 1 de agosto de 2007 y el 31 de enero de 2008, en que se buscó analizar la cobertura al tema mapuche que realizaron en ese período tanto El Mercurio como La Tercera. Un espacio de tiempo que estuvo marcado por dos hechos puntuales: la huelga de hambre iniciada por la activista mapuche Patricia Troncoso y la muerte del estudiante universitario Matías Catrileo. Y es que las dos noticias dieron lugar a que (además de que la Presidenta creara el cargo de comisionado indígena) en ambos diarios primara la continuidad por sobre el hito como origen de la información, como se puede apreciar en el gráfico 1.

Gráfico 1. Comparativo en cuanto al origen de la información



88 noticias relativas al tema mapuche aparecieron en El Mercurio, y 68 en La Tercera. De ellas, ninguna tuvo relación con las comunas estudiadas (La Pintana, Cerro Navia y Peñalolén), lo que, a nuestro juicio, no hace más que demostrar cómo ambos medios invisibilizan la situación del mapuche urbano.

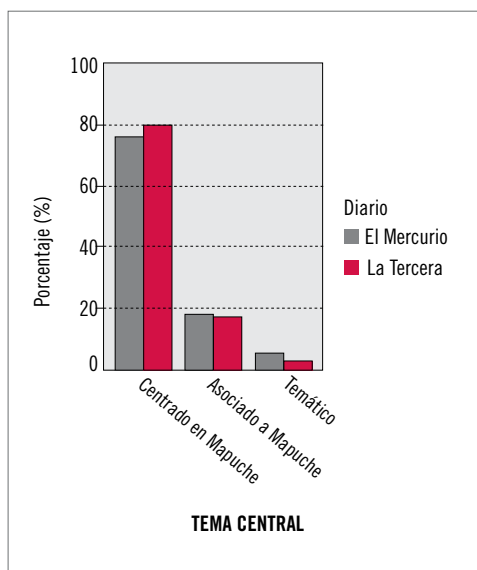
En ambos diarios, el mayor porcentaje de noticias apareció en la sección "Nacional" (67% en El Mercurio y 85,3% en La Tercera, figurando en reiteradas ocasiones en el primero, el concepto de "Conflicto Indígena" acompañando al nombre de la sección). Según Nieves Aravena (entrevista personal, 12 de febrero de 2008), editora responsable de regiones de El Mercurio, dependiendo de la temporada, el promedio de noticias aparecidas en dicha sección puede alcanzar las 30 diarias. Si se considera que fueron 183 días los que se analizaron, a grandes rasgos se podría hablar de un universo total de 5.490 noticias en todo el período estudiado. De tal forma, considerando las 59 noticias relacionadas al tema mapuche aparecidas en dicha sección, se llega al resultado de que el 1,1% de todas las noticias que figuran en El Mercurio en la sección de "Nacional" dicen relación con lo mapuche.

En La Tercera, Gabriel Vergara (entrevista personal, 25 de marzo de 2008), editor de "Nacional" asegura que la cantidad de noticias aparecidas por día "es variable. Incluyendo notas grandes y breves, puede ir desde 18 diarias en la semana hasta casi 50 en un fin de semana en que la sección tenga muchas páginas disponibles". Y si bien, según el seguimiento realizado, el 20,6% de las noticias relacionadas con el tema mapuche aparecen el día domingo en dicho diario, para la claridad del análisis se tomará como referencia el promedio (de cinco días a la semana con 18 noticias y dos con 50) de 27 noticias diarias. Así, el universo total (contemplando los 183 días) sería de 4.941

noticias en todo el período. Con ello, las 58 noticias aparecidas en dicha sección representarían el 1,2% del total. Similar al 1,1% de El Mercurio.

Ambos diarios coinciden también al momento de comparar la jerarquía editorial de cada noticia. Tanto El Mercurio como La Tercera poseen una marcada tendencia a las noticias centradas en lo mapuche por sobre aquellas asociadas y temáticas como se puede apreciar en el gráfico 2.

Gráfico 2. Comparativo en cuanto a la jerarquía editorial

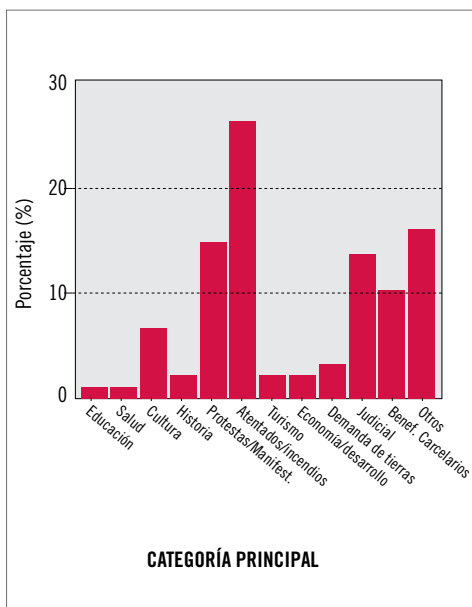


Para Aravena, uno de los aportes que entrega el diario en el cual trabaja es que “intenta reflejar los problemas de manejo del Gobierno en el tema mapuche mejor que otros medios”. Y aquello se condice con el hecho que casi el 15% de las noticias publicadas en los seis meses corresponden a los días 29, 30 y 31 de enero, fecha en que el Gobierno decidió conceder algunos de los beneficios

carcelarios pedidos por la activista Patricia Troncoso. Y también que la segunda sección con más noticias relativas al tema después de “Nacional”, sea “Política” con un 12,5% (marcando distancia con el 4,4% de la misma sección en La Tercera).

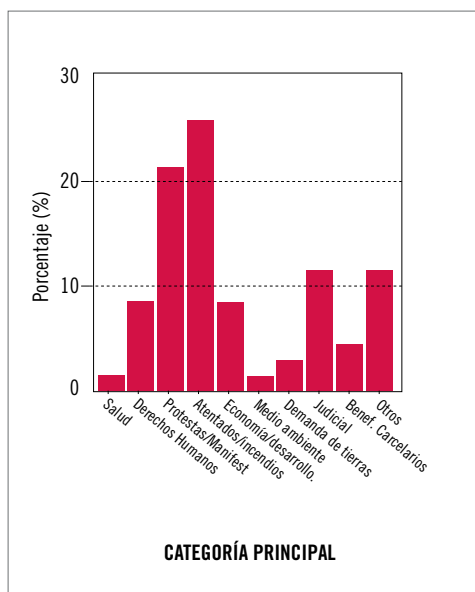
En el gráfico 3.1 se evalúa la categoría principal de las noticias aparecidas en El Mercurio en el período estudiado. La primera mayoría corresponde a la categoría “atentados/incendios” con un 26,1%; y por sobre “protestas/manifestaciones” (14,8%) y “judicial” (13,6%) aparece la categoría “otros” (15,9%), que agrupa noticias relacionadas con el manejo del Gobierno frente al tema mapuche, el trabajo de un equipo interministerial propuesto por la Presidenta y la posterior designación de un comisionado especial para asuntos indígenas. Más atrás, con un 10,2% de apariciones figura la categoría “beneficios carcelarios a Patricia Troncoso”.

