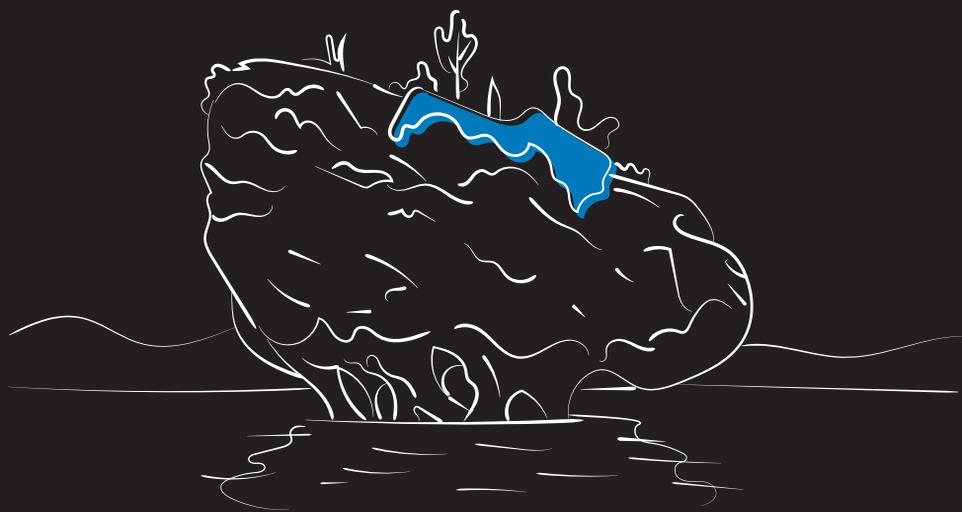


Tesis País **Piensa Aysén** **sin pobreza**

Volumen 1



FUNDACION
SUPERACION
DE LA POBREZA

SERVICIO PAÍS

Tesis País
Piensa Aysén
sin pobreza

Volumen 1

TESIS PAÍS 2018
PIENSA AYSÉN SIN POBREZA

©Fundación Superación de la Pobreza

N° de Registro: 303.730

ISBN: 978-956-7635-66-5

Director Regional

Ricardo Villalobos

Equipo Editorial

Ricardo Villalobos

Ricardo Álvarez

Mauricio Rosenblüth

Edición

María José Rubio

Jennifer Abate

Paulina Sepúlveda

Representante Legal

Catalina Littin

Diseño

Bruno Córdova

Portada

Carlos Muñoz

Agradecemos y reconocemos el trabajo de todos quienes oficiaron como tutores institucionales. Ellos apoyaron, nutrieron y orientaron el trabajo de los tesisistas.

Índice

Presentación	7
Introducción	9
1. Una mirada descentralizada al costo de vida en territorios extremos y su impacto en la medición de pobreza por ingresos Valentina Ortiz Saini	12
2. La movilización ciudadana como mecanismo para la superación de la pobreza: análisis de los acuerdos del movimiento social de Aysén Miguel Pérez Bade	30
3. Percepciones de los alumnos acerca del castigo ejercido por sus profesores: propuestas para una sana convivencia Camila Ramírez Illanes	52
4. El programa Servicio País y la transformación social: una reflexión sobre sus límites y perspectivas Gonzalo Saavedra Gallo	78
5. La intervención social en zonas extremas: hacia un enfoque promocional Valentina Ortiz Saini	98

Presentación

Tengo el agrado de poner a disposición de los lectores una primera edición de la publicación *Tesis País: Piensa Aysén sin pobreza*, que compila cuatro artículos escritos por estudiantes de pre y postgrado que participaron en el programa Tesis País, más un cuarto artículo de un ex profesional Servicio País, que en el marco de la celebración de los 20 años del Programa aporta a la reflexión sobre los límites y perspectiva del Servicio País en el tiempo.

Los trabajos presentados en esta edición, sin lugar a dudas contribuyen a la comprensión del fenómeno de la pobreza en contexto regional, abordando temas de interés como el impacto de los movimientos sociales en la agenda pública; la medición de pobreza por ingresos y las distorsiones que se producen al no considerar la heterogeneidad territorial con sus implicancias en el costo de vida; las percepciones del alumnado en contextos rurales ante el castigo ejercido por sus profesores; y por último, la actoría del programa Servicio País en procesos de transformación social.

Esta entrega es un aporte a la reflexión y profundización de una visión multidimensional de la pobreza, con especial atención a elementos territoriales y sociales que deben ser considerados para su comprensión desde lo regional.

Esperamos que esta primera versión regional de Tesis País, se constituya en un estímulo para nuevas investigaciones regionales vinculadas a la superación de la pobreza desde una mirada multidimensional.

Ricardo Villalobos Wevar
Director Regional
de Aysén
Fundación
Superación de
la Pobreza

Introducción

La Fundación Superación de la Pobreza (FSP) se ha propuesto como misión promover 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.

El programa Tesis País surge bajo el sello de dichos propósitos, invitando a jóvenes estudiantes de pre y postgrado a desarrollar sus tesis en temáticas de pobreza, políticas sociales e integración social. Tesis País busca incidir en la formación de los estudiantes, estimulando que nuevos profesionales y especialistas se interesen por estudiar y comprender la pobreza, y propongan recomendaciones que contribuyan a su superación, desde una mirada multidimensional.

En el marco de distintas acciones de la FSP para descentralizar su quehacer, desde el año 2008 se promueve el desarrollo de tesis de pre y postgrado en todas las regiones del país, relacionadas con el estudio de las causas, manifestaciones y propuestas de solución a problemáticas de pobreza de carácter local y regional. Cada año los resultados, hallazgos y recomendaciones de los mejores trabajos de tesis son transformados en *papers* que se compilan en un libro anual de circulación nacional.

El presente documento pretende seguir contribuyendo a la descentralización del conocimiento y la reflexión sobre el fenómeno de la pobreza a nivel regional. En este volumen contamos con los siguientes artículos:

Valentina Ortiz presenta un artículo denominado *Una mirada descentralizada al costo de vida en territorios extremos y su impacto en la medición de pobreza por ingresos*, que pone aten-

ción en la canasta básica familiar regional, la que difiere sustancialmente de la canasta nacional, lo que altera la forma en la que dimensionamos y medimos la situación de pobreza por ingresos en Aysén. Esto no es menor si se considera que muchas estrategias de intervención y políticas públicas se diseñan en base a documentación estandarizada que no logra dialogar con la heterogeneidad de nuestros territorios. Este artículo fue elaborado a partir de la tesis para optar al título profesional de Geógrafa de la Universidad de Chile, titulada *Variación geográfica del costo de vida y su impacto en pobreza en áreas extremas. El caso de la cuenca del Río Aysén, Región de Aysén*.

La misma autora presenta en esta edición otro *paper* llamado *La intervención social en zonas extremas: hacia un enfoque promocional*, en el que analiza las particularidades de este modelo y sus ventajas comparativas respecto al enfoque asistencial. Se usan como referencias la localidad de Melinka en la comuna de Guaitecas y el programa Servicio País.

Miguel Pérez presenta *La movilización ciudadana como mecanismo para la superación de la pobreza: análisis de los acuerdos del movimiento social de Aysén*, artículo que analiza el levantamiento **Aysén, tu problema es mi problema** del año 2012. En el documento se muestra cómo los habitantes de Aysén se rebelaron contra un sistema que escondió sus pobreza, tergiversando una realidad social no percibida en Chile. Este artículo se basa en la tesis *Movimiento Social de Aysén. Un caso de análisis de Incidencia Ciudadana en la Agenda de Políticas Públicas*, para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

Camila Ramírez presenta el artículo *Percepciones de los alumnos acerca del castigo ejercido por sus profesores: propuestas para una sana convivencia*, que problematiza la forma en la que son educados niños y niñas de zonas rurales de la región y los efectos adversos que provoca en su autoestima y

construcción como sujetos. Es un tema complejo que requiere de múltiples miradas, pues está íntimamente involucrado en la dinámica que adquiere la pobreza y los pasivos que se asientan para refrenar su solución integral. Es realizado a partir de la tesis del mismo nombre, para optar al grado de Magíster en Creación de Ambientes Propicios para el Aprendizaje, Mención Convivencia Escolar, de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Finalmente, se agrega a este volumen un *paper* elaborado en el contexto de la conmemoración de los 20 años de existencia del Programa Servicio País, durante la cual el área de Propuestas País realizó una invitación abierta a ex profesionales de todas las generaciones a escribir un artículo que reflexionase sobre los distintos rasgos del programa, como un espacio para visibilizar los aportes, los aprendizajes y las lecciones alcanzadas en el marco de este quehacer. En este libro ponemos a disposición uno de estos trabajos, de Gonzalo Saavedra, titulado *El programa Servicio País y la transformación social: una reflexión sobre sus límites y perspectivas*. El documento señala que

“el Programa Servicio País fue, es y probablemente continuará siendo un ‘actor’ sustantivo de la transformación social, un agente de cambio en y del espacio local rural en Chile. En este artículo propongo reflexionar sobre el sentido y la ‘lógica’ de esa dinámica de transformación y cambio social”.

Sin más, y esperando ser un aporte a la reflexividad regional, dejamos a ustedes estos artículos para su lectura.

1.

Una mirada descentralizada al costo de vida en territorios extremos y su impacto en la medición de pobreza por ingresos

Valentina Sofía Ortiz Saini¹,

Universidad de Chile



Resumen

Las líneas de pobreza por ingresos en Chile se estiman a partir del valor (precios promedio a nivel nacional) de canastas básicas de consumo alimentario y no alimentario, idénticas para todo el territorio. Este artículo establece que, de considerarse los precios locales, los niveles de pobreza pueden sufrir variaciones importantes respecto de las estimaciones oficiales, como consecuencia de diferentes costos de vida. En la región de Aysén, producto del aislamiento, el costo de vida es mayor al promedio nacional, lo que implica una subestimación importante en la cifras de pobreza por ingresos en la región. Este estudio implica sugerir un re-diseño de políticas públicas, descentralizadas, que permitan una reducción tanto de la pobreza como de las desigualdades a nivel local, lo que exige utilizar información desagregada y un estudio territorial de determinantes más específicos de la pobreza en el ámbito local.

Palabras clave: pobreza por ingresos, costo de vida, canasta básica regional, descentralización, análisis territorial.

1/ Artículo elaborado a partir de la tesis para optar al título profesional de Geógrafa de la Universidad de Chile, titulado *Variación geográfica del costo de vida y su impacto en pobreza en áreas extremas. El caso de la cuenca del Río Aysén, Región de Aysén*. Aprobada el año 2013. Tutor de tesis Dr. Luis Fernando Pino Silva.

Introducción

La disminución de la pobreza por ingresos a nivel nacional muestra importantes logros a lo largo de las últimas décadas. Sin embargo, resulta interesante mirar con detención las cifras a nivel subnacional, ya que debido a la manera en que se ha medido la pobreza por ingresos en Chile, mediante la valorización de canastas básicas, podría haber ciertos elementos no considerados que pudiesen estar afectando las cifras oficiales, como son los diferentes costos de vida de los territorios y otros determinantes locales.

Este artículo a modo transversal, invita a reflexionar, por un lado y desde una mirada descentralizada, sobre algunas implicancias metodológicas en la medición de la pobreza por ingresos, tanto a nivel regional como local y por otro lado, sobre la expresión territorial de la pobreza en territorios extremos o aislados, con el análisis de dos casos en la región de Aysén.

Lo primero permite cuestionar elementos metodológicos claves en la medición de la pobreza por ingresos en relación a los costos de vida, en contraposición con la estandarización nacional que actualmente existe de las líneas de pobreza oficiales. Lo segundo permite una aproximación al análisis territorial, para distinguir otros factores que pudiesen estar incidiendo en

la pobreza en zonas aisladas. Ambos elementos resultan claves al momento de pensar en la implementación de políticas públicas con una perspectiva de descentralización, que busque generar un mayor equilibrio en la superación de la pobreza a nivel nacional, en un país sumamente diverso como es Chile.

Así, es posible señalar que la medición de la pobreza cumple diversos propósitos: a un nivel político aporta datos valiosos para determinar el grado de desarrollo social alcanzado en un país y en un plano más técnico, genera información relevante para que los hacedores económicos y sociales consideren medidas de mitigación de las carencias extremas y promuevan estrategias integrales de desarrollo y superación (Fundación Superación de la Pobreza, 2014), por ello, nuevas cifras en las tasas de pobreza por ingresos producto de ajustes metodológicos provocan impactos en diversas materias, como políticas y programas sociales, además de afectar en la prospectiva y metas de los diversos territorios, como sugiere este estudio.

En primera instancia, la medición de la pobreza por ingresos en Chile asume una canasta de consumo idéntica para todo el territorio (según tamaño del hogar) y toma en cuenta, para su valorización, precios promedio a nivel nacional. Esto implica que no se consideren ciertas realidades específicas de los territorios, tales como: la distinta composición en los patrones de con-

sumo y el costo representativo de vida local. Este último, resulta de gran relevancia debido a que los precios varían de territorio en territorio, por diversos factores como las economías de escala, de aglomeración o las distancias entre las localidades y las ciudades o grandes mercados (Henderson, 2005; Johanson y Quigley, 2004, y Pérez et al., 2013). Aquellas localidades más aisladas tendrían niveles de pobreza más altos que los oficialmente reportados, debido a sus mayores costos de vida.

La actualización metodológica de pobreza por ingresos que entró en vigencia hace un tiempo, y que estaba intacta hace 25 años, ha replanteado y actualizado temas fundamentales. Dado los ajustes realizados, ha impactado en un aumento en la línea de corte y en consecuencia en las cifras resultantes, imponiendo así “estándares más exigentes como país” y a su vez, reconociendo que “la pobreza no se relaciona sólo con la falta de ingresos, sino también con diversas carencias en otras dimensiones” (Ministerio Desarrollo Social, 2015). Sin embargo, esta actualización aún está lejos de poder representar las diferencias territoriales en sus diversos factores metodológicos. Por ello, uno de los puntos en discusión en este artículo es justamente la posibilidad de pensar en líneas de pobreza de corte regional, que consideren las diferencias en el costo de vida.

En segunda instancia, desde una perspectiva analítica, la pobreza rural

aparece hoy como una de las manifestaciones más inquietantes de las debilidades de los modelos de desarrollo (Krugman, 2008). La población rural, a modo general, se caracteriza por poseer un trabajo estacional, mayor dificultad en el acceso a los servicios, en muchos casos la existencia de grados de aislamiento geográfico y una baja diversificación del trabajo, entre otros factores, que genera presumiblemente que un hogar ubicado en una zona rural aumente las probabilidades de ser pobre (Dirven y Kobrich, 2007). Sin embargo, la escasa información desagregada sobre estas áreas ha vuelto más complejo sus estudios.

En este sentido, si bien la nueva medición de la pobreza multidimensional ha permitido visibilizar nuevas realidades y factores que antes quedaban rezagados y ocultos a las políticas públicas y a las acciones de erradicación de la pobreza, aún no se ha logrado cabalmente generar indicadores o mecanismos de medición que permitan observar el nivel local y desagregar ciertos determinantes de esta, sobre todo en territorios en donde se conjugan realidades y situaciones diversas a las áreas más céntricas, como son los territorios rurales extremos o aislados.

La Fundación Superación de la Pobreza (2014) señala que existen factores contextuales o características del territorio, que hacen más propensos a los individuos y familias a enfrentar circunstancias adversas para su inserción

social y desarrollo personal, aumentando el riesgo de empobrecer. Debido a esto, las características locales del área de estudio sumadas a las percepciones de los propios habitantes, fueron importantes para detectar posibles falencias o situaciones que estuviesen agudizando tendencias en pobreza, que resultaron relevantes para el buen diseño de políticas públicas (Larraín, 2008).

Lo anterior apoya la nueva visión de Política de Estado en descentralización y desarrollo territorial en Chile (Von Baer y Torralbo, 2012), que busca generar mecanismos que permitan un desarrollo equilibrado y más equitativo entre las regiones, mediante una mayor detección de las problemáticas sociales. Es por esto, que el presente estudio propuso además de una metodología desagregada de la medición de pobreza, un análisis de las condiciones locales que planteé también una reflexión sobre las características sociales, económicas y territoriales de las diversas localidades rurales de la región de Aysén, permitiendo un acercamiento a los diversos niveles de desarrollo o bienestar de éstas.

Se tomó como área de estudio a la cuenca del río Aysén (región de Aysén)², que concentra más del 80% de la población regional según cifras de

proyección estimada al 2013 (INE, 2015), y a su vez concentra los bienes y servicios regionales. La región es un caso interesante de análisis, y complejo desde un punto de vista socioeconómico y territorial. Según estudios de la Subdere (2011), casi la mitad de las comunas de la región se encuentran dentro de los primeros cuartiles de las más aisladas a nivel nacional. A modo de ejemplo, al 2008 el traslado desde Chaitén, en el límite norte de la región, hasta Cochrane, la capital de la Provincia de Capitán Prat de la región de Aysén, requería aproximadamente el mismo tiempo de viaje que trasladarse desde Puerto Montt a Antofagasta, es decir, atravesar once regiones del país y recorrer cerca de 2.500 Km (Romero et al., 2007).

Además, la región extrema de Aysén, ha sido objeto de políticas que buscan la eficiencia, en el sentido de hacer más competitivos sus sectores económicos, siendo una región con relativamente buenos resultados económicos a nivel país, como también con un alto nivel de subsidiariedad que le permite aminorar los efectos del aislamiento. No obstante, las nuevas cifras en pobreza considerando el costo real de vida de diversos sectores y los resultados obtenidos producto de las encuestas realizadas, permiten reflexionar sobre ¿qué es realmente lo que medimos cuando medimos la pobreza? ¿Qué queremos saber, y cómo queremos actuar sobre ella?

2 / Incluyendo a las localidades de Ñireguao, Balma-ceda, El Blanco, Valle Simpson, Los Torreones, Villa Ortega y Villa Mañihuales y las ciudades de Coyhaique y Puerto Aysén.

Método

Se utilizó un enfoque metodológico mixto, en donde la información cuantitativa se analizó mediante estadística descriptiva, mientras que la información cualitativa se basó en descripciones, observaciones, encuestas semiestructuradas y cartografía participativa.

En primer lugar, la estimación de distancias en tiempos de viaje hacia el centro urbano principal (Coyhaique), permitió aproximar la existencia de diferenciales de aislamiento de los poblados, dado que el dato oficial sólo llega hasta el nivel de comunas. Luego, para el cálculo del costo de vida se muestrearon en distintos mercados y puntos de venta de las localidades los precios de la canasta básica de alimentos³, considerando los productos de mayor representatividad de los grupos alimentarios (no estacionales). La comparación entre los valores obtenidos en terreno y el valor oficial de la canasta básica de alimentos fue demostrando la diferencia en costos de vida. Con todos estos datos fue posible ver la relación entre distancias y costo

3 / Los grupos de alimentos muestreados fueron 1) Pan y cereales, 2) carnes, 3) pescados, 4) productos lácteos y huevos, 5) aceites, 6) frutas, 7) verduras, legumbres y tubérculos, 8) azúcar, café, té, dulces y condimentos, 9) bebidas y 10) comidas y bebidas fuera del hogar.

de vida⁴, y con ello, el efecto del aislamiento en los poblados, situación que no considera la metodología oficial de medición de la pobreza por ingresos.

Posteriormente, se estimaron (mediante software estadístico Stata 11.0) nuevas líneas y tasas de pobreza a nivel regional y comunal, a partir del valor de la canasta básica estimada a nivel local. La comparación entre el ingreso de los hogares, proveniente de la encuesta CASEN 2011, y estos nuevos umbrales generados desde la medición del costo de vida de las localidades, permitió determinar nuevas cifras para la región de Aysén respecto a la cantidad y porcentaje de población en condición de

- (1) **Pobreza extrema:** valor menor o igual a la línea de indigencia,
- (2) **Pobreza no extrema:** valor mayor a la línea de indigencia y menor o igual a la línea de pobreza,
- (3) **No pobreza:** (Valor mayor a la línea de pobreza).

Como segunda fase de la investigación, se profundizó el estudio con un análisis territorial, con el fin de indagar en otros determinantes o factores relacionados a la situación de pobreza por ingresos.

En primera instancia se incorporó en el análisis la percepción de los propios habitantes respecto a la pobreza,

4 / Tomando en cuenta la densidad de población en cada poblado, respecto al total del área de estudio.

obtenida mediante una cartografía participativa. En segunda instancia se encuestó a un total de 220 hogares de manera aleatoria simple en siete localidades de la zona, obteniendo diversas variables y resultados en relación a la pobreza e inequidad, tanto a modo general como comparativamente entre las localidades, posibilitando un análisis en cuanto a sus características sociales, económicas y territoriales, lo que permite detectar las relaciones y diferencias entre estas y en el territorio.

Ambas fases de la investigación permitieron, por un lado, cuestionar la implicancia que tiene el costo de vida en la medición y las cifras finales de pobreza por ingresos y además, mediante el estudio cualitativo local, reflexionar sobre ciertas condiciones particulares de las localidades que estarían relacionadas con la pobreza.

1

RESULTADOS Y HALLAZGOS

La cuenca del río Aysén es una de las áreas con mayor integración vial de la región. Aun así presenta ciertas falencias, siendo las distancias geográficas un factor clave a tomar en cuenta para el desarrollo local, ya que en ciertos casos puede afectar a las diferencias de precios, los que no son previsible en la medición oficial de la pobreza por ingresos. En

este estudio, las localidades presentaron diferentes tiempos de viaje hacia la ciudad principal, determinados principalmente por la calidad y materialidad de los caminos.

“Todos los recursos van para Coyhaique, todas la oficinas están allí, los trámites se deben hacer ahí, las compras, etcétera. Aunque quiera estar aquí, estoy obligada a estar viajando a Coyhaique, y a veces el bus, por los cortes de camino no pasa en días”
[Pobladora Ñireguao].

Los menores costos de vida fueron registrados en las ciudades principales (Coyhaique y Puerto Aysén), mientras que dentro de las localidades rurales, el menor costo de vida se registró en Villa Mañihuales, de las más lejanas, pero con mayor tamaño poblacional, lo que justifica su mayor producción de bienes y servicios (Pérez et al., 2013). La localidad rural con mayor costo de vida promedio fue Ñireguao, que es coincidentemente la más distante de la capital regional. Por su parte, Balmaceda, tercera localidad más distante, fue la segunda en mayor costo de vida. En general, las localidades pequeñas presentaron, para ciertos casos, niveles de precios mayores, debido a sus menores economías de escala.

Respecto a las diferencias en el costo de vida, todas las localidades presentaron sobre un 18% más del valor de la canasta básica de alimentos respecto a la

medición oficial, lo que señala un mayor costo de vida promedio de sus habitantes. El promedio de las localidades rurales obtuvieron un mayor costo de vida que la ciudad de Coyhaique, principal mercado regional, y área en donde se obtienen los valores regionales del IPC. Por lo tanto, el 9,8% de pobreza por ingresos en la región, según Casen 2011, demostró una efectiva subestimación.

Los resultados arrojan que la valorización de canastas básicas promedio a nivel nacional no evidencia realmente el costo real, que significa adquirir estos productos en la región de Aysén y en sus diversas localidades, como se observa en la tabla 1.

Al analizar comparativamente las distancias y los costos de vida, se evidenció que a medida que aumenta el tiempo de viaje desde las localidades rurales a la capital regional, aumentan

los precios. Esto resultó relativamente claro para todas las localidades, salvo, para Villa Mañihuales, ya que su mayor tamaño poblacional (en relación a las demás localidades) permite la existencia de menores precios, actuando como un mercado en sí mismo, aminorando el costo de vida.

Al momento de ajustar los precios basados en la medición local y generar nuevos umbrales en la línea de corte de pobreza por ingresos, el cálculo demostró una diferencia porcentual de un 19,2%, entre la canasta básica de alimentos oficial y la canasta propuesta a la Región de Aysén, mayor esta última. Lo que quiere decir que de considerar precios locales, el umbral de corte regional que determina quién es pobre y quién no lo es, resulta mayor. Por lo tanto, se requiere mayor cantidad de dinero en la región para satisfacer la canasta

Tabla 1. Diferencia costo CBA oficial respecto a costo CBA reestimado en cada localidad

LOCALIDAD	CANASTA BÁSICA SEGÚN PRECIOS LOCALES	DIFERENCIA SOBRE CBA CASEN 2011 (\$ 36.049)	DIFERENCIA EN PORCENTAJE
Coyhaique	\$ 42.515	\$6.466	17,9%
Puerto Aysén	\$ 43.485	\$7.436	20,6%
Villa Mañihuales	\$ 44.301	\$8.252	22,9%
Los Torreones	\$ 46.518	\$10.469	29,0%
Valle Simpson	\$ 47.238	\$11.189	31,0%
Villa Ortega	\$ 47.744	\$11.695	32,4%
El Blanco	\$ 48.340	\$12.291	34,1%
Balmaceda	\$ 50.012	\$13.963	38,7%
Ñireguao	\$ 52.711	\$16.662	46,2%

Fuente: elaboración propia.

básica oficial (CBA), tanto alimentaria como no alimentaria. Además se obtuvo entre el valor oficial de la CBA y la de la comuna de Coyhaique una diferencia de un 18,5%, y respecto a la de la comuna de Puerto Aysén una diferencia de un 20,8%, siendo en ambos casos estas últimas más altas en sus precios o puntos de corte, como se evidencia en la tabla 2.

Al analizar comparativamente las distancias y los costos de vida, se evidenció que a medida que aumenta el tiempo de viaje desde las localidades rurales a la capital regional, aumentan los precios. Esto resultó relativamente claro para todas las localidades, salvo, para Villa Mañihuales, ya que su mayor tamaño poblacional (en relación a las demás localidades) permite la existencia de menores precios, actuando como un mercado en sí mismo, aminorando el costo de vida.

Al momento de ajustar los precios basados en la medición local y generar nuevos umbrales en la línea de corte de pobreza por ingresos, el cálculo demostró una diferencia porcentual de un 19,2%, entre la canasta básica de alimentos oficial y la canasta propuesta a la Región de Aysén, mayor esta última. Lo que quiere decir que de considerar precios locales, el umbral de corte regional que determina quién es pobre y quién no lo es, resulta mayor. Por lo tanto, se requiere mayor cantidad de dinero en la región para satisfacer la canasta básica oficial (CBA), tanto alimentaria como no alimentaria. Además se obtuvo entre el valor oficial de la CBA y la de la comuna de Coyhaique una diferencia de un 18,5%, y respecto a la de la comuna de Puerto Aysén una diferencia de un 20,8%, siendo en ambos casos estas últimas

Tabla 2. Líneas de pobreza y de pobreza extrema, Casen 2011 y reestimadas

ÁREA URBANA	LÍNEA CASEN 2011	LÍNEA REESTIMADA REGIÓN DE AYSÉN	REESTIMADA COYHAIQUE	REESTIMADA PTO. AYSÉN
Pobreza	\$ 72.098	\$ 85.892	\$ 85.400	\$ 87.106
Pobreza extrema	\$ 36.049	\$ 42.946	\$ 42.700	\$ 43.553
ÁREA RURAL	LÍNEA CASEN 2011	LÍNEA REESTIMADA REGIÓN DE AYSÉN	REESTIMADA COYHAIQUE	REESTIMADA PTO. AYSÉN
Pobreza	\$ 48.612	\$ 57.913	\$ 57.581	\$ 58.731
Pobreza extrema	\$ 27.778	\$ 33.093	\$ 32.903	\$ 33.536

Fuente: elaboración propia.

más altas en sus precios o puntos de corte, como se evidencia en la tabla 3.

Esto evidenció para la región un 2,47% de personas en situación de pobreza extrema, frente al 1,55% señalado oficialmente por la Casen 2011, una diferencia de 918 personas. Mientras que en el caso de los pobres no extremos, se muestra una diferencia de un 4,29% entre la cifra oficial y la nueva cifra propuesta (traducido en 4.274 personas). Resultando finalmente 5.192 personas (5,21%) mal clasificadas, consideradas como “no pobres”, cuando debiesen haber clasificado como “pobres” o “pobres extremos” considerando los costos de vida locales. De esta manera la pobreza regional pasó de

un 9,8% (9.740 personas) reportado oficialmente en Casen 2011 a un 15% (14.932 personas) reestimado en este estudio, lo que constituye una cifra importante si se considera la baja cantidad de población de la región. De esta manera resulta relevante asumir los costos de vida regionales para mejorar el cálculo de la pobreza por ingresos, ya que este cambio porcentual demostró que es posible la exclusión de personas en el acceso a determinados programas sociales, debido a la clasificación obtenida.

