ISSN 0717 - 1420

EDUCACION Y HUMANIDADES

FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES

EDICIONES UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
TEMUCO –CHILE
Nº 10 – 11, 2001 - 2002

EDUCACION Y HUMANIDADES Nº 10-11, 2001 - 2002

Publicación de la Facultad de Educación y Humanidades

Ediciones Universidad de La Frontera
Casilla 54-D
Temuco – Chile
Fono : 325000
Fax : 325379
© Facultad de Educación y Humanidades
Inscripción Nª92018
300 ejemplares
DIRECTOR
Omar Garrido Pradenas

COMITE EDITOR
Verónica Contreras Hauser
Amelia Gaete Trincado

CONSULTORES

Raimundo Abello Llanos
Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia.

Fernando Arroyo Llera
Universidad Autónoma de
Madrid, España.

José Juan Amar Amar
Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia.

María Luisa Ortega Gálvez
Universidad Autónoma de
Madrid, España.

Informaciones, Suscripciones y Canje:
Facultad de Educación y Humanidades
Casilla 54 – D
Temuco
e-mail: ogarrido@ufro.cl

Diagramación:
Víctor M. González Escobar

Impresión:
Imprenta Universidad de La Frontera

INDICE

ARTICULOS

La Inquisición Española en El Siglo de Oro 07
Jean Pierre Dedieu

Desde el Proyecto Moderno de Sociedad, a la Sociedad Globalizada del Riesgo Ecológico 25
Francisca Fonseca Prieto

Menores Transgresores Sociales y el Rol de SENAME en la Araucanía 44
Amelia Gaete Trincado
M. Raquel Lara Rocha
Fernando Slater San Román

Cautiverio Femenino y Mestizaje al Revés en La Araucanía del Siglo XVII. La Conquista de la Mujer del Otro 72
Yéssica González Gómez

Las Culturas Indígenas de Chile y su Situación Actual: Migración, Aculturación y Supervivencia Cultural 96
María Ester Grebe Vicuña

¿Existe la Oralidad primaria en el Canto Mapuche?:Diálogo con Ülkantufe. 101
Héctor Painequeo Paillán

Macrotendencias de la Formación Profesional. 116
¿Hacia dónde va la Educación Media Chilena?
Elisa Pérez Salvatierra

La Importancia de Atender los Estilos y Estrategias de Aprendizaje de Nuestros Estudiantes 140
Lucio Rehbein Felmer
Gloria Martínez Pool

¿Qué es Aprendizaje Expansivo? 154
Gastón Sepúlveda Espinoza

Cambios Territoriales en Las Comunas de Ercilla, Los Sauces, Lumaco y Traiguén, Región de La Araucanía 184
Ximena Toledo Olivares
Alvaro Torres Muñoz

DOCUMENTOS

Globalidad, Crisis y Desafíos en América Latina. 202
Margarita Gascón

Análisis de las Competencias Profesionales y del Perfil Profesional de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera: La Mirada desde el Ejercicio Profesional 223
Ana María Salamé Coulon
Patricia Castañeda Meneses

ARTÍCULOS

Educación y Humanidades N°10-11, 2001- 2002, pp 07-24

LA INQUISICIÓN ESPAÑOLA EN EL SIGLO DE ORO

Jean Pierre Dedieu
CNRS Casa de Países Ibéricos
Burdeos, Francia

El concepto de Siglo de Oro no tiene rigor científico, ni definición concreta. Está prácticamente abandonado por la historiografía más actual. Designaba un período de apogeo de la Monarquía española, que cada autor delimitaba a su modo. Para algunos, terminaba en 1520, con la derrota de la sublevación de las Comunidades que, según ellos marcaba el retroceso definitivo de los gobiernos municipales urbanos "burgueses" que, hasta la fecha, habían dado un impronta "democrática" y participativa al ejercicio del poder real, al que habían hecho partícipe de su dinamismo innato. Para otros, el concepto era literario: el Siglo de Oro empezaba con la publicación de las obras de Garcilaso de la Vega, en 1543, y terminaba con la muerte de Calderón de la Barca, en 1681; los historiadores de la pintura lo situaban más bien en los últimos años del siglo XVI y la primera mitad del XVII, del Greco a la muerte de Velázquez; otros, a su vez, se fijaban en las producciones intelectuales de proyección internacional, más que en las artísticas: coincidían con los historiadores de la pintura en cuanto a las fechas, pero consideraban que desde 1560 ya la prohibición de estudiar fuera del reino impuesta por Felipe II había roto la dinámica creativa. Existían otras perspectivas: económicas, demográficas, sociales, que implicaban una cronología distinta. En todo caso, el concepto de Siglo de Oro se relacionaba con el de "decadencia" - económica, militar, social, cultural, demográfica – que, desde el siglo XVII hasta mediados del XX, obsesionó el pensamiento español. Era la otra cara de la misma moneda, el otro tiempo de este ritmo binario, auge / declive, que sirvió de base a todas las exposiciones de la historia del reino hasta una fecha reciente[1].

El problema histórico que se planteaba, entonces, consistía en explicar cómo y porqué se pasó de la prosperidad a la pobreza, de la fuerza a la debilidad, del liderazgo cultural de Europa al atraso más absoluto. ¿Qué había fallado? Una respuesta corriente consistía en echar la culpa a la Inquisición y a

[1] Sobre el concepto de Siglo de Oro, en una época en que se consideraba todavía operativo, aunque con una mirada crítica, Bennassar (Bartolomé), *La España del Siglo de Oro*, trad. esp., Barcelona, Crítica, 1990, 352 p.

muchas cosas más; pero fundamentalmente a la Inquisición, a la que unos acusaban de haber aniquilado física y culturalmente la clase burguesa de los conversos, la que iba introduciendo en España los gérmenes del desarrollo capitalista[2]; otros, más moderados, de haber creado un ambiente intelectual y social poco propicio al desarrollo económico; pero, en todo caso, estaba en el candelero la Inquisición.

Los tiempos cambiaron. Entre 1960 y 1990 España, a fuerza de "transición democrática" y de tasas de crecimiento del PIB de dos dígitos, pasó de ser un país de tercera categoría, despreciado por las naciones del norte de Europa, a ser un líder y, para muchos, un ejemplo. Por otra parte, nuevos datos históricos llevaron a matizar ampliamente tanto el carácter positivo del primer momento, como lo negativo del segundo: la diferencia entre el Siglo de Oro y la decadencia se reducía. Lógicamente, fue perdiendo la Inquisición la posición clave que ocupaba antes en la representación de la historia del país[3]. Hoy en día, se publica menos sobre ella en España, y estudios no tan centrados en la historia del tribunal como en los años '80[4].

No por eso deja de tener interés el tema. La misma existencia del tribunal, como veremos, plantea un problema filosófico muy actual, y fundamental: el de la necesidad de guardar silencio sobre algunas cosas, de callar ciertas opiniones en aras de la convivencia, por tocar temas tan sagrados que son como el esqueleto que da su ser y su forma al cuerpo social. Volveremos sobre el tema en conclusión, cuando sepamos lo bastante para tratarlo con conocimiento de causa.

---

[2] Kamen (Henry), *La Inquisición española*, trad. esp., Madrid, Alianza, 1967. El autor rectificó en las versiones posteriores de su libro.

[3] El historial libro dirigido por Bartolomé Bennassar, en el que participamos con el capítulo sobre la Inquisición, ilustra el caso. En su primera edición francesa (1983), titulaba: "Orígenes del atraso económico español" y la portada representaba un grupo de mendigos. En su traducción española (1985), el título era el mismo, y la portada representaba un auto de fe de la Inquisición. Su segunda edición francesa (1989) titulaba: "España, del inmobilismo al crecimiento", frase netamente más positiva que el título original, muy reveladora de la evolución de las representaciones colectivas en el entremedio. El contenido del libro, sin embargo, seguía igual.