Gráfico 3.1. Categoría Principal El Mercurio



En La Tercera, la categoría principal de las noticias posee también una marcada tendencia hacia la cobertura de atentados y protestas, aún cuando una tercera mayoría la provoca el ámbito judicial como se aprecia en el gráfico 3.2. En cuanto a la categoría secundaria de cada noticia, ambos diarios presentan las mismas tres primeras mayorías: "derechos humanos", relacionado principalmente con la huelga de hambre de Troncoso; "atentados/incendios" y "protestas/manifestaciones".

Gráfico 3.2. Categoría Principal *La Tercera*

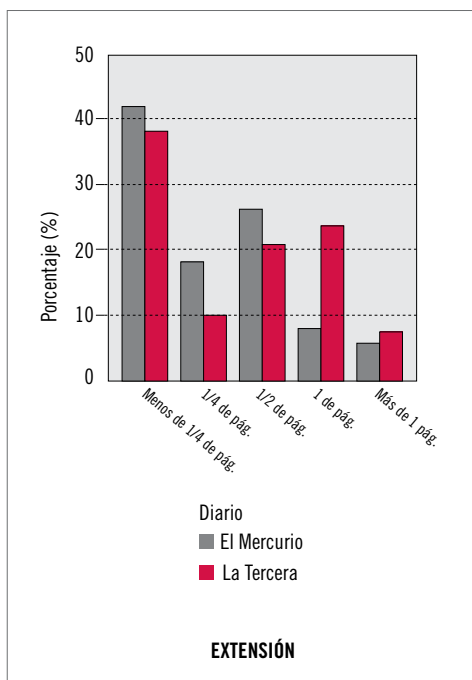


Pero lo que realmente distingue a La Tercera de otros medios con respecto a la cobertura del tema mapuche, es que "tratamos de publicar informaciones en profundidad que entreguen a nuestros lectores un contexto adecuado para entender lo que está pasando", según explica Vergara. Y aquello se refleja en el análisis comparativo

que se hace en el gráfico 4, en cuanto a la extensión de las noticias publicadas por cada diario.

Si bien la amplia mayoría de noticias de ambos diarios se ubica en la categoría de "menos de ¼ de página" de extensión, al momento de comparar el porcentaje de noticias con una o más páginas de desarrollo, La Tercera marca una clara diferencia.

Gráfico 4. Comparativo de extensión de las noticias

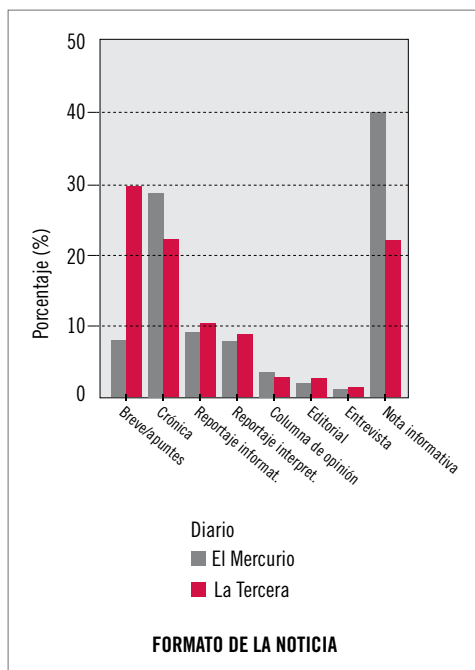


Aún cuando en el gráfico 5, comparativo en el formato de la noticia, en La Tercera prima la categoría "breves/apuntes" (y en El Mercurio las notas informativas), lo cierto es que en cada crónica o reportaje publicado en el diario, las palabras del editor cobran validez en cuanto se profundiza en el contexto y en las causas que provocan dicha noticia. Punto importante este último, ya que si

bien no existen grandes diferencias en cuanto a la perspectiva editorial de uno u otro diario (mayoría absoluta en cobertura de "causas y consecuencias" de las noticias en ambos casos), el estudiar las fuentes utilizadas, clarificó la profundidad investigativa realizada por cada medio.

En El Mercurio la mayoría de las noticias no poseen fuentes, siendo una segunda mayoría la utilización de expertos técnicos como doctores o abogados. Recién en una tercera categoría en orden de apariciones figuran el Gobierno, dirigentes mapuches y empresarios. En La Tercera, si bien las noticias que no tienen fuentes figuran como segunda mayoría, los activistas y dirigentes mapuches obtienen mayor protagonismo. En ambos diarios, la Conadi (sus consejeros y dirigentes) es la que figura con menos intervenciones.

Gráfico 5. Comparativo en el formato de las noticias



Cuando se analiza quién provoca la noticia en cada diario, las palabras de ambos editores vuelven a cobrar fuerza. La muerte de Catrileo y la huelga de hambre de Troncoso hicieron que ambos diarios tuvieran entre sus principales protagonistas a dirigentes, organizaciones, comunidades y activistas mapuches. Sin embargo, El Mercurio imprime su sello con los personeros de Gobierno como tercer protagonista; y La Tercera lo hace con la categoría "otros" en segundo lugar (que incluye desde un líder indígena boliviano hasta el Gobierno de Nueva Zelanda), reflejando la importancia de la profundidad y el contexto del tema mapuche a los que hacía mención Vergara.

Si bien en ambos diarios las noticias emanan principalmente de la Región de La Araucanía, seguida de la Metropolitana y la del Biobío, resulta interesante saber, en la opinión de los respectivos editores, la explicación del caso. Según Aravena, la primacía de noticias relativas al tema mapuche provenientes de la Novena Región es porque "obviamente en Santiago no hay problemas". Lo cierto es que los resultados del mismo medio indicarían que si existen algunos "problemas" en la capital. Para el editor de "Nacional" de La Tercera, en cambio, el tema carece de importancia ya que "la variable demográfica no tiene relación con la cantidad de noticias que se presentan".

En el artículo 86 de las recomendaciones hechas por el relator de la ONU Rodolfo Stavenhagen en su visita a Chile en 2003, éste señala que "se recomienda también a los medios de comunicación existentes que redoblen los esfuerzos para dar amplia cobertura balanceada y equilibrada a las necesidades y la situación de los pueblos indígenas así como a las situaciones de conflicto social en las regiones indígenas" (Stavenhagen, 2003). A diferencia de Nieves Aravena ("no lo conozco, ni lo recibimos"), Gabriel Vergara sí supo de las sugerencias planteadas por Rodolfo Sta-

venhagen a los medios de comunicación: “Estamos al tanto del informe, al que se dio cobertura en el diario. La sección ‘Nacional’ siempre hace un esfuerzo serio para entregar coberturas equilibradas respecto de los distintos hechos noticiosos que ocurren”, afirma el editor de dicha sección en La Tercera.

Finalmente, a la hora de buscar explicaciones al porqué del alto índice de pobreza entre la población mapuche, la editora de regiones de El Mercurio, cree que es por la “falta de una educación digna, de buen nivel, que respete sus costumbres y tradiciones, pero a la vez les abra puertas para construir un mejor desarrollo... La tierra comunitaria no les va a servir de mucho si no saben qué hacer con ella, y en los hechos, sabemos que la usan en medierías con *winkas*¹² porque no tienen medios ni proyectos. Les dan tierra, pero eso no va acompañado de un apoyo para desarrollar un proyecto productivo”. De las 88 noticias aparecidas en el período estudiado, El Mercurio tuvo una noticia cuya categoría principal fue “educación” y dos noticias que estuvieron centradas en “economía/ desarrollo”.