Por otro lado, el análisis territorial en este estudio fue orientado a ampliar la comprensión de la pobreza, mediante la consideración de las características del

Tabla 3. Diferencia pobreza por ingresos según cifras oficiales Casen 2011 y reestimadas

CLASIFICACIÓN	CIFRAS CASEN 2011	REESTIMADAS (NVO. CÁLCULO)	DIFERENCIA PORCENTUAL	DIFERENCIA N° PERSONAS
REGIÓN DE AYSÉN				
Pobres	1,55%	2,47%	0,92%	918
Pobres no extremos	8,24%	12,53%	4,29%	4.274
No pobres	90,21%	85%	-5,21%	-5.192
COYHAIQUE				
Pobres	1,33%	2,39%	1,06%	587
Pobres no extremos	7,72%	10,16%	2,44%	1.354
No pobres	90,95%	87,45%	-3,50%	-1.941
PUERTO AYSÉN				
Pobres	2,32%	2,73%	0,41%	106
Pobres no extremos	9,76%	19,70%	9,94%	2.536
No pobres	87,92%	77,56%	-10,36%	-2.642

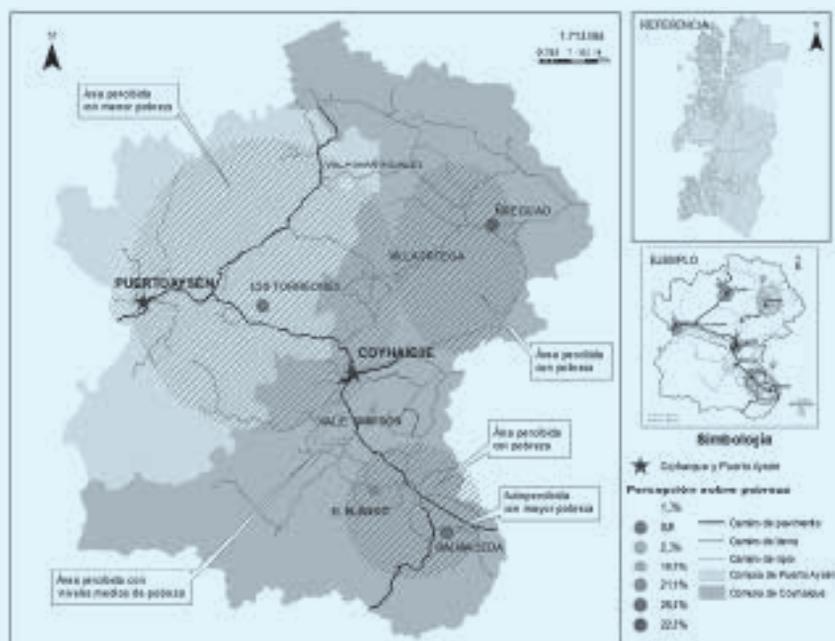
Fuente: elaboración propia.

entorno, los rasgos económicos, sociales y sus repercusiones territoriales, así como el análisis de la percepción de las personas consultadas, en base a los propios parámetros que los aiseninos tienen en relación a lo percibido o entendido como pobreza. Este tipo de análisis es parte sustancial en los diagnósticos locales de pobreza, que indican posibles factores que inciden en su persistencia.

La cartografía participativa permitió reflexionar si la distancia o

cercanía geográfica provoca una asociación en la percepción de la gente respecto al acceso a más o menos recursos y hacia condiciones de vulnerabilidad. Este punto resulta relevante al momento de diseñar políticas sociales, ya que la percepción que los habitantes poseen de su entorno, proporciona un primer acercamiento a las posibles áreas más prioritarias para generar mecanismos o procesos de desarrollo más pertinentes.

Figura 1. Percepción de la pobreza desde los propios habitantes



* Percepción desde fuera de la localidad y autopercebida desde la propia localidad.
Fuente: elaboración propia.

Los principales hallazgos resultantes de la realización de las cartografías participativas, fueron que las localidades percibidas con mayor pobreza correspondieron a Balmaceda, El Blanco, Ñireguao y Villa Ortega. Las localidades son las más distantes de la capital regional y registran el mayor costo de vida promedio. A su vez, la localidad que en mayor medida se auto identificó en situación de pobreza fue Balmaceda, donde casi la mitad de los encuestados, manifestó ser habitante de una zona de bajos recursos y bajas oportunidades de empleabilidad:

“Antes Balmaceda era solo un paso fronterizo con Argentina, hoy no somos ni siquiera eso. La llegada del aeropuerto ha salvado, pero no ha curado la pobreza”

[Poblador rural].

Por otro lado, la percepción de los encuestados frente a las áreas con mayor cantidad de recursos y menores niveles de pobreza, correspondieron a Coyhaique, Puerto Aysén y la localidad de Villa Mañihuales, respectivamente. Las similitudes entre estas últimas localidades son que con la mayor cantidad de población respecto a la zona de estudio, un mayor mercado y mayores opciones de servicios y nivel de ingresos.

Respecto a los resultados obtenidos de las encuestas a los hogares, a modo general fue posible distinguir una mayor presencia de jefatura de hogar mas-

culina (64%) que femenina (36%), pero las localidades donde esta diferencia fue más pareja, correspondieron a las más lejanas a Coyhaique y con mayores costos de vida promedio (Balmaceda y Ñireguao). La edad promedio de las personas entrevistadas se ubicó entre los 41 y 60 años, siendo la tendencia al envejecimiento una condición regular en zonas rurales en las últimas décadas.

Respecto a las características particulares del jefe(a) de hogar, el nivel de educación correspondió principalmente a Educación básica incompleta (37,3%), seguido por Educación básica completa (29,5%). Además primó la rama de actividad económica Agricultura, caza y pesca (35,5%), seguida de la actividad de Minas y canteras (10,5%) y posteriormente Comercio (9,8%), representados con bajo nivel de ingresos. La principal categoría de ocupación correspondió a Cuenta Propia (41,8%), seguida de Asalariado (28,6%). Además, un 65% de los hogares encuestados aseveró contar con algún tipo de subsidio (familiar, agua potable, vivienda, leña, entre otros), bono económico o pensión (vejez, invalidez, etc.), demostrando ser localidades con alto grado de subsidiariedad.

Tomando en cuenta los resultados anteriores, se consultó respecto a los bienes alimentarios y no alimentarios más consumidos por los hogares, de los cuales más del 68% de los encuestados rurales nombraron entre estos a la leña, harina, papa, hierba mate, carne de

cordero y azúcar. Siendo la leña, hierba mate y harina alimentos de consumo de cada día. Dejando en evidencia la existencia de patrones de consumo diferenciales y propios de la región, en donde varios de estos productos mencionados por los habitantes, no son considerados en la canasta básica alimentaria y no alimentaria, a pesar de que influyen en el gasto mensual de los hogares.

Analizando toda la información obtenida y de manera integral, es posible determinar que las áreas o localidades más aisladas coinciden en haber sido señaladas por los habitantes, como las áreas con mayor pobreza. Estas además presentan un predominio de la actividad económica ligada al sector primario o actividad agrícola denominada como “trabajo de campo”, categoría de ocupación por cuenta propia, diversos tipos de subsidio, aumento de la jefatura de hogar femenina (en muchos casos madre soltera), tendencia al envejecimiento, un ingreso promedio del hogar bajo y dependencia a los diversos tipos de servicios de la capital.

Un ejemplo de estos son las localidades de Ñireguao, distante de la ciudad principal y con algunas falencias socioeconómicas, y la localidad de Los Torreones que por su baja población y mercado interno, depende en mayor medida de otros mercados. Ambas localidades merecen atención a sus procesos de desarrollo, como por ejemplo en conectividad o mejoras del mercado interno con el fin de aminorar el costo de vida.

“Los Torreones tuvo mucho, pero hoy han incluso cerrado la escuela, siendo ahora solo un lugar de paso hacia Aysén”

[Comerciante, Los Torreones].

El Blanco y Villa Ortega obtuvieron ciertas tendencias similares, como costo de vida medio, bajo nivel de ingresos y de escolaridad y baja oferta de servicios. En el caso de El Blanco una entrevistada manifestó que:

“Las casas cerca de la carretera son buenas y grandes, todos creen que El Blanco es eso, pero si suben y se meten hacia el interior, como pocos lo hacen, se dan cuenta que la población es muy pobre”

[Dueña de negocio, El Blanco].

Por su parte, Balmaceda presentó un mayor costo de vida, además la población la señaló como una localidad de bajos recursos, pero con una buena oferta de servicios.

Por otro lado, las localidades con menores costos de vida correspondieron a las menos aisladas, y son percibidas con menor pobreza, mayores ingresos, mayor cantidad de servicios y mayor nivel educacional, menos tendencia al envejecimiento y mayor presencia de profesionales, entre otros. Por ejemplo, en Villa Mañihuales se observó una mayor oferta de bienes y servicios, menores costos de vida, mejor nivel de

educación, entre otros, dependiendo en menor medida de la capital regional. En este caso un entrevistado señaló:

“En Mañihuales hay trabajo, está la mina, el vivero, la forestal, hay servicios. Estamos creciendo rápidamente”

[Trabajador Mina El Toqui].

Por su parte se observó en Valle Simpson una mayor cercanía al mercado regional, lo que facilita los costos y acceso a servicios.

“Estamos cerca de Coyhaique, por eso es fácil comprar y acceder a las cosas allá”

[Campesino, Valle Simpson].

Finalmente, tanto la reestimación de nuevas cifras de pobreza por ingresos en la región de Aysén basadas en los costos de vida en este territorio extremo, como el análisis territorial, permiten ampliar la mirada hacia el fenómeno de la pobreza y son en conjunto, relevantes en la generación de un marco teórico que logre explicar las diferentes dinámicas de generación de pobreza y el rol del territorio en las mismas en el Chile de hoy. La medición de la pobreza en sus diferentes niveles es una tarea difícil, se requiere una permanente actualización debe ser abordada desde enfoques multidisciplinarios, con miras a una efectiva descentralización y así ser una aporte en el desarrollo territorial a nivel país.

2

DISCUSIÓN

Este estudio permitió la discusión y reflexión de diversos temas relacionados con los desafíos que presenta la superación de la pobreza para el desarrollo territorial, tales como las distancias de las localidades a los grandes mercados, el aislamiento geográfico, las diferencias en los costos de vida, los retos de políticas públicas descentralizadas, la relevancia de un análisis territorial de pobreza y sus diferentes manifestaciones.

Respecto a esto último, y a pesar de que la medición de la pobreza en base a ingresos permite comparar y establecer tendencias en el tiempo respecto de su evolución, así como describir algunas de sus características materiales, estas mediciones dicen poco acerca de los procesos que viven las familias, de cómo perciben y enfrentan su situación, quienes ingresan o reingresan a la pobreza, o las diferentes condiciones del entorno, como el aislamiento.

Por ello, profundizar en la dimensión territorial de la pobreza, situación escasamente debatida en el país (Ramírez et al., 2009), es un aporte para que el planteamiento de las políticas y programas sociales sean articulado desde las realidades locales y desde las necesidades humanas particulares de sus habitantes.

En el caso de la región de Aysén, las diversas características de los hogares

analizados en este estudio, otorgaron información relevante que permite un mayor acercamiento a la pobreza en las distintas localidades, y así pensar en las diferentes intervenciones sociales que requeriría cada una, tal como lo promueve la *Estrategia de Desarrollo Regional de Aysén 2009-2030* (ILPES-CEPAL y Gore Aysén, 2009), mediante alternativas locales que respondan a realidades particulares.

Por su parte, a medida que las cifras de pobreza son menores, se precisan instrumentos y análisis más específicos que logren un mayor grado de desagregación para poder hacer más efectivas las soluciones sociales. Como se menciona en *Voces de la pobreza: Aysén* (Fundación Superación de la Pobreza, 2013) la ausencia de un enfoque territorial y la unidimensionalidad con que muchas veces se comprende la pobreza, no permiten indagar en “factores determinantes que la ocasionan y reproducen”. Por ello, resulta necesario un enfoque más integral. En este sentido, la actual medición multidimensional es un primer camino, permitiendo identificar la situación de pobreza de los hogares a partir de sus “carencias en diversos indicadores, que son parte de dimensiones básicas del bienestar” (Observatorio social, 2015).

Sin embargo, en el ámbito metodológico, a pesar de que la actualización realizada a la canasta básica el 2013 mediante la *VII Encuesta de Presupuestos Familiares 2011-2012* es un importante avance hacia la realidad del con-

sumo nacional de los tiempos actuales, la reflexión debe incorporar las diferencias territoriales que pudiesen existir en las regiones y sus localidades, en donde los patrones y dietas de consumo son variados, tanto por las diferencias culturales como por la disponibilidad y acceso a los alimentos, entre otros.

Todo esto lleva a retomar las ideas de Von Baer y Torralbo (2012), en relación a la necesidad de aplicar un enfoque descentralizado en la medición de la pobreza, para la obtención de un mejor diagnóstico de las necesidades y realidades del país y de sus territorios, con el fin de generar visiones integrales y contextualizadas a los problemas y soluciones presentes en cada territorio.

Conclusiones y recomendaciones

El costo de vida promedio puede ser un buen instrumento para medir la pobreza por ingresos a nivel de país, sin embargo no resulta apropiado para la medición a nivel regional, en este caso la región de Aysén. Para este estudio la línea de pobreza regional propuesta, según el costo de vida local generó un impacto en la cifra final de pobreza, que pasó de un 9,8% (Casen 2011) a un 15% (reestimado), lo cual hace necesario considerar la variación geográfica del costo de vida, trazando una línea de pobreza y pobreza extre-

ma que posea ciertos mecanismos de corrección para diferentes territorios.

En este sentido, una línea de pobreza de corte regional es de utilidad para la realización de estudios específicos y la adopción de políticas a ese nivel. Debido a que en este estudio se demostró que la línea nacional de pobreza por ingresos es insuficiente para caracterizar la realidad socioeconómica de la región de Aysén, esta propuesta se considera un método complementario, que respondería a distintos fines y de distinto alcance y que permitiría mejorar los análisis y diagnósticos en estos niveles y, por ende, incrementar la eficacia de las políticas territorialmente desagregadas.

Tanto las diferencias en costos de vida como en patrones de consumo, hacen pensar que canastas básicas diferenciadas territorialmente generarían mayor representatividad de cada contexto, como por ejemplo en este caso de una región aislada. Ello sin implicar el reemplazo de la canasta nacional por estas nuevas canastas regionales, sino que la coexistencia de ambas y el uso diferenciado según la escala del análisis. Por ejemplo, productos consumidos en la región como la carne de cordero, hierba mate, alta cantidad de harina diaria, alto consumo de leña, poseen muy baja representatividad en la canasta oficial, lo que cuestiona metodológicamente la manera actual en que se tratan los patrones de consumo del país.

Por su parte, se observó que los costos de vida se acrecientan en las zonas

más aisladas en la región. Una medida a tomar en este caso sería la mejora en el nivel de conectividad o la red de caminos ya existente, sobre todo en ripio, adocreto o tierra, con el fin de generar un mayor acceso y disminución de distancias a los mercados.

Respecto al análisis de las localidades al interior de la región, se identificaron a Ñireguao y Balmaceda como las áreas de mayor prioridad en cuanto a la búsqueda de mecanismos de desarrollo local, siendo características comunes de ambas, además del alto costo de vida, un bajo nivel educacional, bajo nivel de ingresos, empleo prioritariamente agrícola y por cuenta propia, y ser las áreas señaladas por los habitantes con mayor pobreza. En este sentido, las cifras de pobreza por ingresos obtenidas, en complemento a un análisis territorial, permiten una mayor claridad de las diversas realidades, posibilitando políticas públicas y sociales descentralizadas y más arraigadas a las distintas necesidades.

Finalmente, pensar la pobreza desde los distintos territorios hace comprender que este fenómeno además de ser multidimensional, es territorial. Por ello, las metodologías que buscan detectar e identificar la pobreza deben plantearse desde los diferentes contextos nacionales, como fue en este caso, desde territorios extremos.

Bibliografía

- Dirven, M. y Kobrich, C. 2007. Características del empleo rural no agrícola en América Latina con énfasis en los servicios. Cepal. Unidad de Desarrollo Agrícola. Serie Desarrollo Productivo N° 174. Santiago de Chile.
- Fundación Superación de la Pobreza. 2013. Voces de la Pobreza: Aysén. Áreas de Propuesta País y Dirección de la Región de Aysén FSP. ISBN: 978-956-7635-25-2. Chile.
- Fundación Superación de la Pobreza. 2014. Mediciones de pobreza alternativas para el caso de Chile. Documento de Trabajo Área de Propuestas País. Santiago de Chile.
- Henderson, J. 2005. Urbanization and growth. En P. Aghion y S. Durlauf (Eds.). Handbook of Economic Growth, Vol. N°1. Elsevier. Amsterdam.
- ILPES-CEPAL. 2009. Estrategia de Desarrollo Regional de Aysén 2009-2030. Gobierno Regional de Aysén en conjunto con ILPES-CEPAL. Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). 2002 y 2012. Censo de población y vivienda 2002 y 2012. Santiago de Chile.
- Johansson, B. y Quigley, J. 2004. Agglomeration and Networks in Spatial Economies. University of California Postprints, Paper 460. EE.UU.
- Krugman, P. 2008. Fundamentos de Economía. Editorial Reverté. Barcelona, España.
- Larraín, F. 2008. Cuatro millones de pobres en Chile: actualizando la línea de pobreza. Centro de Estudios Públicos (CEP). Santiago de Chile.

- Ministerio Desarrollo Social. 2015. Casen 2013: Una Medición de la Pobreza Moderna y Transparente para Chile. Santiago de Chile.
- Observatorio Social. Ministerio de Desarrollo Social. Casen 2013. 2015. Nueva Metodología de Medición de la Pobreza por Ingresos y Multidimensional. Documento metodológico. Serie Documentos Metodológicos N°28. Santiago de Chile.
- Pérez, R., Salazar, A., Foster, W. y Osses, P. 2013. El efecto de la distancia al mercado sobre la pobreza rural en la RM de Santiago. EURE, Vol. 39, N°116. Santiago de Chile.
- Ramírez, E., Tartakowsky, A. y Modrego, F. 2009. La importancia de la desigualdad geográfica en Chile. Documento de Trabajo N° 30. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago de Chile.
- Romero, H., Vásquez, A. y Smith, P. 2008. Limitaciones y potencialidades de la región de Aysén. Proyecto Fondecyt 1071096. Departamento de Geografía, Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- SUBDERE. 2011. Estudio identificación de territorios aislados. Ministerio del interior. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. Santiago de Chile.
- Von Baer, H. Y Torralbo, F. 2012. Chile Descentralizado y Desarrollado: Fundamentos y propuestas para construir una política de Estado en descentralización y desarrollo territorial en Chile. Programa de Institucionalidad y Políticas Públicas Regionales Instituto de Desarrollo Local y Regional, IDER Universidad de La Frontera. Chile.

2.

La movilización ciudadana como mecanismo para la superación de la pobreza: análisis de los acuerdos del movimiento social de Aysén

Miguel Pérez Bade',
Universidad de Chile



Resumen

Este artículo busca poner en el debate la relevancia que adquiere la ciudadanía organizada al momento de plantear sus demandas sociales ante el Estado. La movilización social se plantea como un referente para incidir en la agenda pública y en los últimos años esto se ha manifestado con más fuerza en Chile. La región de Aysén, durante el año 2012, experimentó uno de los estallidos sociales más emblemáticos del sistema político. El movimiento social “Aysén, tú problema es mi problema” dejó en evidencia la amplia brecha social existente al interior de la región y la enorme distancia socioeconómica con el resto del país.

Este documento plantea que los habitantes de Aysén se rebelaron contra un sistema que escondió sus pobreza, tergiversando una realidad social no percibida en Chile. Las nuevas cifras de medición de la pobreza multidimensional dieron fundamento a la crítica

social. A partir de una metodología de análisis cualitativo de los acuerdos del movimiento social, se logra evidenciar el cuestionamiento al Enfoque Asistencialista de intervención social del Estado.

La gente de Aysén, organizadamente, protagonizó una movilización que exigió, en su esencia, el reconocimiento de derechos fundamentales, los cuales no habían sido resguardados por nuestra sociedad. En la actualidad, todo ello está en proceso de transformación y enfrentando amplias complejidades. El Estado chileno se ha tensionado para dar cabida a la implementación de nuevas políticas públicas, intentando quebrar paradigmas asistencialistas y proponiendo nuevos escenarios de desarrollo para la región.

Palabras clave: movimiento social, movilización de Aysén, ciudadanía, pobreza, políticas públicas y aislamiento.

1 / Artículo basado en la tesis *Movimiento Social de Aysén. Un caso de análisis de Incidencia Ciudadana en la Agenda de Políticas Públicas*, para optar al grado de Magister en Gestión y Políticas Públicas. Universidad

de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas Departamento de Ingeniería Industrial. 2014. Profesor guía: Luis Lira Cossio. Coyhaique, 27 de Febrero de 2015.

Introducción

Si atendemos a los datos que publica el Ministerio de Desarrollo Social a partir de herramientas como la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (Casen), podemos observar que Chile ha disminuido de manera sostenida en los últimos treinta años su nivel de pobreza. Esta, sin duda, es una noticia muy positiva; parece que, a pesar de los vaivenes económicos que se han producido a escala internacional, el país ha logrado avanzar en su lucha contra este fenómeno con herramientas efectivas.

Sin embargo, desde el ámbito social y académico, más que ir cerrando conclusiones sobre el grado de éxito de las estrategias para la superación de la pobreza, va emergiendo con mucha fuerza la polémica respecto a la pertinencia de los indicadores que el país utiliza para medir la pobreza. Esto, teniendo en cuenta que Chile enfrenta hoy una nueva pobreza, que va mucho más allá de una carencia de ingresos. Tanto es así que en el año 2013 se crea la Comisión Asesora Presidencial de Expertos para la Actualización de la Línea de la Pobreza y la Pobreza Extrema (CMP), apostando de esta forma por una nueva medición multidimensional del fenómeno.

El presente artículo toma como referencia la tesis de Magister en Gestión

y Políticas Públicas de la Universidad de Chile, denominada Movimiento social de Aysén: un caso de análisis de incidencia ciudadana en la agenda de políticas públicas; y recoge su metodología y aprendizajes para analizarlos bajo la óptica de la multidimensionalidad de la pobreza. Todo ello implicó un ejercicio teórico-práctico respecto de la contribución de los acuerdos del movimiento social en este ámbito.

El análisis se genera a partir de conversaciones con especialistas de la región de Aysén, con el propósito de unificar criterios que permitieran extrapolar aprendizajes útiles al diseño de políticas públicas. De esta forma, utilizando un mecanismo exhaustivo de revisión, se llega a variadas conclusiones en relación a la contribución del movimiento social que tiene lugar en Aysén a la superación de la pobreza en la zona.

Los hallazgos más relevantes dicen relación con la alta valoración de las demandas que hace el movimiento social desde un Enfoque de Derechos. Es decir, que la comunidad aysenina, más que un petitorio de recursos públicos, exigió garantías sociales. Durante el proceso de negociación de los acuerdos, se observa un giro muy interesante, a partir del que las soluciones apuntaron, en su mayoría, a resolver necesidades básicas insatisfechas. Esto responde a la siguiente lógica: para que la comunidad pueda alcanzar un estado de bienestar óptimo,

primero debe cerrar las brechas que ponen en jaque su subsistencia.

Por ello, consideramos que el predominio de un Enfoque de Necesidades Básicas en la resolución de políticas públicas, busca generar condiciones mínimas para así poder avanzar después en umbrales superiores de desarrollo. No en todas las instancias fue posible visualizar esto, pero fue clave encontrar la sinergia en acuerdos estratégicos para contribuir así a una mirada más integral del bienestar.

En la parte final del documento se abordan una serie de conclusiones que relevan el modelo de análisis utilizado. Con ello se pretende contribuir a generar sistemas de interpretación más completos el ámbito de la pobreza, abriendo el debate a nuevos actores e involucrando activamente a las comunidades en la búsqueda de sus soluciones.

1

MOVIMIENTO SOCIAL DE AYSÉN: UNA OPORTUNIDAD PARA ANALIZAR LA CONTRIBUCIÓN DE LA MOVILIZACIÓN CIUDADANA EN LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA

Luego de tres años transcurridos desde el 7 de febrero de 2012, el movimiento social de Aysén, conocido como “tú problema es mi problema”, mantiene su consistencia entregando insumos para

el análisis académico desde diversas aristas. Sin lugar a dudas, la variable preponderante seguirá siendo el levantamiento ciudadano como manifestación social ante un sistema que no respondió a los requerimientos de la población aysenina. No obstante, a partir del primer estudio de caso del movimiento (Pérez, 2014), es posible seguir profundizando el impacto de la ciudadanía en políticas públicas, siendo éste -a nuestro juicio- uno de los principales aportes al proceso de descentralización del país.

En este contexto, nace la propuesta de profundizar en la contribución que hace el movimiento social a las políticas públicas que tienen relación directa con el fenómeno de la pobreza, entendiendo que a la base de las demandas ciudadanas surge con fuerza la necesidad de luchar por una mejor calidad de vida para todos los habitantes de Aysén y sus futuras generaciones.

La región y sus condicionantes influyen profundamente en la mirada de la ciudadanía, en su estilo y bienestar. Por lo mismo, sentimos la necesidad de mencionar algunas variables que serán útiles para la comprensión de los siguientes antecedentes del artículo.

En particular, es clave comprender que la región de Aysén está condicionada culturalmente por su geografía y que a la luz del aparato administrativo chileno es una región aislada (y en efecto, es la región más desconectada del país).

De acuerdo a la revisión de un diagnóstico regional realizado por la Universidad Central de Chile (2012), se puede observar que Aysén aparece como la región más aislada a nivel nacional. Esto se explica porque los índices de acceso a servicios están fuertemente concentrados en las comunas de Aysén y Coyhaique, donde se ubica la mayoría de la población de la región.

Tras este antecedente, identificamos cómo la figura del Estado se convierte en una condicionante para los habitantes de Aysén, principalmente, dado el rol que ha ejercido esta institución en

la superación de la pobreza y el aislamiento. El establecimiento del aparato público en la región incide de manera importante en la economía regional: aporta un 21% del total del Producto Interno Bruto (PIB), superando al sector pesca y construcción, que aportan un 18 % y 16 %, respectivamente (Banco Central, 2012).

En el gráfico 1 podemos observar cómo se ha incrementado la inversión pública regional durante los últimos 30 años. Así, mientras la participación del Estado en el año 1990 registró un total de 3.400 millones de pesos, en el año 2013 la inversión sumaba más de 200 mil millones de pesos. Todo ello apunta a cómo se han administrado recursos para fortalecer la estructura y los asentamientos humanos en la región. No cabe duda de que el Estado, a través de su aparataje público, ha contribuido al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de esta región. Ahora bien, es clave hacerse la pregunta de si esto es percibido por la comunidad aysenina, ya que a priori no se puede determinar que un aumento de la inversión pública esté directamente relacionado con el nivel de satisfacción de los ciudadanos.

Centramos la conversación en este aspecto debido a que aún no se ha logrado desentrañar a cabalidad el origen de la explosión de movimientos sociales en Aysén. Por ahora, la discusión se ha centrado en aspectos culturales, donde la sensación de abandono y lejanía del

Tabla 1. Índice de aislamiento, Subdere, 2011

REGIÓN	ÍNDICE
Tarapacá	1,7188
Metropolitana	1,1858
Los Lagos	1,0617
Maule	1,0435
Valparaíso	1,0372
Atacama	1,0298
O'Higgins	1,0087
Coquimbo	0,9486
Arica y Parinacota	0,9346
Antofagasta	0,9004
Biobío	0,8487
Araucanía	0,7884
Los Ríos	0,7883
Magallanes	0,7261
Aysén	0,6144

Fuente: Universidad Central de Chile, 2012.

Gráfico 1. Inversión pública efectiva (1990-2013), región de Aysén, en miles de millones de pesos



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Mideplan y Gore Aysén.

Estado nación fueron parte de este levantamiento. Por otro lado, se plantean fundamentos centrados en que la inversión pública no logró llegar al corazón de los problemas sociales. Existe otra corriente basada en el análisis económico, donde las diferencias salariales, las condiciones del empleo privado y la amplia brecha de desigualdad social, fueron parte del caldo de cultivo para la generación del movimiento social.