[4] Dedieu (Jean Pierre), Del Col (Andra), Millar (René), "L'Inquisition moderne depuis 1990. Panorama bibliographique", *Annales Histoire Sciences sociales, 2001*, en prensa.

I. ¿Qué era la Inquisición?

La Inquisición, en el sentido que damos a esta palabra cuando la usamos absolutamente, era un tribunal pontificio que tenía jurisdicción privativa sobre la herejía. Cada una de estas palabras merece un comentario[5].

a) La herejía

¡Concepto complejo el de herejía! Así se llama toda desviación voluntaria y grave de la doctrina definida por la Iglesia, por parte de un cristiano bautizado. La herejía era a la vez un pecado mortal, de los más serios, al mismo tiempo que un delito; y un delito no sólo eclesiástico, sino también civil, ya que las leyes la reprimían ferozmente. El problema radica en saber: a) quién definía la doctrina de la Iglesia; b) quién decidía prácticamente qué cosa, dentro del conjunto de las posibles - e inevitables - diferencias entre la norma eclesiástica y las creencias de cada uno, constituía herejía y qué no. La respuesta de la Iglesia católica era clara: el derecho canónico, ratificado por el Papa, y los teólogos aprobados por él mismo en cuanto a la definición; el Papa apoyado en los obispos en cuanto a la represión. O sea, que el Papa quedaba en el centro del dispositivo definidor y represor de la herejía.

Bajo estos condicionantes, los inquisidores y los teólogos elaboraron catálogos de herejías que definieron el núcleo de la jurisdicción inquisitorial: figuraban en ellos todos los heresiarcas habidos en la historia, y los modernos, que se fueron añadiendo a medida que los iba condenando la Iglesia. Se incluía como herejía el paso - o la vuelta - por parte del bautizado a cualquier otra religión, especialmente al judaísmo por parte del antiguo judío bautizado, al Islam por parte del antiguo musulmán, al "paganismo" por parte del indio bautizado.

La herejía era un delito especial en el sentido que constituía delito de opinión, y que las opiniones sólo se pueden probar, en fin de cuentas, por las declaraciones del propio interesado. Como era poco corriente que un hereje fuera proclamando públicamente sus opiniones en una sociedad que reprimía judicialmente la desviación religiosa, la prueba del delito no se podía conseguir

---

[5] Sobre la Inquisición, se pueden sugerir como obras introductorias: Dedieu (Jean Pierre), *La Inquisición*, trad. esp., Bilbao, Desclée de Brouwer, 1990, 129 p. y Bethencourt (Francisco), *La Inquisición en la Europa moderna. España, Portugal, Italia*, trad. esp., Madrid, Akal, 1977, 564 p. Ambos tratan de las tres inquisiciones modernas, española, italiana y portuguesa. Sobre la inquisición española propiamente dicha, García Cárcel (Ricardo) y Moreno Martínez (Doris), *Inquisición. Historia crítica*, Madrid, Temas de Hoy, 2000, 405 p., con bibliografía actualizada.

sino al final de un proceso judicial que tenía como finalidad obtener la confesión del reo y / o la acumulación de testificaciones comprobadas y judicialmente válidas de testigos que le habían oído afirmar su herejía. Pero, para empezar la causa, los inquisidores necesitaban unos indicios materiales, visibles, que sin ser prueba de herejía podían ser indicativos de la misma. Elaboraron, para cada una de las herejías reseñadas en sus listas, catálogos de tales indicios. Sin embargo, los indicios en sí no probaban nada, y eran equívocos: el cambiarse de camisa en sábado era indicio de judaísmo, pero a ningún inquisidor se le ocurrió que todos los que lo hacían fueran judíos; lo mismo la abstinencia de vino o de carne de cerdo, indicios de mahometismo; o el contrabando de caballos hacia Francia, considerado como indicio de protestantismo a fines del siglo XVI. Quienes decidían si, en un caso concreto, un indicio material era indicativo de delito eran los propios inquisidores. En consecuencia, la jurisdicción inquisitorial se extendía de hecho sobre una serie de comportamientos materiales que no eran en sí herejías, sino indicios de herejía. Su lista era larga, y sobre todo ampliable. Pocos comportamientos, en efecto, eran totalmente inmunes de una posible interpretación herética. La jurisdicción de los inquisidores se caracterizaba, en consecuencia, por su capacidad de crecimiento indefinido.

Conviene notar que, como todas las instituciones de su tiempo, la inquisición tenía además jurisdicción sobre sus propios empleados y colaboradores, no sólo en materia de fe, sino también en materia civil. Un agente de la inquisición no podía ser procesado sino por el propio tribunal, aún en materias que no tenían que ver con su actuación al servicio del mismo. Un secretario de la inquisición, por ejemplo, que cometía un robo en detrimento de un mercader en un negocio privado tenía que ser juzgado por la inquisición. Este aspecto es muy importante para entender la proyección social del tribunal.

b) Un tribunal

La capacidad de crecimiento de la jurisdicción inquisitorial era tanto más marcada cuanto que los inquisidores actuaban según un procedimiento "inquisitivo" - palabra que daba su nombre al tribunal -. No esperaban para actuar querellas o peticiones de particulares, como los jueces civiles, ni la aparición pública de indicios concretos. Tenían el derecho de hacerlo de su propio movimiento, de empezar encuestas bajo su solo convencimiento personal de que se cometían delitos, con el fin precisamente de descubrir indicios. En este aspecto, también, su libertad era inmensa.

La inquisición procesaba y los inquisidores eran jueces. Procesaba fundamentalmente a personas, pero también objetos: cuadros o libros, sobre todo. Al tener indicios de herejía contra una persona, los inquisidores hacían una encuesta, juntaban testigos, comparaban sus dichos, comprobaban su coherencia y su validez. De confirmarse los indicios, detenían al sospechoso, que pasaba a ser reo; le interrogaban, le comunicaban el contenido de los testimonios habidos contra él, oían sus descargos, y los comprobaban. Luego votaban colectivamente y emitían una sentencia. Esta se daba en función de criterios jurídicos: si las pruebas, según los criterios vigentes en el derecho de entonces, eran suficientes, el reo quedaba condenado; si no lo eran, los jueces le soltaban. No son éstas vanas palabras. Mostramos en su momento que más del 90% de las denuncias hechas a la inquisición de Toledo en los siglos XVI y XVII no llegaron ni a la prisión del sospechoso, fundamentalmente, por falta de pruebas, y que entre un 15 y un 20% de los reos, por lo menos, fueron absueltos por la misma razón, a pesar de haber sobrepasado su expediente la primera prueba[6]. Los inquisidores no eran fanáticos ciegos. Eran magistrados, juristas de formación y, globalmente, cumplían bien con las obligaciones técnicas y morales del oficio de juez, sin duda, mejor que la mayoría de los magistrados de su tiempo.

Con todo, eran unos jueces un tanto especiales, teniendo en cuenta las características del delito que perseguían. Vimos cómo la dificultad de probar la herejía con indicios materiales volvía el trabajo del juez más difícil. En consecuencia, los inquisidores estaban facultados para usar como prueba elementos que a los jueces de las jurisdicciones "ordinarias" les estaban prohibidos, tales como los dichos de los familiares del reo, testimonios de niños, o de otros herejes. Teniendo que usar testificaciones proporcionadas por familiares del reo, es decir por personas que luego tendrían que convivir con él, los jueces, para evitar venganzas, callaban al acusado el nombre de los testigos. Eran rasgos especiales del procedimiento inquisitorial; pero no pesan gran cosa a la hora de definir una especificidad judicial de la inquisición en comparación del carácter muy especial de la relación que los jueces mantenían con el reo.