Vergara por su parte, señala que “la situación de pobreza que enfrentan muchas personas de la etnia mapuche parece ser el legado de antiguos problemas que nunca han sido totalmente resueltos por el Estado. El hecho de que se haya designado a un funcionario de alto rango como Rodrigo Egaña (comisionado presidencial de asuntos indígenas) para ocuparse de este asunto es la mejor prueba del reconocimiento que existe a esa situación”.

5. DISCUSIÓN

“Se considerará falta la discriminación manifiesta e intencionada en contra de los indígenas en razón de su origen y su cultura. El que incurriere en esta conducta será sancionado con multa de uno a cinco ingresos mínimos mensuales”. (Artículo 8, Ley Indígena 19.253)

Una de las características de la exclusión social es que se trata de un proceso dinámico, es decir, cambia según las transformaciones que vaya teniendo la sociedad, y en ese sentido, la contingencia juega un rol trascendental. Durante el desarrollo de la presente investigación fueron dos hechos los que condicionaron “lo mapuche” en la agenda pública. El primero, tuvo que ver con la huelga de hambre iniciada el 10 de octubre de 2007 por la activista pro mapuche Patricia Troncoso (“la Chepa”), quien pedía el fin a la militarización del territorio mapuche, la revisión al caso Poluco Pídeno en el que se aplicó la Ley Antiterrorista y la libertad a los prisioneros políticos mapuches. El segundo ocurrió el 3 de enero de 2008, y su protagonista fue Matías Valentín Catrileo Quezada, alumno de Agronomía de la Universidad de La Frontera de Temuco y miembro de la Coordinadora Arauco-Malleco. Ese día el universitario, junto a una treintena de comuneros del sector Yeupeko, comuna de Vilcún, ingresó al fundo Santa Margarita, propiedad de Jorge Luchsinger, con la intención de reclamar por los derechos ancestrales del terreno. En el lugar, que está permanentemente resguardado por Fuerzas Especiales, el cabo segundo de Carabineros, Walter Ramírez Espinoza disparó con su subametra-

¹² Por *winka* se entiende a lo foráneo, que no se relaciona propiamente con el pueblo mapuche. La traducción deriva del mapudungún en que “we” quiere decir “nuevo”, e “inka”, que se refiere a los indígenas pertenecientes al Imperio Inca (a los extranjeros). En ese sentido, el “*wingka*” sería el apelativo utilizado para el “nuevo extranjero”; ya no para el inca, sino que para cualquier otro perteneciente a una cultura foránea, no mapuche.

lladora UZI perforando el pulmón izquierdo de Catrileo, quien fallecería horas después. Según consignó el informe final de la Brigada de Homicidios de Investigaciones, esa mañana sólo se realizaron seis disparos, todos provenientes de armas policiales. El hecho pasaría a engrosar la lista de mapuches muertos en persecuciones policiales, que en los últimos años ya habían cobrado la vida de Alex Lemún y Juan Domingo Collihuín, entre otros.

Ambas noticias obtuvieron amplia cobertura de los medios de comunicación y alertaron al Gobierno a reconsiderar una serie de políticas y leyes con respecto al tema mapuche que permanecían sin resolución. Así, la Ley Antiterrorista, los derechos humanos de los pueblos indígenas, la representación y participación de éstos en las políticas nacionales, así como los continuos actos de desalojo por parte de Carabineros en las comunidades principalmente del sur, tuvieron cabida en la agenda pública y fueron materia de discusión nacional.

El 9 de enero de 2008, la Comisión de Relaciones Exteriores del Senado aprobó por unanimidad el proyecto de acuerdo del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con una reserva interpretativa a su artículo 35. El 29 de enero, y luego de que se trabajara en un comité interministerial con respecto al tema, la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, nombró a un comisionado presidencial para los asuntos indígenas. El 2 de marzo, y con la votación de 36 senadores a favor y sólo uno en contra, el Senado aprobó el proyecto de acuerdo del Convenio 169. Finalmente, el 1 de abril, la Presidenta daba a conocer el documento "Re-conocer: Pacto Social por la Multiculturalidad", que contenía la política indígena para sus últimos dos años de Gobierno.

Problema aparte pareciera ser el hecho de que no existe un discurso único del pueblo mapuche,

en cuanto a si quieren o no ser integrados a la sociedad chilena. Hay quienes prefieren construir una nueva identidad mapuche en el diálogo con el otro (no mapuche); así como existen aquellos que prefieren tener el menor contacto posible con el *winka*. Si en el pasado las diferencias entre mapuches estaban dadas por su comunidad de origen; hoy la distinción está en si son mapuches urbanos o rurales, del sur o de la capital, *awinkados* o no, de las nuevas o de las viejas generaciones. Si su lucha es exclusivamente de recuperación del patrimonio cultural o si involucra también la condición intransable de obtener la autonomía política. Lejos de existir confusión, lo que hay son distintos objetivos y banderas de lucha que motivan al mapuche. Sin embargo, aquella atomización organizativa y su consiguiente multiplicación de discursos, los ha llevado a una exclusión en que no está claro (en su generalidad) si se quiere revertir o potenciar aquel aislamiento.

Por otro lado, al analizar el papel de la prensa, uno se encuentra con que el día 15 de octubre de 2007, y con motivo del llamado Día de la Raza, en sus páginas de opinión El Mercurio lamenta la desunión existente entre chilenos y mapuches: "En un lado se hallan los que hablan de 'despojo de una cultura' o de 'descubricidio' y enarbolan con energías las banderas de la agitación. En la otra vereda, los que ven con buenos ojos la llegada del progreso y de la civilización. De no haber sido así —explican—, todavía andaríamos a pie pelado y haciendo sacrificios humanos... Cuesta hallar el equilibrio, pero se puede. Es hora de dar paso a favor de la progresiva convivencia. Los milagros son posibles en toda cultura" (2008, 15 de octubre. El Mercurio, p. A3).

Sin embargo, se podría afirmar que es la misma prensa escrita nacional la que ha fortalecido y potenciado la discriminación al mapuche. Y es que su estigmatización hacia la etnia, asociándola per-

manentemente a hechos violentos (y en ocasiones delictivos), ha generado en el imaginario colectivo, en ciertas ocasiones, un profundo rechazo al mapuche. Y ello se ha traducido no sólo en un problema de percepción, sino que, en dificultades de acceso al mercado laboral y en las relaciones interpersonales con los vecinos, por dar sólo algunos ejemplos. La criminalización de la protesta social del mapuche por parte de los medios de comunicación ha repercutido así, directamente en los problemas que afirmaron tener los entrevistados en este trabajo.

4. EXCLUSIÓN SOCIAL EN LOS MERCADOS

Según la Encuesta Casen, los años de escolaridad promedio en los indígenas van en alza, aunque la brecha con la población no indígena disminuye: el promedio de años de escolaridad de la población indígena sigue siendo menor que el de la población no indígena en todos los quintiles de ingreso. Además, la mayor brecha entre ambas poblaciones (11,6%) se da en el porcentaje que posee cobertura neta en educación superior que es, a la larga, la que permite los mayores beneficios en cuanto a remuneración¹³. Por cierto, aquella brecha aumentó con respecto a la Encuesta Casen anterior (del año 2003), mientras que en la cobertura preescolar, básica y media, la brecha prácticamente ha desaparecido.