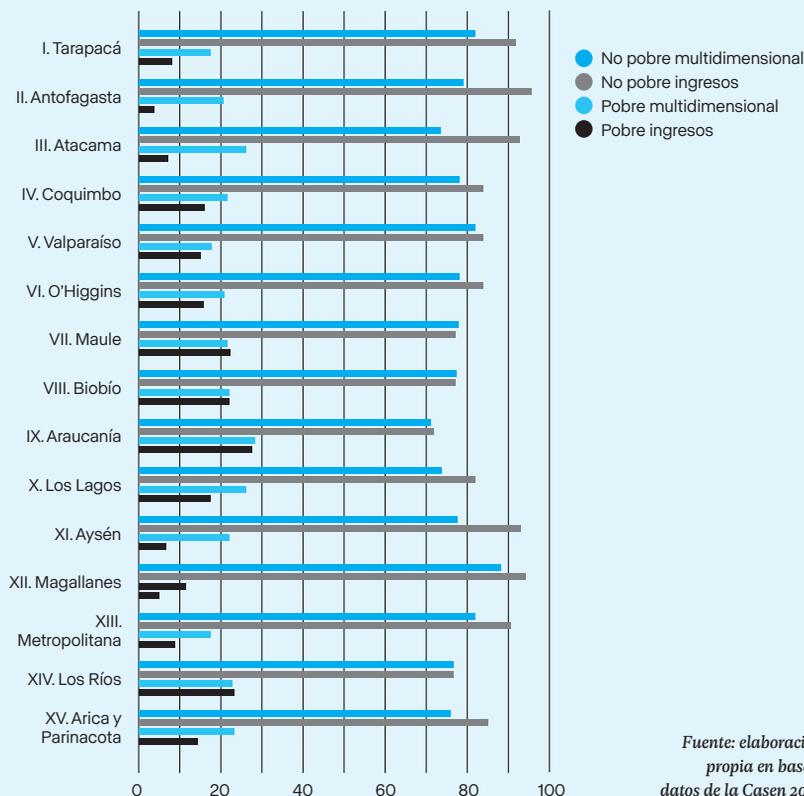
Para efectos de este artículo, existen dos componentes clave: el primero de ellos se basa en el modelo de política pública que ha incentivado la dependencia de la comunidad de soluciones paliativas que no han mejorado sustancialmente la situación de pobreza. Complementariamente, segundo, la

ciudadanía exige cambios a este modelo de contrato social; sin embargo, no es capaz de avanzar más allá de unas soluciones básicas, que no intervienen de forma estructural sobre la pobreza en Aysén.

Para evidenciar lo anterior, centraremos el análisis en los resultados de la Casen 2013, en los que se puede apreciar, con evidencia estadística, que las múltiples caras de la pobreza persisten con mucha fuerza en la región, a pesar de los esfuerzos realizados a través de mayor inversión del Estado.

Este gráfico refleja la diferencia porcentual de la pobreza monetaria versus la pobreza multidimensional a nivel país. Los datos nos permiten reconocer que, a escala nacional, al variar la forma

Gráfico 2. Comparación de porcentajes de incidencia pobreza por ingresos y pobreza multidimensional por región



Fuente: elaboración propia en base a datos de la Casen 2013.

de medir la pobreza, hay más personas que viven en situación de pobreza multidimensional que de pobreza monetaria. Cuando profundizamos el análisis a nivel regional, la diferencia en el número de personas es aún más evidente.

En Aysén, se aprecia claramente una amplia brecha entre las personas que vi-

ven en pobreza según el indicador monetario y las personas que viven en pobreza según el indicador multidimensional. Específicamente se puede observar que, acorde a esta nueva forma de medir la pobreza, 14.884 personas más estarían en situación de pobreza. Sin lugar a dudas, revisar los indicadores permite no tan

Tabla 2. Diferencia pobreza por ingresos según cifras oficiales Casen 2011 y reestimadas

TERRITORIO	PERSONAS EN POBREZA MULTIDIMENSIONAL	PERSONAS EN POBREZA POR INGRESOS	DIFERENCIA N° PERSONAS
Región de Aysén	21.750	6.866	14.884
Total nacional	3.369.233	2.481.672	887.561

Fuente: elaboración propia, en base a datos de Mideplan y Gore Aysén.

solo observar está marcada diferencia sino que al mismo tiempo, deja en evidencia la necesidad urgente de evaluar los instrumentos de intervención estatal.

Bajo estas premisas, se ha querido representar, de forma breve, las variables principales que motivan a la elaboración de este documento. En primer lugar, observamos el contexto de Aysén a la luz de sus condicionantes geográficas; en segundo lugar, analizamos la relevancia que tiene el Estado en el nivel de satisfacción de las personas; y finalmente, constatamos a través de los datos y estadísticas publicadas que la región vive situaciones de pobreza más allá de lo que tradicionalmente han reflejado los indicadores económicos.

Sobre esta base se pretende construir este nuevo relato del movimiento social de Aysén, donde buscaremos resolver si la relación ciudadanía–aparataje público tuvo modificaciones en su forma y fondo, reconociendo acciones (políticas públicas) orientadas a intervenir y mejorar las condiciones de vida de los ayseninos de forma estructural.

2

MOVIMIENTO SOCIAL DE AYSÉN, BAJO LA LUPA DE LOS ENFOQUES PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA

Sobre la base de un ejercicio analítico, el presente artículo pretende poner en cuestionamiento el grado de contribución del movimiento social a la generación de acciones orientadas a la superación de la pobreza en la región de Aysén. En este capítulo se pretende describir brevemente la diversidad de enfoques que nos permitirán hacer el análisis posterior.

Debido a la multiplicidad de interpretaciones y producto de la complejidad del fenómeno, se han originado diversos enfoques conceptuales y medidas en torno a la pobreza. No obstante, éstas se han concentrado principalmente en consideraciones económicas, como el ingreso y el consumo. Bajo este marco, se encuentra el enfoque de la

línea de pobreza, que se basa en los ingresos y define como población en pobreza a aquella cuyo ingreso total es insuficiente para obtener lo mínimo necesario para la subsistencia; estableciendo una línea o umbral mínimo de ingresos bajo el cual se considera a la población en pobreza.

Como reacción a esta aproximación, surgió más tarde el enfoque de la línea de la pobreza relativa, que determina la pobreza en términos relativos dado el ingreso de las personas respecto del nivel de ingresos de la sociedad y se basa en la idea de que las necesidades no son fisiológicamente establecidas, sino que culturalmente determinadas.

Un enfoque alternativo al de las líneas de la pobreza es el de las Necesidades Básicas, que nace como crítica a los enfoques de pobreza basados en el ingreso o el consumo. Este último plantea que la pobreza no sólo tiene que ver con el ingreso, ya que esta es únicamente una de las variables que intervienen en este fenómeno; y establece que existen otras, como el derecho de acceso a bienes y servicios gubernamentales, la propiedad de activos o patrimonio básico acumulado, el tiempo disponible para la educación, o el descanso, entre otras (Boltvinik, 1990).

Ahora bien, desde el punto del movimiento social, nos interesa poder entender el aporte desde un nivel más amplio de desarrollo. Por lo mismo, recurriremos a los enfoques que explican la pobreza, de manera que se

obtenga una lectura y comprensión más allá de lo económico u obtención de bienes materiales. El enfoque de la pobreza desarrollado por Amartya Sen (2000), denominado Enfoque de Capacidades, aporta también una visión renovada en la evaluación del desarrollo, en la medida en que se enfoca en factores determinantes de la pobreza vinculados a la libertad de elegir la vida que se quiere, a la libertad política, cuyo garante es la democracia.

La calidad de vida depende tanto de las condiciones objetivas (ingresos, niveles de consumo, oportunidades de acceso a los servicios públicos), como de las capabilities, concepto desarrollado por Amartya Sen que alude a las posibilidades que tienen las personas de elegir libremente el tipo de vida que quieren vivir.

Desde esta perspectiva teórica, nos conectamos con los aspectos metodológicos que han logrado llevar a la práctica métodos de medición de la pobreza desde un ámbito no exclusivamente económico. En el punto anterior, observamos cómo la Casen 2013, basada en una nueva metodología, define un indicador de pobreza multidimensional, cuestión que será central para comprender el aporte que hace el movimiento social a la superación de la pobreza.

Arín y Vogorito (2007) destacan que el análisis multidimensional contemporáneo de la pobreza se basa, en buena medida, en el enfoque de las capa-

ciudades y funcionamientos de Amartya Sen (1987). De acuerdo a lo señalado por estos autores, la información de ingresos debe ser complementada con otros datos que arrojen luz sobre las demás dimensiones de la vida humana, dado que no todos los individuos tienen la misma capacidad de transformar el ingreso en logros o funcionamientos.

Todo lo anterior tiene que ver con comprender el fenómeno de la pobreza desde una multiplicidad de enfoques, lo que implica avances en la concreción de modelos de toma de decisiones, donde el foco de la superación de la pobreza va más allá del factor económico, y más bien coloca a la persona en el centro de su propio desarrollo. Estamos transitando desde una mirada parcial del ser humano hacia una mirada integral. El Enfoque de Derechos se convierte, de esta forma, en el camino más recomendable para implementar mecanismos orientados a la superación de la pobreza desde esta mirada integral del ser humano.

Nuria Cunill (2010), citando a Cepal (2006) señala que

“... la aplicación de un enfoque de derechos humanos a dimensiones especiales de la protección social las ubica en el marco de los derechos exigibles, cuyos beneficiarios deben ser vistos como ciudadanos que exigen sus legítimos derechos al reclamar la asignación de recursos y la disponibilidad de servicios” (Pág. 1).

Nuestro país, contribuyendo a este debate, ha impulsado un proceso de apertura respecto a su modelo de comprensión de la pobreza, y con ello un cambio en la construcción de la institucionalidad que permita concretar mecanismos de políticas públicas para la superación de la pobreza. La Comisión para la Medición de la Pobreza (CMP) desempeñó un importante papel en la definición de nuevos estándares para la actual medición multidimensional, referidos al acceso a los recursos que posibilitan obtener logros, o a los logros o resultados finales en sí mismos (Informe Final CMP, 2014).

Pese a los progresos descritos, aún queda avanzar en la implementación misma de todo este cambio de paradigma. Interpretando los aportes de Cunill (2010), comprendemos que el Enfoque de Derechos se sustenta en una ciudadanía que es capaz de exigir el cumplimiento de sus derechos, y además, en una institucionalidad que es capaz de responder a ese nivel de universalidad y respeto por el cumplimiento de estándares basados en los derechos humanos.

Volvemos al centro de la discusión sobre el movimiento social de Aysén, donde se aprecia a una ciudadanía activa que exige sus derechos interpellando a la institucionalidad que no fue capaz de asegurar umbrales sociales definidos colectivamente. En la otra vereda, se aprecia un aparato público que buscó las formas de responder a

estos requerimientos impulsando una serie de acciones públicas. El encuentro se genera en las mesas de acuerdos sociales, instrumento que utilizaremos para analizar cuál es el aporte de esta gestión a una nueva comprensión de la pobreza en la región de Aysén.

Bajo esta mirada, nos adentraremos en las complejas aristas que adquirió este proceso de negociación, analizando en detalle sus ocho componentes: a) Mesa de Vivienda Patagónica; b) Mesa de Educación Patagónica, c) Mesa de Pesca Artesanal, d) Mesa Campesina Patagónica, e) Mesa de Salud, f) Mesa de Infraestructura y Servicios Básicos (Subdere), g) Mesa de Transportes y h) Mesa de Participación Ciudadana Vinculante.

3

ASPECTOS METODOLÓGICOS: PARA QUÉ BUSCAR EN LAS ENTRAÑAS DEL MOVIMIENTO SOCIAL DE AYSÉN

El presente artículo responde a la profundización de la problematización planteada en la tesis original, donde se analiza la incidencia de la ciudadanía en la agenda pública, teniendo como referente el movimiento social de Aysén. Para efectos de este nuevo documento, emerge la necesidad de revisar los postulados del movimiento social a la luz de su contribución a la superación de la pobreza.

Como observamos anteriormente, la pobreza tiene una multidimensionalidad de expresiones, y en particular enfocaremos la mirada analítica en aquellas herramientas que contribuyan a la superación de la pobreza. Es por ello que el presente documento tiene por objeto “analizar cómo los acuerdos del movimiento social contribuyen con la superación de pobreza en la región de Aysén”.

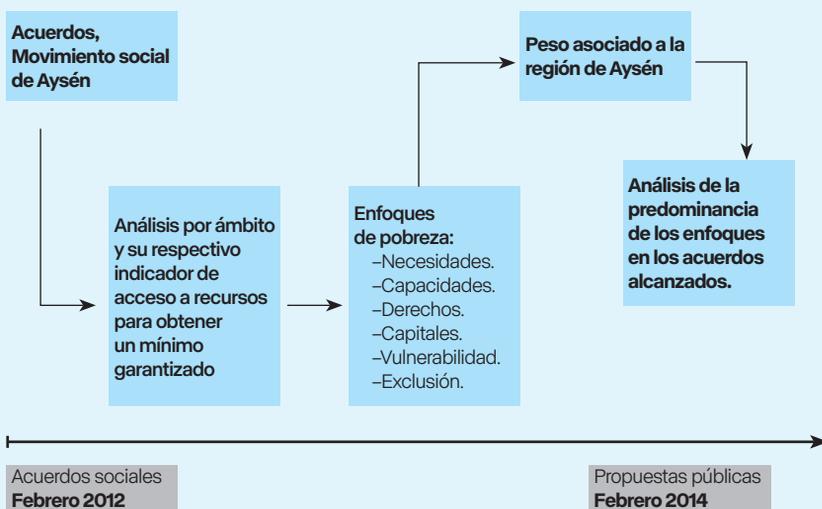
De acuerdo a los postulados revisados respecto de lo que comprenderemos como contribución directa a la superación de la pobreza multidimensional, consideraremos relevantes aquellos acuerdos que apuntan a la obtención de recursos que permitan el logro de un mínimo garantizado.

El trabajo de análisis pretende reconocer, en los acuerdos pactados, la movilización de recursos para contribuir al logro de un mínimo socialmente garantizado en el ámbito que implique un mejoramiento en la calidad de vida de la sociedad aysenina.

La propuesta de indicadores de la Comisión para la Medición de la Pobreza (CMP) plantea umbrales centrados en la evaluación individual, que para efectos de este análisis importa no tan sólo la dimensión personal, sino más bien reconocer cómo impactará la propuesta en el mejoramiento de la calidad de vida de toda la población.

Este proceso metodológico contempló un espacio de discusión que

Imagen 1. Esquema de análisis



Fuente: elaboración propia.

tuvo por finalidad construir criterios de análisis. En este sentido, se convocó a especialistas regionales en la materia, logrando someter a prueba el modelo de análisis propuesto en la imagen 1.

Siguiendo la lógica del esquema de análisis, el ejercicio preliminar tuvo por objetivo reconocer qué acuerdos contribuyeron a la movilización de recursos para alcanzar umbrales. La lógica indica que existen ámbitos a través de los cuales es posible reconocer avances para alcanzar determinados umbrales sociales. En este orden, el trabajo consistió en reconocer a qué

ámbito o dimensión corresponde cada acuerdo, utilizando la metodología generada por la CMP para medir pobreza multidimensional.

De esta forma, las dimensiones base serán: empleo, vivienda, educación y salud. Además, se incorporan tres nuevas dimensiones que surgen del análisis de la matriz de acuerdos: ciudadanía, medio ambiente y conectividad.

Siguiendo el esquema, se puede apreciar una flecha continua de tiempo de izquierda a derecha que indica que el análisis de los acuerdos fue desarrollado en dos períodos.

Se tomó como referencia inicial el momento en el que se configuró la agenda pública, es decir, el instante en el que los actores sellaron un pacto social a través de las actas de las ocho mesas sociales.

El segundo intervalo está representado por el informe de actualización de los avances del movimiento social, instrumento que contribuirá a comprender el grado de cumplimiento del acuerdo sellado en el primer espacio de negociación, junto con descifrar qué tipo de solución se planteó a través de la política pública.

A raíz de este proceso, se reflexionó sobre las siguientes interrogantes y planteamientos:

- ¿Las demandas ciudadanas del movimiento social apuntaron a un desarrollo integral de la calidad de vida de la gente de Aysén?
- El movimiento social y el proceso de negociación ¿pueden ser comprendido como un transitar desde “dar beneficios” a “convocar a las personas a un ejercicio de corresponsabilidad”? (Umbrales Sociales, FSP, 2013)
- Desde el punto de vista de las políticas públicas aplicadas en el proceso de negociación: ¿qué enfoque predomina en las soluciones planteadas?
- ¿Qué aprendizajes surgen a partir de la vinculación que existe entre los acuerdos sociales y la superación de la pobreza en Aysén?

- ¿Será posible reconocer nuevos umbrales no establecidos en la lógica transversal sobre superación de pobreza?
- ¿Qué tipo de recomendaciones se pueden extrapolar para el diseño de la política pública en el ámbito de la superación de la pobreza en la región de Aysén?

4

CONTRIBUCIÓN DEL MOVIMIENTO SOCIAL DE AYSÉN A LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA EN LA REGIÓN

En consideración a la metodología propuesta se procedió a analizar los acuerdos del movimiento social, tomando como punto de partida la primera propuesta de demandas sociales, que en términos mediáticos fue conocida como “el petitorio de Aysén”. Posteriormente, analizaremos los acuerdos sobre la base de las negociaciones sostenidas con el Poder Ejecutivo, y finalmente, analizaremos el avance de estos acuerdos a contar del año 2014.

4.1. LA GÉNESIS DE LAS DEMANDAS SOCIALES DEL MOVIMIENTO SOCIAL DE AYSÉN

Las bases de este movimiento social, como se indica en el documento de

tesis que origina este artículo (Pérez, 2014), provienen de dos fuerzas principales: por una parte, la potencia de los pescadores artesanales y la amplia red de actores del movimiento ambientalista Patagonia Sin Represas; y por otra, la fuerza de las asociaciones de los funcionarios públicos y gremios de camioneros o transportistas, entre otros con menor grado de protagonismo. Hay que tener en cuenta, también, que el movimiento se origina en un territorio donde históricamente se ha observado concentración de pobreza y vulnerabilidad social, producto de la precariedad del empleo y de la falta de oportunidades.

Así, se sostiene que la génesis del movimiento social se funda en un escenario donde la exclusión social –marcada por el aislamiento geográfico, sensación de abandono, falta de oportunidades laborales, entre otros factores– inyecta energía para el levantamiento y la movilización de la ciudadanía. Los antecedentes de pobreza multidimensional avalan esta tesis, como así también los índices de desigualdad al interior de la región.

El estudio Voces de la Pobreza Aysén (Fundación Superación de la Pobreza, 2013) grafica claramente las condicionantes de pobreza de la región, que no siempre están asociadas a la carencia de ingresos o de aspectos materiales, y que tienen que ver con los temas planteados fuertemente por el movimiento social de Aysén.

El texto indica que

“... si bien no se identifican situaciones de pobreza extrema, ni de carencia material, la pobreza en la región (Aysén) sí se manifiesta por otro tipo de falencias, como la falta de oportunidades y dificultades que se presentan para acceder a servicios de educación, salud, y empleo, como también la ausencia de espacios recreativos. El conjunto de todos estos elementos termina siendo un factor generador de pobreza y desigualdad, repercutiendo directamente en el bienestar de los habitantes”.

Al someter las demandas iniciales del territorio aysenino al filtro establecido en la metodología, es apreciable que, en su mayoría, las demandas apuntan a la obtención de un logro en sí mismo, esto según la lógica de alcanzar umbrales satisfactorios para sus habitantes. Al cruzar los enfoques sobre pobreza y las demandas sociales, se puede constatar que el Enfoque de Derechos –que predomina claramente por sobre los demás enfoques– se encuentra a la base del movimiento social.

Desde este enfoque son apreciables las demandas sociales de la tabla 3.

Las exigencias originales del movimiento se fundan sobre la base de generar igualdad de condiciones respecto a los demás territorios del país. Existe la clara convicción de que la superación

Tabla 3. Demandas Sociales del Movimiento Social de Aysén, según enfoque de derechos.

DEMANDAS MOVIMIENTO SOCIAL POR LA REGIÓN DE AYSÉN	DIMENSIÓN
Universidad pública regional , alta cobertura y calidad de la educación en general por la vía del sistema diferenciado de financiamiento.	Educación
Sueldo mínimo regionalizado para los trabajadores del sector privado, cumpliendo el acuerdo de la Mesa Público-Privada.	Empleo
Nivelación de zona y estabilidad laboral para los funcionarios públicos y municipales, y reintegro de dirigentes desvinculados de los servicios públicos.	Empleo
Modificación legal para mejorar la calidad y equidad en el trabajo, ejemplo "temporeras" y trabajadores eventuales: respetar el derecho a feriados, fuero maternal, estabilidad laboral, sueldos dignos y de calidad, entre otros.	Empleo
Pensión regionalizada para los adultos mayores y personas con capacidades diferentes.	Ingresos
Empoderamiento de la pesca artesanal regional: cuota real según la cantidad y calidad de los recursos en el territorio regional, fiscalización real, diversificación productiva y valoración de éstos, áreas de manejo con parcelas familiares y respeto a los derechos de los 3 mil pescadores artesanales de la zona, entre otras exigencias.	Ciudadanía
Participación ciudadana vinculante: para la evaluación de los megaproyectos, incluidas las represas, y considerando los proyectos en tramitación como Hidroaysén y Energía Austral, que garantice y resguarde la seguridad a la vida de las personas. Además, deben cumplir con compromisos y requerimientos regionales. Se debe garantizar Aysén como reserva de vida.	Ciudadanía

Fuente: elaboración propia, en base a información recopilada en sitio <http://despiertaaysen.blogspot.com/p/demandas.html> (Consultado el 20 de febrero de 2015)

de la pobreza en Aysén debiera ser enfocada hacia la generación de igualdad y equidad territorial. Bajo la perspectiva cuantitativa, siete de 14 demandas planteadas por el movimiento social se enmarcan en la lógica de derechos sociales mínimos garantizados.

La conclusión es bastante rupturista, debido a que, por lo general,

se asocia la superación de la pobreza a una respuesta monetaria por parte del Estado. No obstante, la ciudadanía de Aysén fue capaz de movilizarse manifestando que su postura tenía que ver con garantizar derechos más allá de una cuestión de recursos monetarios o subsidios de carácter temporal.

4.2. MOMENTO DE GENERACIÓN DE LA AGENDA PÚBLICA: APORTES A LA LUCHA COMUNITARIA POR LA SUPERACIÓN DE POBREZA

La segunda instancia de análisis propuso revisar la concreción de la agenda pública, momento que se caracteriza por insertar un problema público en la agenda de gobierno. En este sentido, se tomaron como objeto de estudio aquellas demandas sociales que se convirtieron en una solución de carácter pública, es decir, que implicó el esfuerzo del Estado para implementarla.

En este contexto, sobre la base de la reflexión generada en torno a la mesa de especialistas regionales, se constata un análisis de 62 acuerdos de un total de 97, identificados en la tesis madre de este artículo. Todos ellos directamente relacionados con estrategias asociadas a la superación de pobreza. La correlación de acuerdos y superación de pobreza es de un 63%, lo que deja en evidencia que tanto las demandas sociales como los acuerdos, tuvieron influencia en la superación de la pobreza de Aysén.

Ahora bien, al filtrar por dimensión de análisis, podemos observar que los acuerdos se conectan en su mayoría con las dimensiones identificadas por la CMP, donde se destaca una predominancia de acuerdos en el área de trabajo por sobre todas las dimensiones.

En suma, se pueden observar otras dimensiones como ciudadanía, medio

ambiente y conectividad, que si bien están presentes en menor cuantía, son parte importante de la configuración de la superación de la pobreza para la región. Sobre todo la dimensión de ciudadanía, que apunta al fortalecimiento de los derechos de los habitantes para asumir sus propias decisiones.

Desde el punto de vista de los enfoques de pobreza, podemos observar que existe un marcado equilibrio entre los acuerdos analizados desde la perspectiva del Enfoque de Necesidades Básicas y desde el Enfoque de Derechos. Todo ello es paradójico, si pensamos que en el planteamiento de las

Tabla 4. Análisis de acuerdos por dimensión/enfoques de pobreza

DIMENSIÓN	NECESIDADES	DERECHOS	CAPACIDADES	TOTAL
Ciudadanía	-	2	-	2
Conectividad	1	3	-	4
Educación	3	1	4	8
Medio Ambiente	-	1	-	1
Salud	8	5	-	13
Trabajo	3	8	12	23
Vivienda	8	2	1	11
Total general	23	22	17	62

Fuente: elaboración propia, en base a información recopilada en sitio <http://despiertaaysen.blogspot.com/p/demandas.html> (Consultado el 20 de febrero de 2015)

demandas ciudadanas el Enfoque de Derechos estaba más presente.

Durante el proceso de negociación y definición de acuerdos entre los dirigentes del movimiento y las autoridades de Gobierno, se desploma la predominancia del Enfoque de Derechos, pasando a prevalecer la visión más tradicionalista de la superación de la pobreza.

Sería interesante, entonces, indagar la razón de este giro durante el proceso de negociación. Qué discurso imperó al momento de tomar acuerdos que implicaron el diseño y ejecución de las políticas públicas; qué grado de responsabilidad les compete a los actores que diseñan políticas públicas; y por qué razón podría perder fuerza el Enfoque de Derechos al transitar desde las demandas ciudadanas a la concreción de acuerdos públicos.

Al introducir todas estas interrogantes en el proceso de análisis, descubrimos que es posible extrapolar una contribución secundaria del acuerdo en la calidad de vida de los habitantes de Aysén. Al observar el siguiente cuadro (Tabla N° 5), vemos la presencia de un primer enfoque, por ejemplo, Necesidades; después, al analizar la complementariedad de un segundo enfoque, reconocemos que surge con fuerza la presencia del Enfoque de Derechos. Así es como, por ejemplo, diez acuerdos que apuntaban a la resolución de una necesidad básica, responderían también a la resolución de un problema de derechos.

A modo de ejemplo, se ilustran cuatro acuerdos extraídos del análisis.

Tabla 5. Análisis de acuerdos por dimensión/enfoques de pobreza, segunda derivada

1° ENFOQUE	2° ENFOQUE	INCIDENCIA
Necesidades		11
	Derechos	10
	Capacidades	1
Derechos		10
	Necesidades	3
	Capacidades	7
Capacidades		2
	Derechos	2
Total general		23

Fuente: elaboración propia, en base a información recopilada en sitio <http://despiertaaysen.blogspot.com/p/demandas.html> (Consultado el 20 de febrero de 2015)

sis. Así, la implementación de la nueva Zona Franca en Puerto Aysén tiene incidencia directa en el ahorro de los ciudadanos que compren en este recinto, apuntando a potenciar sus ingresos, cubriendo de esta forma una necesidad básica de productos.. Es decir, mejora el ingreso de ese habitante, pero además todo ello, a largo plazo, permitirá nivelar las condiciones generales del territorio, siendo este un derecho de vivir en un territorio que no presenta diferencias con el resto del país. Es decir, se potencia el derecho a vivir en igualdad de condiciones a los habitantes que viven en zonas no aisladas.

Tabla 6. Ejemplo de acuerdos complementarios entre necesidades y derechos

Implementación, nueva Zona Franca en la región.
Subsidio al transporte e integración física.
Construcción Centro de Salud Familiar (Cesfam) en La Junta.
Canasta básica diferenciada (demanda no incorporada).

Fuente: elaboración propia, en base a información recopilada en sitio <http://despiertaaysen.blogspot.com/p/demandas.html> (Consultado el 20 de febrero de 2015)

Lo mismo podríamos decir en el ámbito de la salud para la localidad de La Junta, acuerdo que apunta a la necesidad básica de contar con atención de primer orden. En este caso, no se habla de contar con médicos especialistas o acceder a una atención de alta complejidad, sino que se plantea la idea de resolver un problema de acceso a la salud. No obstante, este bien público apunta a la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la vida, de contar con atención de salud oportuna sin depender de las condiciones geográficas del territorio. Siendo así, observamos que, efectivamente, el acuerdo apunta de forma sinérgica a resolver situaciones de po-

breza que responden a una necesidad básica insatisfecha y a un derecho en sí mismo.

Para tensionar aún más este análisis, de manera provocativa se incluye una demanda del movimiento social que en el proceso de negociación no fue asumido como compromiso. La canasta básica diferenciada fue, a nuestro juicio, una de las demandas más complejas, que apuntaba a cambios estructurales en términos del ingreso familiar y generación de equilibrios sociales. Este mecanismo, planteado por los actores sociales, permitía proyectar la construcción de un sistema de interpretación territorial para la generación de nuevos instrumentos públicos. La ausencia de este instrumento regional deja a la deriva políticas públicas centralizadas que poco impacto tienen en la realidad regional.

A modo de síntesis, los acuerdos del movimiento social, efectivamente, contribuyeron a focalizar los recursos públicos para mejorar condiciones de vida en la población de Aysén, basados en la cobertura de necesidades básicas insatisfechas; y en una segunda derivada, apuntaron a construir soluciones enfocadas en la igualdad de derechos. Sin necesidad de analizar los datos con mucha profundidad, se observa que existe esa relación directa. Sin embargo, ésta no se evidencia en el diseño de la política.

4.3. EL SEGUIMIENTO: CUANDO EL ACUERDO SOCIAL SE SINTETIZÓ EN LA EJECUCIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA

El seguimiento a los acuerdos del movimiento es una de las deudas pendientes del proceso de investigación inicial, que a través de este pequeño acápite pretende dejar enunciadas líneas de investigación para otros artículos.

A nuestro juicio, existen dos grandes hitos que marcan un giro determinante en el diseño de las políticas públicas, que se relacionan directamente con la incorporación de las demandas ciudadanas en una agenda de Estado. Cuando hablamos de Estado, intencionalmente apuntamos a que las acciones de los Gobiernos superaron los procesos electorales y estos planteamientos fueron asumidos por la siguiente administración.