---

[6] Dedieu (Jean Pierre), *L'administration de la foi. L'Inquisition de Tolède (XVIe-XVIIIe siècle)*, Madrid, Casa de Velázquez, 1989, p. 78. Una descripción del esquema judicial del proceso inquisitorial: Dedieu (Jean Pierre), "Inquisición y derecho. Un análisis formal del procedimiento inquisitorial en causa de fe", in Martínez Ruiz (Enrique), Pi (Magdalena de Pazzis), ed., *Insituciones de la España moderna, I. Las jurisdicciones*, Madrid, Actas Editorial, 1996, p. 171-190.

La única prueba absolutamente segura en su campo era la confesión del reo. Por otra parte, la herejía, aparte de ser un delito, también era un pecado. El objetivo de los inquisidores, quienes al fin y al cabo eran sacerdotes, no era únicamente la comprobación del delito, sino también la salvación del alma pecadora. Para ello era necesario que el reo se arrepintiera, y la confesión de la culpa propia es el primer paso hacia el arrepentimiento. Tanto por razones jurídicas como teológicas, era más necesario todavía que en los tribunales ordinarios arrancar una confesión. Para ello los jueces usaban técnicas empíricamente elaboradas, posiblemente en los conventos, de manipulación sicológica. A diferencia del procedimiento ordinario, el procedimiento inquisitorial no tenía plazos legales ningunos. Esto quería decir que el juez podía prolongar la causa, y la prisión del reo, tanto como le apetecía. Por otra parte, la cárcel inquisitorial, a diferencia de la ordinaria, era un lugar cerrado, en el que no se admitía el público ni las visitas. El reo quedaba pues encerrado en un aislamiento total, dependía enteramente en todos los aspectos de la voluntad de su juez; todo ello en un contexto de ansiedad, generado por la posibilidad del tormento - como todas las jurisdicciones del momento, la inquisición recurría al tormento judicial, en formas y condiciones estrictamente codificadas - o, peor todavía, de una sentencia de muerte en la hoguera, la pena prevista en derecho para los herejes que no se arrepentían. Los sicólogos conocen bien este cocktel. Es irresistible: toda persona inmersa en estas condiciones durante un lapso de tiempo suficiente termina hundiéndose psicológicamente y entregándose totalmente en manos del manipulador que controla el sistema.

Tal era el fin que perseguían los inquisidores, pero casi siempre, insistimos, subordinado al condicionamiento jurídico, que tenía precedencia.

c) Un tribunal pontificio

La inquisición era un tribunal eclesiástico. El derecho de entonces no daba al Estado el monopolio del ejercicio de la justicia. Muchos otros organismos, tales como las ciudades, los señores, algunos gremios, tenían una función judicial autónoma. La Iglesia la tenía, totalmente independiente en su fuente de la del rey. Tenía un derecho propio, el derecho canónico, que tenía efectos similares al derecho civil y un ámbito de actuación considerable. Tenía tribunales propios, que actuaban por su cuenta y cuyas sentencias vinculaban hasta a las autoridades seculares.

Por su carácter eclesiástico, la jurisdicción inquisitorial presentaba un carácter original en la medida en que no tomaba en cuenta los privilegios ni las limitaciones jurisdiccionales vigentes en el ámbito civil. En esta última, cada

persona tenía un estatuto distinto y había de ser procesada por una jurisdicción específica: un clérigo seglar sólo podía serlo por los tribunales episcopales, un fraile por sus superiores, un caballero de órdenes militares por el Consejo de Ordenes, un agente del fisco real por el Consejo de hacienda, un militar por tribunales militares, y así todos los demás cuerpos reconocidos públicamente. Los habitantes de muchos reinos tenían que ser procesados exclusivamente por tribunales de la tierra. La justicia real, por ejemplo, no podía perseguir a los aragoneses, salvo contadas excepciones: sólo el Justicia mayor de Aragón, juez del reino, tenía jurisdicción sobre ellos. La Inquisición funcionaba según criterios similares, pero su ámbito jurisdiccional era inmenso: todos los bautizados, sin excepción, estaban sometidos a su jurisdicción de forma igual, fuera cual fuera su estatuto social, jurídico, su lugar de nacimiento o su filiación. En los reinos cristianos de Europa, quería decir que toda la población dependía de ella. Esto le daba un carácter muy moderno, por la igualdad frente a la ella que implicaba de hecho, frente a las múltiples desigualdades que introducían, frente a las demás justicias, las diferencias entre los estatutos personales, y concedía a los inquisidores una libertad de actuación considerable[7].

El derecho canónico antiguo atribuía la represión de la herejía a los obispos. Sin embargo, a principios del siglo XIII, ante la ineficacia de los tribunales episcopales en la represión del "catarismo" en el sur de Francia y el norte de Italia, el Papa llamó a sí esta jurisdicción episcopal, la concentró en sus manos, y delegó para ejercerla en los territorios que reconocían su autoridad comisarios elegidos por él mismo, a quienes solemos llamar inquisidores[8]. Esta reforma fue parte de un movimiento general de auge del poder pontificio dentro de la Iglesia que tuvo lugar entonces. Los obispos protestaron, pero tuvieron que ceder, mediante unos arreglos formales que garantizaban generalmente la presencia de un delegado suyo en el tribunal inquisitorial. Hablando en rigor, de mediados del siglo XIII en adelante, el único inquisidor de la cristiandad fue el Papa.

En resumidas cuentas, la jurisdicción inquisitorial se caracterizaba por su amplitud y la ausencia de trabas. Manejada sin control, tenía un carácter explosivo, que refuerzan aún más unos rasgos de su funcionamiento concreto que no podemos desarrollar aquí: nadie quedaba inmune. Abandonada a su

---

[7] Bennassar (Bartolomé), *La inquisición española. Poder político y control social*, trad. esp., Barcelona, Crítica, 1981, cap. I.

[8] Hablando en rigor: "inquisidores pontificios", como se titulaban ellos mismos, para distinguirse de los "inquisidores ordinarios", que eran los obispos y sus jueces.

propia lógica, podía desbocarse, autoalimentarse, generando acusaciones de herejía de forma independiente de los hechos, por efectos de su propia mecánica interna, con efecto destructivos del lazo social. No obedecía a los mecanismos autoreguladores que mantenían las jurisdicciones ordinarias dentro de límites razonables. Este rasgo hace necesario un fuerte control externo del tribunal. Este, lo desempeñaba la Monarquía.

II. El control del rey. El arreglo español

a) El rey y la Inquisición

El papel fundamental del rey consistía en mantener un equilibrio entre todas las jurisdicciones y centros de poder presentes en el territorio de su soberanía. Garantizaba que ninguno se salía de su cauce natural ni del ámbito de actuación que le correspondía, ni aplastaba los derechos de las demás o de sus subordinados.Especial vigilancia le merecían las jurisdicciones eclesiásticas, por depender de una esfera de gobierno independiente de la suya y muy poderosa. Especial atención entre las jurisdicciones eclesiásticas, le merecía la inquisición, por la debilidad de los frenos institucionales y jurídicos internos que la caracterizaba. La sensibilidad de los Estados hacia la actuación del Santo Tribunal fue, en todo momento y en todo lugar, extrema; en contrapartida se puede afirmar que la Inquisición no actuó sino cuando y donde se lo permitieron los Estados, y dentro del perímetro que éstos autorizaron.

A mediados del siglo XV, le quedaba poco espacio al tribunal. Unos inquisidores había en la Corona de Aragón, en Alemania, en Flandes, en algunos estados italianos. Procesaban, en algunos casos con bastante regularidad, delitos en su mayoría menores. Poca cosa, en suma. Parece que fueron los Reyes Católicos quienes tomaron la iniciativa de reimplantar una inquisición eficaz en sus reinos. Lo hicieron en un contexto especial. En aquella época, el numeroso colectivo judío que vivía en España estaba en vía de conversión. Las persecuciones, la presión social, una pérdida de vitalidad intelectual por parte del pensamiento judío provocaban bautismos masivos, que creaban a su vez un grupo nuevo dentro de la sociedad hispana: el de los conversos, de los cristianos nuevos. El debate sigue abierto para saber si tenían una consciencia, unas vivencias comunes, o si el grupo era una mera representación elaborada por la mayoría cristiana vieja. El hecho es que los Reyes compartían la inquietud de muchos de sus vasallos, que acusaban a los cristianos nuevos de "judaizar" en secreto, que ser falsos conversos. Hacía falta un tribunal como la Inquisición para sondear las consciencias.