La tasa de participación laboral, que corresponde al porcentaje de la fuerza de trabajo o población económicamente activa (ocupados y desocupados) de 15 años y más con respecto a la población total de ese mismo rango etario, no presenta mayores diferencias entre indígenas y no indígenas, así como en los ocupados con con-

trato y aquellos que cotizan en el sistema previsional, la brecha es cada vez menor.

En cuanto a los salarios promedios entre la población indígena y la no indígena, si bien la brecha ha disminuido, las diferencias siguen siendo sustanciales (baja del 26,4% al 26,2% en la brecha entre poblaciones urbanas comparando las encuestas Casen 2003 y 2006). Si se distingue entre hombres y mujeres, al igual como ocurre en la población no indígena, es la mujer la que percibe el menor ingreso. Así, la mujer indígena sufre una doble discriminación con respecto al hombre no indígena: la de género y la de etnia.

En las tres comunas estudiadas coinciden en que es la historia la que explica el bajo acceso a educación y a trabajos mejor remunerados de la población indígena. Aseguran que las generaciones que llegaron a la capital a mediados del siglo veinte lo hicieron sin mayor preparación en cuanto a lo que se requería. Por ello, los hombres accedieron a trabajos de panaderos y obreros de la construcción principalmente, y las mujeres comenzaron a ejercer como empleadas domésticas. Al no haber formado parte de la educación occidental y formal, aquellos mapuches que vivían en comunidades del sur llegaron a buscar trabajo en lo que podían: empleándose en ocupaciones de poca complejidad técnica y acatando órdenes de la población *winka*.

Las generaciones posteriores que fueron naciendo en la capital tuvieron la posibilidad de entrar a participar en el mercado laboral bajo condiciones similares a los *winkas*, en cuanto asistían a colegios, pero distintas toda vez que la discriminación racial siguió existiendo. Así lo vivió por ejemplo, María Hueichaqueo de La Pintana, quien afirma no haber sido aceptada en un puesto de trabajo del Programa Orígenes sólo por su aspecto físico.

¹³ Según la misma Casen 2006, la brecha de salario promedio por nivel educacional alcanzado entre población indígena y no indígena es de 0% con enseñanza medias incompleta; 13,5% con enseñanza media completa; y 23% con superior completa.

En el mismo tenor, al estereotipar los medios de comunicación al mapuche, la opinión del resto de la sociedad se ha visto seriamente influenciada. Así al menos, lo demuestran las distintas cartas enviadas al director en el diario La Tercera en el período estudiado. El 5 de enero, el ciudadano Francisco Requena señaló:

"¿Hay leyes para todos los chilenos o depende de su etnia? Porque según dan cuenta los hechos, no es lo mismo ser pirómano en Santiago que en La Araucanía. En la Novena Región estás 'reivindicando algo'. Ya basta de aguantar. ¿Acaso quieren que movimientos como éstos se conviertan en guerrillas? Las leyes son para respetarlas, sino no sirven" (2008, 5 de enero. La Tercera, p. 2). El 30 del mismo mes, Pedro González, refiriéndose a los beneficios carcelarios otorgados a Troncoso escribió: "A partir de mañana dejaré de pagar todo aquel impuesto que me grave por ir en contra de mis creencias. Además pediré el reconocimiento constitucional a mi familia como parte de los mestizos chilenos y, a través de ello, obtener las garantías a las que han accedido otros grupos étnicos. Advierto que si no se cumplen mis peticiones daré inicio a una huelga de hambre hasta que el Gobierno ceda a mis requerimientos" (2008, 30 de enero. La Tercera, p.2).

En el mismo tenor, ya no debiera sorprender lo de Patricio Concha, quien el 6 de enero envió al director del diario la siguiente carta:

"El carabainero que disparó a Matías Catrileo Quezada lo hizo en defensa propia y cumpliendo con su deber y resulta que ahora ha sido arrestado. ¿Hasta cuándo nuestras autoridades seguirán protegiendo a los delincuentes y dejando en indefensión a víctimas y a Cara-

bineros? Pareciera que quien dispara contra Carabineros, contra ciudadanos inocentes, quemando bosques, asalta y ocupa la propiedad de personas honestas y trabajadoras, obstruye caminos e incendia vehículos es la víctima" (2008, 6 de enero. La Tercera, p. 2).

En el acceso a otros bienes y servicios, en tanto, existirían culpas compartidas en el mal manejo. El Gobierno ha promovido la asistencialidad en políticas que se han centrado en la entrega de becas que no permiten crear mayores habilidades para constituir ciudadanos autónomos con respecto al Estado. Las intervenciones han estado lejos de fomentar iniciativas y actividades de los distintos grupos, comunidades y asociaciones indígenas, que intenten adquirir o perfeccionar competencias para insertarse en la sociedad. En otras palabras, el empoderamiento pareciera ser materia pendiente.

Las distintas organizaciones mapuches, por su parte (no todas, pero una gran mayoría), se han refugiado sin mayores problemas en estas medidas asistencialistas. Algunas agrupaciones de hecho, se constituyen únicamente para acceder a beneficios, y una vez que se les otorga y cumplen sus actividades dejan de funcionar... hasta que se les ocurre realizar otro proyecto (con mayores fines de lucro que de desarrollo cultural o político propiamente tal, según los testimonios recogidos), haciendo de la planificación de las organizaciones algo mayoritariamente cortoplacista y que persigue intereses demasiado particulares.

5. EXCLUSIÓN POLÍTICA E INSTITUCIONAL

a) Participación

Uno de los grandes avances en materia de participación fue la primera Consulta Nacional In-

dígena Urbana realizada en 2007. Allí, inéditamente los actores centrales fueron los propios indígenas que realizaron más de veinte encuentros de Arica a Punta Arenas junto a representantes de servicios públicos, sistematizando ideas y dando cuenta de sus realidades locales, con el fin de implementar una política pública indígena urbana.

Todo ello fue discutido, revisado y aprobado mayoritariamente en el Encuentro Nacional Indígena Urbano realizado en el Centro Diego Portales, los días 20 y 21 de abril de 2007 en un hecho que cobra vital importancia si se considera que el concepto de exclusión surge a partir de la relación social que se genera entre individuos, y en donde son precisamente las interacciones sociales las que provocan la invisibilidad de algunos grupos en relación a su sociedad. Por ello, el que hayan sido los segmentos excluidos (en este caso los indígenas) los encargados de intervenir en el diseño y ejecución de los programas de integración representa un gran paso.

Con respecto a la participación organizacional, la creación de asociaciones en las distintas comunas ha permitido un avance en la generación de espacios de diálogo en torno a la difusión cultural, aún cuando se aprecia una fuerte desunión entre organizaciones y, en ocasiones, una falta de base teórica e ideológica que sustente su accionar. Al mismo tiempo, al permitir la ley la creación de asociaciones con tan sólo veinticinco personas, el movimiento mapuche vive una fuerte atomización que incluso le impide legalmente generar federaciones que puedan reunir a más de dos organizaciones.