El primer hito destacable en este contexto dice relación con el establecimiento de un énfasis presidencial en zonas territoriales. Nos referimos al Plan Especial de Desarrollo de Zonas Extremas. Este nuevo instrumento público, que está en proceso de implementación, no exento de complicaciones, es a nuestro juicio uno de los principales logros del movimiento social de Aysén. Ello porque posiciona la necesidad de comprender el país con sus diversidades territoriales, generando, junto a los actores regionales, propuestas de desarrollo integral. Este

plan responde a una lógica de “nivelar la cancha” en término de derechos sociales. El plan, que puede ser materia de profundización, está construido sobre la base de la focalización territorial, no pensado en términos de ingresos, sino de sinergias regionales.

El segundo hito a relevar, tomando en consideración los aportes del movimiento social al enfoque multidimensional de la pobreza, dice relación con la implementación de una Universidad Regional Estatal. Este tema, que fue puesto con claridad en las demandas del movimiento, y para el cual fue complejo encontrar soluciones, se resolvió con la medida presidencial de implementar este proyecto y vino a coronar los anhelos de toda una comunidad. En la actualidad, este acuerdo está en pleno proceso de construcción colectiva. Aún queda tiempo para poder visualizar sus frutos, pero a la luz de los acontecimientos, la concreción de esta idea responde con claridad a un Enfoque de Derechos, donde se garantiza una educación pública y de calidad para los habitantes de la región.

La posibilidad de ahondar en este proceso requiere, probablemente, de una arista completa de investigación, teniendo en cuenta que en la base de esta propuesta existen variables tales como participación ciudadana, calidad de la educación, desarrollo regional y movilidad social, entre tantas otras que le otorgan carácter de alta complejidad.

Conclusiones

El movimiento social de Aysén puso en el debate el tema de la superación de la pobreza por sobre otros grandes temas que pudieron estar en el discurso de la época. No cabe duda de que este grupo de actores que movilizó a la región en su conjunto, buscó situar en el debate socio-político la forma de pensar el desarrollo integral desde las bases sociales. El movimiento de Aysén fue más que un petitorio de 11 puntos, ya que puso en el tapete la discusión sobre cómo se ha construido la sociedad desde una óptica basada en el centralismo y la eficiencia económica.

Los índices macroeconómicos, sumados a la relevante inversión pública, no fueron capaces de ocultar la realidad de la comunidad de Aysén. Por ello, ésta exigió a las autoridades, desde un claro Enfoque de Derechos, enmendar el rumbo de las decisiones políticas. En la actualidad, se cree posible avanzar en una mirada más integral de la gestión del Estado. Los aprendizajes del movimiento apuntan a cambios estructurales, donde el Estado debe ser capaz de incentivar el desarrollo regulando y generando las condiciones para un crecimiento justo y equitativo territorialmente.

El movimiento social relevó también que los paradigmas de la pobreza, basados en el ingreso económico,

no son suficientes para hablar de mejoramiento integral de la calidad de vida. Más inversión pública no significa directamente una mejor calidad de vida para la población. Al movimiento subyacen cuestiones estructurales de una sociedad que busca una mayor justicia social, que busca sentirse parte de un escenario donde los afectados sean protagonistas de las soluciones. Es ambicioso pensar que toda la comunidad aysenina lo percibe de esta forma, sin embargo, la adhesión y apoyo hacia los dirigentes sociales nos involucró directa e indirectamente.

En contraposición a lo anterior, es necesario indicar que la valoración del impacto del movimiento social es muy baja. La ciudadanía se siente fracasada debido a que las soluciones apuntaron a cuestiones, en su mayoría, paliativas. Sin haber profundizado en los enfoques de pobreza, difícilmente hubiéramos descubierto que, a la base del movimiento, emergía una lucha por colocar derechos sociales históricamente postergados. Es decir, los procesos de negociación no lograron llegar a este nivel de profundidad, quedando a la vista situaciones más bien de superación de carencias básicas. Suponemos que este quiebre de expectativas incide en la sensación de frustración de la comunidad aysenina.

Teniendo en cuenta la percepción local, se puede decir que la semilla del movimiento social dejó más heridos que triunfadores. Creemos que pasarán

muchos años para volver a ver este nivel de organización y capital social articulado en pos de una búsqueda de justicia social. Ahora bien, quedan los aprendizajes de la mesa social, quedan los liderazgos y esfuerzos. Y lo más importante es que se debe reconocer que sí se avanzó en materias de derechos sociales, en una primera escala, superando barreras de equidad social y de necesidades básicas para ir cerrando brechas.

Por lo mismo, creemos que la ausencia de grandes temas como ciudadanía y cultura, es un rasgo característico de este proceso de negociación: dos dimensiones clave para la superación de la pobreza que no fueron abordadas de forma directa en los acuerdos del movimiento, pero que sin embargo, estaban presentes en las bases de las demandas sociales, lo que deja en evidencia que sí hubo quiebres importantes en el proceso de implementación de la agenda.

Finalmente, es importante rescatar los aprendizajes en materia de políticas públicas. Sin desconocer que aún impera el Enfoque de Necesidades por

sobre el de Derechos en las respuestas al movimiento, se puede decir que hay un desafío para los que diseñan las políticas públicas, que consiste en pensar las políticas desde el Enfoque de Derechos para garantizar umbrales sociales. Esto implica cambiar la forma de analizar las problemáticas sociales y dejar atrás la lógica de eficiencia económica.

La metodología de análisis de casos de estudio, como lo son el movimiento de Aysén, de Caimanes, de Freirina, y de la Araucanía, entre otros, permitirá extrapolar resultados de instrumentos públicos para la superación de la pobreza. Todo ello debiera ser incorporado en los diseños de políticas públicas. A nivel regional, incluso, esto es trascendental para poder llegar con respuestas más concretas y certeras a las comunidades que son protagonistas de su propio desarrollo. La idea es evitar caer en la utilización de metodologías arcaicas que nos impiden percibir que las comunidades tienen soluciones para enfrentar sus problemas sociales.

Bibliografía

- Amartya, S., Rabasco, E., y To-
haria, C., 2000. Desarrollo y
libertad. Planeta.
- Arim, R., & Vigorito, A., 2010.
Un análisis multidimensio-
nal de la pobreza en Uruguay
1991-2005. Desarrollo como
Libertad en América Latina.
Fundamentos y Aplicaciones.
- Boltvinik, J., Spedding, C. R. W., Ruiz,
M. E., Benavides, J. E., Somarriva,
E. B., Mundlak, y Espinoza, L. B.,
1990. Pobreza y necesidades bási-
cas: conceptos y métodos de medi-
ción (No. DERAJ-368 CDP-0424).
PNUD, Caracas (Venezuela).
- Comisión para la Medición de la
Pobreza, 2014. Informe Final.
Disponible en http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_comision_pobreza_2014.pdf (obtenido el 02 de enero de 2015)
- Cunill Grau, N., 2010. Las políticas
con enfoque de derechos y su in-
cidencia en la institucionalidad
pública. Revista del CLAD Re-
forma y Democracia, 46, 43-72.
- Documentos de Trabajo. Diploma
de Políticas Públicas para la
Superación de la Pobreza en
América Latina. Universidad
Virtual y Facultad de Ciencias
Económicas y Administrativas.
Departamento de Economía,
Universidad de Chile.
- FSP (Fundación Superación de
la Pobreza), 2013. Voces de la
pobreza Aysén. Disponible
en: http://issuu.com/fundacionsuperacionpobreza/docs/voces_aysen (obtenido el 25 de febrero de 2015)
- Mideplan (Chile, Ministerio de
Planificación y Cooperación),
2002. Síntesis de los princi-
pales enfoques, métodos y
estrategias para la superación
de la pobreza. Documento
de trabajo. Departamento de
Evaluación Social.
- Pérez, Bade, M. J., 2014. Movimien-
to social de Aysén: un caso de
análisis de incidencia ciuda-
dana en la agenda de políticas
públicas (Master dissertation,
Universidad de Chile).

3.

Percepciones de los alumnos acerca del castigo ejercido por sus profesores: propuestas para una sana convivencia

Camila Macarena Ramírez Illanes¹,

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación



Resumen

El presente paper busca dar a conocer y reflexionar sobre los hallazgos de la investigación denominada *Percepciones de los Alumnos Acerca del Castigo Ejercido por sus Profesores y Propuestas para una Sana Convivencia*, de tipo cualitativo – fenomenológica, y que tuvo como propósito principal conocer las expresiones gráficas y experiencias de vida de alumnos, apoderados y docentes de una escuela rural de Aysén.

Los resultados demuestran que las metodologías educativas conductistas basadas en el sistema de premios y castigos han generado en los niños y niñas un significativo debilitamiento de su autoestima. Para aportar a esta problemática se propone metodologías de educación que consideran el contexto rural, y, la diversidad de estilos de aprendizaje, entre otras.

Palabras clave: escuelas rurales, sistema de premios y castigos, autoestima, identidad.

1/ Licenciada en Educación. Artículo basado en la tesis titulada *Percepciones de los Alumnos Acerca del Castigo Ejercido por sus Profesores y Propuestas para una Sana Convivencia*. Tesis para optar al grado de Magíster en Creación de Ambientes Propicios para el Aprendizaje, Mención Convivencia Escolar de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Profesor guía: Patricio Calderón. Valparaíso, 2012.

Introducción

El castigo, ha sido asociado a la educación como mecanismo formador y normalizador de la conducta de los alumnos. Su masificación prolifera, a contar de la segunda mitad del siglo XIX, con la promesa de redención de la joven república colonial, como herencia del dominio hispano y como evidente vehículo de civilización (Toro P, 2008, p. 3). Para responder a la lógica de una escuela, regida por un modelo paternalista, autoritario y no democrático (Calderón P. 2011, p. 41), los castigos como metodología pedagógica, han sido claves en la formación de hábitos de obediencia, disciplina y trabajo (Suárez, 20-03, p. 439).

Si bien, es cierto, los castigos físicos que se veían hace algunas décadas atrás, han ido desapareciendo: “encierros, golpes y azotes (...) forman parte de la cultura escolar que se expandió en Chile en el siglo XIX.” (Toro P., 2008, p. 18).

A pesar del tiempo transcurrido, y aun cuando en las últimas décadas han existido reformas que buscan mejorar la cobertura, las condiciones, la calidad y la equidad de la educación (Donoso S., 2005, p. 113- 135). Persisten prácticas del pasado que configurar una escuela con estructura verticalista, que insiste en calificar, segmentar, imponer, encerrar y por

sobre todo validar un sistema de premios² y castigos para tener el control de los educandos; es parte de la realidad cotidiana de las aulas.

Sin embargo, el castigo como dispositivo correctivo, para que el discípulo³ vea y sienta sus faltas, se corrija y estimule su conciencia (Baldwin J. 1912, p.146), es parte de la retórica cotidiana de las escuelas. “Los castigos considerados como leves dentro de la sala, parecen ser de uso frecuente (...) siendo su propia recurrencia la que los tiende a silenciar y se les naturaliza” (Toro P., 2008, p. 9).

Según señala Rohemi N. (2008): el castigo no contribuye a eliminar la mala conducta que se busca corregir en los estudiantes; además puede provocar efectos negativos en el desarrollo social y problemas de personalidad en el niño.

A pesar de ello, somos testigos a nivel nacional de cómo la práctica del castigo pareciera ser la más recurrente para resolver los conflictos generados entre profesores y alumnos. Esto es respaldado por un modelo de educación que premia o castiga a sus estudiantes, desvalorizando la trascendencia de cultivar los óptimos

2/ Ello a pesar de que autores señalan que recompensar continuamente a un alumno hace que pierda el placer de aprender ya que sólo tendrá en mente los premios o refuerzos que recibirá (Calderón P. 2011, p. 111).

3/ En este caso, el educando.

climas educativos y privilegiando una estructura vertical y rígida: “La escuela es quien decide, quien permite, autoriza, da permiso, disculpa y hace excepciones. Los alumnos son quienes solicitan, piden y alegan” (Calderón P. 2011, p. 42).

Este escenario se hace más complejo una vez que el castigo ejercido por los profesores hacia sus alumnos en nuestro país, pareciera ser validado y aceptado en el inconsciente colectivo.

Popularmente el castigo es entendido en las escuelas como la aplicación de una “pena” ante una conducta no aceptable, para una determinación lógica de organización escolar. La concepción del modelo educativo de nuestro país erige a la escuela como una institución esencialmente disciplinaria; que ha dispuesto como una de sus más relevantes funciones el mantenimiento y el control de una masa de niños, en un tiempo y en un espacio determinado (De la Fuente E., 2004, p. 1).

Si bien su empleo directamente físico o corporal, fue el comúnmente apropiado durante muchos años desde el siglo XIX; han ido produciéndose cambios que lentamente fueron desplazando el cuerpo físico como “blanco de las penas” a un padecimiento psicológico:

“(…) los alumnos continuamente se lamentan que los educadores ‘los humillan’, ‘los desvalorizan’,

‘los rebajan’, ‘los denigran’ o ‘los ignoran’”
(Calderón P. 2011, P. 78).

Entendido de esta manera, el tema de los castigos se hace parte de todo un juego de prácticas escolares, con fines disciplinarios, que nos hace cuestionarnos: cómo nuestro modelo pedagógico, sin importar cuál sea el paradigma que lo sustente, conductista⁴ o constructivista⁵, ha concebido la infancia y el papel de los docentes en ella.

Sin duda, las escuelas a través de los diversos actores que la componen entre ellos alumnos y profesores, generan una compleja trama de relaciones buenas, regulares o malas, con distintas funciones, intenciones, tiempos, tareas y responsabilidades; las que buscan ser reguladas por el discurso institucional y la organización normativa de la escuela.

Para contribuir a ello el Ministerio de Educación en respuesta al Artícu-

4/ El principio central del conductismo es que todos los pensamientos, sentimientos e intenciones, todos ellos procesos mentales, no determinan lo que hacemos. Nuestra conducta es el producto de nuestro condicionamiento. Somos máquinas biológicas y no actuamos conscientemente; más bien reaccionamos a estímulos (Cohen D., 1987, p. 7).

5/ Modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores (Hernández S. 2008, p.28).

lo 2° de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza⁶, crea una Política de Convivencia Escolar (2002), que en conjunto con la incorporación de los Objetivos Fundamentales Transversales⁷, buscan articular y orientar las acciones que los diversos actores de liceos y escuelas formales emprendan para la formación de valores de convivencia. Ya sea, a través de su normativa escolar y/o procedimientos de abordaje pacífico de conflictos determinados en el Reglamento de Convivencia.

En la praxis, esto se ha traducido que en pro de sus fines formativos liceos y escuelas, han creado diversas instancias tales como comités de convivencia escolar democrática, capacitación a docentes para la resolución no violenta de conflictos, programas intersectoriales para abordar los problemas de violencia y de discriminación, etc. (Mineduc, 2002, P.17 -1).

Aun cuando varios autores han apuntado a que es en las relaciones interpersonales, donde se ubica el “meollo” de la educación (Bustos A.,

2010), advertimos que nuestro país continúa delegando la convivencia escolar a un sistema normativo que indica cómo tratar a los educandos universalmente. Bustos A. (2011) señala que el sistema educativo tiende a confundir lo que se entiende por convivencia escolar con la antigua noción de reglamento escolar:

“(…) los viejos Reglamentos Escolares comenzaron a cambiar de nombre y pasaron a llamarse Reglamento de Convivencia Escolar o Manual de Convivencia Escolar. Pero, esencialmente, seguían siendo los mismos reglamentos, con el sustento teórico apoyado claramente en el paradigma conductista, haciendo un fuerte énfasis en las sanciones (castigo)”
(p. 41, 42).

Dado lo expuesto anteriormente, el propósito de esta investigación es comprender cómo perciben los alumnos -de una escuela rural de la Región de Aysén- el castigo ejercido por sus docentes y además esbozar propuestas para erradicarlo en pro de una sana convivencia en la escuela.

Para profundizar en la problemática, primero se realizará una síntesis de los principales resultados obtenidos del análisis de las historias de vida y de los dibujos realizados por los alumnos de la muestra.

6 / “La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.” (Mineduc, 2002, p.1)

7 / Apuntan a la formación intelectual, ética y socio afectivo de los alumnos y alumnas.

Sucesivamente, delinearemos propuestas que harán alusión a teorías y metodologías que ayuden a los docentes a construir una sana convivencia escolar, considerando las particularidades socio cultural de los territorios donde están insertas las escuelas: la educación de las emociones, la diversidad de estilos de aprendizajes y las características de un profesor efectivo. Al finalizar el lector encontrará las conclusiones y proyecciones del trabajo investigativo.

Método

La investigación⁸ que inspira el presente *paper* fue de tipo cualitativo-fenomenológica, y tuvo como propósito principal conocer la percepción que los alumnos de una escuela rural en la región de Aysén, tienen del castigo ejercido por sus docentes. La muestra del estudio fue intencionada y contempló la participación de niños, apoderados⁹ y profesores¹⁰. Las técnicas de investigación utilizadas fueron la entrevista en profundidad y técnicas proyectivas.

⁸ / El estudio fue realizado durante el segundo semestre del año 2012; mediante una muestra de cuatro alumnos, que cursan sexto y séptimo básico de una Escuela Rural de la región de Aysén.

⁹ / Un total de 4 apoderados.

¹⁰ / Un total de 2 profesores.

La información obtenida mediante entrevistas destinadas a niños fue complementada con la realización de talleres investigativos, donde se les pidió a los niños hacer dibujos sobre su experiencia en la escuela. Más tarde ambos resultados fueron triangulados.

Posteriormente, se analizó la redacción de relatos restituyentes de sus experiencias de vida en la escuela.

1

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PERCEPCIONES ACERCA DEL CASTIGO EJERCIDO POR PROFESORES

Los relatos de los educandos dan cuenta que la escuela en cuestión, aún responde a un modelo educativo positivista, con una dinámica verticalista y segmentadora, que impone y valida con ímpetu el sistema de castigos. Si bien, los relatos de los padres y de la docente informante, indican que este modelo, cuando ellos estaban en la Escuela era mucho más rígido, pues los castigos que se aplicaban eran en su mayoría físicos¹¹. En la actualidad se continúan aplicando, especialmente los castigos de orden psicológicos, basados en el supuesto de que los comportamientos de los niños son

¹¹ / Ataques directos al cuerpo con una gama de torturas corporales.

irracionales, y por tanto tienen que ser corregidos, a través de diversas estrategias que apuntan a la destrucción de la autoestima del estudiante.

“(…) no me deja hacer nada, no puedo ni hablar, levanto la mano y me dice rota insolente o impertinente”

(Alumna).

“El alumno es el sujeto de la educación y si él no quiere aprender el profesor no puede hacer nada y qué decir del apoyo de la familia; a pesar de esto yo me doy el tiempo y hago actividades de formación para que los niños se respeten a ellos mismos y aprendan a respetar, no es fácil porque la comunidad es lenta y están acostumbrados a hacer nada”

(Profesor).

1.2. LOS CASTIGOS PERCIBIDOS POR LOS ALUMNOS

Los castigos percibidos por niñas y niños reflejan una gradiente de baja a la alta intensidad, y se expresan través de amenazas y acciones que puede implicar violencia física y/o psicológica, directa o indirecta. Así dentro de ellos se pueden divisar: castigos corporales, castigos gestuales, castigos verbales, entre otros. (Wermicke C., 2000, Pp. 11-12). En la figura nº 1, se aprecia el tipo de castigos relatados por los estudiantes.

1.3. EMOCIONES Y SENTIMIENTOS EXPRESADOS POR LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO EFECTO DEL CASTIGO

Tanto los niños como los padres entrevistados dan cuenta que los castigos físicos y psicológicos provocan sentimientos y emociones negativas; “miedo”, “rabia”, “pica”, lo que pone en peligro la confianza y la buena relación entre el niño y el docente. El niño o niña buscará venganza castigando a su educador con la falta de comunicación, produciéndose una rebelión interior que dificulta a la persona castigada ponerse en una actitud de buena voluntad lo que implica un retroceso en cualquier tipo de aprendizaje positivo” (De la Puente F., 2012).

Normalmente el castigo sólo tiene un efecto temporal y transitorio sobre la conducta, puesto que un intento de cambio en la naturaleza de la persona a través del castigo provocará un rechazo. (De la Puente F., 2012). Afectando los logros académicos, en el desarrollo integral del educando y en un clima adecuado en clases que motive y estimule a niñas y niños (Calderón P. 2011, p. 21).

“En vez de retarnos por todo cuando está mala la tarea deberían explicarnos bien, y no tratarnos mal de puro gusto, mis compañeros se sienten mal, se ponen tristes cuando los retan y los discriminan”

(Alumna).

Figura 1. Percepciones que tienen los niños del castigo aplicado por sus profesores

Realizar	Dejar	Tirar	Pegar	Agarrar
Tareas excesivas	Sin recreo	La oreja	Con la regla en las manos	La cabeza y torcerla hasta hacerla sonar
Etiquetados	Sin hablar	Las patillas		
Burlas	Sin poder moverse	Y golpear las mesas		
Eternas charlas				
Muchos gritos; muy fuertes	En la esquina de la sala			
Amenazas				
Discriminación				

Fuente: elaboración propia

Figura 2. Emociones y sentimientos manifestados por niñas y niños sobre el castigo aplicado por sus profesores



Fuente: elaboración propia

1.4. EFECTOS DEL CASTIGO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS

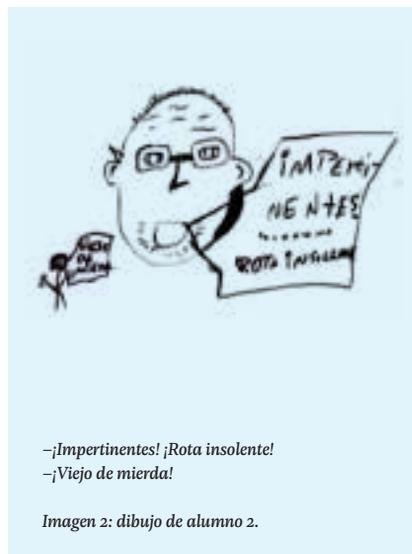
La escuela genera miedo, desgano, tensión, tristeza, etc., lo que lleva a proyectar inseguridad, represión, inhibición y anulación. Si observamos la fotografía n°1, el niño se representa mediante una figura humana pequeña, sin pies, sentado y sin manos, en oposición el profesor que es retratado proporcionalmente una cinco veces más grande. Desde el punto narrativo el niño cuenta cómo un profesor lo hace callar y él intenta gritar. La gráfica resulta consistente con el relato de la experiencia en la escuela del niño. Los castigos aplicados por sus docentes han almacenado en el niño un sentimiento de rabia e inseguridad.

Todos los dibujos graficados por los niños y niñas dan cuenta de la interiorización del castigo psicológico explícito por parte de los profesores. Tanto alumnos y apoderados perciben que aunque los castigos físicos han ido desapareciendo, los psicológicos se usan sin medida, provocando una abolición paulatina de la autoestima en los educandos:

“Los tratan tan mal, como lo más bajo, tienen una autoestima muy baja, por eso muy pocos de nuestros niños terminan la enseñanza media y menos van a la universidad”

(Madre de alumna 2).

Aunque apoderados y niños expresan que una de las opciones para termi-



nar con este sistema de castigos, que ha generado sentires negativos por generaciones, es irse a otras escuelas:

“(...) los niños se quieren ir porque los profesores están pega’os en una época antigua”

(Alumna 4).

No dejan de mencionar en reiteradas ocasiones la necesidad de recibir mejores tratos por parte de sus docentes, haciendo propuestas sencillas y concretas para mejorar la convivencia en el centro educativo:

“Lo único que les pido a los profesores es que no sean tan estrictos y nos traten mejor” (...)
“Con palabras se avanza mucho más que con castigos”

(Alumna 4).

En las emociones manifestadas por los alumnos, se desprende confusión de roles e inseguridad. Lo anterior afecta la formación de una relación social significativa, donde prime la sintonía afectiva, cognitiva y comportamental con aquellos que pueda establecer relaciones autodefinitorias; superar la confusión de roles; establecer relaciones de confianza, estabilidad y fidelidad.

Lo anterior es preocupante, ya que podría llevarlos a desarrollar una fuerza distónica de la etapa adolescente. Sobre todo tomando en cuenta que los apoderados mencionan que

los profesores declaran el fracaso a sus estudiantes:

“(...) ahora que se fue hacer su séptimo a Coyhaique su profesor le dijo que iba ir a sólo dar la hora”

(Madre de alumna 2).

Más complejo se torna el escenario, al considerar que “el profesor” declara abiertamente, no creer en sus alumnos:

“(...) yo he tenido algunos cursos buenos pero en general son malos”

Así por parte de los padres y apoderados, se concibe un sentimiento de desidia y resignación:

“(...) ya perdimos las esperanzas, la gente está acostumbrada a esto, no tenemos donde acudir, lo único que nos queda es que crezcan y llevarlos a otra escuela”

(Madre de alumno 3).

A lo expuesto en el párrafo anterior, contribuye el hecho de que las veces que han intentado hacer un cambio, sus demandas no han sido atendidas por las autoridades:

“Una vez ya era tanto como trataba la profesora (...) a mi hija, que llamé a la corporación de educación en Coyhaique y no me creyeron, más encima me trataron de mentirosa”

(Madre de alumno 3).

1.5. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA TRABAJAR EN EL AULA

A continuación se expondrán propuestas metodológicas que:

- 1) Consideren las particularidades y oportunidades de una escuela rural;
- 2) Definan un buen ambiente de aprendizaje;
- 3) Caractericen los diversos estilos de aprendizaje;
- 4) Definan la educación de las emociones;
- 5) Entreguen estrategias para la alfabetización emocional; y
- 6) Den a conocer las características de un profesor efectivo.

1.5.1 Escuela rural y profesores rurales

Para superar los problemas es imprescindible adoptar un enfoque renovado, una manera en que el proceso de enseñanza formal del niño campesino se adapte a sus necesidades reales y que dé al profesorado las soluciones necesarias y factibles, para lograrlo se requiere:

- Destacar y valorar la misión de la escuela rural a nivel nacional;
- Conocer y valorar las capacidades de los recursos humanos, técnicos y materiales

efectivamente disponibles y utilizarlos eficientemente;

- Destacar y revalorar las características y condiciones sociales y naturales del medio rural, por sobre los obstáculos.

A lo antepuesto se insuma que la escuela rural debe tener como misión promover, orientar y desarrollar las capacidades intelectuales, morales y técnicas de los niños y niñas, para que estos tomen parte activa y responsable en la vida social, económica y política de su comunidad, región y país. Para cumplir esta misión es preciso que la escuela rural considere:

- a) Respetar y valorar la lengua, costumbres y particulares formas de conocer de los niños y niñas campesinos, incorporándolos en los contenidos y metodologías escolares. Lo que exige dejar de considerarlas como expresiones de atraso que hay que desterrar.
- b) Respetar, valorar e incorporar las expresiones domésticas y productivas de la vida campesina en los programas escolares. Deben ser el punto de partida para nuevos aprendizajes. Así la educación escolar no significará una ruptura con las tradiciones, sino una unidad integradora y superadora.
- c) Revalorar e incorporar a los procesos educativos el entorno natural y las prácticas sociales,

económicas y culturales de la comunidad rural local. Todo aprendizaje debe orientarse a la búsqueda de alternativas concretas frente a problemas concretos.

- d) Incorporar a los contenidos y metodologías óptimas relaciones entre la sociedad local y su medio ambiente, basándose en la complementariedad vital entre los seres humanos y los recursos naturales.
- e) Incentivar el trabajo colectivo, la responsabilidad social, la cooperación, la solidaridad y satisfacción individual en el desarrollo del grupo.

Para apoyar los procesos anteriores es importante tomar en cuenta que la escuela rural tiene ciertas particularidades que debe apreciarse:

- Brinda la posibilidad de estructurar el programa educativo con mayor interrelación con su entorno natural y social.
- Permite crear espacios pedagógicos al aire libre, basados en la observación directa y cercanía con actividades productivas y socio culturales de las comunidades.
- La cultura rural es rica en valores sociales y humanos que no deben ser estandarizados por imposición de un sistema rígido.

La investigación ha demostrado que es fundamental replantear la la-

bor docente en las escuelas rurales, para aumentar la calidad y eficiencia de los procesos de aprendizajes. Para ello se propone considerar los siguientes campos:

- Formulación de objetivos educacionales acorde a los intereses y necesidades de los niños y niñas.
- Diversificación de contenidos para adecuar la estructura curricular básica a las características y necesidades del medio rural local.
- Metodología de la enseñanza que tome, como punto de partida de nuevos aprendizajes, al niño campesino con su cultura, su lengua, los conocimientos que adquiere en su vida familiar y comunal, la experiencia viva de su medio ambiente y las prácticas sociales de su comunidad.
- Dinámicas grupales para el aula y al aire libre.
- Metodologías y sugerencias para pequeños proyectos escolares, en los que se desarrollen aptitudes prácticas y cuyos resultados sean de utilidad para la vida diaria.
- Elaboración de material didáctico con elementos del medio, que además de ser de bajo costo puedan ser realizados con la participación de los mismos alumnos, a fin de desarrollar su imaginación, creatividad y habilidades manuales e intelectuales.
- Criterios y métodos de evaluación del aprendizaje que reconozcan la

validez de la diversidad cultural y de las aptitudes, la importancia del juicio crítico en los contenidos y en las actitudes básicas.