No a cualquier precio, sin embargo. Después de largas negociaciones con el papado, se llegó a un arreglo por el cual el Papa creaba una jurisdicción inquisitorial que abarcaba el conjunto de los reinos entonces bajo el dominio de los Reyes: Castilla, Aragón, Valencia, Baleares, Cataluña, pero también Cerdeña y Sicilia. El Pontífice era su jefe nominal, pero delegaba su jurisdicción casi entera - terminó reservándose sólo un veto sobre el procesamiento de los obispos - a un inquisidor general, designado por el rey. El inquisidor general nombraba inquisidores de distrito, "subdelegados", que se repartían el territorio y hacían funcionar tribunales locales. El mismo se veía flanqueado por un consejo, la famosa "Suprema", designado de hecho por el rey para controlar sus movimientos. El rey, por fin, era el beneficiario de las confiscaciones de bienes pronunciadas por la inquisición, siendo esta forma de castigo sistemáticamente impuesta a los herejes.

Este compromiso se elaboró progresivamente. Las fechas esenciales son las de 1478 (bula pontificia fundacional), 1480 (creación del primer tribunal, en Sevilla), 1499 (asentamiento definitivo del Consejo de inquisición)[9]. Mediante este control, el rey garantizaba al tribunal el apoyo masivo de la monarquía, apoyo militar de ser necesario[10], pero sobre todo el apoyo de las autoridades reales en todo el reino, de los corregidores, de los virreyes, de las audiencias para resolver los pequeños conflictos que diariamente podían paralizar su acción; y, más importante que todo, el apoyo de su gracia: servir la inquisición era servir al monarca, un mérito para con él, una forma de adquirir su benevolencia, y los favores que de ella dimanaban.

b) La eficacia de una formula: actuaciones inquisitoriales

La combinación de la libertad jurisdiccional de la inquisición con la fuerza del aparato monárquico, en el marco de un amplio espacio político, formó una combinación altamente eficaz. Veamos unos ejemplos.

1) La gran reconciliación de los conversos

Entre 1480 y 1505, miles de cristianos nuevos de judíos fueron "reconciliados" con la Iglesia. En un primer momento, los inquisidores llegaban a una ciudad y ponían sus edictos. Todo él que hubiera judaizado tenía que

---

[9] Escudero (José Antonio), "Los orígenes del Consejo de la Suprema Inquisición", *Anuario de Historia del Derecho Español*, 1983, LIII, pp. 238-289.

[10] La ciudad de Teruel, al negarse a acoger a los inquisidores, fue asediada por el ejército real hasta aceptarles: Sesma Muñoz (J. Angel), *El establecimiento de la Inquisición en Aragón (1484-1486). Documentos para su estudio*, Zaragoza, Instituto Fernando el Católico, 1987, pp. 114-148.

delatarse. Se le prometía un tratamiento de favor: nadie sería ejecutado: por grave que fuera su culpa, lo pagaría con una penitencia pública; nadie perdería sus bienes, a pesar de la ley que preveía la confiscación del patrimonio de los herejes: sólo se les exigiría una multa. Sin embargo, para disfrutar de la benevolencia del tribunal, uno tenía que decirlo todo, de sí, y de sus cómplices. Miles de personas comparecieron en toda España, a medida que la veintena de equipos itinerantes de jueces que fueron creados para ello iban extendiendo su radio de acción. Miles tuvieron que hacer penitencia, desfilando en las calles en camisa y los pies desnudos, una vela en la mano, y aguantar a la entrada de la catedral que un escribano gritara su nombre, y levantar entonces la vela, para manifestar su presencia. No eran gente cualquiera, sino que entre ellos figuraban mercaderes ricos, regidores, clérigos, gente famosa.

Lo peor estaba por venir. Apenas terminada la gran reconciliación, los inquisidores fueron analizando las confesiones, que sus escribanos habían notado con todo detalle. Chequearon la información que daba cada uno con la que daban los demás. Aparecieron nombres de personas que no se habían presentado a denunciarse "espontáneamente". Aparecieron nombres que algunos confesantes por lo menos habían obviamente callado. Aparecieron delitos que algunos penitentes habían olvidado confesar. Los afectados por tales omisiones, y sus actores, fueron detenido, sumariamente juzgados - la omisión misma se interpretaba como una tentativa de engaño, y consecuentemente como prueba de culpa - y condenados en la mayoría de los casos a muerte. Los que pudieron ser habidos, porque muchos huyeron al extranjero, fueron ejecutados. Los muertos mencionados en las confesiones fueron desenterrados, quemados, y sus bienes confiscados... y arrancados de manos de sus herederos[11].

Las protestas fueron relativamente pocas. Alguna que otra conspiración para matar a los jueces, en Sevilla[12], donde no llegó a cuajar; en Zaragoza, donde un atentado acabó con la vida del inquisidor Pedro Arbués[13], no guardan

---

[11] Véase la documentación publicada por Beinart (Haim), *Records of the trials of the Spanish Inquisition in Ciudad Real*, Jerusalem, The Israel Academy of Sciences and Humanities, 1974-1981, 3 vol.

[12] Cascales Ramos (Antonio), *La Inquisición en Andalucía. Resistencia de los conversos a su implantación*, Sevilla, Editoriales Andaluzas Unidas, 1986.

[13] Alcalá Galve (Angel), *Los orígenes de la inquisición en Aragón. San Pedro Arbués, mártir de la autonomia aragonesa*, Zaragoza, Diputación General de Aragón, 1984. Arbués fue luego canonizado por Pío IX.

relación con la magnitud del hecho. Se ve allí la tremenda eficacia del binomio rey-inquisición. El primero aporta sus medios materiales de acción, la otra su legitimidad. Porque la inquisición está obviamente en fase con un sentir popular difusamente anticonverso, manipulado, suscitado y orientado por una propaganda artificialmente orquestada, pero no menos real por ello[14]. La mezcla era irresistible.

2) Antonio Pérez

A fines del siglo XV la inquisición se había beneficiado de la alianza del Estado, pero el beneficio podía ser invertido, y el rey beneficiarse de la inquisición. En 1579, Antonio Pérez, uno de los secretarios de Felipe II, fue arrestado por orden del monarca, bajo la sospecha de haber inducido a sabiendas a su maestro a tomar decisiones equivocadas, especialmente el decidir la muerte del secretario de su propio hermano ilegítimo, Don Juan de Austria. Después de varias peripecias, Pérez logró huir, en 1590, y se refugió en el reino de Aragón, su tierra nativa. Allí, el rey no podía gran cosa contra él: tenía que ser procesado por las autoridades forales, el Justicia, juez del reino, quien obviamente no estaba cooperando. La inquisición se hizo cargo. Procesó a Pérez por... blasfemia: el blasfemar podía ser un indicio de herejía, y ella por otra parte, no tomaba en cuenta los fueros locales. Detuvo al reo. Su prisión provocó un motín en el transcurso del cual murió el virrey (1591). Felipe envió tropas, restableció el orden, condenó a muerte al Justicia, que había alentado la revuelta. Pérez huyó y dedicó el resto de su vida a hacer propaganda contra su antiguo amo[15].

Muchos otros ejemplos se pueden citar, en los que el rey usa la inquisición con un instrumento suyo, para fines propios, aprovechando su capacidad a sobrepasar las barreras legales que limitan normalmente la acción de la monarquía. Una corriente importante de los estudios inquisitoriales siempre insistió en esta relación, en la que vio una de las claves de la historia del tribunal[16].