Por su parte, las Oficinas de Asuntos Indígenas de La Pintana, Cerro Navia y Peñalolén han promovido (principalmente las dos primeras) un crecimiento en el desarrollo organizacional de los mapuches de esas comunas, y los ha acercado al diálogo con las distintas instituciones *winkas*. Sin

embargo, y como lo explicó José Painequeo, encargado en La Pintana, las organizaciones funcionan de manera absolutamente autónoma, lo que sumado a la carencia de diálogo entre las organizaciones, se transforma en una falencia si lo que se busca son objetivos comunes que trasciendan el accionar individual (entrevista personal, 24 de enero de 2008).

Y si bien el trabajo cultural crece y se desarrolla con más fuerza, existe una muy baja incorporación de objetivos más políticos como pueblo mapuche en las distintas organizaciones. Incluso, la vinculación a los partidos políticos occidentales de algunos dirigentes es algo que entre la mayoría de sus pares no es muy bien visto.

Con respecto a la relación de los mapuches con otros actores sociales dentro de la comuna, es casi nula. Una percepción de desconfianza, miedo e intereses distintos (o a veces falta de interés) caracteriza la no relación. Existen casos en que incluso las agrupaciones (como el Centro de Comunicaciones *Jvŕken Mapu* de Cerro Navia) prefieren tener la menor relación posible con las oficinas de asuntos indígenas y estamentos que estén avalados o supeditados al Estado de Chile (en el caso de las oficinas del municipio; en el caso de la Conadi del Gobierno).

Finalmente, el papel de la Conadi genera muy pocos adeptos como representante del mundo indígena e intermediario frente al Gobierno. Se le critica su legitimidad, su real eficiencia –pese a que entre 1994 y 2006 habría adquirido cerca de 100 mil hectáreas para las comunidades indígenas (2008, 11 de abril. *El Mercurio*, p. C11) – y su asistencialismo. A la gran mayoría de los entrevistados los ha decepcionado, toda vez que la Comisión en sus inicios fue vista como un logro y resultado de un sinnúmero de luchas para ser considerados al interior de una sociedad que los habría negado históricamente.

b) Representación

Mideplan (2002, pp.31-32). propone que, "los programas tendientes a la inclusión social deben ser integrales y multisectoriales; se necesitan programas universales que aseguren derechos y, focalizados de manera que minimicen riesgos y disminuyan la vulnerabilidad; el seguimiento y evaluación de impacto de políticas y programas necesita ir más allá de la medición agregada de pobreza, e incorporar indicadores de vulnerabilidad y riesgo social; y el diseño, implementación y monitoreo debe considerar mecanismos de participación que aseguren la condición de las características socioculturales". Sin embargo, las políticas de Gobierno frente al tema indígena han sido de carácter más reactivo que proactivo.

Con motivo de la conmoción pública que generó la huelga de hambre de Patricia Troncoso y la muerte de Matías Catrileo, la Presidenta de la República creó el cargo de comisionado presidencial para asuntos indígenas, lo que vino a afirmar el pensamiento de varios dirigentes mapuches de las comunas estudiadas en cuanto a la poca representatividad y funcionalidad de la Conadi; el Senado apuró (y aprobó) el Convenio 169 de la OIT (que esperaba desde 1991 en el Parlamento) y a comienzos de abril de 2008, se dieron a conocer las políticas indígenas para los dos últimos años de gobierno de la Presidenta. Esto último fue recibido con tranquilidad por el pueblo indígena considerando el avance que representaba, pero no con mucha alegría debido a la dificultad de pasar esos proyectos a ley y al escaso aporte de experiencias similares anteriores, como el Acta de Nueva Imperial y la misma implementación de la Ley Indígena.

Según Blaise Pantel ("IV Jornada de formación de derechos humanos y pueblos indígenas para periodistas y comunicadores sociales", 29 de ene-

ro de 2008), sociólogo del Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas, el Convenio 169 ha permitido hacer reformas jurídicas positivas para los pueblos indígenas en los Estados en que ha sido ratificado y es considerado por la misma OIT como un patrón mínimo para la defensa de sus derechos; situación que se ha visto reforzada con nuevos estándares que mejoran la protección y la promoción de los derechos de los indígenas como la Declaración de las Naciones Unidas de septiembre de 2007 que contó con el voto a favor del Estado de Chile. La importancia de esta radica en que se trató de un documento universal, en el que trabajaron representantes indígenas por más de veinte años y en que se consagra, por ejemplo, el derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas.

En ese aspecto, la ONU ha hecho observaciones y recomendaciones al Estado de Chile a través de sus distintos Comités (de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 2004; de Derechos del Niño y de Derechos Humanos en 2007) y relatores (específicamente con la visita del profesor Rodolfo Stavenhagen en 2003). Y si bien no constituyen un juicio a nuestro país, estas instancias han permitido vislumbrar y realizar una serie de sugerencias para solucionar y apoyar una salida al conflicto indígena en Chile. Entre ellas destacan la necesidad del reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas; la preocupación por el uso y abuso de la Ley Antiterrorista para juzgar a los comuneros mapuches; la revisión a la legislación sectorial sobre tierras, aguas, minas y otros sectores cuyo contenido entra en contradicción con lo dispuesto por la Ley Indígena y el derecho internacional; el mejoramiento de políticas públicas para luchar contra la desigualdad y la discriminación; y la implementación pronta y eficaz de una educación bilingüe, con un adecuado presupuesto e implementación.

Preocupación aparte merece para los organismos internacionales el que las tierras ancestrales mapuches continúen en peligro debido a la expansión forestal y a los megaproyectos de infraestructura y energía. Ello, porque no sólo ha condicionado a la población mapuche a emigrar a la capital, sino porque aquellas políticas de desarrollo económico han generado una serie de conflictos con los pueblos indígenas, que a la postre son judicializados, provocando hechos de violencia (que, a su vez, son difundidos por los grandes medios de comunicación como *El Mercurio* y *La Tercera*).

5.3 EXCLUSIÓN CULTURAL

Es José Paillal, coordinador del Centro de Comunicaciones *Jvfken Mapu*, quien mejor identifica los temas de identidad, percepción, conocimiento y valores de la población mapuche a lo largo de todo el país, y específicamente de la capital. Para el dirigente (entrevista personal, 6 de febrero de 2008) existirían distintos niveles de conciencia que permiten entender el grado de desarrollo de cada poblador mapuche. Así, un primer nivel, "el afectivo", guardaría relación con tener un apellido mapuche y sentirse parte de un "algo" mapuche: pueblo, nación o cultura, lo que permitiría asistir a alguna actividad o recital a favor de la causa. Un segundo nivel, conocido como la "conciencia cultural", refiere al tener conocimiento de parte de la historia, la lengua y las costumbres del pueblo mapuche, existiendo un mayor grado de compromiso que en el nivel anterior. En este nivel, se es activo y proactivo. Un tercer grado sería uno superior, relativo a la "conciencia política" de cada mapuche, en que se tiene tal grado

de conocimiento de la histórica relación entre el Estado y el pueblo indígena, que el nivel de compromiso es mayor y la lucha con más sustento. Finalmente, el último grado, al que Paillal desconoce cómo nombrar, sería el de mayor conocimiento tanto histórico, como cultural y político, que permitiría un accionar intransigente sin importar las consecuencias represivas que pudieran aparecer. La indiferencia es un concepto que no se manejaría a este nivel.