Además de los puntos anteriores, es fundamental adecuar la estructura curricular, ya que normalmente se utilizan los planes y programas nacionales, lo que trae profundas consecuencias para educandos y docentes:

- Los profesores al tener que enseñar contenidos que no corresponden a la realidad que los circunda, no pueden aplicar técnicas activas. Además no cuentan con todos los medios para presentar una realidad con la que los niños nunca han tenido contacto. Esto los lleva a enfrentar los problemas de distracción, aprendizajes deficientes y poca motivación de los estudiantes ante contenidos ajenos a sus experiencias de vida, por lo que los profesores comienzan a caracterizar a sus alumnos como perezosos, desinteresados, baja capacidad de atención, etc.
- Los educandos por su parte pierden la oportunidad de aprender contenidos relevantes para su mundo circundante; aprenden deficientemente, ya que todo es de memoria, con lo que se desvaloriza y no hay motivación por los procesos de aprendizaje. En consecuencia son cada vez más frecuentes las notas bajas, la repitencia y la deserción.

Para revertir la situación antepuesta es importante también cuestionarse lo siguiente.

1.6. ¿QUÉ ES UN BUEN AMBIENTE DE APRENDIZAJE?

Aun cuando varios autores han apuntado a que es en las relaciones interpersonales, donde se ubica el “meollo” de la educación (Bustos A., 2010), vemos cómo el Ministerio de Educación de nuestro país continua delegando la convivencia escolar a un sistema normativo que indica cómo tratar a los educandos universalmente.

“(…) los viejos Reglamentos Escolares comenzaron a cambiar de nombre y pasaron a llamarse Reglamento de Convivencia Escolar o Manual de Convivencia Escolar. Pero, esencialmente, seguían siendo los mismos reglamentos, con el sustento teórico apoyado claramente en el paradigma conductista, haciendo un fuerte énfasis en las sanciones (castigo)”
(Bustos A., 2011 p. 41, 42).

Asimismo, debe considerarse que la convivencia escolar influye en los logros académicos y en el desarrollo integral del educando (Calderón P. 2011, p. 21), y a su vez que ella depende –en parte– de un clima de clase que motive a los niños a aprender.

A continuación se entregarán luces de qué es y cómo lograr un buen clima de aula.

Un estudio latinoamericano dirigido por Cassasus (2003) señala que el factor clima en la sala de clases, es lo más relevante en el buen resultado escolar, por ello nos parece muy importante aludir la siguiente cita: “La percepción de los alumnos en cuanto al tipo de clima emocional tiene una incidencia muy fuerte en sus resultados” (Cassasus, 2003, p.14).

En consonancia con lo anterior los docentes deben procurar desarrollar un óptimo ambiente pedagógico, el cual será entendido en el presente documento como: aquel que favorece el desarrollo personal de los niños y niñas, en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003); tienen una adecuada percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Arón y Milicic, 1999).

Para lograr generar esto, el primer paso es cuestionarse si los ambientes de clases que se forjan en la práctica pedagógica están propiciando que los alumnos puedan aprender, ya que, se-

gún lo planteado por Duarted J., 2003, en las escuelas el ambiente educativo se mantiene inalterado: en cuanto al ordenamiento sigue siendo prescriptivo, las relaciones interpersonales están dominadas por consideraciones asimétricas y autoritarias.

Aunque redimensionar los ambientes educativos en los colegios implica un replanteamiento de los Proyectos Educativos Institucionales, no debe dejar de considerarse que el “Cambio comienza por uno mismo”, es en las aulas, en los docentes, donde podemos encontrar la gran revolución de la educación. Parte importante para lograrlo es considerando que los educandos no son todos iguales y, comprenden el mundo de manera diversa. Gardner (1983) hace un gran aporte sobre ello, con su teoría de las Inteligencias Múltiples, a la cual se hará alusión en las siguientes líneas.

1.7. DIVERSOS ESTILOS DE APRENDIZAJES EN EL AULA

La masificación de la educación es nefasta, conduce al tedio y al aburrimiento, lo que inevitablemente desencadenará acciones de los estudiantes que muchas veces los docentes no desean y buscan ser erradicadas a través de castigos. Para evitarlo se debe eliminar la idea preconcebida de la existencia de una “inteligencia general” y asumir la idea de una inteligencia múltiple.

Para ello, en un sentido más amplio, se entenderá como el flujo ce-

rebral que nos lleva a elegir la mejor opción para solucionar una dificultad. Investigaciones de neurobiología sugieren la presencia de zonas del cerebro humano que corresponden a determinados espacios de cognición, cada una de ellas puede expresar una forma diferente de inteligencia.

Según Howard Gardner (1983), serían ocho y, por tanto el ser humano poseería ocho puntos del cerebro donde se albergarían diferentes inteligencias. Éstas conforman las denominadas *Inteligencias Múltiples*: 1) inteligencia lingüística o verbal, 2) la lógico matemática, 3) la espacial, 4) la musical, 5) la visual, 6) la kinestésica, 7) la naturalista y 8) las inteligencias personales: la intrapersonal y la interpersonal (Antunes C., 2001, p.51).

Es preciso que los alumnos conozcan con urgencia que no sólo existe una inteligencia lógico lingüística y matemática, los docentes deben contribuir a que descubran sus aprendizajes entorno a las inteligencias que los caracterizan, sobre todo en contextos de ruralidad donde la estimulación de los sentidos en la vida cotidiana es mucho más enriquecedora.

Una excelente herramienta pedagógica para medir estas inteligencias, es el test de MIDAS creado por el Dr. Branton Shearer, el que, mediante un cuestionario, refiere a las habilidades y preferencias de los alumnos. Y distribuye las habilidades entorno a las ocho inteligencias propuestas por Gardner.

El desafío, entonces, es considerar recursos diferentes para cada una de estas formas de aprender; para atraer la atención de los alumnos haciéndolos protagonistas de su formación y no esclavos de eternas horas sentados recepcionando contenidos, que tal vez nunca recordarán, utilizarán, y por consiguiente, no serán parte de su espectro de aprendizajes.

A propósito de lo anterior, Doin G. lo sintetiza de la siguiente manera: “El niño ha sido considerado un objeto de estudio, una rata dentro del laboratorio de socialización más grande de la historia, cuyo principal objetivo fue modelar al ser humano” (Doin G., 2012, 54:33).

Sumado a este proceso de diferenciación en los estilos de aprendizaje de los educandos, para desarrollar un óptimo ambiente de aprendizajes, no se debe olvidar, que los seres humanos “somos corazón y cabeza”, tenemos dos mentes, señala Goleman (1995), una mente racional que piensa y otra mente emocional que siente¹². A pesar de que no todos aprendemos igual, y que las emociones nos ayudan a entender el mundo, nuestro Sistema de educación se carac-

12 / Desde la perspectiva filogenético se pueden distinguir tres partes en este cerebro: la corteza cerebral, el sistema límbico y el cerebro reptiliano, es en el sistema límbico donde residen las funciones principales de las emociones, ya que se encuentra la amígdala (elemento esencial de la emoción). En los seres humanos estos puntos son los centros de afectividad que procesan las emociones. (Goleman D., 1995)

teriza por ser parcial en el desarrollo de la mente, olvidando las emociones de los educandos casi por completo, por ello ahora se darán luces sobre la teoría de la educación de las emociones.

1.8. EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES

En el proceso de educación todo lo que sea parte del ambiente que rodea a los educandos influirá en sus aprendizajes, ellos reproducirán lo que reciben. Si en ambientes violentos la violencia se reproduce fácilmente lo mismo ocurre con las ambientes basados en la sana convivencia. Los educandos tenderán a tener relaciones más profundas y amorosas dentro y fuera de la escuela (Doin G. 2012, 32:47).

Dentro de este proceso los docentes son un eslabón fundamental, se quiera o no la praxis pedagógica es gobernada por las emociones¹³. Es así que autores, como Maturana, relatan sobre ello:

13 / La emoción es un estado complejo del organismo, generado habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. La raíz de la palabra es motere, del verbo latino “mover” además del prefijo “e” que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar. Las emociones pueden tener una función importante en el desarrollo personal, ya que tienen efectos sobre otros procesos mentales, de forma que pueden afectar a cómo percibimos, atendemos, memorizamos razonamos y creamos la realidad. (Duarted J.2003, p.25).

“El amor ocurre en el fluir de las conductas relacionales a través de las cuales el otro, la otra o uno mismo, surge como legítimo otro en convivencia con uno. O lo que es lo mismo, el amor es la emoción que constituye y conserva la convivencia social”

(Maturana H. y Nisis, 2002, p.20).

El analfabetismo emocional, señala la Goleman, nos ha costado los grandes índices de violencia, depresiones, estrés, desórdenes alimenticios, abuso de drogas y alcohol, etc. Así nuestra sociedad post modernista se caracteriza por el individualismo y se constituye como una sociedad enferma.

Aunque pareciera ser que esto no afecta a escuelas rurales, según lo planteado anteriormente, sabemos que el anhelo de sus comunidades por superar su situación de “atraso”, torna aún más compleja la situación cuando los niños anhelan y/o se enfrentan a la vida urbana. Es clave que sus profesores incorporen metodologías que desarrollen afectiva y efectivamente la integralidad de sus estudiantes. Es por ello que a continuación se sugieren estrategias que favorezcan el desarrollo de una sana convivencia, entre ellas, se contempla sugerencias para la alfabetización emocional; estrategias para la resolución positiva de conflictos; características de un profesor efectivo y la metodología de fase cero o confluencia de aprendizajes afectivos a cognitivos.

1.9. ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL

Alfabetizar a los estudiantes emocionalmente, es primordial para que se desarrollen integralmente, pues el equilibrio emocional, es clave, para el organismo.

Cada emoción moviliza un circuito hormonal que tendrá impacto en las células y neuronas que conforman nuestro cuerpo, si se desarrollan conductas responsables que propicien la fabricación de serotonina (la hormona del placer) como las conductas “S”: serenidad, silencio, sabiduría, sabor, sexo, sueño, sonrisa; y las conductas “A”: ánimo, amor, aprecio, amistad, acercamiento; podremos vivir equilibradamente (Goleman D. 2002, p.308-309).

No obstante, si se auspicia la generación de hormonas que corroen el cuerpo como el cortisol con conductas “R”: resentimiento, rabia, rencor, reproche, resistencias, represión y las conductas “D”: depresión, desánimo, desesperación, desolación; se estará envenenando el organismo de los estudiantes y el del docente (Goleman D., 2002, p.301).

Goleman en su libro *Inteligencia emocional* propone la educación de las emociones, para lograr desarrollar la inteligencia emocional¹⁴. Este debe ser

un proceso educativo continuo y permanente que potencie el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, ya que ambos elementos son esenciales para el desarrollo de una personalidad integral.

“El aprendizaje no es un hecho separado de los sentimientos de los niños. Ser un analfabeto emocional es tan importante para el aprendizaje como la instrucción de matemática y lectura”

(Goleman D., 2000, p.32).

La base para desarrollar la enseñanza de las emociones, dice Goleman, es conocer las propias emociones, para luego llegar al auto control, puesto que en la medida que se perciben, y, ya se conoce como denominar las emociones negativas, éstas se pueden cambiar. De eso deriva la importancia de desarrollar en las aulas un vocabulario emocional, teniendo como objetivo el equilibrio emocional¹⁵.

Para lograrlo, Goleman, propone el programa de la “Ciencia del Yo”, sus contenidos son los sentimientos propios y los que aparecen en las relacio-

14 / Es la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Para Goleman, la inteligencia emocional es un concepto de amplia significación que incluye la habilidad para motivarse y persistir frente a las frustraciones, controlar impulsos y demorar gratificaciones,

regular los estados de humor, evitar que las desgracias obstaculicen la habilidad de pensar, desarrollar empatía y esperanza (Goleman D., 2002, pp.300 -303).

15 / Para ello es trascendental que se desarrolle primeramente en el profesor.

nes, lo que demanda que los docentes y alumnos se concentren en la vida emocional de los estudiantes.

La estrategia es tomar los asuntos emocionales de los niños y niñas como tema importante del día. Así las clases impartidas parecerán modestas pero significativas; algo muy similar a la enseñanza ancestral de los pueblos aborígenes, señala que la educación emocional se instala "... al repetirse una y otra vez la experiencia, el cerebro reacciona como un reflejo adquirido, reconociéndolo como un camino reconocido y fortalecido..." (Goleman D., 2000, p.303).

Los temas enseñados incluyen la conciencia de sí mismo, de las fortalezas y las debilidades propiciando un alta autoestima (ser capaz de reconocer los propios sentimientos y construir un vocabulario adecuado para desarrollarlo). En esta Ciencia del Yo, es importante, propiciar el manejo de las emociones negativas (ansiedad, tristeza, ira, etc.), así como también fortalecer el sentido de la responsabilidad hacia los compromisos emocionales que se establecen, pues romperlos, es más nefasto que no crearlos. El autor pone énfasis en desarrollar la empatía como una habilidad social clave.

Goleman propone algunas metodologías para potenciar la educación de las emociones en el aula. Una de ellas es cambiar "los presente" al inicio de la clase por números que indiquen el estado emocional de los

niños y niñas, por ejemplo que respondan a las cuatro emociones primarias: uno (estoy alegre), dos (estoy triste), tres (estoy enrabado) y cuatro (estoy con miedo).

Otra metodología ofrecida es trabajar con el "cubo de los sentimientos", los niños sentados en círculo hacen girar el cubo que contiene palabras que reflejan emociones, por turno describen si alguna vez se han sentido según la emoción que les tocó. Esto ayuda al igual que "los presentes" a desarrollar la empatía entre los compañeros.

Ponerse en el lugar del otro, poder conectarse emocionalmente. Si esto no está contemplado en la educación no ocurre nada" (Casassus J., 2010, p. 5).

Una actividad que contribuye a educar el control de los impulsos es trabajar con el "semáforo de seis pasos"¹⁶, les ayuda a los alumnos a fortalecerse como grupo curso, ya que entre todos deben escoger la elección más apropiada para resolver un determinado conflicto, así los alumnos no sienten que las decisiones son sólo del profesor, y les ayuda a auto-reflexionar antes de actuar (Goleman D., 2010, p. 301 – 318).

16/ Luz Roja: 1. Detente, cálmate, y piensa antes de actuar. Luz Amarilla: 2. cuéntanos el problema, y di cómo te sientes, 3. propón un objetivo positivo, 4. piensa en una cantidad de soluciones, 5. piensa en las consecuencias posteriores. Luz Verde: 6. adelante, y pon en práctica el mejor plan.

1.10. CARACTERÍSTICAS DE UN PROFESOR EFECTIVO

“(…) Los profesores que apenas castigan, es porque mandan poco y bien, son oportunos; y saben distinguir entre lo que es importante y lo que es secundario”

(De la Puente F., 2004, p.2).

Considerando lo anterior, en esta parte, conforme a la investigación de un grupo de docentes de la ciudad de Valparaíso¹⁷ que trabajan en escuelas con altos índices de vulnerabilidad se desplegarán características personales y desmotivación e indisciplina en la Escuela.

Entre las características personales se encuentran, esencialmente, tener vocación, pues con ello el profesor y por consiguiente los educandos podrán desarrollar una motivación y atribución intrínseca en oposición a lo extrínseco.

A lo antepuesto se adiciona que el docente sea afectuoso, perseverante, democrático para entregarle autonomía a los alumnos, honesto, comunicativo, maneje códigos propios con los alumnos, se comprometa, muestre real preocupación por los intereses de los educandos, revele paciencia y flexibilidad en relación a la conducta y aprendizaje de los niños, tenga altas expectativas en sus

alumnos, confíe en sus capacidades, no los limite, ni etiquete (“él es flojo”, “él es porro”, “él no podrá”, etc.).

“Si bien los niños, pueden llegar a tener un índice alto de “hiperactividad” o de trastornos de aprendizaje, bajo ningún concepto se los puede considerar retrasados” (Goleman D., 2000, p. 274).

De la investigación también se desprenden las características que los profesores debiesen tener para ser efectivos y asertivos en las metodologías: Utilizar variadas metodologías; ser lúdico, activo y participativo, utilizar métodos inductivos y deductivos, etc.; utilizar variadas dinámicas de grupo; trabajar personalmente con los alumnos que presentan mayores dificultades; dominar los contenidos y entregarlos de manera ordenada y eficiente; usar siempre el tiempo de manera óptima (no dejar espacio para el tedio); establecer reglas consensuadas y claras que faciliten la convivencia en el aula; enseñar y reforzar valores en la práctica; y fomentar el respeto mutuo (Cruz F., 2010, 61 -81).

En resumen, un docente efectivo promueve en el decir y en el quehacer un ambiente grato, donde prime la flexibilidad, la confianza, la seguridad, la calidez en pro de favorecer las relaciones al interior del aula.

17 / Cruz F. et col. (2010) *Características Personales y Pedagógicas de Profesores Exitosos en Escuelas Efectivas; en Jornada sobre Violencia Escolar y Convivencia Social.*

Conclusiones

En los párrafos anteriores se dieron a conocer los hallazgos de la investigación denominada “Percepciones de los alumnos acerca del castigo ejercido por sus profesores y sus propuestas para una sana convivencia”.

A través de relatos restituyentes y de dibujos, se develó que las metodologías educativas para lograr mantener una lógica de orden se basan principalmente en el sistema de premios y castigos, lo que genera la sensación de ser blanco de maltrato físico (torceduras de cabeza, tirones de oreja y patillas), de recibir tratos con autoritarismo e injusticia, discriminación, humillación, ridiculización, burlas, gritos, retos, encierros, aislamiento y amenazas. Esto ha generado profundas consecuencias, los estudiantes han desarrollado mecanismos de defensa: anulación, aislación, inhibición, negación y represión de sí mismos.

Lo anterior, se cohesionan con las emociones que los mismos educandos mencionan, es decir, aquellas que les genera el castigo aplicado por sus docentes: miedo, rabia, impotencia, tristeza, etc. A esto se insuma que tras el análisis de los estudiantes entorno a la teoría de Erik Erikson, se desprendió que manifiestan fuerzas distónicas de su desarrollo social, tendiendo a sentirse incapaces comportamental y cognitivamente.

Los padres se declaran conscientes de lo que viven sus hijos, pero ven como única solución que crezcan y se vayan a estudiar a Coyhaique. Este apaciguamiento se puede explicar con la identidad que determina a los habitantes de la región, sujetos tranquilos y pasivos.

Las premisas anteriores nos han llevado a reflexionar sobre el profundo daño psicológico que las actuales metodologías de educación basada en un sistema disciplinario que buscan controlar, clasificar, jerarquizar, regular y homogenizar las conductas de los individuos dentro y fuera de la escuela, están causando en las escuelas rurales de Aysén, las cuales nacen con el propósito de “chilenizar chilenos”.

Si a lo previo le sumamos el hecho que las comunidades se caracterizan por ser tranquilas y pasivas, por lo que están aceptando la pérdida de su identidad y daño a la autoestima de generaciones familiares que asisten a la única escuela de su pueblo, el problema es aún más complejo.

“La educación en Chile sigue siendo lo mismo, una herramienta para formar trabajadores útiles al sistema y una herramienta útil para que la cultura permanezca siempre igual y siempre se repita”
(Doin G., 2012, minuto 13:02).

Es lamentable que las escuelas rurales de la región de Aysén estén des-

aprovechando la riqueza cultural de comunidades que mantienen contacto constante con paisajes prístinos y con tradiciones camperas y pesqueras.

“(…) entre las dinámicas identitarias más marcadas se resaltan la chilota y la indígena, junto a la identidad litoraleña y la patagónica.

(GORE-CEPAL, 2009, p.54).

Para tratar de aportar a este problema en el documento se ha mencionado una serie de metodologías que demuestran que existen formas más inclusivas de enseñar.

En el acápite “Escuela Rural y Profesores Rurales” se entregan alcientes para adoptar un enfoque renovado en las escuelas rurales, no desde sus limitaciones y su mal considerado “sentido de atraso”, sino valorando las oportunidades que brinda el entorno natural y las sociedades con sus costumbres, sus expresiones domésticas y productivas. Es decir, metodologías y contenidos que hagan sentir a los estudiantes y docentes que están trabajando en alternativas concretas frente a problemas concretos, de ello surge la necesidad de adecuar el curriculum nacional a zonas rurales, de lo contrario los niños y niñas continuarán

intentando aprender contenidos que buscan homogenizar conductas: “chilenizar chilenos”.

Además como se señala en el documento es necesario que los docentes se cuestionen si el ambiente de clases que están propiciando favorece el proceso de aprendizaje. Para desarrollarlo se plantea que se debe modificar el modelo universal basado en un paradigma conductista que busca normar conductas a través de sanciones, y crear un ambiente que favorezca el desarrollo personal, se promueva la solidaridad, se respeten las falencias y diferencias de los educandos.

Para conseguir lo anterior y revertir el tedio y el aburrimiento que caracteriza la experiencia de los niños en la escuela, es fundamental que los docentes consideren que existen diversos estilos de aprendizajes, Gardner (1983) plantea que existen ocho, y buscar estrategias para que los alumnos auto exploren cuáles son sus modos de aprender, como por ejemplo en test de MIDAS.

A lo antepuesto se suma la importancia de considerar la educación de las emociones, ya que los seres humanos somos “corazón y cabeza”, Goleman (1995) señala que existe una mente racional que piensa y una mente emocional que siente. Para contribuir a ello se plantea la alfa-

betización emocional, la cual plantea que en la escuela se debe desarrollar conductas que favorezcan la fabricación de la hormona del placer llamada serotonina, tales como serenidad, silencio, sonrisas, aprecio, amor, amistad, etc. Así también que se debe destinar parte importante del tiempo a que niños y niñas aprendan a auto controlar sus emociones negativas y positivas, que se conozcan a sí mismos, que estén al tanto sus fortalezas y debilidades, y se promueva un alto grado de auto estima, como lo hacían los pueblos aborígenes.

Finalmente en el documento se hace alusión a la importancia que tiene en el proceso de educación formal las características de los docentes, ellos deben suscitar en el decir y en el quehacer un ambiente grato, donde prime la flexibilidad, la confianza, la seguridad, la calidez en pro de favorecer las relaciones al interior del aula.

En síntesis, a lo largo del documento ha quedado demostrado que existen diversas aristas para generar el cambio frente a los problemas diagnosticados en la investigación. Y así concebir aprendizajes desde las características de los educandos y por sobre todo crear ambientes educativos donde los docentes, niños y niñas se sientan felices.

Agradecimientos

A todos los niños, niñas y adolescentes que me han demostrado que necesitan metodologías más acordes a sus nuevos intereses y necesidades afectivas, cognitivas y corporales.

Bibliografía

- Antunes, C., (2001). Estimular las Inteligencias Múltiples, España, Madrid: Nancea s.a. de Ediciones Madrid.
- Arón, A. y Milicic, N, (1999). Clima Social Escolar y Desarrollo Personal. Un programa de mejoramiento, Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela Como Contexto de Contención Social y Afectiva. Revista Enfoques Educativos, volumen 5, pp. 117-135.
- Bustos, A., (2011). Confusión entre Convivencia Escolar y Reglamento Escolar. La Escuela Frente a los Actuales Cambios Sociales: una mirada desde la Convivencia Escolar, Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha.
- Bustos, A. y Calderón, P. (1998). Psicología Educativa, Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación Dirección de Programas Especiales y Asistencia Técnica.
- Casassus, J., (2003). La Escuela y la (des) Igualdad en Educación, Santiago, Chile: Editorial LOM.
- Calderón, P., (2011). Conflictos en el Aula, Del Aburrimiento, Desmotivación e Indisciplina en la Escuela, Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Cox, D. y Gisiling, J., (2008). La Formación del Profesorado en Chile 1847 -1987, Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Cruz, F. et col., (2010). Características Personales y Pedagógicas de Profesores Exitosos en Escuelas Efectivas. En Jornada sobre Violencia Escolar y Convivencia Social, Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

- De La Puente, F., (2012). Las Estrategias Básicas de la Educación Familiar: Escuela de Padres LXI. Revista Padres y Maestros, volumen n°347, España, Madrid: Universidad Pontifica Comillas.
- Galindo, L., (2004). Aysén y su Folclor, Coyhaique, Chile: Fondo Regional de las Artes y la Cultura.
- Goleman, D., (2000). La Inteligencia Emocional, Por Qué es Más Importante que el Cociente Intelectual, Argentina, Buenos Aires: Editorial Vergara.
- Grassano, E., (2008). Indicadores Psicopatológicos en Técnicas Proyectivas, Argentina, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Mauturana, H., y Nisis, S., (2002). Formación Humana y Capacitación, Santiago, Chile: Editorial LOM.
- Egert, (2007). Aproximación a la Identidad Profesional de Docentes Rurales de la Provincia de Valdivia a través de Relatos de Vida. Tesis para optar al Título de Antropóloga Y Licenciado en Antropología, Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- MINEDUC, (2002). Política de Convivencia Escolar, Hacia una Educación de Calidad para Todos, Santiago, Chile: Punto Impresión.
- Moreno, C. (2007). Las Escuelas Rurales en Chile: la Municipalización y sus Fortalezas y Debilidades. Revista Rural, Educación, cultura y desarrollo rural. Volumen 8.
- Suárez, M., (2003). Los Castigos y Otras Estrategias Disciplinarias Vistos a Través de los Recuerdos Escolares. Revista de Educación. Volumen 335.
- Toro, P., (2008). Disciplina y Castigos: Fragmento de la Cultura Escolar en los Liceos de Hombrés en Chile en la Segunda Mitad del Siglo XX. Cuadernos, Interculturales. Red de Revistas Científicas de América Latina. Volumen 6.
- Wemicke, C., (2000). Castigo y Pedagogía. Cuadernos Pestalozzi, volumen II capitulo n° 3, Brasil: Sociedad de Pestalozzi do Estado do Río de Janeiro.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Álvarez, E. Definición de Ambientes Pedagógicos. Psicopedagogía. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/ambientes%20pedagogicos>

Cabanilla, E. (2006). Método Ineficaz de Enseñanza y de Control de la Disciplina en las Escuelas. Autoritarismo en las Escuelas. Recuperado de <http://elkafkiano.zoomblog.com/>

Donoso, D., (2005). Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100007&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052005000100007.

Gobierno Regional de Aysén y Cepal. (2009). Matices de una Identidad que asoma. Estudio Identidad Regional para potenciar el Desarrollo Endógeno de Aysén. Recuperado de <http://www.turismocientifico.cl/admin/apps/filemanager/repository/%C3%A9reas%20del%20conocimiento/Poblamiento,%20historia%20y%20cultura/Ayse%CC%81n%20matices>

[%20de%20una%20identidad%20que%20asoma.pdf](#)

Ministerio de Educación. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Educación. Recuperado de file:///D:/Escritorio/Ley_organica_ensenanza.pdf.

Repo, I. (2003). Distintas formas de aprendizaje y distintos tipos de alumnos. Recuperado de http://www.cibernarium.tamk.fi/havainnollistaminen_es/learners.htm.

Sánchez, M. (2006). Disciplina, Autoridad y Malestar en la Escuela. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.rieoei.org/opinion38.htm>.

FUENTES AUDIOVISUALES

Doing, G., et al. (2009- 2010). La Educación Prohibida: www.educacionprohibida.com.

4.

El programa Servicio País y la transformación social: una reflexión sobre sus límites y perspectivas

Gonzalo Saavedra Gallo¹



Resumen

El Programa Servicio País fue, es y probablemente continuará siendo un “actor” sustantivo de la transformación social, un agente de cambio en y del espacio local rural en Chile. En este artículo propongo reflexionar sobre el sentido y la “lógica” de esa dinámica de transformación y cambio social. Se analizan definiciones y declaraciones institucionales manifiestas, es decir, parte del proyecto político formal, para luego cotejarlas –a modo de ensayo– con las experiencias personales y territoriales observadas. Lo anterior, si bien se basa en conocimientos de algunas intervenciones situadas en el territorio sur-austral, permiten dimensionar el impacto del Programa más allá de los propósitos explícitos, y sobre todo debatir en torno a la construcción, deliberada o no, de un “nuevo modelo” que potencialmente redefine –o redefinirá– lo social en la agenda pública.

Palabras clave: intervención social, programa Servicio País.

1/ Antropólogo. Profesional Servicio País, ciclos 1998-1999 y 1999-2000, comuna de Guaitecas, Región Aysén. Actualmente, se desempeña como académico en el Instituto de Estudios Antropológicos Universidad Austral de Chile.