---

[14] Contreras (Jaime), "El poder de la ciudad y sus ambivalencias: cristianos viejos y cristianos nuevos en el espacio urbano", in: Fortea Pérez (José Ignacio) (ed.), *Imágenes de la diversidad. El mundo urbano en la Corona de Castilla (S. XVI-XVIII)*, Santander, Universidad de Cantabria, 1997, pp. 323-346.

[15] Alvar Ezquerra (Alfredo), *Antonio Pérez. Relaciones y cartas*, Turner, Madrid, 1986, 2 vol.

[16] Bennassar (Bartolomé), *La inquisición española...*, *op. cit.*, cap. XI, es muy representativo de esta corriente.

3) Los protestantes

Más que relaciones de subordinación directa, como las que acabamos de describir, sin embargo, se daban situaciones complejas, en las que ambas partes se movían en un plan de casi igualdad, sin que se supiera claramente quien manipulaba al otro. A mediados del siglo XVI, la inquisición española no gozaba de buena salud. Le faltaba trabajo. Había agotado la cantera judaica: los conversos, a todas luces y a excepción de unos focos poco numerosos, se habían vuelto cristianos de verdad y abandonado, en su inmensa mayoría sin espíritu de retorno, su antigua creencia. Los moriscos, descendientes de los musulmanes afincados en la península, brutalmente bautizados a principios del siglo XVI, estaban protegidos por pactos impuestos por sus señores, que les ponían de hecho al abrigo de persecuciones inquisitoriales. Teniendo en cuenta que en aquella época los salarios se pagaban de las confiscaciones y de las multas que pronunciaba el tribunal, la situación era dramática: ni los jueces, ni sus oficiales cobraban. Algunos inquisidores incluso hablaban de cerrar el tribunal.

Salvó la situación el inquisidor general, Fernando de Valdés, obispo de Sevilla y antiguo presidente del Consejo de Castilla, hombre astuto y buen conocedor de los círculos de corte. En 1557, la inquisición descubrió un foco protestante en Sevilla; poco después otro en Valladolid, en la misma corte. Valdés emprendió un intenso trabajo cerca del rey Felipe II y de su padre, el emperador Carlos, entonces retirado en el monasterio de Yuste. No tuvo que insistir mucho para convencerles de la peligrosidad de la situación. El emperador había estado, buena parte de su reinado, luchando en Alemania contra príncipes rebelados contra su mandato en nombre de la libertad de culto que reivindicaban para los luteranos, y en los Países Bajos españoles tensiones políticas se iban acumulando peligrosamente a propósito de la represión del protestantismo, intrínsicamente relacionado con el tema del reforzamiento del poder real frente a las autonomías provinciales, señoriales y municipales. España permanecía inmune y se estaba convirtiendo, justo en aquel momento, en la principal base de la Monarquía, precisamente por su tranquilidad interna. La presencia de protestantes en su seno amenazaba con dar a traste con todo el edificio de la monarquía.

Valdés recibió un apoyo total del Estado. En los años sucesivos, organizó una serie de autos de fe, de grandes ceremonias públicas, en las que se quemaron los principales líderes del movimiento. Hizo detener al propio arzobispo de Toledo, el prelado más importante de España, fray Bartolomé Carranza, bajo la acusación de protestantismo. Agotados los focos españoles

propiamente dicho -y lo fueron rápidamente: no implicaron nunca más de algunas docenas de individuos- persiguió sistemáticamente a los protestantes extranjeros instalados en el país: franceses los más, algunos italianos, algunos flamencos. Estos inmigrantes, hasta la fecha, habían pasado desapercibidos: no hacían proselitismo y cuando afirmaban, por casualidad, sus creencias, nadie se escandalizaba ya que nadie entendía que sus afirmaciones, por extrañas que parecieran, se enmarcaban en un conjunto claramente herético. La inquisición acabó con este desconocimiento. Los autos de fe sirvieron de punto de apoyo a una intensa campaña de opinión, que presentó a los protestantes - los llamaban los "luteranos" - fundamentalmente como extranjeros, enemigos del Papa, enemigos a la par de España, y condenados al infierno por rechazar la única condición que Cristo había puesto a la salvación: la fidelidad a su Iglesia[17].

En pocos años, España quedó vacunada contra el protestantismo, hasta prácticamente hoy en día. Con ello, la inquisición había hecho un inmenso servicio al Estado, desde el punto de vista de éste por lo menos. Se había hecho un gran servicio a sí misma también. En 1559, el Papa, a petición del rey, atribuía al tribunal los ingresos de una canongía en cada uno de los cabildos de la península, solucionando así el problema financiero que había estado a punto de acabar con el tribunal. Valdés, sin embargo, fue desterrado de la corte y destituido de su puesto de inquisidor general. Felipe II, en efecto, se dio rápidamente cuenta de que, aprovechando el vacío de poder creado por su ausencia -estaba en Flandes cuando todo empezó-, su inexperiencia y la vejez de su padre, había llevado a cabo una política personal, especialmente en el caso de Carranza, con quien tenía una vieja cuenta pendiente que había saldado en aquellas circunstancias. Y a Felipe II, no le gustaban que le engañaran.

III. Boceto cronológico

a) ¿Los cuatro tiempos de la inquisición?

Uno de los mayores logros de la historiografía inquisitorial de los últimos treinta años consistió en volver a introducir la cronología en el centro de la historia de una institución que, con demasiada frecuencia, se presentaba como estática. Yo mismo propuse, generalizando un modelo observado en el tribunal de Toledo, una división de su historia en cuatro "tiempos". En un primer momento, tuvo lugar la caza a los conversos, que describimos arriba: una inquisición dinámica, conquistadora, capaz de suplantar cualquier resistencia.

---

[17] Bennassar, (Bartolomé), *La inquisición española*, *op. cit.*, cap. VIII.

Esta etapa no duró. Pronto se agotaron los conversos. Hubo que reducir drásticamente el número de tribunales. Hacia 1520, por primera vez se planteó la posibilidad de suprimir la institución.

El segundo momento fue el de la contrarreforma. La inquisición aportó su piedra al edificio doctrinario y disciplinario que estaba construyendo la Iglesia Católica en el siglo XVI, a lo que se sumó la difusión de ideas y la enseñanza en direcciones acordes con el sentir de la jerarquía. Así, por ejemplo, desde 1550 en adelante, tomó medidas eficaces para impedir la venta, circulación y lectura de los libros condenados por la Iglesia. Los instrumentos fundamentales de esta política fueron las "visitas de navíos", sistemáticamente llevadas a cabo en los puertos para localizar las obras prohibidas en los cargamentos o en el equipaje de los viajeros, y la publicación de listas de obras prohibidas, los famosos "índices" (nueve versiones desde 1551 a 1747, sin contar las ediciones parciales, revisadas y complementadas). Al mismo tiempo, emprendió una campaña de desprestigio contra algunos de los más famosos teólogos del momento (Miguel de Medina, fray Luis de León, y otros más), que enseñaban una teología abierta al progreso de las ciencias y defendían la necesidad de recurrir al hebreo y a la tradición judaica para comprender las Escrituras. Fueron especialmente perseguidos los que enseñaban en Salamanca, la mayor universidad del país, a la vez por ser más visibles y, teniendo en cuenta su audiencia, los más peligrosos.

Dirigió a la par campañas de opinión en dirección a los cristianos viejos de a pie. Se trató, en un primer momento, hasta alrededor de 1555, de sobrevivir, echando un sinfín de pequeñas multas a un sinfín de blasfemadores de baja estofa o de ignorantes que erraban en la fe por mero desconocimiento. La situación cambió en el mismo momento en que en un primer plano apareció el tema protestante. La actuación inquisitorial hacia los cristianos viejos se volvió más reflexiva, más sistemática. Especialmente notable fue la campaña que llevó a cabo el tribunal contra la "simple fornicación", contra la idea que tener relaciones sexuales, "soltero con soltera" y con consentimiento, no era pecado mortal por no perjudicar a nadie. La Iglesia acababa de decidir lo contrario. De hecho, lo que estaba en juego no era tanto el saber si era pecado o no, sino la rebeldía contra la autoridad eclesiástica que significaba el no creerlo. El mensaje iba más allá del caso particular.