Indiferencia que sí pareciera tener El Mercurio frente al trasfondo de la lucha mapuche, no sólo criminalizando su imagen como se vio en el seguimiento de seis meses, sino que, apuntando también, a destruirlos en cuanto cultura, como se puede leer en la columna de opinión del 31 de enero de Álvaro Bardón. En ella señala que:

"Nuestra política socialista con los indígenas, desde Aylwin para acá, es un desastre porque además de no mejorar su condición, los empobrece al fomentar la discriminación, el aislamiento y su no integración con el resto de los chilenos y ciudadanos del mundo, único camino digno y eficiente de progreso, además del trabajo y del ahorro, como se aprecia con la mayoría de nuestros indígenas que viven en las ciudades como Santiago"¹⁴.

Una discriminación que Bardón refuerza al señalar que la única salida al problema es la integración de un pueblo a otro supuestamente superior. Una respuesta que, lejos de la solución "digna y eficiente de progreso", apela a la destrucción de toda una cultura. Tema que el economista zanja al momento de reclamar que la política de los gobiernos de la Concertación ha convertido "a los indios en siervos de la gleba medievales.

¹⁴ Diario El Mercurio. Op.cit. Pág. A3.

Y para terminar de arruinarlos, les enseñan mapudungún, el idioma que aprendieron de *chiquititos* en su hogar. ¿No sería más útil enseñarles inglés y computación?” (2008, 31 de enero. El Mercurio, p. A3).

Por otro lado, a partir de las conversaciones sostenidas con pobladores mapuches y no mapuches de La Pintana, Cerro Navia y Peñalolén, se puede concluir que su nivel de conciencia varía entre el primer y el segundo grado, con contadas excepciones que alcanzan el tercero y el cuarto descritos por Paillal. Allí uno de los principales problemas a la hora de encontrar un discurso único bajo el cual refugiarse y luchar. La identidad y los valores pueden llegar a ser tan distintos, incluso entre vecinos de un mismo sector, que la bandera de lucha variará según quien sea el entrevistado y la historia de vida que haya tenido tanto éste como su familia. Con ello, coexisten una arista más material, referida a la obtención de mayores recursos y un espacio físico; y otra más política que busca superar los logros obtenidos por organizaciones previas en cuanto a la promulgación de la Ley Indígena y la conformación de la Conadi, y pretenden generar una mayor reflexión con respecto a nuevos lineamientos políticos como pueblo.

Así, dentro de las tres comunas estudiadas, existen dirigentes que se conforman con impartir talleres de cosmovisión, cultura y lengua mapuche; y otros (la mayoría), que luchan por afinar detalles para mejorar los sistemas de educación bilingüe y salud intercultural como primer paso para la recuperación del patrimonio cultural mapuche que permita, a futuro, revitalizar y fomentar un mayor nivel de conciencia (siguiendo la teoría de Paillal) para una lucha común de su población.

Con respecto a los vecinos no mapuches, sí bien todos afirman que el trato ha mejorado con

respecto a las primeras generaciones que llegaron a la capital, la discriminación es un tema que sigue latente. En algunos casos de manera más encubierta, como en Peñalolén en donde, según los entrevistados, hay personas que les tiran basura y les impiden la salida a sus vecinos por el puro hecho de ser mapuche, o en Cerro Navia donde todavía hay gente que se presenta sin sus apellidos por miedo a que se burlen de ellos; y en otras ocasiones ya incorporadas en el discurso, como la presidenta de la Unión Comunal de Juntas de Vecinos 27 de febrero de Cerro Navia, quien no tiene reparos en afirmar que la pobreza del pueblo mapuche en la capital se debe “al grave problema de alcoholismo que los identifica” (entrevista personal, 20 de febrero de 2008).

Aún así, existen casos a destacar, como en La Pintana, donde principalmente la población juvenil, ha dado muestras de un respeto pleno hacia sus vecinos mapuches. Hecho que destacaron José Painequeo (entrevista personal, 24 de enero de 2008), encargado de la oficina de asuntos indígenas de la comuna, y María Huechaqueo (entrevista personal, 13 de febrero de 2008), cuya organización funciona en una *ruka* habilitada al interior del campus Antumapu de la Universidad de Chile. El tema pendiente en La Pintana eso sí, sigue siendo la desconfianza que sienten las generaciones más antiguas de la población mapuche, avaladas por el trato discriminatorio histórico que tuvieron al llegar a la capital.

5.4 EXCLUSIÓN ESPACIAL

Para entender el alto porcentaje de mapuches residentes en la Región Metropolitana es necesario considerar que entre los años 1884 y 1930, por medio de procesos de radicación llevados a cabo por el Gobierno de Chile, “de acuerdo a datos oficiales,

de 9 millones y medio de hectáreas —comprendidas entre Biobío y Llanquihue (que pertenecían históricamente al pueblo indígena) — sólo el 5,5% quedó como propiedad indígena” (Marimán, Caniuqueo, Lillalén, Levil, 2006, p.121).

Las primeras generaciones de mapuches que llegaron a la capital lo hicieron mayoritariamente en calidad de allegados en casas de familiares que, por cierto, vivían en las comunas más pobres del Gran Santiago. La búsqueda de mejores oportunidades con la que habían arribado a la capital se convirtió rápidamente en la necesidad de encontrar el trabajo que fuera para generar ingresos. Así, en poco tiempo el escenario indicó que el sueldo que percibían era bajo y la discriminación alta por parte de la sociedad. Aquello repercutió en que las siguientes generaciones (sus hijos y nietos), si bien lograran acceder a colegios, lo hicieran precisamente en las comunas más marginales de Santiago; problema que Kaztman (2001) traduce en la falta de integración social. Asistiendo a “colegios de pobres”, no existiría movilización social posible a través de los méritos. Los contactos sociales, la participación en condiciones de igualdad, metas comunes, obligaciones morales y actividades de reconocimiento y respeto hacia un otro con derechos; eran (y siguen siendo en algunos casos) conceptos desconocidos para el mapuche. Así, la segmentación educacional que ha vivido dicha población al pertenecer a las comunas más pobres de la capital, ha derivado en que la única instancia para conocer y relacionarse con el otro, rico y distinto, sea en el mercado de trabajo, donde las condiciones ya parten siendo desfavorables en cuanto a la educación recibida por cada cual (Kaztman, 2001).

El vivir en poblaciones al interior de comunas pobres para el mismo autor, hace que aquellos que comiencen a contar con los recursos necesarios para salir del lugar, lo hagan, provocando ver-

daderos *ghettos* de población residual, que vive en condiciones cada vez más precarias. Un caso que ejemplifica esta situación es el de Nelly Hueichán de Peñalolén, que si bien valora el trato que tienen los vecinos con ella, reclama por el alto índice de delincuencia y drogadicción que existe en el sector de Lo Hermida donde ella reside (entrevista personal, 5 de febrero de 2008).

Ante la falta de espacios para desarrollarse, el rescatar el patrimonio cultural mapuche de manera digna y libre de influencia occidental ha sido una de las demandas más grandes que han sostenido las organizaciones mapuches en la ciudad. Muchas asociaciones ni siquiera cuentan con el espacio físico para su sede, lo que dificulta el poder constituirse y reunirse periódicamente. Peor aún, al no tener respuestas por parte del municipio o del Gobierno, la única forma que ven de conseguir sus objetivos es a través de las movilizaciones que, muchas veces, terminan en enfrentamientos policiales.