Introducción

Las preguntas iniciales a partir de la experiencia en Servicio País

El origen de esta reflexión es empírico y se remonta a 1998, cuando me integro al Programa Servicio País (PSP). Por entonces –como ahora– el reto, en parte utópico y en parte posible si se admitía desde los espacios locales, era “superar la pobreza” en las zonas rurales de Chile. La experiencia, a todas luces excepcional, me permitió vivir durante más de dos años en un pequeño pueblo de pescadores artesanales en el segmento insular septentrional de la región de Aysén (Puerto Melinka) al que se me destinó en calidad de “profesional joven”.

El sistema de trabajo que implementaba Servicio País o “el Programa”, según la nomenclatura que por entonces usábamos, era comparativamente novedoso: los equipos, multidisciplinarios todos, debían permanecer durante al menos un año en “la comunidad”, diseñar y ejecutar planes de acción basados en tres áreas de intervención preestablecidas: desarrollo territorial, desarrollo social y desarrollo económico local. Se hacía especial énfasis en incorporar los ejes o las líneas de acción llamadas transversales, entre las que era imprescindible aquella denominada “identidad cultural”. De lo que se trataba era de

generar proyectos de “desarrollo”, pero al mismo tiempo fortalecer la identidad de las comunidades. Las largas horas de meditación y los acalorados debates sobre el tema marcaron una constante cada vez que los y las jóvenes “especialistas” nos reuníamos en “encuentros” nacionales o regionales para sistematizar nuestras experiencias en el “mundo rural”. La pregunta que nos convocaba era siempre la misma: ¿cómo podemos generar desarrollo respetando las identidades locales? En retrospectiva podría decirse que tal interrogante nunca fue del todo resuelto. No obstante la preocupación por el lugar de la cultura en los procesos de desarrollo local constituye, en la actualidad, parte de la declaración de principios de casi todas las instancias –públicas o privadas– que se hacen parte en ese campo².

Mi impresión es que la interrogante sobre el “desarrollo con identidad” no fue resuelta, al menos no del todo, debido a las tendencias en las intervenciones del Programa, en especial en la línea de acción “desarrollo eco-

2 / Ello no sólo tiene que ver con la visibilización de nuevas subjetividades (Escobar, 1996), sino además y sobre todo con la necesidad de matizar las cuestionadas fórmulas del desarrollo económico, que pasa a ser sustentable, humano, con equidad, cultural, etc. Gilbert Rist (2002) utiliza el concepto de “oximoron”, es decir un subterfugio semántico que permitiría atribuir una cualidad positiva (humano, sustentable, con identidad, etc.) a algo que es en sí mismo destructivo (el desarrollo como crecimiento basado en el cálculo matemático).

nómico local” (que por entonces era predominante), implícitamente modelada en la lógica de los emprendedores o del emprendimiento³.

En muchos sentidos mi reflexión recoge esta controversia, y a partir de la misma busca profundizar en las complejas relaciones entre comunidad, economía y desarrollo en las localidades rurales de Chile, una reflexión que –debo declararlo– he construido desde mi experiencia de trabajo y, más recientemente, de investigación sobre las sociedades litorales en Reloncaví, Chiloé y Aysén. La problemática reseñada, más amplia en sus conceptos, aparece contextualizada en los diversos procesos de modernización que involucran a las sociedades latinoamericanas.

Dicho de otro modo, en el marco de una tendencia generalizada que implica transformaciones objetivas y subjetivas de los espacios de vida “comunitaria” y/o “tradicional”, esas economías locales son interpeladas por dinámicas de expansión capitalista o bien de contracción del crecimiento (por ejemplo, con los efectos de desempleo que ello supone)⁴. En uno y en otro escenario ocurren tensiones y procesos pro-

blemáticos, en la medida en que esas transformaciones afectan sistemas de vida (material e ideacional) vinculados a precarios equilibrios ecológicos⁵.

En el inicio de mi aproximación a estas reflexiones, me seguía dando vueltas el problema de la identidad cultural y su fortalecimiento. Cabe señalar que fortalecer esa identidad significaba para nosotros, en el marco institucional, algo así como contribuir a conservar las tradiciones (de todo tipo) frente a las embestidas del “progreso” o de la modernización.

Creo que no hace falta insistir en que tal suposición encerraba una fórmula paradójica pues –como se ha sugerido en el marco de pensamiento social crítico contemporáneo– toda cultura, toda tradición, más allá de la tendencia estable de sus estructuras relacionales, ocurre como proceso de transformación. El caso es que, dados los antecedentes reseñados, dicha perspectiva me condujo a una intuición que en lo sucesivo terminaría formulando como hipótesis de investigación–acción: ¿es posible contribuir al surgimiento de “nuevas identidades” capaces de activar estrategias de acción colectiva para enfren-

3 / La expresión del *homoeconomicus* en la política pública (y también del Tercer Sector). La identidad económica ortodoxa (aun reelaborada) era más fuerte que la identidad (diversidad) cultural del lugar.

4 / En particular, asociado a la estacionalidad de la producción en las zonas rurales pero sobre todo a la precariedad laboral que encuadra la legislación en Chile.

5 / Sobre este último punto, no podemos soslayar que es en los territorios rurales –si cabe utilizar siempre esa expresión– en donde se tensionan los intereses por el uso y la apropiación de los “recursos naturales”, es decir la instrumentalización de la naturaleza bajo criterios y lógicas empresariales.

tar “con éxito” los diversos escenarios locales y globales del capitalismo (incluso coexistir con tales procesos o proyectos)?⁶ La pregunta me parecía arriesgada –y por qué no decirlo, algo ingenua–, tanto desde el punto de vista teórico como político, no obstante poco a poco surgirían algunas claves, principalmente producto de mis experiencias de campo y también en diálogo con otras similares a las mías, que luego me abrirían un nuevo horizonte epistemológico, subjetivamente más interesante y revelador.

Superada esa impronta tan estanca de la identidad cultural (y por supuesto de la identidad racionalista, más propia de un pensamiento lineal), pronto aparecerían nuevas perspectivas. En este sentido me resultó significativa la visión del antropólogo indio Arjun Appadurai (1996), quien a partir de una crítica a esta noción de identidad propone centrar la mirada en el dinamismo de la diversidad y la diferencia. Así las cosas, me pareció posible adaptar esta hipótesis a la problemática del desarrollo, resultándome sugerente transitar desde la identidad a la diversidad cultural y a sus dinámicas de diferenciación. Luego, observaría cómo un modelo analítico

perfilado desde tales variables entroncaría consistentemente con otro enfoque importante en mis reflexiones: la economía cultural, cuyo prisma nos permite ampliar las perspectivas de la vida económica a todas las lógicas simbólicas y a todas las formas sociales e históricas de reproducción de la vida material. En este marco, la economía ya no es únicamente un cálculo maximizador entre costes y beneficios, sino una forma, no única sino relativa y localizada, de organizar la subsistencia social⁷. Esto –debo reconocerlo– fue una reflexión posterior a mi experiencia en Melinka, pero no obstante refrendaba –desde la teoría de la antropología económica– el que la clave de nuestros vínculos con la vida local estaba justamente en reaprender y/o enriquecer nuestro acervo de conocimientos a partir de los saberes y conocimientos locales. Una cuestión, sin lugar a dudas compleja y muy difícil de asumir cuando, en nuestras formaciones universitarias, el conocimiento se nos transmite como fuente (científica) de verdades ancladas en la racionalidad. Compleja porque esa consagración académica del conocimiento para

6/ Escobar (1999, 2000) sugiere repensar esta oposición para formular un concepto integrado e interdependiente, que en un mundo complejo y marcado por los procesos de expansión transnacional –económica y cultural– llamará “glocal”.

7/ En la problematización cultural de la economía las referencias provienen de la antropología económica contemporánea, particularmente de Appadurai ([1986] 1991), Gudeman y Rivera (1990), Escobar (1996), Bird-David (1992, 1997), entre otros, quienes permiten sostener que lo económico es indisoluble de sus contextos y contenidos culturales específicos.

enfrentarnos al “mundo real” –social- de un modo vertical, es decir, la experiencia universitaria, nos prepara para la transferencia de conocimientos más que para el diálogo de saberes.

Un segundo hecho puntual, pero significativo, se suscita en mis primeras experiencias como profesional Servicio País. Ese mayo de 1998 nuestro equipo fue presentado en reunión ampliada, celebrada en el gimnasio del pueblo, a todos los socios del sindicato de pescadores artesanales de Puerto Melinka.

No fue difícil darnos cuenta de que nuestra presencia en el lugar era todo un acontecimiento; en realidad éramos el acontecimiento. El presidente de la organización pronunció un discurso aludiendo a nuestra condición de jóvenes profesionales (ingeniero civil, biólogo marino y antropólogo) deseosos de contribuir al desarrollo de la comunidad, y acto seguido nos invitó a presentarnos frente a los más de cien silentes socios que habían concurrido a la cita.

Nuestras palabras, vacilantes y nerviosas, más que nada fueron de cortesía (después de todo, nos estábamos presentando ante nuestros nuevos vecinos). Alguno de nosotros quiso extenderse en materias técnicas, su mensaje fue muy similar al que difundiera días después en una entrevista en la radio Estrella del Mar de Melinka:

“Bueno, yo como profesional me gustaría mucho trabajar con los pescadores y espero tener buena

acogida de parte de ellos, yo tengo muchas ideas, tengo muchos proyectos y planes para hacer acá, pero para mí lo más importante es que las cosas salgan de ustedes..., yo necesito saber qué cosas necesitan, en qué los puedo ayudar yo, así como también en que me pueden ayudar ustedes, yo de ustedes tengo muchas cosas que aprender, y quiero que hagamos un trabajo en conjunto, espero que sea muy fructífero. Yo por mi parte voy a hacer lo que pueda por ayudarlos en lo que sea”⁸.

El sentido de la transcripción no reside, por supuesto, en la alocución personal que aquí refiero, sino más bien en la escenificación de un paradigma que expresa la arraigada dicotomía entre el conocimiento docto y el conocimiento local, tal vez mucho más conectado con la sabiduría del sentido común (Geertz, 1983). Se constata, sobre todo, y es lo que me interesa destacar, la tensión entre la mirada experta asistencial (“necesito saber qué necesitan”) y las declaraciones políticamente correctas y esferables en el marco de un programa inscrito en las corrientes alternativas del desarrollo local (“lo importante es que las cosas salgan de ustedes”). En

8 / Entrevista a equipo Servicio País en Radio Estrella del Mar de Puerto Melinka, junio de 1998.

fin, una tensión no resuelta, más compleja, y que sintetiza no sólo un *know how* en las prácticas desarrollistas sino una problematización entre lo que podríamos llamar una visión de mundo y una mera declaración de principios. En efecto, esta tensión se modela justamente en el contraste de nuestras verdades ancladas en la racionalidad de la ciencia/profesión con las visiones del mundo que gobiernan los espacios locales en tanto formas culturales. No obstante, como sostendré más adelante, el “año” o el tiempo de permanencia en Servicio País tiene un potencial de reformulación de este contraste, de esta tensión.

Hasta aquí, la referencia sólo debe tomarse como una nota introductoria, la que sin embargo tiene un propósito explícito. En primer lugar, retratar parte del contexto de mi propia experiencia como profesional Servicio País y cómo, por entonces, pude observar, y sobre todo vivenciar lo que podríamos llamar el enfoque del Programa, un enfoque basado en lo local y en la localización. Por cierto, un valor notable y que continúa dando sustento a sus acciones e “intervenciones” en terreno. En segundo lugar, referir a lo que por entonces parecía ser el enfoque del desarrollo que Servicio País ponía en escena y en práctica. Sin profundizar ahora en ello cabe insistir en lo ya reseñado: el Programa parecía adscribir a los modelos alternativos del desarrollo local, in-

cluso críticos, al proponer soluciones no convencionales a los problemas detectados en las localidades. Ahora bien, alternativos y críticos estos modelos y, por supuesto, las intervenciones asociadas a ellos no ponían en discusión las bases del gran paradigma del desarrollo (sea local, territorial o a escala regional o nacional), un paradigma de extraordinario arraigo sociopolítico en Occidente y cuyos principales ejes continúan siendo el crecimiento económico, la competitividad y la articulación a los mercados locales, nacionales e internacionales (Escobar, 1996; Rist, 2002).

A continuación propondré un análisis integrado de ambas dimensiones reseñadas más arriba. Por una parte, relacionando el modelo o ciertas declaraciones centrales del modelo de intervención de Servicio País con los principales referentes de lo que, a mi juicio, constituyen genéricamente el paradigma del desarrollo. Posteriormente, propondré un conjunto de reflexiones sobre cómo esa articulación incide en el desempeño y en las prácticas de terreno de los profesionales, ya no sólo como actores adscritos a una institución en particular, sino como agentes situados en la “interfaz” de los procesos de desarrollo (Long, 2007), y en cómo a partir de ese espacio situado, localizado y relacional, el programa Servicio País se reformula más allá de sus convenciones formales.

1

SERVICIO PAÍS Y EL RETO DEL DESARROLLO

Desde mi perspectiva, el Programa Servicio País tiene al menos dos focos centrales, 1) el territorio y 2) los profesionales. En un segundo plano -aunque relevante- y tal vez más indirectamente, podríamos situar a las políticas públicas (retomaré esta cuestión más adelante). Sobre los focos centrales merece la pena citar las palabras de Alberto Etchegaray, primer presidente del directorio de la Fundación para la Superación de la Pobreza y, posiblemente, el principal “ideólogo” o gestor de Servicio País: “(Jóvenes SERVICIO PAÍS) No son profesionales que van a estar apartados de la realidad que viven las personas de lugares (aislados), sino que también van a incorporarse a su vida... Las capacidades y talentos de estos jóvenes no sólo van en beneficio propio, sino que su profesión se justifica en la medida en que pueda servir a otros, a través de ella”. (La Tercera, 1 de abril de 1995)⁹. Las palabras de Etchegaray son refrendadas una década más tarde por Rodrigo Jordan, presidente del directorio que antecedió al período actual ¹⁰:

“Uno de los aciertos programáticos más reconocidos de la Fundación y que ha dejado su huella en miles de profesionales, comunidades y localidades aisladas y en situación de pobreza, es el programa SERVICIO PAÍS. El programa plantea como sustento básico, que siendo la pobreza un problema de gran complejidad, debe abordarse integralmente y con una mirada interdisciplinaria.” (FSP, 2005. Memoria Servicio País: 10 años trabajando por un Chile sin pobreza. Santiago: FSP, p. 7)¹¹

En apariencia son declaraciones similares, no obstante, quisiera destacar que las palabras de Jordan son más explícitas en cuanto a la “huella” que el PSP deja en los y las profesionales, mientras que en el testimonio de Etchegaray el foco del asunto está puesto en las aportaciones o en las huellas que estas personas dejarán en los territorios luego de “servir a otros”. Esta doble condición, y en parte tensión, es característica y está presente en lo que podríamos llamar el despliegue del Programa en los territorios y en las sociedades rurales en donde se inserta.

En el caso del territorio o de la localidad el PSP define lineamientos, estos han cambiado en el tiempo, así

9/ Cita tomada del sitio www.serviciopais.cl, consultado el 20 de febrero de 2015.

10/ Liderado por Juan Carlos Feres.

11/ Ibídem.

como también los focos que los contienen. Ahora bien, independientemente de lo anterior, parece ser una constante que Servicio País contribuye a superar pobreza a través de estrategias como el empoderamiento, la transferencia o la instalación de capacidades, la potenciación y la expansión de otras capacidades presentes en los lugares o bien la capacidad para aprovechar oportunidades disponibles en el medio social y político, en especial regional. Ciertamente, hay aquí una perspectiva que no es circunstancial ni antojadiza, en parte recoge la crítica del economista Amartya Sen (2000) al desarrollo y su concepción utilitarista para reformularlo como expansión de libertades y de capacidades para alcanzar mejores formas de vida según valores culturalmente diversos.

En efecto, como se sostiene en el documento *Nuestra mirada*, la coincidencia resulta notoria:

“Por lo tanto, realizar necesidades, desarrollar capacidades, restituir derechos, crear capitales, mitigar riesgos e incluir socialmente no sólo se logra permitiendo que las personas tengan más, sino también ampliando su repertorio de posibilidades de hacer, estar y ser. Desde nuestra perspectiva, se requiere que nuestras políticas se preocupen de ‘suministrar’ experiencias a las personas en pobreza, que les permitan identificar sus propios

recursos para activarlos, movilizarlos, conectarlos y potenciarlos”¹².

La declaración de entrada del Programa es, por supuesto, coincidente, y permite situarnos en la dimensión más práctica del hacer:

“SERVICIO PAÍS es un programa de intervención social de la Fundación Superación de la Pobreza. Trabajamos en comunidades que viven en contextos de aislamiento y vulnerabilidad, incorporando modelos innovadores, replicables y participativos, con el objetivo de contribuir a la superación de la pobreza y a la formación de profesionales jóvenes”¹³.

Sobre el particular habría que añadir que ese medio social y político está notablemente condicionado por la agenda pública representada por el Estado y sus diversas expresiones, incluso cuando se trata de interlocutores privados (empresas) o del tercer sector (ONG). En otras palabras, es indiscutible que Servicio País ha contribuido de forma significativa a la articulación entre territorios locales, de base rural y popular, y agencia pública. Por ejemplo, recurriendo a los programas que desde los gobiernos regionales, cen-

12 / Cita tomada de <http://www.superacionpobreza.cl/nosotros/>, consultado el 25 de marzo de 2015.

13 / Ibidem.

trales y en menor medida locales se han diseñado pensando en el desarrollo de los territorios comunales y las regionales. Sólo por mencionar algunos, el Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), Fondo de la Cultura y las Artes (Fondart), fondos de libre disposición, fondos de la Corporación de Fomento de la Producción (Corfo), Fondos del Servicio de Cooperación Técnica (Ej. Capital Semilla), recursos del Fondo de Solidaridad e Inversión Social, etc. Pues bien, puede advertirse que, indudablemente en este marco, las intervenciones del PSP encuentran un soporte institucional más allá de sus fronteras y ciertamente unos límites que están dados por los márgenes que la propia agencia pública admite en sus programas.

Evidentemente, esto no quiere decir que las intervenciones y los méritos del PSP en terreno sean uniformes, estrechos, determinados y conservadores. Sin embargo, esta articulación revela al menos una interfaz de tensión entre la oferta programática estatal y las perspectivas territorializadas que los equipos profesionales van entretejiendo colaborativamente con los y las actores locales, y que se ven reflejadas en planes de acción, proyectos o ideas de proyectos. Cabría recordar además que en la vida social, por ejemplo económica o política, nada puede estar determinado del todo, siempre es posible una o varias reformulaciones desde la base social; en realidad es lo

que frecuentemente ocurre. Sobre este punto es interesante el planteamiento desarrollado por el sociólogo argentino-mexicano Néstor García Canclini sobre las culturas híbridas en Latinoamérica (García Canclini 1990), o lo señalado por el antropólogo estadounidense Marshall Sahlins (1988) sobre la dinámica de las estructuras sociales, que siempre son capaces de reinventarse o recomponerse desde los acontecimientos. Ambos puntos de vista, de amplia aceptación en las discusiones académicas de las ciencias sociales actuales, han sido trabajados y profundizados en estudios contemporáneos sobre las constrictivas relaciones entre comunidades y Estado o sobre comunidades y mercado.

Ahora bien, tampoco se trata de ser ingenuos y suponer que las fuerzas expansivas del mercado y los proyectos modernizantes del Estado son inocuas. He ahí que la idea de las tensiones, las negociaciones, las respuestas alternativas o inesperadas sea una figura conceptual oportuna. Posiblemente es en esa interfaz donde se sitúan muchas intervenciones del PSP.

Dicho lo anterior, es necesario reseñar, sin embargo, el “peso” político que tiene lo que antes denominé el gran paradigma del desarrollo, y que de alguna manera condiciona transversalmente las directrices y las intervenciones que tienen lugar en este campo. En este marco de reflexión, por un lado, están las cuestiones institucionales, es decir, la adscripción o

la afinidad ideológica de los sistemas formales que administran los campos de la economía y de la política, y que promueven, incentivan y modelan intervenciones en donde los ejes centrales son el crecimiento económico, la competitividad y la articulación a los mercados. En este caso la clave del éxito –o del fracaso– se mide en cifras del PIB o del PGB, pero suele ser un indicador ciego e insensible. En esta lógica tiene sentido la observación del economista colombiano Antonio García (1981), “América Latina crece pero no se desarrolla”. Ahora bien, no cabe dudas, por otra parte, que las reflexiones, las apuestas programáticas y las intervenciones que promueve Servicio País no derivan de un modelo de esa naturaleza, sin embargo deben, necesariamente, dialogar, transar y hasta “humanizar” –sin desmantelar– ese paradigma. En otras palabras, el peso estructural del modelo “predominante” lo hace relacionamente ineludible cuando se está adscrito o se comparte un espacio institucional y jurídico común.

Pero al marco institucional-formal, que expresa ese peso estructural (del paradigma del desarrollo modernizante basado en el crecimiento económico), debe añadirse su arraigo ideológico-cultural. Esta última cuestión no es de poca monta, más aun teniendo en cuenta que las oleadas de reformas estructurales o neoliberales –que se suceden en Chile desde mediados de la década de 1970– terminan siendo sustantivas no sólo por lo que implicó al socavar el lugar del Estado

en el espacio económico (fortaleciendo el despliegue de los intereses privados), sino además porque se trató de reformas que operaron muy fuertemente en la cosmovisión económica a un nivel transversal en la sociedad. En otras palabras, termina configurándose un ethos liberal cuyo arraigo parece ser igualmente transversal, aunque diferenciado, en la sociedad chilena (Larraín 2001, Harvey 2007). El gran empresariado y el microempresario comparten, en varios sentidos, una misma identidad. Ahora bien, sea como sea, que el mundo sea un gran mercado o que “todos compitan con todos en todas partes” no deja de ser una falacia que reduce lo económico –y por tanto el desarrollo– al crecimiento.

La perspectiva sobre el “desarrollo” que inspira estas reflexiones es una perspectiva crítica y deconstructiva. Es crítica porque desestima conceptualmente los preceptos convencionales, en particular, economicistas, sobre los cuales se ha edificado este paradigma y que, por cierto, tiene un profundo arraigo en la institucionalidad que administra tanto lo público como lo privado (el Estado, las empresas, el sistema financiero, etc.). Es una perspectiva que toma distancia del reduccionismo pro-crecimiento, para dar cabida a otras dimensiones de la vida social que también son relevantes a la hora de pensar e imaginar el bienestar de las sociedades (por ejemplo, dimensiones simbólico-culturales, psicosociales territoriales, históricas, etc.). Pero también es una pers-

pectiva deconstructiva, pues entiende que no basta sólo con la crítica sino que requiere dismantelar los supuestos naturalizados del desarrollo mismo, a nivel discursivo y práctico, para de ese modo abrirnos a otras lógicas, a otras racionalidades y a otras experiencias que pueden estar en la base de las formas de vida local y por tanto en la base de sus futuros posibles¹⁴.

2

EL IMPACTO DE SERVICIO PAÍS Y UNA NUEVA MIRADA SOBRE LOS TERRITORIOS

La “apuesta” del Programa Servicio País, en el marco de la Fundación Superación de la Pobreza, ha estado –desde sus orígenes a mediados de la década de 1990– enfocada en los territorios y en las capacidades de los actores locales, en los habitantes del lugar. Como señalé más arriba, frecuentemente estas “intervenciones” han estado centradas en la transferencia, en la construcción y en la “instalación” de capacidades en las “comunidades”, en los colectivos, casi siempre a través de

14 / Para esta perspectiva me he basado en el enfoque y en los influyentes trabajos de Escobar sobre el post-desarrollo (1996, 1999, 2010), en la crítica deconstructiva de Rist (2000) o en discusiones que han redefinido el lugar de la gente –la comunidad– en los procesos de modernización desarrollo (Cernea 1995).

líderes locales, dirigentes o personas con un perfil que cabría encuadrar en alguna definición de emprendedores. En realidad, cuando destaco que uno de los focos de la intervención son los territorios me estoy refiriendo, sobre todo, a determinados agentes (como los mencionados) que habitan en estos lugares.

Indudablemente que una de las bazas y una de las mayores fortalezas del Programa es la enorme diversidad de perspectivas individuales, subjetividades y experticias que convoca a través de jóvenes profesionales. En realidad, cabría destacar que, al margen de las definiciones estratégicas de la Fundación, cada equipo de trabajo en terreno posee un importante margen de libertad para desplegar sus propios intereses y perspectivas, de algún modo se trata de un margen de libertad creativa en el hacer práctico. Incluso cabría sostener que este despliegue, en la mayoría de los casos, ocurre en espacios relacionales que están “fuera” del trabajo propiamente tal, o fuera de los contextos laborales más bien formales que se suscitan en los territorios. Por ejemplo, fuera del horario de oficina o fuera del lugar asignado y acordado con las instituciones de acogida.

Es precisamente en estos espacios –que llamaré “espacios conversacionales” de la vida cotidiana– donde los y las profesionales van siendo partícipes, y en parte protagonistas, de un tipo de intervención que –lo diré de este modo– transcurre en el con-

tinuum de lo cotidiano. Este espacio conversacional, que termina siendo -en el curso de uno, dos o incluso más años de permanencia en los lugares- una larguísima conversación, es el eje más silencioso pero tal vez el de mayor relevancia en lo que aquí he denominado transformación social¹⁵.

Es interesante, desde mi punto de vista, comentar cómo ocurre este “inesperado” espacio conversacional, particularmente en ambos sentidos de la intersubjetividad. En una larga conversación cambiamos todos los interlocutores, todos y todas, porque vamos conociendo e internalizando otras y/o nuevas formas de ver el mundo, y particularmente, nuevas formas de ver el “mundo local”, pero también vamos implicándonos interpersonalmente mucho más allá de las cuestiones institucionales, mucho más allá de nuestras profesiones, de nuestras “verdades” universitarias, de nuestros propósitos y más allá también de nuestros objetivos estratégicos. El testimonio de Luis Bertoglia, director nacional del Programa entre los años 2007 y 2008, refrenda esta visión:

“...los jóvenes deben comprender que no por tener estudios universitarios son los dueños de la verdad o los únicos que saben cómo se

hacen las cosas, ni que van a ir a enseñarle a la gente. Tu conversas con un dirigente vecinal, con un dirigente, un pescador, y ahí hay una instancia de aprendizaje mutua”¹⁶.

Nuevamente estamos más allá de Servicio País en su estructura formal, estamos más allá de lo que fuimos cuando llegamos por primera vez al Programa. En algunos sentidos, y seguramente en algunas experiencias, comenzamos a dejar de ser los expertos o las expertas que “necesitan saber qué necesitan” para “ayudarles” a superar la pobreza (como problema de los otros, es decir, ajeno). Esta condición tiende a eliminar además la verticalidad -y el asistencialismo- que media la relación entre especialistas y actores locales. Esa es una cuestión de notable significado y en algunos casos es una base extraordinaria para el cambio social. Esta cuestión, sin embargo, no se queda en el territorio, se queda en los y las “profesionales”, que son quienes terminan más transformados y más intervenidos que el territorio o la propia comunidad.

Es verdad, Servicio País nos ha cambiado la vida. Esta experiencia de horizontalidad en las relaciones con los otros y con las otras “diferentes” (la experiencia intersubjetiva de

15 / La perspectiva conversacional del trabajo de campo y, en mi enfoque, de la transformación social, ha sido tomada y adaptada de Gudeman y Rivera (1990).

16 / El sello Servicio País. Reportaje de Nicole Saffie, Revista Desafío, n° 37.

la diferencia) pervive o puede pervivir entonces en el pos-Servicio País, es decir, en las experiencias posteriores al paso por el Programa, en la vida sin Servicio País. Tiene sentido entonces la descripción que nos propone la Fundación para sus postulantes:

“SERVICIO PAÍS es el programa de intervención social de la Fundación Nacional Superación de la Pobreza, cuyo propósito es contribuir a que personas que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad social, visibilicen, activen y conecten capacidades y recursos para llevar a cabo proyectos de desarrollo en algún(os) ámbito(s) de su bienestar (educación, salud, hábitat, trabajo o cultura), generando a la vez, que jóvenes en pleno desarrollo profesional fortalezcan sus competencias para la intervención e investigación en contextos de pobreza, que puedan posteriormente aplicarse en los espacios laborales a lo largo del país”¹⁷.