Paralelamente, en los tribunales de la parte oriental de la península, el tema morisco cobra una importancia enorme. La España católica admite cada vez más difícilmente en su seno grupos que no participan de su fe. La represión

contra ellos se endureció, con altibajos y variaciones locales cuyo relato no viene aquí al caso[18]. Todo ello terminó en su expulsión, en 1609-1610.

b) La implantación social del tribunal

Esta cronología encubre un interrogante fundamental: el del papel de la inquisición en la sociedad española de su tiempo. No nos preocupa tanto, al hacernos esta pregunta, encontrar una clave que explique toda la historia del país. Nos interesa, en cambio, medir su influencia en sí, para conocer mejor a la inquisición y su grado y vías de intervención sobre la vida social.

En esta perspectiva cobran una especial importancia los trabajos de Jaime Contreras. Este se fijó en un acontecimiento concreto: el proceso por la inquisición de Murcia, entre 1560 y 1571, de numerosos miembros de la élite municipal de Lorca y de Murcia, acusados de judaísmo. A primera vista, se podía asimilar a un repunto de las grandes cazas de principios del siglo, y así lo interpretaba la historiografía clásica, sin dar mayor importancia al acontecimiento. De hecho, el asunto se inscribía en un contexto totalmente distinto. En aquel momento, se estaban consolidando en Castilla oligarquías municipales, en las cuales estaban confluyendo familias de distintas procedencia. Algunas pertenecían a la vieja nobleza municipal, terrateniente y caballeresca; otras procedían del comercio, se elevaban por la iglesia, las letras y el arrendamiento de las rentas locales. Todas peleaban por el control del ayuntamiento, instrumento clave de enriquecimiento, de manipulación de las relaciones sociales locales, de contacto con los estratos de poder superiores. Todas peleaban por el favor real, del que esperaban conseguir lo que constituía en aquel momento su principal objetivo, la perpetuación vitalicia de los oficios municipales, gaje de estabilización, pero que hasta la fecha se renovaban anualmente. La estabilización en marcha, y la estabilización vitalicia que era su corolario, al reducir la velocidad de paso por los cargos municipales, cerraban el colectivo sobre sí mismo y amenazaba con dejar fuera a familias que tenían anteriormente un acceso episódico a los puestos de poder. La competencia se agudizaba.

Un grupo de la oligarquía de Lorca, los Riquelme, un linaje antiguamente instalado, delató pues a los Sotos, un linaje nuevo en pleno auge, por judaísmo. La inquisición se puso en marcha. El problema con ella era que, una vez lanzada, no había quien la parase. Los reos detenidos delataban a más cómplices quienes, una vez detenidos, delataban a otros. La máquina se

[18] Cardaillac (Louis), dir., *Les morisques et l'inquisition*, Paris, Publisud, 1990, 350 p.

desbocaba. Una vez más, fue lo que ocurrió. En unos meses, de una operación puntual contra un grupo familiar limitado, se pasó a una caza masiva contra un numeroso grupo, de límites imprecisos. Reos ya reconciliados y perdonados, en su angustia por haber cedido a las presiones inquisitoriales y a la búsqueda de ser reconocidos como personas como fuera, volvían al tribunal a acusarse de delitos nuevos, y a delatar centenares de personas contra quienes el tribunal no tenía nada. Toda la estabilidad de la sociedad local estaba en peligro.

La monarquía intervino, y el papado, ante las llamadas de socorro de las familias afectadas. La llegada de un inspector enviado por el Consejo de la Inquisición, un edicto "de gracia" (1567) pusieron fin a los procesos. La inquisición estaba entonces creando en toda Castilla una red abundante de familiares, colaboradores no retribuidos, teóricamente encargados de tareas materiales, tales la prisión de los reos o la escolta de los inquisidores en sus desplazamientos. El cargo era muy honorífico, entre otras cosas porque se exigía desde hacía poco para conseguirlo una información de "limpieza de sangre", similar, aunque más barata, a las de las prestigiosas ordenes militares. Para forzar una reconciliación colectiva, el rey distribuyó ecuánimemente las regidurías entre los dos bandos; e insistió para que las inquisición les hiciera familiares a todos, poniendo su sello a una unificación de la élite local, que se mantendrá así estabilizada hasta bien entrado en el siglo XIX. Como se ve, la cuestión es compleja.

Conclusión

El esquema cronológico que propusimos ha sido matizado. Algunos propusieron una división en cinco, o más tiempos; otros hicieron notar que los tribunales de la Corona de Aragón encajaban mal en el esquema. Con todo, en la idea que lo fundamenta, la de una institución en perpetua evolución en cuanto a sus modos de acción y a sus objetivos, sigue válido. La institución cambia. Pasa por fases de gran prestigio, en las que parece que nada le resiste; por otras, en las que se multiplican las resistencias. Su situación económica, su medios, su actividad, la tónica de sus relaciones con la monarquía, no son constantes, y el historiador lo tiene que tomar en cuenta. Sin embargo, no debe olvidar que todos estos cambios no son sino variaciones sobre un tema único: la alianza del papado y de los soberanos.

La inquisición es impensable sin el Estado. Lo es también sin el Papa. Descansa sobre la alianza de ambos poderes: de fallarle uno, muere. Es fácil evacuar la reflexión sobre el tema echando la culpa a uno de los dos

protagonistas: una forma felizmente superada de Estado absolutista (o totalitario, según el gusto del locutor); una religión de por sí nociva (o descarriada, infiel a las enseñanzas de su fundador, según el gusto del momento). La inquisición sería un fenómeno del pasado. Punto. Es fácil también enjuiciarla desde un punto de vista moral, echar la culpa a la debilidad personal de los actores, al atraso de las sociedades de antaño, a los vicios inherentes a tal o cual forma de organización humana.

Los inquisidores eran algo más sutil. Presentaban la inquisición, los autores más difundidos, más oficiales por lo menos, como una creación divina simultanea con la caída del Hombre. Según ellos, el primer proceso inquisitorial lo había echo Dios cuando llamó y enjuició a Adán inmediatamente después de su pecado. Llevaban muy lejos la comparación, llegando incluso en ver en el hecho de que llamó tres veces al culpable el origen de las tres llamadas judiciales que tenía que hacer el tribunal a los reos ausentes[19].

Sonreír de tales relatos no es la actitud adecuada, porque bajo forma míticas, van expresando opiniones filosóficas que, formuladas de forma algo más abstracta, como lo exige hoy el estilo universitario, tomaríamos muy en cuenta. Lo que dicen estos historiadores es que la función inquisitorial es inherente a la sociedad. Dicen que el lazo social descansa sobre un conjunto de opciones ideológicas que tienen que ser intocables, no sólo en cuanto al fondo, sino también en su expresión socialmente difundida. No dicen otra cosa las ciencias sociales hoy en día. Hoy mismo, Estados generalmente - y con razón - considerados democráticos y modernos hacen leyes que prohiben poner en duda no sólo ideas, sino también la materialidad de hechos que consideran como fundadores de su ser. En Francia, dudar públicamente de la realidad del Holocausto, de las matanzas de judíos llevadas a cabo por el gobierno nazi durante la Segunda guerra mundial, intentar revisar a la baja las cifras oficialmente admitidas, emitir incluso lo opinión que tales hechos quedan abiertos a la crítica histórica, le puede acarrear a uno grandes problemas, judiciales y profesionales. Exactamente como en la Salamanca del siglo XVI.