Y cuando de vincular entrega de tierras con enfrentamiento policial y actos de violencia se trata, la prensa escrita aparece para cubrir los hechos. En El Mercurio, el 12 de enero de 2008, y bajo el titular de “580 comunidades indígenas exigen al Estado compras de tierra por \$500 millones”, se lee en la bajada: “Grupos aborígenes no se contentan con los US\$ 250 gastados por el Fisco en las 120 mil hectáreas desde 1994 ni con las miles de hectáreas estatales cedidas” (2008, 12 de enero. El Mercurio, p. C6). Al día siguiente, y con una foto de un incendio de fondo, el Cuerpo B tituló: “Empresarios de la Araucanía en alerta” (2008, 13 de enero. El Mercurio, p. B1), leyéndose en la bajada: “Aseguran que están pasando por una ‘crisis de confianza’ y temen que una vez más la respuesta de la autoridad ante la violencia sea la entrega de más tierra”. En el desarrollo del reportaje se citan los testimonios de varios em-

presarios que aseguran que “el problema tomó fuerza por culpa de señales que se dieron hace más de una década. Cuando se permitió que dirigentes golpearan a autoridades y cuando se optó por darles a los mapuches tierra, aunque ellos mismos habían dicho en las encuestas que no era una de sus prioridades, que querían salud y educación, primero”. ¿Culpable? El Gobierno. ¿Importancia y significado de las tierras para los mapuches? No, de eso nada se sabe. Son los atentados y la irresponsabilidad del accionar de Gobierno los que cubren la agenda noticiosa con respecto al tema mapuche.

Volviendo a las comunas estudiadas, los problemas de falta de espacios físicos son comunes en La Pintana y Peñalolén. Sin embargo, Cerro Navia ha dado muestras de un gran avance con la construcción del Parque Ceremonial Mapuche, que cuenta con 8 mil metros cuadrados de pastos, una ruka multiuso, distintas especies originarias y hasta una cancha de palín. Su importancia radica no sólo en lo valioso del espacio, sino que también en el compromiso adquirido por la alcaldesa de la comuna Cristina Girardi, quien fue fundamental al momento de conseguir los más de 240 millones de pesos que entregó el Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR). La concreción del proyecto ha abierto, además del espacio para la realización de rogativas y actividades típicas del pueblo mapuche, un sueño para Juan Huenchuleo, encargado de la oficina de asuntos indígenas de la comuna, quien cree posible la formación de un “polo de desarrollo poniente” que aglutine las comunas de Pudahuel, Lo Prado, Quinta Normal, Renca y Quilicura en el parque de Cerro Navia. Así, si la experiencia se lograra repetir en las comunas de los otros puntos cardinales, se podría tener la meli witrán mapu (los cuatro puntos de la tierra) organizada en torno a un discurso unitario que

permitiría una mejor y mayor participación del pueblo mapuche en la sociedad (entrevista personal, 20 de febrero de 2008).

5.5 EL PAPEL DE LA PRENSA

Tanto en La Tercera como en El Mercurio, la criminalización del mapuche marca la pauta noticiosa. Atentados y protestas provocados por éstos –principalmente en la Novena Región del país–, son cubiertos a través del uso (y abuso) de adjetivos calificativos que los describen como violentos. La gran mayoría de noticias no supera el cuarto de página y la Conadi rara vez es utilizada como fuente. Cuando se trata de llegar a temas de fondo (lo que mueve a los atentados) que caracterizan al movimiento mapuche, es el Gobierno el sindicado como principal responsable. Fundamentalmente en El Mercurio aprovecha la oportunidad para criticar el manejo de los gobiernos concertacionistas frente al tema, transformando una problemática histórica en un conflicto coyuntural.

Si de superar la pobreza se trata, la cobertura mediática apunta a la integración del mapuche a la cultura *winka*, tanto en la educación como en los proyectos de grandes empresas nacionales y transnacionales en los que se espera que participen. Así lo describen diversas editoriales y columnas de opinión durante el seguimiento realizado.

También existen casos que dan cuenta del respeto y la preocupación por el pueblo originario con mayor población en nuestro país. Debates interesantes cuyos protagonistas resultaron ser los lectores de ambos medios en la sección de cartas al director, aportaron lo suyo en un período que estuvo marcado por la muerte del joven estudiante mapuche Matías Catrileo y la huelga de hambre de 112 días de la activista Patricia Troncoso.

Hechos que, además de hacer de enero un mes cargado de noticias relativas al tema mapuche, motivaron a que el Gobierno tomara medidas urgentes como la aprobación del Convenio 169 en el Congreso (con reserva interpretativa), la creación del cargo de comisionado de asuntos indígenas y el plan de políticas indigenistas para los dos últimos años de gobierno de Michelle Bachelet.

Pero quizás uno de los temas más importantes aparecidos durante todo el seguimiento fue el de los derechos humanos. Si bien de manera incipiente y, motivado por la huelga de hambre de más de tres meses de Troncoso, la temática incorporó argumentos sólidos y enriquecedores en materia de debate nacional. El hecho permitió conocer la opinión de distintos personeros de Gobierno y de la sociedad civil. Aprender a escuchar, no discriminar y la deuda histórica: todos conceptos que se fueron repitiendo, y en que la Iglesia cobró un rol fundamental como mediador de conflictos y voz autorizada por mapuches y *winkas* para resolver los problemas.

Así de importante resultó también, la publicación de una columna de opinión del día 20 de enero en el diario La Tercera, no sólo porque dejó en evidencia la falta de profundidad con que es tratado un tema delicado, sino que también porque marcó un sello distintivo con respecto a todo el resto de las noticias aparecidas tanto en ese diario como en El Mercurio durante todo el seguimiento. Haciendo un parangón entre el "conflicto mapuche" y la liberación de dos rehenes de parte de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), la columna se titula "¿Terroristas o insurgentes?", y va acompañada de una gráfica en que un arma por un lado y una flor por el otro se cruzan. Desde el Presidente de Venezuela Hugo Chávez, pasando por el senador de Renovación Nacional, Alberto Espina y el historiador Alfredo

Jocelyn- Holt, son citados en defensa de que tanto a la FARC como a los mapuches no se les tilde de terroristas.

"El parlamentario de la Alianza alega que tratar de subversivo a ese pueblo (mapuche) es una estigmatización racista que va contra la igualdad y dignidad humana y agrega que requerir a su gente por Ley Antiterrorista es otra forma más de sumisión. En tanto, Jocelyn- Holt afirma que 'exigir madurez política a un pueblo que por 100 años se le ha dominado con criterios paternalistas no puede ser más insensato'" (2008, 20 de enero. La Tercera, p.58).

Más adelante (en la misma página) se agrega que:

"el Estado chileno prefiere mirar el actuar mapuche desde el presente y lo rotula como 'acciones terroristas', confirniéndole la categoría de delito. Esto no sólo genera ira, descontrol y emoción de injusticia en esa etnia, sino que hace caso omiso a su historia como pueblo. No hay que olvidar que no somos de una determinada manera, sino que nos ponemos de determinada manera producto de la evaluación que hacemos de las circunstancias".