Sostengo que más allá de lo planificadamente esperado, medido a través de indicadores de resultados en los programas comunales o locales de intervención (como en mi época entre 1998 y 2000), el Programa

Servicio País es socialmente transformador porque “logra” que sus protagonistas, aquellos del lugar y aquellos ajenos al lugar (los y las profesionales), entretejan conversaciones que empiezan pero que probablemente nunca terminan, conversaciones en donde cada quien está ya no como actor definido en un rol (dirigente, líder, microempresario, antropólogo, biólogo, ingeniero, arquitecta, agrónoma, profesor, psicóloga etc.), sino como persona implicada en relaciones que más bien transitan por los derroteros de la amistad y de los afectos. Hay aquí, por tanto, un potencial imaginativo respecto de la realidad local que no está atrapado en los plazos ni en los límites del plan de acción, pero que –visto desde la perspectiva del “mundo local”– tampoco está atrapado en la compulsiva recurrencia de la tradición. En este caso, en estos espacios conversacionales, hay tiempo para pensar, para hablar, para escuchar, para hacer, para innovar, para ir más allá de lo preestablecido... para imaginar que las cosas pueden ser de otro modo; hay tiempo entonces para reconfigurar las identidades contribuyendo –deliberadamente o no– a “transformar el mundo”. Tiene razón Leonardo Moreno, tal vez pensando en la citada idea de Amartya Sen, cuando dice que la pobreza también es falta de libertad, añado aquí, libertad para imaginar que las cosas –y las relaciones

¹⁷ / <http://postulacion.superacionpobreza.cl/>, consultado el 20 de febrero de 2015.

entre las personas- y el futuro pueden llegar a ser de otro modo¹⁸.

Como segunda cuestión he destacado el cambio en los y las profesionales, con o sin territorio, con o sin regreso o permanencia en la comunidad, en la localidad. Este es un cambio que probablemente perdure toda la vida, en efecto, es una experiencia vital, un hito biográfico que tiene un potencial para cambiar y/o remodelar las formas de ver y relacionarse con el mundo social, incluso más allá –mucho más allá de esos posteriores “espacios laborales”-. Como sostuvo hace algunos años, Carolina Gómez, directora nacional de Servicio País entre 2000 y 2002,

“en cierta forma –el Programa- se convierte en un postgrado único y diferente... lo que prometemos es una experiencia de trabajo, desarrollo personal y profesional que no se olvida”¹⁹.

Es cierto, probablemente no todos y todas tengan estas cualidades, no obstante, en no pocas ocasiones he podido compartir experiencias de campo (como decimos en antropolo-

gía), con ex SP y en la mayoría de los casos noto esa capacidad distinta y particular para relacionarse con las personas de los lugares, pero no sólo eso, también advierto una extraordinaria sintonización con (otros y otras) quienes hemos estado allí –en el “rito de paso” Servicio País- por supuesto que en esto es donde advierto una notoria capacidad para ver el mundo de otro modo. Recuerdo ese afiche del año 2001: “Servicio País, un año que podría durar toda tu vida”.

Mi impresión es que Servicio País siempre ha transitado en esa tensión entre estar y quedarse en los profesionales o bien instalar capacidades y quedarse en los territorios. Ciertamente que ocurren ambas cosas pero sus logros parecen medirse más por la primera, por la materialidad dejada en la localización –a veces, con una espectacularidad que opaca otras transformaciones–²⁰ y no tanto por el “impacto” (le llamaré así), por la huella que deja en quienes allí estuvimos y que de algún modo –o de varios- continuamos estando allí. Las conversaciones, sostenidas en los tiempos subjetivos, y los cambios de mirada de los y las profesionales son impactos o

18 / Entrevista a Leonardo Moreno, Director Ejecutivo Fundación Para la Superación de la Pobreza, *La Segunda*, 2015.

19 / Entrevista a Carolina Gómez, Directora Nacional Servicio País, *El Diario*, 15 de febrero de 2001.

20 / En efecto, una sede social construida, una nueva costanera, una casa de la cultura o un puente son por definición más visibles que los cambios en los estilos o en las dinámicas relacionales entre las personas de un lugar, pero posiblemente son éstos, los segundos los cambios que realmente trascenderán.

transformaciones silenciosas pero de extraordinaria potencialidad fuera de los límites contractuales de Servicio País, incluso fuera de los territorios, de ese año que dura toda la vida o de ese año que siguió presente en los años que vinieron.

3

REFLEXIONES FINALES

El programa Servicio País ha estado, directamente o a través de la Fundación Superación de la Pobreza, vinculado desde sus inicios a la institucionalidad pública/estatal. Incluso, al ser una entidad privada con intereses públicos, también se ha vinculado con empresas interesadas en accionar bajo el prisma de la responsabilidad social. En ese marco, el PSP no puede entenderse como una organización de transformación radical del sistema político-institucional, más bien se trata de una intervención que contribuye a cambiar las miradas, las prácticas y los discursos en el ámbito del desarrollo y de, su contracara, la pobreza.

Se trata entonces de una aportación, significativa, a un tipo de cambio en el posicionamiento de los actores implicados en las tramas locales de la vida económica y social, en particular en sus dinámicas relacionales. Esto presupone, por ejemplo, una

mayor horizontalidad en los vínculos entre conocimientos profesionales y conocimientos locales, y sobre todo una apertura de los primeros para co-construir soluciones o alternativas de solución aprovechando las oportunidades del espacio político-institucional del desarrollo, en particular a nivel regional y territorial. Servicio País contribuye, desde local, a la humanización del desarrollo, posicionando en un lugar más protagónico a los actores del lugar.

En los planos personales el eje de la transformación es distinto, tiene otros matices. El PSP cambia a las personas, a los y las profesionales que lo viven, los cambia a partir de las relaciones que establecen con esos territorios y los cambia a partir de experiencias de intersubjetividad en lo local -he ahí la horizontalización de la interfaz del desarrollo, para citar nuevamente a Long (2007)-, y eso es un cambio en el paradigma, que tal vez en el futuro y tal vez fuera del Programa suponga un cambio más estructural en el modelo de desarrollo y de “superación de la pobreza” imperante en Chile (y probablemente en otras sociedades latinoamericanas); en realidad, el modelo de intervención Servicio País contribuye a lo anterior en la medida en que se define, en sus prácticas, a partir de la no-desigualdad. Se puede advertir entonces que, en efecto, hay un tercer eje de transformación, implícito en estas reflexiones, un eje que completa los ámbitos de impacto programático ya

reseñados (los territorios y los/as profesionales). Esto es, la consagración de un “nuevo estilo” de ser-estar-intervenir en los espacios locales, una “nueva forma” de relacionarnos (los y las profesionales) con las comunidades.

Esto indudablemente podría estar significando un cambio en la política pública, en la forma de hacer empíricamente o de “ejecutar” las políticas públicas. Un estilo que es más que un estilo; en realidad es una lógica práctica basada en el respeto, en la horizontalidad, en la capacidad para

escuchar y comprender a los/as actores del lugar y reformular y/o implementar los programas o proyectos de desarrollo incorporando estas visiones y experiencias del lugar. Esto, que teóricamente es sencillo y que está conceptualmente definido en la literatura más vanguardista²¹, apunta a un cambio aún más complejo y temporalmente extenso, un cambio—que también es paradigmático—y en donde la contribución del Programa Servicio País ha sido decisiva, por lo menos en las últimas dos décadas.

21/ Por ejemplo en los citados trabajos de Cernea (1995) sobre el lugar de la “gente” en los proyectos de desarrollo, o en las teorías del desarrollo endógeno (Alburquerque 2001, 2003) o en las tesis de Escobar (1997, 2010) sobre el pos-desarrollo y las racionalidades del lugar, entre otros.

Bibliografía

- Alburquerque, F., 2001. Desarrollo económico local y descentralización en América latina: Análisis comparativo. (Proyecto Regional de Desarrollo Económico Local y Descentralización CEPAL/GTZ), Santiago de Chile, pp. 11-18.
- Alburquerque, F. (2003). Teoría práctica del enfoque del desarrollo local. Consultoría Desarrollo local y gestión del territorio, Coquimbo, Chile.
- Appadurai, A., 1986. La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías. México D.F: Grijalbo.
- Appadurai, A., 1996. La modernidad desbordada. Montevideo: TRILCE-FCE.
- Bird-David, N., 1992. Beyond "The Original Affluent Society": A Culturalist Reformulation, *Current Anthropology*, 33 (1), February, 25-34.
- Bird-David, N., 1997. Las economías: una perspectiva económico cultural. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n° 154. UNESCO, [en línea]. Disponible en: www.unesco.org/issj/rics154.html [Obtenido el 14 de septiembre de 2004].
- Cernea, M., 1995. El conocimiento de las ciencias sociales y las políticas y los proyectos de desarrollo. En Michael Cernea (Comp.), *Primero la gente. Variables sociológicas en el desarrollo rural* (pp. 15-66). México D.F Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A., 1996. La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Bogotá: Norma.
- Escobar, A., 1997. Antropología y desarrollo. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n° 154, diciembre 1997, UNESCO. [en línea]. Disponible en <http://www>.

humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/Antropologia_y_desarrollo_AEscobar.pdf [Obtenido el 6 de junio de 2004]

Escobar, A., 1999. El final del salvaje. Cultura, naturaleza y política en la antropología contemporánea. Bogotá: ICANH / CEREC. [en línea]. Disponible en <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/escobar-a-1999-el-final-del-salvaje.pdf> [Obtenido el 6 de junio de 2014]

Escobar, A., 2000. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o posdesarrollo. En Andreu Viola (Comp.), Antropología del desarrollo, Teorías y estudios etnográficos en América Latina. Barcelona: Paidós.

Escobar, A., 2010. Una Minga Para el Postdesarrollo: Lugar, Medio Ambiente y Movimientos Sociales en las Transformaciones Globales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Programa Democracia y Transformación Global, Lima.

García, A., 1981. Naturaleza y límites de la modernización capitalista en la agricultura.

García, A., (Comp.), 1981. El Desarrollo Agrario y la América Latina. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

García Canclini, N., 1990. Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México, DF: Grijalbo.

Geertz, C., 1983. Conocimiento local. Barcelona: Paidós. Gudeman, S. and Rivera, A., 1990. Conversations in Colombia: The Domestic Economy in Life and Text, Cambridge: University Press.

Harvey, D., 2007. Breve Historia del Neoliberalismo. AKAL, Madrid.

Larraín, J., 2001. Identidad Chilena. LOM, Santiago.

Long, N., 2007. Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor. México D.F: COLSAN – CIESAS.

Rist, G., 2000. La cultura y el capital social: ¿cómplices o víctimas del desarrollo? En B. Kliksberg y L. Tomassini (Comp.), Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo (pp. 129-150). Buenos Aires: BID-FCE.

Rist, G. 2002. El desarrollo: historia de una creencia occidental. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Sahlins, M., 1988. Islas de historia: la muerte del capitán Cook, metáfora, antropología e historia. Barcelona: Gedisa.

Sen, A., 2000. El desarrollo como libertad. Gaceta Ecológica, (55), 14-20.

5.

La intervención social en zonas extremas: hacia un enfoque promocional

Valentina Sofía Ortiz Saini¹,

Universidad de Chile



Resumen

El enfoque promocional dentro de la intervención social busca responder más adecuadamente a las necesidades de las diferentes comunidades hoy en día, propiciando una mayor participación e inclusión, en donde los sujetos de intervención son actores estratégicos del desarrollo de la sociedad, ya que se les entrega “voz” a las poblaciones vulnerables, en diferentes contextos territoriales. En este sentido, algunos factores de éxito identificados en la intervención social en la comuna de Guaitecas del Programa Servicio País, fueron la creación o reconstrucción de vínculos en el territorio, la auto-detección de los recursos de la comunidad, el fortalecimiento de capacidades y el reconocimiento identitario del habitar insular por parte de los actores locales.

Palabras clave: intervención social, enfoque promocional, territorios aislados, participación, hábitat.

1/ Geógrafa de la Universidad de Chile y Magíster en Práctica del Desarrollo por el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE). El presente artículo se basa en el trabajo de graduación *Hacia un mejoramiento del hábitat residencial en puerto Melinka, región de Aysén. Chile: lecciones y aprendizajes sobre la intervención social del programa Servicio País*, para optar al grado de magíster. Profesor guía: Alejandro Imbach. Turrialba, Costa Rica, 2016.

Introducción

El concepto de intervención social es complejo debido a la multiplicidad de significaciones que contiene. Sin embargo, la mayoría de ellas coincide en que promueve procesos de transformación que nacen principalmente de la inquietud por superar las injusticias sociales y la inequidad (Corvalán, 1996). Particularmente, el modelo de intervención promocional busca responder más adecuadamente a las necesidades de las diferentes comunidades a través del fomento de una mayor participación, gobernanza y empoderamiento local, dando cuenta de que los actores locales son clave para el desarrollo (Jacinto et al., 2007). Esto implica hacer un giro en la forma de preguntarse por las problemáticas que los aquejan: en lugar de inquirir por carencias, se parte de la identificación de los recursos que están disponibles para su aprovechamiento.

Históricamente, la intervención social surgió como una necesidad ante las diversas brechas sociales generadas por el modelo económico, político, social y cultural imperante. En términos generales, corresponde al “conjunto de acciones organizadas procesalmente, que buscan resolver una problemática que es experimentada por individuos, familias y/o comunidades (organizadas o no), con el

fin de que permitan transformaciones sociales, como la superación de la pobreza” (Morales et al., 2013, p.6). En ese contexto, este estudio invita a conocer la sistematización de una experiencia de intervención social desde el enfoque y trabajo realizado por la Fundación Nacional Superación de la Pobreza (FSP), específicamente mediante el programa Servicio País (SP), en la localidad de Puerto Melinka, región de Aysén.

Respecto a lo anterior, es posible mencionar que a lo largo de este documento la reflexión conjuga dos situaciones interesantes: por un lado, la FSP ha sido reconocida históricamente como un referente técnico en materia de pobreza y contribución al desarrollo de nuevas políticas públicas. A propósito de ello, el programa Servicio País es implementado en todo Chile, principalmente en zonas afectadas por situación de pobreza, tanto urbanas como rurales, donde incorpora modelos innovadores, replicables y participativos de desarrollo local, y promueve un vínculo activo con la estructura de oportunidades (Filguera, C., 2001; Katzman et al., 1999). Por otro lado, la región de Aysén -territorio extremo y uno de los últimos en ser poblado- ha vivenciado un desarrollo “subsidiario”, basado principalmente en el traspaso de beneficios económicos y físicos en vez de la promoción de capacidades.

Pese a las dos décadas de existencia del programa Servicio País

en esta región, existe poca reflexión documentada sobre sus experiencias destacadas de intervención social desde un marco conceptual estructurado en sus principios y enfoque, que se base en información recuperada a través de técnicas cualitativas. Sin embargo, es menester mencionar que existe un ejercicio anual de recuperación de experiencias históricas llamado “levantamiento de aprendizajes” y desarrollado por el programa Propuestas País de la misma Fundación, que lleva pocos años de implementación. Los logros, lecciones y aprendizajes alcanzados en el marco de intervenciones sociales se encuentran resguardados en una rica tradición oral, en los recuerdos de los protagonistas y en documentación técnica a modo muy general y que no ha sido analizada en detalle por la institución.

Es sumamente importante tomar en cuenta la recuperación reflexiva de estas experiencias, construidas colectivamente desde la voz de los propios protagonistas. Por ello es relevante este tipo de análisis, donde se hace visible la forma en la que los postulados innovadores y participativos que promueve esta institución se arraigan en los territorios, detonando transformaciones para los distintos espacios. Esto se vuelve interesante cuando se tienen al frente territorios extremos, aislados, insulares, lejanos a ciertas oportunidades centralizadas, en don-

de se evidencian diferentes respuestas que buscan un mayor bienestar social.

Como ya se mencionó, este estudio concentró su atención en la localidad de Puerto Melinka, entre los 43° 56' de latitud sur y los 74° 50' de longitud este. Esta localidad se encuentra en la Isla Ascensión, al norte de la región de Aysén, en el Archipiélago de las Guaitecas. Corresponde a un territorio aislado e insular en la Patagonia chilena, que cuenta con una población aproximada de 1.400 habitantes (INE, 2012).

El hecho de que este caso de intervención social haya sido en un territorio insular no es del todo fortuito. Tal como señala el texto *La crisis del habitar insular* (FSP, 2016), las islas suelen ser descritas exógenamente de manera muy homogénea, lo que entre otros aspectos ha impedido una adecuada implementación de políticas públicas en ellas. La diversidad de morfologías y respuestas de parte de sus habitantes demuestran una capacidad de resiliencia significativa, que cuestiona también el juicio que las devalúa por tratarse supuestamente de sociedades y lugares anacrónicos y lentos, incapaces de interactuar con el nuevo milenio. Por el contrario, los territorios insulares poseen ciertas dinámicas que es necesario comprender desde las bases más que desde estereotipos que se han perpetuado sobre ellas. Cada proceso insular es un caso diferente de análisis.

Figura 1. Mapa, área de estudio de Puerto Melinka en la comuna de Guaitecas



Fuente: elaboración propia, en base a imagen de Google Earth.

La intervención social sistematizada se llevó a cabo entre enero de 2014 y febrero de 2016 y buscó abrir camino hacia el mejoramiento del hábitat residencial. El hábitat constituye un ámbito esencial en el bienestar de las personas, que conjuga las necesidades del ser, estar, hacer, tener. El derecho a un hábitat adecuado, vivienda, barrio, ciudad y medioambiente, resulta fundamental para el despliegue de las capacidades económicas, sociales y culturales de las personas, particularmente de aquellas en situación de pobreza o vulnerabilidad (FSP, 2017).

Esta experiencia logró un fortalecimiento de capacidades locales y mejora en la calidad de vida del entorno y am-

biente de la comunidad, tanto a nivel de viviendas como de espacios comunitarios de arraigo local. En general, las intervenciones sociales sobre el hábitat realizadas por el programa Servicio País se basan en una visión integral y sistémica de las s problemáticas asociadas a estos espacios; en el reconocimiento y la movilización de los recursos y de las capacidades de las personas, que se constituyen en sujetos activos en los procesos de gestión y producción del hábitat; en la promoción de la equidad territorial y en la construcción de espacios de inclusión e integración social, con pertinencia territorial, cultural y ambiental.

Finalmente, este estudio nos invita a conocer la experiencia y el territorio,

comprender los procesos que se fueron gestando de manera participativa “desde abajo hacia arriba” (Flora et al., 2004) y señalar algunos factores de éxito que permitieron los buenos resultados de las acciones. Todo ello con el fin de reforzar la idea de que la intervención social debe, innegablemente, tener un enfoque promocional.

1

EL PUNTO DE PARTIDA: LA POBREZA

Tal como señala el estudio *Voces de la pobreza* (FSP, 2016), la evaluación de esta condición ha sufrido un importante desplazamiento, que ha avanzado desde una consideración de necesidades materiales y la suplección de carencias básicas de subsistencia hacia dimensiones más subjetivas y relativas, que dicen relación con los niveles de participación en el desarrollo socioeconómico general que ha logrado el país. Este desplazamiento encuentra sustento también en la visión multidimensional de la pobreza y en el reconocimiento que la construcción del bienestar se juega en la integralidad de la persona humana y no sólo en sus dimensiones de subsistencia biológica.

Con todo, la percepción y comprensión más generalizada respecto a lo que es la pobreza aparece cercana a lo que la

literatura ha conceptualizado como enfoque de necesidades, lo que responde, además, a la apertura que ha establecido la noción de desarrollo humano. Así, al tener esta nueva mirada es lógico un enfoque distinto hacia la superación de la pobreza, lejano a conceptos como dinero, bienes básicos, bonos y subsidios.

1.1. EL GRAN SALTO: DE LA MIRADA SUBSIDIARIA AL ENFOQUE PROMOCIONAL DENTRO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Las intervenciones sociales han adquirido un gran valor por su contribución a la superación de la pobreza a través de una mayor participación de los actores locales en su contexto, elemento fundamental para el cambio social en diversos procesos de desarrollo.

Dentro de la intervención social, el enfoque promocional (opuesto al enfoque asistencialista) se caracteriza al menos por los siguientes elementos, según García et al., 2007:

- Promover el empoderamiento de los sujetos involucrados.
- Promover el fortalecimiento de capacidades locales.
- Identificar los recursos con que cuenta la comunidad y no aquellos de los que carecen.
- Incentivar la presentación de proyectos por parte de organizaciones de la comunidad y/o de los gobiernos municipales.

- Fortalecer la organización local, tanto de la comunidad como de los actores locales.
- Promover la formulación de proyectos de facilitadores con un rol horizontal de trabajo y no de técnicos ligados a relaciones verticales.
- Fortalecer la capacidad de negociación y de toma de decisiones entre distintos actores.

En este sentido, la intervención social con enfoque promocional se caracteriza por:

- *“(a) pasar de una visión de la población como beneficiario/a y receptor de programas a una en la cual la población es sujeto y ciudadano con derechos, deberes y responsabilidades;*
- *(b) pasar de la entrega de bienes y servicios a la expansión de capacidades;*
- *c) hacer a los sectores pobres y vulnerables partícipes en la definición y búsqueda de solución a sus problemas pasando de una participación restringida y puntual a una activa, gestiona-ria y propositiva;*
- *y (d) pasar de la atención individual a un apoyo a las organizaciones y la asociatividad”* (Raczynski, 2002, p.13).

Así, el modelo promocional es el que se ajusta de mejor manera a la mi-

rada de la pobreza multidimensional y a la formulación de las nuevas políticas sociales, ya que tiene un fuerte componente participativo activo, es decir, va más allá de la sola inclusión y/o acceso a un programa determinado o proyecto, apuntando a programas con características más habilitantes.

Dentro de este enfoque no se considera a los sujetos de intervención como actores pasivos receptores de beneficios sino como actores clave en los procesos de transformación social (participación activa) y de desarrollo local. Los nuevos elementos en las intervenciones sociales, como el compromiso y la calidad profesional, permiten a estos últimos un rol de facilitador de los procesos, donde la gran transformación es generada por las mismas personas, con sus reflexiones, encuentros y decisiones.

En este contexto, las metodologías participativas han significado una revolución en el diseño de intervenciones sociales, ya que ponen a la ciudadanía, sus saberes, contexto y experiencia en un lugar central para la definición de problemas y sus posteriores soluciones. El personal técnico se transforma en facilitador del proceso y está inmerso en la situación y no al margen de ella, desde una posición de superioridad. Igualmente, el personal técnico no tiene el monopolio de las soluciones sino que éstas se construyen colectivamente, valorando su conocimiento (también capacidad de

dirección y gestión) y realizando una reflexión de manera conjunta.

Para Ganuza et al. (2010), cuando iniciamos un proceso participativo real no sólo nos interesa “conocer” la realidad de la comunidad con la que trabajamos sino transformarla, por lo que la participación debe ir asociada a transformaciones. Es decir, “la participación no es solo contar con los actores, sino generar un proceso reflexivo que permita a esos actores deliberar conjuntamente una problemática como las alternativas de acción alrededor de ellas” (Ganuza et al., 2010, p.33).

Por último, una vez finalizada la intervención social promocional son diversas las maneras de llegar a la comprensión de la experiencia vivida, al rescate de los principales impactos directos o indirectos o bien a la reconstrucción del proceso por parte de quienes fueron sus protagonistas. Una de ellas corresponde a la sistematización de experiencias.

[1.2. COMPRENDIENDO LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO VIVIDO](#)

La sistematización como metodología participativa se comprende como un proceso y práctica reflexiva e integradora de lo que ha sucedido y sucede

con grupos de personas y sus territorios. Su fin es la identificación de capacidades útiles y prácticas innovadoras, que permitan resolver problemas. Debe ser una práctica permanente porque los procesos de desarrollo están en constante transformación (Díaz et al., 2010).

En este sentido, la sistematización de experiencias corresponde a una modalidad de apropiación de parte de los seres humanos, que de esa manera significan su propia experiencia a través de la identificación y construcción del sentido de su hacer. Esa experiencia o vivencia va adquiriendo sentido personal y colectivo a través de la construcción intelectual (interpretación crítica) voluntariamente planeada y ejecutada como forma de ampliar y profundizar su trascendencia histórica (Souza, 2012).

Esta interpretación crítica es una reflexión profunda sobre la experiencia vivida que trata de explicar por qué fue así y no de otra manera, por qué pasó lo que pasó. Trata de develar y explicitar todo lo que las personas van descubriendo. También intenta construir los sentidos que tuvo la experiencia (Bickel, 1996) y no sólo ver las etapas de lo que aconteció en ella sino, fundamentalmente, entender por qué se pudo pasar de una etapa a la otra y qué es lo que explica las continuidades y las discontinuidades, para poder aprender de lo sucedido (Jara, 2012).

La sistematización no se limita a una simple descripción y relato de acciones y resultados de la experiencia sino que debe permitir la construcción de nuevos conocimientos de manera interactiva entre los y las participantes, desde sus vivencias subjetivas.

El producto final de la sistematización, sus contenidos o resultados reflejan las principales reflexiones críticas, debates y descubrimientos de las personas participantes del proceso de sistematización, que a la vez fueron partícipes de la experiencia sistematizada. Hablamos entonces de sistematización participativa porque no es un proceso individual realizado por un especialista sino un proceso colectivo donde cada participante aporta desde su experiencia individual para construir una visión colectiva de la situación vivida. Así se genera un nuevo conocimiento para cada persona y para la institución u organización participante. En este sentido, independientemente del resultado que se obtiene, la sistematización se convierte en un proceso de aprendizaje para todos y todas las/os participantes (Bickel, 2005).

En este estudio, la sistematización de experiencias reconstruyó un proceso de mejoramiento de hábitat residencial, un tema sumamente relevante en zonas aisladas e insulares, tal como se comenta en el siguiente punto.

1.3. HÁBITAT RESIDENCIAL. ELEMENTO CLAVE EN ZONAS INSULARES Y EXTREMAS

En su concepción más amplia, el hábitat es el lugar que habita el ser humano, pero ello se refiere no sólo al lugar físico de la vivienda, el entorno natural o construido, sino también a la forma en que los habitantes le dan sentido a ese hábitat, al que representan como un lugar de reconocimiento e identidad tanto individual como colectivo.

Los espacios humanos son básicamente lugares de significación y sentido que se apoyan extensamente y de una manera inseparable en emplazamientos físicos, pero que no se reducen a ellos (PNUD, 2004). El enfoque integral y sistémico de hábitat residencial permite tener en consideración las relaciones entre las distintas dimensiones (físico/material, simbólico-cultural/ambiental, psico-social), las distintas escalas o contextos (residencial, comunitario, territorial), y las relaciones socioculturales que se dan en distintos niveles entre los habitantes y actores involucrados en los procesos de construcción y gestión del hábitat (individuo, familia, comunidad, instituciones y organizaciones) (FSP, 2016).

El hábitat residencial constituye un ámbito esencial en el bienestar de las personas y en el desarrollo de sus capacidades y oportunidades de superación de la pobreza. Por un lado, la

vivienda representa el lugar o medio físico que da respuesta a necesidades vitales y de supervivencia, tales como la protección del exterior, saneamiento, abrigo, cobijo e intimidad. Constituye uno de los principales activos con que cuentan los hogares, ya que es el espacio doméstico y cotidiano de desarrollo de sus residentes que permite el despliegue de sus capacidades personales y reproductivas. Asimismo, el hábitat residencial está también determinado por factores ambientales, económicos, sociales, culturales y políticos que facilitan o limitan el acceso a todos los bienes y servicios producidos por la sociedad (HIC, 2014).

Por otro lado, el hábitat residencial también juega un rol primordial en la satisfacción de necesidades simbólico-culturales de identidad, legitimación social, pertenencia, medio ambiente, integración y crecimiento, así como otras de orden político relacionadas con las posibilidades de participar en la gestión y producción del hábitat.

En este sentido, las intervenciones sociales de Servicio País que abordan el ámbito del hábitat reconocen al habitar como una de las capacidades fundamentales del ser humano, cuyo despliegue y desarrollo constituye un medio para superar la pobreza (FSP, 2016). El propósito de este ámbito es que las personas, familias y comunidades en situación de pobreza visibilicen, conecten y activen capacidades y recursos para el desarrollo de un

hábitat residencial y comunitario sustentable, que promueva la integración social y la equidad territorial.

Método

Sobre la base de la propuesta metodológica de Jara (2012), que advierte cómo sistematizar una experiencia de manera participativa con el fin de enriquecer y fortalecer dicha experiencia, el proceso tuvo cinco etapas desarrolladas a lo largo de casi un año de trabajo. Éstas se desarrollaron principalmente en la localidad de Puerto Melinka, donde tuvo lugar el proceso de intervención social en hábitat que fue objeto de este estudio. Esta idea de insertarse en la comunidad mientras se lleva a cabo la sistematización de la experiencia fue clave, ya que permitió que el proceso, es decir, el mejoramiento del hábitat residencial, se proyectase a futuro desde la propia comunidad.