Se pueden presentar argumentos que fundan en razón y en derecho esta limitación de la libertad de expresión y de investigación. Muestran que establecer fronteras es necesario para hacer posible el ejercicio de estas mismas libertades. Los mismos autores en que nos resumimos aquí, por otra

---

[19] Páramo de Borox (Luis), *De origine et progressu Officii Sanctae Inquisitionis*, Madrid, Typographia Regia, 1598, libro I.

parte, son conscientes de la dificultad que entraña tal posición: la misma definición de los intocable, sin introducir rigideces inaceptables, no es fácil. La justificación de excepciones al principio de libertad en una sociedad que no admite otro punto de referencia que ella misma y que fundamenta la imagen que tiene de sí misma sobre el concepto de libertad, no deja de plantear problemas[20]. La posición de los inquisidores era al respecto más sencilla. Ellos creían que las sociedades humanas eran, por su misma naturaleza, imperfectas; que era necesario guiar a los buenos, protegerles de los malos y de sí mismos. La inquisición se fundamenta en un concepto pesimista del hombre, basado en la premisa de que sólo después de su asumpción en Dios, al final de los tiempos, llegaría el hombre a recobrar su ser verdadero, y entonces la Inquisición no tendría ya necesidad ni sentido.

[20] Véase al respecto Troper (Michel), "La loi Gayssot et la constitution", *Annales Histoire, Sciences sociales*, 1999, n° 6, pp. 1239-1256. un artículo encargado a un jurista por la más prestigiosa de las revistas históricas francesas, para dar elementos de reflexión a una comunidad científica algo desorientada.

Educación y Humanidades. Nº10-11, 2001-2002, pp. 25-43

DESDE EL PROYECTO MODERNO DE SOCIEDAD, A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA DEL RIESGO ECOLÓGICO

Francisca Fonseca Prieto
Departamento de Ciencias Sociales

RESUMEN

El objetivo de la siguiente reflexión es desarrollar un esquema de distinción que me permita, a partir de la lectura de fenómenos macrosociales y de las estructuras sociales, llegar a un análisis de las operaciones basales de los distintos sub-sistemas, específicamente, en lo que dice relación, a la incorporación de la temática ambiental como riesgo ecológico, en contextos organizacionales a través de la semantización del mismo. Para ello, parto del convencimiento, de que cualquier reflexión sociológica que se desarrolle en contextos organizacionales, necesariamente requiere de una visión global respecto de los factores y elementos que repercuten en el accionar de las organizaciones, sean estas productivas o de otro tipo.

INTRODUCCIÓN.

No cabe duda que una de las más atrayentes temáticas a investigar para la sociología en la actualidad, dice relación con el fenómeno de la globalización y su impacto en las distintas esferas sociales. Tal análisis se hace necesario para entender una serie de problemáticas contingentes tales como, la discusión respecto del riesgo y sus múltiples manifestaciones, como son: riesgo ecológico, riesgo de permanencia en el trabajo, seguridad ciudadana, la producción tecnológica y científica, etc.

Sin duda, la globalización como fenómeno económico y social se constituye en un elemento decidor en el accionar de las organizaciones modernas. Es así que para comprender a cabalidad la complejidad de este fenómeno, me resulta necesario revisar el modelo que lo sustenta, me refiero al punto de partida de este proceso, es decir, la modernidad. Es por ello, que en el

siguiente artículo desarrollaré una línea de análisis que va desde los autores clásicos, que trabajan el fenómeno de la modernidad, para luego llegar a las posiciones más actuales que entienden a la modernidad como una modernidad eminentemente globalizante[1], la cual conduce a desarrollar aquello que considero característico de nuestra sociedad moderna actual, es decir, la problemática del riesgo, principalmente entendido como una categoría ecológica que afecta a nuestro planeta, pasando de la vieja problemática de la repartición de las riquezas a la repartición de los riesgos, esta última desestimando las clásicas distinciones de clases y razas, y de países desarrollados y subdesarrollados.

A partir de la lectura de importantes sociólogos –tanto por parte de autores clásicos como contemporáneos-, el desarrollo histórico de la modernidad ha conducido al establecimiento de una sociedad marcada por el desarrollo industrial, pero a partir de la segunda mitad del siglo XX, la modernidad no sólo se caracteriza por un desarrollo industrial, sino que ha producido una fractura dentro de la misma, la cual se desprende de los contornos de la sociedad industrial clásica y acuña una nueva figura, a la que U. Beck ha llamado "sociedad (industrial) del riesgo".

En la actualidad nos encontramos frente a un panorama a una civilización que se pone en peligro a sí misma, en palabras de Beck, "estamos en un momento histórico crucial y de una manera similar a como en el siglo XIX la modernización disolvió la sociedad agraria y elaboró la imagen estructural de la sociedad industrial, la modernización disuelve hoy los contornos de la sociedad industrial, y en la continuidad de la modernidad surge otra figura social, es decir, el "riesgo". [2]

Distintas Visiones Respecto de la Modernidad.

La modernidad, como fenómeno sociológico es complejo y multidimensional, el cual ha sido abordado desde diversos ángulos y perspectiva teóricas. Es así como, las tres corrientes de pensamiento clásico más importantes dentro de la sociología están representadas por el pensamiento de Marx, Durkheim y Weber, las cuales constituyen esfuerzos importantes de

[1] Para abordar el fenómeno de la modernidad me remitiré a autores como Marshall Berman, Anthony Giddens, Jorge Larraín. Para la temática de la globalización se trabajó con Giddens y Ulrich Beck; y por último el tema del riesgo fue principalmente abordado desde la postura teórico sistémica luhmanniana-

[2] Beck. U. "La Sociedad del Riesgo". Ed. Paidós. Año 1998. España

comprensión del fenómeno de la modernidad. Cada uno destacó un ángulo distinto.

Para Marx lo que está en la base de la modernidad es el surgimiento del capitalismo y de la burguesía revolucionaria, que llevan a una expansión de las fuerzas productivas y a la creación de un mercado mundial. Con ello Marx establece que las transformaciones que la modernidad ha producido se traducen en lo logros de la burguesía revolucionaria que, al decir de Marx, puso fin a todas las relaciones personales idílicas, patriarcales y feudales.[3]

Durkheim atacó el problema desde otro ángulo, aunque el punto de partida es igual al de Marx, la sociedad feudal, Durkheim plantea que el impulso fundamental de la modernidad es más bien el industrialismo acompañado de las nuevas fuerzas científicas.[4]

Para Max Weber, la modernidad aparece en estrecha asociación con los procesos de racionalización y desencantamiento del mundo. La modernidad era para Weber más específica y tenía que ver con una forma especial de racionalización que sólo se había dado en Occidente con valor y significado universales, en definitiva lo que caracteriza a la modernidad por sobre todo, es la racionalización que penetra las organizaciones humanas constituyendo las burocracias.[5]

Cada una de estas tres versiones aporta una comprensión de aspectos cruciales de la modernidad. Pero, al mismo tiempo, podemos entender a la modernidad como una "forma de autoconciencia, como un modo específico de vida y como una experiencia vital, que se configura a partir de los sucesos ocurridos en un periodo histórico al cual llamamos moderno, es en este periodo en donde se rompe con el pasado, el cual se mira a si mismo, como el resultado de una transición de lo tradicional a lo nuevo".[6] La edad moderna sería el reino de la razón y de la racionalidad, que han desplazado a la religión, a los prejuicios y supersticiones, y a las costumbres tradicionales.

---

[3] Giddens A. "Consecuencias de la Modernidad". Ed. Alianza. 1994. Madrid. p..23

[4] Giddens op.cit. p. 24

[5] Giddens op.cit. p. 24.

[6] Berman M. "Todo lo Sólido se Desvanece en el Aire". La Experiencia de la Modernidad. Ed. Siglo XXI.Tercera Edición 1991. México.