Para concluir señalando que:

"El primer paso es tener claro el rol que juega el lenguaje en la convivencia. A través de él se generan emociones. Con la palabra 'terroristas' es difícil no sentirse insultados. Con otra, es posible que se sientan reconocidos. Si a alguien lo viven llamando 'rebelle', ¿qué otra posibilidad le queda, desde esa rotulación, que actuar como tal? Tanto los mapuches, como las FARC, tienen algo que decir y nuestra sociedad podría

escucharlos. No hacerlo, como ha pasado hasta ahora, no ha dado frutos. Si la sociedad les pide gestos, podría partir por realizar otros que satisfagan las aspiraciones de estos grupos. Con métodos no tan distintos, se terminó con la esclavitud. ¿O será que tendremos que esperar a que aparezca un Abraham Lincoln, un Martin Luther King o un Nelson Mandela?”.

BIBLIOGRAFÍA

Amolef, A. (2004). *“La Alteridad en el Discurso Mediático: Mapuches y la Prensa Chilena”*. Obtenida el 11 de octubre de 2007, de <http://www.programa-becas.org/numero/VI-3.pdf>

Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (2004). Cuadernos Interculturales. Obtenida el 5 de enero de 2008, de <http://www.ceip.cl/publica/c2.pdf?iCveNumRev=2349&iCveEntRev=552&institucion>

Corporación Nacional para el Desarrollo Indígena (2007). *“Consulta Nacional Indígena Urbana: Propuesta participativa de una política indígena urbana”*. Obtenida el 8 de octubre de 2007, de <http://www.observatorio.cl/contenidos/datos/docs/20070706012207/Informe%20Final%20Consulta%20Nacional%20Indígena%20Urbana.pdf>

Ansión, J., et al (2007). *“Educar en ciudadanía intercultural”*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Antileo, E. (2006). *“Mapuche santiaguinos: Posiciones y discusiones del movimiento mapuche en torno al dilema de la urbanidad”*. Obtenida el 20 de diciembre de 2007, de http://meli.mapuches.org/IMG/pdf/MAPUCHE_URBANOS_PARA.pdf

Brunner, J. J. (1989). *“Transformaciones culturales y modernidad”*. Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

Sojo, C. (2000). *“Dinámica sociopolítica y cultural de la exclusión social”*. En: *Exclusión Social y Reducción de la Pobreza en América Latina y Caribe*. Costa Rica: Flacso/ Banco Mundial.

Human Rights Watch y Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas (2004). *"Indebido Proceso: Los juicios antiterroristas, los tribunales y los mapuche en el sur de Chile"*. Obtenida el 12 de enero de 2008, de <http://www.hrw.org/es/reports/2004/10/26/indebido-proceso>

Instituto Libertad y Desarrollo (2003). *"La cuestión mapuche: aportes para el debate"*. Obtenida el 20 de noviembre de 2007, de http://www.lyd.com/biblioteca/libros/ebook/cuestion_mapuche.pdf

Katzman, R. (2001). *"Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos"*. Obtenida el 4 de septiembre de 2007, de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/19326/Katzman.pdf>

Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J., Levil, R. (2006). *"j... Escucha, winka...! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro"*. Chile: Lom Ediciones.

Millaleo, Ana Gabriela (2006). *"Multiplicación y multiplicidad de las organizaciones mapuches en la R.M. ¿Incremento en la participación mapuche o fragmentación organizacional?"* Obtenida el 2 de marzo de 2008, de <http://www.cultura-urbana.cl/organizaciones-mapuches-a-millaleo.pdf>

Ministerio de Planificación. (2002). *"Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza"*. Chile. Ed. División de Estudios, Documento de Trabajo. Chile.

Instituto Nacional de Estadísticas (2005). *"Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile"*. Censo 2002. Chile: INE.

Ministerio de Planificación del Gobierno de Chile (2004). Encuesta CASEN 2003. Obtenida el 17 de

septiembre de 2007, de http://www.mideplan.cl/casen/cpobreza_2003.html

Ministerio de Planificación del Gobierno de Chile (2007). Encuesta CASEN 2006. Obtenida el 17 de septiembre de 2007, de <http://www.mideplan.cl/final/categoria.php?secid=25&catid=124>

Ministerio de Planificación del Gobierno de Chile (2007). *"Nuevos Ejes de la Política Indígena en el Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet"*. Obtenida el 30 de septiembre de 2007, de <http://www.conadi.cl/noticia/mayo2007/Politica%20Indigena%20ovo.pdf>

Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio N° 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Obtenida el 1 de septiembre de 2007, de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>

Organización mapuche Meli Wixan Mapu (2005). *"Diagnóstico de nuestra realidad y apuestas para un trabajo político mapuche en Santiago"*. Obtenida el 2 de octubre de 2007, de http://meli.mapuches.org/article.php3?id_article=197

Stavenhagen, R. (2003). *"Informe de las Naciones Unidas sobre la Situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas"*. Obtenida el 4 de octubre de 2007, de <http://www.derechos.org/nizkor/chile/doc/staven6.html>

Stuchlik, M. (1974). *"Rasgos de la Sociedad Mapuche Contemporánea"*. Chile: Ediciones Nueva Universidad.

Villagrán, C. (2006). *"Emergencia indígena, invisibilidad en las urbes y derechos radiales a comunicar"*.

Consideraciones a partir de una experiencia de radiodifusión sobre pueblos indígenas en Santiago de Chile". Obtenida el 2 de octubre de 2008, de <http://boletin.fundacionequitas.org/esp2/EC.2.htm>

Artículos de periódicos:

"S&P sube clasificación de Chile y dice que su economía hoy es más sólida que en toda la historia del país". (2007, 19 de diciembre). La Tercera, p. 29.

"La Conadi adquirirá 115 predios para mapuches". (2008, 11 de abril). El Mercurio, p. C11.

La **Fundación para la Superación de la Pobreza (FSP)** es una institución de la sociedad civil, sin fines de lucro y con intereses públicos, que nace en 1994. Nuestro aporte al desarrollo nacional se realiza desde la acción y la generación de conocimiento, instrumentos y propuestas en materia de políticas e intervenciones sociales en pro de la superación de la pobreza y de la exclusión social.

Trabajamos en materias de pobreza y políticas sociales desde la sociedad civil, a través de la promoción e instalación de enfoques y alternativas de intervención innovadoras y distintivas, las que se fundamentan en la observación, acción, análisis y conversación pública con otros actores de la sociedad, para contribuir al desarrollo de nuevas políticas y estrategias para superar la pobreza.

Un factor clave en la conformación de nuestra identidad estratégica ha sido la opción por convocar a jóvenes que se encuentran en plena formación profesional, de tal forma que participen en los Programas Sociales aportando en su implementación en calidad de Agentes Directos de Intervención.

Es así, como nuestra misión busca contribuir a la superación de la pobreza promoviendo mayores grados de equidad e integración social en el país, que aseguren el desarrollo humano sustentable de las personas que hoy viven en situación de pobreza y exclusión social.

www.superacionpobreza.cl

República 580. Santiago, Chile. Tel: (56-2) 6891010

2008



FUNDACIÓN PARA
LA SUPERACIÓN
DE LA POBREZA

Con el financiamiento de:



GOBIERNO DE CHILE

ISBN 978-956-7635-17-1