La primera etapa, el punto de partida, correspondió a la revisión y obtención de registros e información secundaria de utilidad para la contextualización del tema y la construcción de las matrices de trabajo en terreno. La segunda etapa tuvo que ver con la formulación del plan detallado de sistematización, que identificó previamente a actores clave de la experiencia

Figura 2. Etapas metodológicas de la sistematización de experiencias

PREPARACIÓN Y PLANIFICACIÓN				
ESTRUCTURA DE DATOS Y DE RESULTADOS		TRABAJO DE CAMPO Y GABINETE		
Punto de partida	Plan de sistematización	Recuperación del proceso vivido	Reflexiones de fondo	Puntos de llegada
Registros iniciales de información	¿Qué, para qué, por qué, cómo?	Reconstrucción de la información	Análisis e interpretación crítica	Conclusiones y recomendaciones

Fuente: elaboración propia, en base a Jara (2012).

y determinó el eje de sistematización², que en este caso fue la problemática y trayectoria de la experiencia con sus principales hitos, y los cambios y logros obtenidos en el proceso que visibilicen relación con el enfoque promocional y su contribución a la superación de la pobreza.

Posteriormente, se desarrolló la etapa de trabajo de campo mediante la reconstrucción del proceso vivido por la comunidad junto a los profesionales de Servicio País durante el periodo 2014-2016. Esta reconstrucción de la experiencia se

realizó mediante talleres, grupos focales y entrevistas semiestructuradas.

Finalmente, la última etapa correspondió a la estructura de datos y resultados, que integró tanto las reflexiones de fondo mediante el análisis e interpretación crítica como los puntos de llegada correspondientes al acercamiento a los posibles factores de éxito de la experiencia.

Lo anterior se realizó mediante la triangulación de información, en específico la metodología de triangulación de fuentes (primarias y secundarias), tomando en cuenta los diferentes objetivos propuestos; y la metodología de triangulación de datos (desde la mirada de los diferentes grupos de actores). Esto permitió dar relato a la historia desde las diferentes visiones y vivencias.

2 / Corresponde al hilo conductor que atraviesa la experiencia, referida a los aspectos centrales que interesan sistematizar (normalmente no es posible sistematizar todos los aspectos que estuvieron presentes en una experiencia).

Tabla 1. Descripción de las herramientas metodológicas de trabajo

HERRAMIENTA	DESCRIPCIÓN	PARTICIPANTES	TOTAL
Taller	Sesión estructurada por etapas y de carácter extenso y detallado, con integrantes predefinidos y otros destacados en campo como relevantes. La discusión es facilitada y orientada por un protocolo de taller.	Actores clave de la comunidad: beneficiarios directos y clave de todo el período de intervención social en el ámbito del hábitat en la localidad de Puerto Melinka.	Se efectuaron tres talleres en los que participaron 70 personas aprox.: 41 hombres y 29 mujeres.
Grupo focal	Discusión con un grupo limitado de personas (previamente identificadas) con características comunes acerca de uno o varios temas predefinidos. La discusión es facilitada y orientada por un protocolo de grupo focal.	Equipo de trabajo de exprofesionales del programa Servicio País: profesionales jóvenes del programa Servicio País que participaron a lo largo del proceso de intervención social en la localidad de Puerto Melinka (ciclo 2014-2015 y ciclo 2015-2016). Equipo regional de trabajo de la Fundación Superación de la Pobreza: profesionales de la oficina regional de Aysén de la FSP vinculados al proceso de intervención social en la localidad de Puerto Melinka.	Se efectuaron dos grupos focales en los que participaron 25 personas, 15 hombres y 10 mujeres.
Entrevista semi-estructurada	Serie de preguntas orientadas por una guía que detalla los temas a abordar y en qué secuencia, y donde las respuestas se combinan entre abiertas y cerradas, lo que además permite explorar otros temas importantes que surjan en el momento.	Aliados institucionales: instituciones que fueron parte en algún(os) momento(s) del proceso de intervención social en el ámbito del hábitat. Organizaciones y/o agrupaciones locales: grupos que fueron parte en algún(os) momento(s) del proceso de intervención social en el ámbito del hábitat en la localidad de Puerto Melinka. Profesionales o actores locales detectados en campo: personas relevantes a lo largo del proceso.	Se entrevistó a 20 personas, 13 hombres y 7 mujeres.

Fuente: elaboración propia.

1

RESULTADOS

1.1. EL TRABAJO DEL PROGRAMA SERVICIO PAÍS EN TERRITORIOS AISLADOS

Impulsar el enfoque promocional para favorecer el desarrollo de zonas aisladas permite dejar de lado la senda del asistencialismo, promoviendo un mayor protagonismo y empoderamiento en los actores locales, quienes gracias a esto pueden hacer un mejor uso de los recursos con que cuentan las comunidades (Flora et al., 2004) y buscar la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales. Dicho de otra manera, este enfoque permite contribuir a la superación de la pobreza en zonas aisladas desde una perspectiva que considera aquello con lo que cuentan más que lo que les falta.

En este sentido, la FSP, a través del programa Servicio País, aparece como una apuesta de innovación, ya que mientras los programas sociales tradicionales suelen resolver problemas de pobreza desde una visión centrada en la carencia de las personas afectadas, las intervenciones sociales de Servicio País parten de la convicción de que junto con necesidades insatisfechas, riesgos y carencias, en el mundo de la pobreza existen recursos, prácticas de protección y estra-

tegias de satisfacción de necesidades humanas fundamentales. Reconocer estos recursos es clave para resolver problemas de pobreza e iniciar un proceso de promoción social.

Sin embargo, la realidad ayseniña es particular, ya que es innegable la dependencia de la inversión estatal que tiene la región. Esta vinculación entre el Estado y la ciudadanía se ha caracterizado por procesos divergentes a los propuestos por la FSP. Entre las visiones más radicales se señala que los problemas sociales más agudos (desempleo, baja escolaridad, marginación social, pobreza y otros) son posiblemente fruto de un Estado asistencialista que por años ha tutelado prácticamente todo en materia de inversiones, lo que ha generado una dependencia que hace aparecer al Fisco como un actor protagónico ante la adversidad y la necesidad, lo que ha invisibilizado a la sociedad civil.

A pesar de esto, para el caso de zonas aisladas la intervención social promocional es clave, ya que se tras pasan o fortalecen capacidades locales que permiten conectar con las diferentes estructuras de oportunidades para hacer frente a: (i) elevados costos de transporte que limitan el acceso a prestaciones básicas, como salud y educación; (ii) las brechas de lejanía a la capital y las altas direcciones públicas, que limitan la oportunidad, gestión y ejecución de iniciativas que aborden brechas de aislamiento; (iii)

el impacto de las diversas características geofísicas que dificultan los asentamientos humanos y sus condiciones básicas de habitabilidad, lo que podría enfrentarse a través de la participación social (Subdere, 2012).

1.2. 2014: EL AÑO EN QUE SE ANUNCIÓ LA NECESIDAD DE UNA MEJORA DEL HÁBITAT RESIDENCIAL

La comunidad de Melinka, tal como indicaron algunos relatos, suele enfrentar condiciones de vida más adversas que el promedio nacional, especialmente en términos climáticos y de atención de servicios básicos, como resultado de la lejanía, la dificultad de acceso y la geografía/topografía, entre otros, tal como se muestra en la fotografía 1.

La principal dificultad está dada por el elevado costo de vida de la zona y las limitaciones de conectividad para el desarrollo de nuevas actividades económicas, de servicios y de recursos humanos avanzados que presten servicios básicos en salud, educación y otros (FSP, 2012). La principal actividad económica corresponde a la extracción de recursos naturales.

Como antecedente, las regiones, comunas, localidades y comunidades más vulnerables -como ocurre en este caso- ven disminuidas sus oportunidades y capacidades para la gestión local de soluciones que les permitan superar las problemáticas en vivienda y hábitat que las afectan. Sin embargo, con el fin de contribuir a generar mayores grados de integración socio-espacial y equidad territorial, las intervenciones de Servicio País en vi-



Fotografía 1. Vista en altura del Puerto Melinka
Fuente: de la autora.

vienda y hábitat se orientan a abordar y resolver diversas problemáticas en este sentido.

De este modo, esta intervención social surgió a raíz de una serie de problemáticas detectadas mediante un diagnóstico participativo desarrollado en la comuna. En el ámbito del hábitat de dicho diagnóstico se dio a entender la baja intervención pública en políticas relacionadas con la vivienda, donde destacan los problemas normativos en torno a la autoconstrucción. La intervención también reveló la falta de información sobre la realidad del hábitat residencial en grupos vulnerables, así como una baja articulación municipal y de la comunidad en la construcción, apropiación y rescate sociocultural del entorno local y ambiental, sobre todo cuando se toma en cuenta su identidad de insulares.

[1.3. ¡MANOS A LA OBRA! BUSCANDO RESOLVER LA PROBLEMÁTICA DE INTERVENCIÓN SOCIAL DESDE UNA PROPUESTA PARTICIPATIVA \(2015\)](#)

La participación no es un estado fijo sino que un proceso mediante el cual la gente puede ganar más o menos grados de participación, ya que lo que determina realmente la participación de las personas es el grado de decisión que tienen a lo largo de éste y la asociación voluntaria o acción colectiva (Geilfus,

2002). Es por ello que la detección de la problemática y todo el proceso de reconstrucción de la experiencia se realizó de manera participativa.

En este sentido, los antecedentes locales demostraron falencias en la visibilización, vínculo y conexión de los actores con la estructura de oportunidades relacionada con el ámbito del hábitat residencial, pero no sólo en cuanto al acceso a ella sino también a soluciones alternativas sustentadas en la autogestión y la capacidad de vincular a diferentes actores presentes en el territorio.

La situación geográfica y climática fue reconocida como un factor que condiciona ciertos requerimientos especiales en las características habitacionales como, por ejemplo, el aislamiento térmico, que con frecuencia los habitantes no pueden implementar debido a problemas de financiamiento, lo que los aleja de la oportunidad de optimizar la calefacción o hacerse de otras fuentes energéticas localmente. Otra situación que se evidenció fue la mala calidad de las viviendas de adultos mayores, las que no dan respuesta a las características climáticas de Guaitecas:

“todos tienen un lugar donde vivir, el clima no permitiría que esto no fuese así. Pero la calidad es dudosa”
(trabajador municipal).

Otros puntos importantes que emergieron fueron el alto costo de las cons-



Fotografías 2a/2b. Vivienda en mal estado y escaso uso de plaza pública.
Fuente: de la autora.

trucciones y tipo de materialidad, que corresponde a estructuras de base con predominancia de madera y materiales de revestimiento en mal estado (tejuelas, madera, zinc y siding). Además, se advierte una baja presencia de políticas públicas en Melinka, un problema que se asocia a las dificultades para sortear los requisitos de postulación a los programas del Minvu débil regularización de las viviendas (autoconstrucción) y su tenencia informal (la mayoría de las viviendas no tiene títulos de dominio actualizados: cerca del 30 o 40% de la población se encuentra en tomas de terreno). Finalmente, existe un bajo conocimiento e involucramiento a nivel municipal en la realidad de habitabilidad de la comunidad.

La evidencia de una alta tasa de autoconstrucción no es un problema en sí mismo; lo que sí es conflictivo es el uso de ciertas técnicas de construcción y calidad de la materialidad utilizada, que no cumplen con el objetivo de res-

guardar el habitar que proporciona la vivienda. En efecto, la autoconstrucción implica una habilidad y conocimiento que han sido traspasados de generación en generación y que han sido la manera en que se ha generado una identidad constructiva litoral, un proceso en el que los maestros constructores han sido clave.

Por otra parte, la comunidad evidenció problemáticas en torno al sentido dado al habitar, lo que tiene que ver con el poco uso y participación de la comunidad en los espacios públicos o comunitarios y la baja apropiación del habitar del entorno como comunidad, ya que muchas de estas construcciones fueron licitadas por empresas externas, las que trajeron una visión del diseño y material poco arraigada a la cultura local (fotografía 2). Además, las personas consultadas identificaron poco cuidado ambiental y baja responsabilidad de las mismas personas en la reutilización o reciclaje de desechos.

1.4. DIFICULTADES EXPERIMENTADAS ENTRE 2014 Y 2016

El desafío era tan grande como los problemas detectados, pero debido a que las personas pudieron ser parte de la reflexión de su entorno, la apropiación de la experiencia ocurrió desde el inicio. Desde un comienzo la intervención social implementó un enfoque promocional en el ámbito habitacional, enfocado en los recursos con que contaba la comunidad y no en sus carencias, ya que si bien ésta tendió a manifestar aquello que les faltaba, la modalidad de intervención trabajó desde el detalle de aquello con lo que contaban: “el primer ciclo de trabajo fue tendiente hacia lo arquitectónico y la vivienda y el segundo ciclo hacia lo ambiental y espacio público” (profesional Servicio País).

En el primer ciclo de intervención social (2014–2015) las líneas de acción fueron diagnosticar a escala local las necesidades y recursos en esta materia para la población identificada como socialmente vulnerable (aplicación de encuesta técnico-social) y el fortalecimiento de capacidades locales para la gestión del hábitat residencial. En primera instancia se trabajó con el Cuerpo de Bomberos Melinka, ya que en ese entonces era de suma importancia apoyarles en temas organizacionales y de formulación de proyectos para mejorar su infraestructura. Luego se

reconoció la dualidad de la autoconstrucción, que se caracteriza por tener un valor patrimonial pero también por representar una situación ilegal que se manifiesta fuera de las normas de construcción exigidas por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo. Al respecto, con un grupo de maestros constructores se realizaron talleres de construcción con el fin de generar conocimiento sobre los aspectos técnicos de esta disciplina. A partir de dicho taller nació el grupo de maestros locales Grumagua, que definió que realizaría un aporte social desde su disciplina.

Algunos trabajos realizados por este grupo de maestros constructores fueron la restauración de la fachada principal del jardín infantil Lobito Marino (fotografía 3), tarea que fortaleció la asociatividad entre distintos actores y organizaciones a través de una modalidad de trabajo comunitario que reconoció públicamente la labor social de cada uno de los maestros que participaron:

“el trabajo que se llevó a cabo en el jardín infantil fue súper minucioso, duró como dos meses y hacíamos mingas todos los fines de semana, la gente cooperaba y llevaba comida, otros se quedaban horas mirando lo que hacíamos, hasta los niños participaron”

(educadora del jardín infantil Lobito Marino).



Fotografía 3. Maestros constructores y comunidad apoyando en recuperación de fachada.

Fuente: Mario Sepúlveda, 2016.

También realizaron mejoramiento de las viviendas de algunos adultos mayores y recibieron capacitación/formación en habitabilidad:

“todos trabajábamos anteriormente como maestros, pero de manera individual. Asociarnos fue una buena manera de complementar nuestros conocimientos y organizar mejor los proyectos que teníamos en mente. Es ahí donde los muchachos de Servicio País fueron clave, ya que nos convocaron inicialmente y de ahí nosotros pusimos el entusiasmo para continuar con esto”

(Presidente Grumagua).

Paralelamente, se realizó un catastro de la realidad habitacional de las personas adultas mayores que consideró datos sociales y técnicos de sus viviendas. En lo técnico se detectaron falencias en el tipo de material, aislación y estructuras de so-

porte, y en lo social se identificaron ciertos comportamientos culturales relacionados con el modo de habitar la vivienda y de reproducir ciertas prácticas sociales en ella (figura 3), los que se transformaban en pasivos. Si bien este catastro fue un importante insumo, no obtuvo durante este periodo la atención esperada.

En síntesis, este ciclo buscó acercarse lo más posible a un vínculo directo con la comunidad. Es por ello que se trabajó fuertemente con actividades que promocionaban la intermediación con las personas.

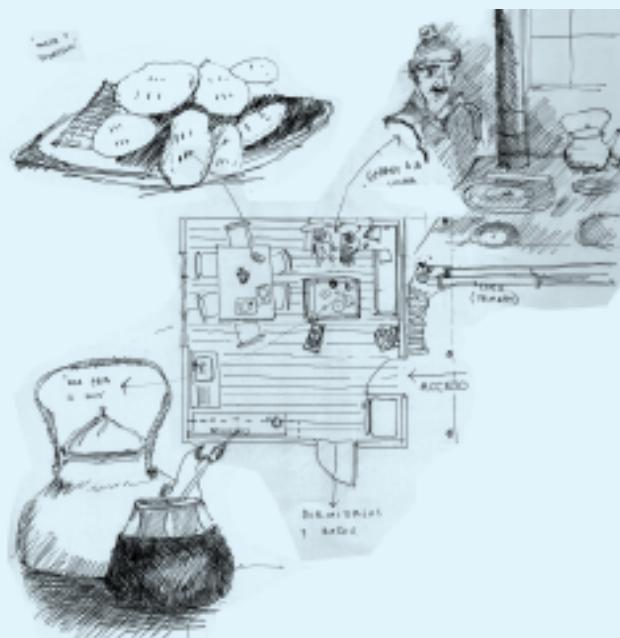
Posteriormente, en el ciclo 2015-2016 las líneas de acción fueron apoyo a la asociatividad y visibilización de las capacidades de las diferentes organizaciones, reflexión en torno a la apropiación de los espacios públicos y trabajo en la línea de la protección del medio ambiente. Esta última se trabajó directamente con la agrupación Eco Wapi, con quienes se realizaron charlas, talleres y campañas con el fin de crear conciencia medioambiental en la comuna, en alianza con los centros educacionales y el municipio. Finalmente, fue importante en esta etapa la valoración de los materiales y oficios relacionados con la construcción y carpintería como patrimonio cultural, como fue el caso de los maestros tejueleros (fotografía 4), quienes fueron nombrados Tesoros Humanos Vivos:

“lo que ocurrió con los tejueleros son llamados de alerta a que

cierto oficio está en extinción y si perdemos ello, perdemos parte de nuestra cultura, de lo que nos identifica y define como melinkanos, ya que en tiempos de modernidad, de imitación de madera y materiales sintéticos, tener una casa recubierta con tejas de ciprés artesanales es casi un exclusivo lujo de quienes valoran lo natural y los materiales nobles que la tierra produce”
(trabajador municipal).

Al mismo tiempo, en este periodo se continuó el trabajo con los maestros locales de Grumagua, lo que permitió su consolidación como agrupación y la generación de nuevos proyectos e iniciativas en el ámbito del acercamiento a la estructura de oportunidades. En este sentido, se realizaron trabajos auto gestionados como mejoras a la vivienda, capacitaciones e implementación de proyectos como el I Encuentro Intercomunal de Maestros Carpinteros. Además se logró finalizar el catastro de adultos

Figura 3. Espacios simbólicos de la vivienda del adulto mayor, considerando la reflexión del taller



Fuente: Rodrigo Pardo, 2015.



Fotografía 4. Maestro tejuelero en acción (ciprés de las Guaitecas). Fuente: de la autora.

mayores, determinando un universo de potenciales beneficiarios al Plan Habitacional Rural.

Por otro lado, se incentivó la participación ciudadana en la construcción del diseño arquitectónico del borde costero en la comuna por medio de la agrupación Soñando Nuestro Borde Costero. Gracias a esta acción se realizaron variadas actividades cuyo objetivo era determinar la percepción de la población en torno a sus espacios públicos, para luego plasmarlo en un proyecto de remodelación de un sector específico de la costanera en la localidad.

Finalmente, en ambos ciclos de intervención social participaron diversos actores sociales del territorio. No todo fue fácil, ya que se tuvieron que reestablecer relaciones y vínculos, recuperar la confianza en este tipo de programas sociales e incentivar a la comunidad a participar, entre otros desafíos. Sin embargo, las diferentes instituciones cumplieron un rol de apoyo e intermediación en la situación del hábitat, la comunidad de a poco se vinculó a diversas actividades, algunas organizaciones locales generaron alianzas o encuentros entre ellas y los profesionales de Servicio País fueron una pieza de engranaje en la articulación de este proceso.

Lecciones y aprendizajes

El principal resultado de esta intervención social fue que logró un fortalecimiento de las capacidades locales, permitiendo mejoras en la calidad de vida del entorno y ambiente de la comunidad tanto a nivel de viviendas como de espacios comunitarios de arraigo local. Esto se evidenció en la creación de vínculos en el territorio (entre el municipio, actores y aliados), el apoyo y acompañamiento que realizó el equipo profesional con la comunidad, la capacidad de reconocer junto con las personas un problema de intervención y dar paso a un plan de desarrollo que permitiese la resolución de manera parcial del problema (en dos años), propiciando un proceso de transformación social proveniente principalmente de los recursos propios o locales más que de ayuda desde fuera o sistemas asistencialistas.

Esto quiere decir que con el proceso de intervención social promocional se logró mejorar la calidad de vida del entorno y ambiente de la comunidad, tanto a nivel de viviendas como de espacios comunitarios, e instalar la reflexión en torno al habitar que construimos. Los principales aportes de esta experiencia a la contribución de la superación de la pobreza se evidenciaron en a) el fortalecimiento de capacidades en torno a la construcción y el habitar del espacio

público; b) el aporte a la satisfacción de necesidades humanas fundamentales de resguardo, conocimiento y participación; c) el fortalecimiento de capitales de la comunidad como el cultural, que implica una revalorización identitaria del habitar y el capital de infraestructura, así como la consecución de un mejoramiento físico del hábitat residencial; y d) el aporte hacia el mejoramiento de medios de vida productivos y reproductivos, como el caso de la construcción y autoconstrucción y la participación en grupos asociados. Todo lo anterior aportó hacia un mejoramiento del hábitat residencial en Puerto Melinka.

1

VENTAJES DEL ENFOQUE PROMOCIONAL

Los diversos logros de esta intervención social se dieron gracias a que la metodología de trabajo promocional buscó empoderar a habitantes de la localidad de Puerto Melinka con el propósito de visibilizar y activar sus propios recursos comunitarios en favor de la mejora de su calidad de vida. A ello se agrega el hecho de que impulsó una mayor inquietud en los habitantes de Melinka hacia el entorno en que se encuentran, lo que generó mayores deseos de participar en iniciativas comunitarias en favor de una valorización de lo local, lo insular.

La interrelación entre el modelo de trabajo, la facilitación de los profesionales y la voluntad de la comunidad permitió consolidar mediante las instancias de encuentro y de participación colectiva una manera de apropiación de los procesos de desarrollo por parte de los actores locales en este tipo de territorios, zonas aisladas que frecuentemente suelen ser impactadas de manera muy asistencialista.

En esta experiencia participaron personas de todas las edades. Ello permitió permear los resultados a diversos grupos de la comunidad y que los vínculos fuesen un importante soporte para la continuidad de los resultados. Esto permitió reflexionar en torno a la superación de la pobreza no como la obtención de un mayor nivel de ingresos sino como la búsqueda de la satisfacción de todas las necesidades humanas fundamentales, involucrando en este objetivo a todos los actores, no sólo a los afectados por alguna u otra condición.

Por otro lado, una limitación en todo proceso teórico reflexivo producto de una evidencia empírica es cuestionarse respecto de hasta dónde llegó el modelo. Es decir, qué elementos derivan de la intervención o qué procesos van más

allá del suceso; o bien, qué situaciones provienen de antes y cuáles se forjaron en la intervención misma. Sin embargo, la flexibilidad de la sistematización de experiencias permite abarcar todos los sucesos como parte integral de la experiencia, aunque no se logre responder a todas las interrogantes. Lo importante es que se generan preguntas de investigación que puedan enriquecer los ejercicios de intervención social y reade-cuar la implementación de políticas públicas en territorios tan particulares como este archipiélago.

Finalmente, se recomienda en este tipo de intervenciones la promoción desde el inicio de un proceso participativo que permita el reconocimiento de los recursos o capitales con que cuenta la comunidad, ya que estos son los principales activos de los que disponen los territorios, sobre todo en el caso de zonas insulares y extremas. Por su parte, una vez cerrada la intervención social se recomienda luego de un tiempo realizar un análisis respecto a la herencia de esta misma, ya que ello permite comprender qué acciones perduraron o no en el tiempo (traspaso) y asimismo rescatar elementos que permitan ir consolidando o mejorando el enfoque hacia la superación de la pobreza en Chile.

Bibliografía

Bickel, A. 1996. La interpretación crítica. Fundación Promotora de Cooperativas – Alforja. El Salvador.

Bickel, A. 2005. La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. Escuela para una Educación Transformadora Red Alforja – FUNPROCOOP. El Salvador.

Corvalán, J. 1996. Los paradigmas de lo social y las concepciones de la intervención en la sociedad. Vol. Documento N°4. CIDE. Santiago de Chile.

Díaz, A. 2010. Develando experiencias: otra mirada hacia la sistematización. IICA. San José, Costa Rica. 118p. Ganuza, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L. & Lorenzan, C. 2010. La democracia en acción: Una visión desde las metodologías participativas. Editorial Antígona.

Filgueira, C. 2001. Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes. Seminario Internacional: Las Diferentes Expresiones de la Vulnerabilidad Social. Santiago de Chile, Vol. 20, Pp.21.

Flora, C., Flora, J., Fey, S. 2004.
Rural communities: legacy and
change. Westview Press, US.

Fundación Nacional Superación
de la Pobreza (FSP). 2012.
Informe final sistematización
proyecto: Orquestas Juveniles.
Región de Aysén.

Fundación Nacional Superación
de la Pobreza (FSP). 2016.
Crisis del habitar insular.
Representaciones, significados
y sentimientos de los habitan-
tes del mar interior de Chiloé
sobre la crisis sociocultural y
productiva de la isla, sus diná-
micas presentes e imágenes de
futuro. Chile.

Fundación Nacional Superación
de la Pobreza, 2017. Orienta-
ciones Técnicas, Servicio País.
Ciclo 2017-2018. Chile.

Fundación Nacional Superación de
la Pobreza (FSP). 2016. Voces de
la pobreza. Santiago de Chile.

Ganuza, E., Olivari, L., Paño, P., Bui-
trago, L. & Lorenzan, C. 2010. La
democracia en acción: una visión
desde las metodologías partici-
pativas. Editorial Antígona.

García, Á. y Schkolnik, M. 1995. Superación de la pobreza: balances y propuestas. En J. Vial, & D. Raczynski, Políticas económicas y sociales en el Chile democrático. Estrategias de Desarrollo y Economía. CIEPLAN. Santiago de Chile.

Geilfus, F. (2002). 80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación. San José, C.R.: IICA, 2002. 217p.

HIC (Coalición Internacional de Hábitat). 2014. Dilemas y debates: hacia hábitat III. Consultado en abril de 2016 en <http://www.hic-al.org/psh.cfm>

INE (Instituto Nacional de Estadísticas). 2012. Censo de población y vivienda. Santiago de Chile.

Jacinto, C., García, C. & Solla, A. 2007. Programas sociales. Lógicas desencontradas, abordajes acotados. Fundación SES. Redetis - IIFE - UNESCO. Buenos Aires.

Jara, O. 2012. La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Primera edición. Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA. San José. Costa Rica.

Kaztman, R. y Filgueira, C. 1999. Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades. Documento preparado por la Oficina de CEPAL en Montevideo, con el apoyo financiero del PNUD, en el marco del Proyecto URU/97/017 Apoyo a la implementación del Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Kaztman, R. 2000. Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades. Documento elaborado para el Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. Montevideo. Uruguay.

Morales, M. y Vidal, T. 2013.
Módulo 3: Intervención social
con enfoque promocional.
Universidad Alberto Hurtado.
Diplomado Desarrollo, Pobreza
y Territorio. Santiago de Chile.

PNUD (Programa de Naciones
Unidas para el Desarrollo) y
UN Hábitat. 2004. Hábitat y
Desarrollo Humano. Cuader-
nos PNUD-UN Hábitat, In-
vestigaciones sobre Desarrollo
Humano. Editorial Panameri-
cana. Bogotá. pp.19-24.

Raczynski, D. 2002. Políticas
sociales y superación de la
pobreza en Chile. Center for
Latin American Social Policy.
Universidad de Texas.

Souza, J. 2012. Sistematización:
un instrumento pedagógico en
los proyectos de desarrollo sus-
tentable. Centro de Educación
de la Universidad Federal de
Pernambuco (UFPE), Recife,
Pernambuco, Brasil.

SUBDERE. (2012). Política re-
gional de localidades aisladas
región de Aysén. Gobierno
Regional de Aysén. Región
de Aysén.

SOMOS una institución privada, sin fines de lucro y con intereses públicos, cuyos orígenes se remontan a 1994.

CREEMOS que superar la pobreza que experimentan millones de chilenos y chilenas en nuestro país es un desafío de equidad, integración y justicia social.

CONTRIBUIMOS 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.

DESARROLLAMOS nuestro quehacer en dos líneas de trabajo: por una parte, desarrollamos intervenciones sociales a través de nuestro programa **SERVICIO PAÍS**, que pone a prueba modelos innovadores y replicables para resolver problemáticas específicas de pobreza y, por otra, elaboramos propuestas para el perfeccionamiento de las políticas públicas orientadas a la superación de este problema, tanto a nivel nacional como local. Así desde nuestros orígenes hemos buscado complementar, desde la sociedad civil, la labor de las políticas sociales impulsadas por el Estado de Chile.

Desde nuestros inicios trabajamos en alianza con el Estado de Chile y municipios de las 16 regiones del país. Contamos con financiamiento de entidades privadas y fondos públicos provenientes de los ministerios de Desarrollo Social, Vivienda y Urbanismo y de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

superacionpobreza.cl / serviciopais.cl



/superarpobreza



@serviciopais
@superarpobreza



@serviciopais

Con el apoyo del