Para Marshall Berman, ser modernos "es encontramos en un entorno que nos promete aventuras, poder alegrías, crecimiento, transformación de nosotros y el mundo y que al mismo tiempo amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos. Ser modernos es formar parte de un universo en el que como dijo Marx "Todo lo sólido se desvanece en el aire".[7] Dando de esta forma paso a un período histórico donde el hombre moderno desarrolla una postura de superioridad sobre su entorno natural, configurando, a su vez, una forma social distinta, que se caracteriza principalmente por la configuración de una nueva clase social, la burguesía, la cual desarrolla una nueva forma de producción, el capitalismo, que caracterizará los siguientes años.

Berman señala además, que el grado de autoconciencia de la Modernidad no se ha adquirido en un momento, sino que ha evolucionado históricamente. Es así como ha distinguido tres fases en la historia de la modernidad:

Primera Fase, se extiende más o menos desde comienzos del siglo XVI hasta finales del XVIII. En este periodo las personas comienzan a experimentar la vida moderna, apenas si saben con que han tropezado, es decir, los niveles de conciencia son bajos. Buscan arduamente un vocabulario adecuado y por expresar una realidad que aun no comprenden plenamente.[8]

Segunda Fase, comienza con la gran ola revolucionaria de finales del siglo XVIII, cubre todo el siglo XIX. En este período el público comparte la experiencia de vivir una nueva época revolucionaria. La idea de, modernidad recibe su formulación definitiva a partir del discurso ilustrado del siglo XVIII, que destaca las ideas de ciencia, progreso y razón.[9]

Tercera Fase, se sitúa en el siglo XX, el proceso de modernización se expande para abarcar prácticamente todo el mundo y la cultura del modernismo en el mundo en desarrollo consigue triunfos espectaculares en el arte y el pensamiento.[10]

---

[7] Berman op.cit. p. 1

[8] Berman op.cit. p. 2

[9] Berman op.cit. p. 2-3

[10] Berman op.cit. p. 3

Jorge Larraín desarrolla una lectura de Giddens y establece que para este autor en la evolución histórica de la modernidad, se destacarían las fuentes más importantes del dinamismo de la modernidad y estableció las siguientes tres.

Primero, la separación de tiempo y espacio. En las sociedades premodernas el tiempo estaba siempre vinculado con el espacio. La hora del día estaba conectada con lugares y recurrencias naturales. El tiempo perdió su contenido espacial. El espacio se separó del lugar. La modernidad crecientemente desconecta al espacio del lugar al promover las relaciones con otros ausentes, situados a gran distancia de cualquier interacción cara a cara. El espacio se hace independiente de los lugares o regiones particulares.[11]

Segundo, el desarrollo de mecanismos de desarticulación. "Por desarticulación o desanclaje se entiende la separación de las relaciones sociales de los contextos locales de interacción y su reestructuración en contextos de tiempo-espacio indefinidos. La creación de medios simbólicos como el dinero y de los sistemas expertos son ejemplos de mecanismos de desencajamiento. El dinero permite las transacciones entre agentes separados por el tiempo y el espacio. En sociedades pre-modernas, el dinero existió en la forma material de moneda, pero en las sociedades modernas se ha independizado de su forma material de representación y adopta la forma de pura información que se guarda como números en un computador. Los sistemas expertos son sistemas técnicos o profesionales complejos que sostienen áreas enormes de nuestra vida en forma continua, aunque no los entendamos bien".[12]

Tercero, la apropiación reflexiva del conocimiento. "Hasta cierto punto, la reflexividad es un rasgo de toda acción humana; pero en sociedades premodernas se ejerce fundamentalmente en relación con la tradición: toda acción debe situarse en cierta continuidad con el pasado, con el modo tradicional de hacer las cosas que tiene un valor social. En la sociedad moderna la reflexividad se introduce en la base misma de reproducción del sistema y consiste en el hecho que "las prácticas sociales son examinadas y reformadas de continuo a la luz de la información nueva acerca de esas mismas prácticas, alterando así constitutivamente su carácter. Pensamiento y acción están siempre referidos el uno al otro". Esta es una de las razones por las que la sociedad

---

[11] Larraín Jorge. Modernidad, Razón e Identidad en América Latina. Ed. Andrés Bello, 2000. Santiago de Chile. p. 24

[12] Larraín op.cit. p. 25

moderna no deja de cambiar: las prácticas sociales se revisan sistemáticamente a la luz de nuevos conocimientos sobre esas prácticas, sin una necesaria relación con el pasado o la tradición. La modernidad se constituye así a través de conocimiento aplicado de modo reflexivo.[13]

En definitiva el surgimiento de la modernidad se asociaría con una experiencia de movilidad y cambio social, con un sentido de lo dinámico y contingente. La modernidad expresa, por un lado, una conciencia aguda de lo efímero y transitorio, de lo contingente y fragmentario. La edad moderna no solo rompe bruscamente con el pasado, sino que se caracteriza por un proceso interno permanente de rupturas y fragmentaciones. Estas características, denotarían múltiples posibilidades de nuevas formas de decisión y de acción, pero a su vez restringe las mismas al momento que toda reflexión se agotaría en su misma reflexión, produciendo un espectro de posibilidades altamente complejas y contingentes, lo cual no permitiría seguridad respecto de las mismas, lo que conduciría a la perdida de sentido y un alto riesgo social.

Modernidad y Globalización:

Larraín se cuelga del análisis de Giddens y establece que al hablar de las discontinuidades entre la modernidad y sistemas anteriores, tenemos que los procesos de cambio tienden a ser globales. Se puede decir, en palabras de Giddens "que la modernidad es inherente globalizante, en cuanto sus procesos sociales típicos operan más y más a escala internacional, integrando y conectando comunidades locales y organizaciones en nuevas combinaciones de espacio y tiempo. El mundo se torna y se experimenta más interconectado. El proceso de globalización se refiere a la intensificación de las relaciones sociales universales que unen a distintas localidades de tal manera que lo que sucede en una localidad está afectado por sucesos que ocurren muy lejos y viceversa".[14]

"La globalización como tendencia ha existido por mucho tiempo, pero en épocas recientes se ha convertido en un proceso de intensidad creciente que induce procesos de cambio más y más acelerados de tipo global en varias dimensiones. Desde esos días, el proceso de globalización de fenómenos económicos que afectan a todos los países y regiones del mundo se ha ido acelerando."[15]

---

[13] Larrain op.cit. p 26

[14] Larrain op.cit. p. 27

[15] Op.cit.

Al respecto Larraín establece varios puntos de análisis que a continuación expondré:

Existiría una tendencia creciente a la internacionalización de la economía. Hace referencia a fenómenos tales como el despliegue de las multinacionales que operaban a nivel internacional, pero con base regional, las cuales son reemplazadas por las transnacionales que operan en base a segmentos de consumidores similares sin una bese regional. Otros desarrollos importantes especialmente notables en esta área son el extraordinario crecimiento del comercio internacional, el crecimiento espectacular de los mercados de capital globalizados y la desregulación de muchos mercados de capital nacionales.[16]

Otra dimensión de la globalización es el sistema de naciones-estado que rápidamente cubre todo el mundo: el fraccionamiento de las poblaciones, regiones, leyes y aduanas deja paso a la centralización política, y aparecen las naciones bajo un solo gobierno, una sola aduana y una sola ley. El surgimiento de las naciones-estado lleva también a la aparición de un complejo sistema de relaciones internacionales. Este punto resulta interesante debido a que hoy discutimos el quiebre de este sistema, el cual se globaliza de tal manera que pierde su posibilidad de acción, frente al aparato económico, el cual desarticula las naciones estados, dando paso a una superposición de lo económico (mercado mundial), por sobre las decisiones y necesidades de identidad y seguridad nacionales.[17]

Giddens, habla también de otras dimensión de la globalización como son: "el orden militar mundial":

"Con la modernidad la guerra se ha industrializado y las armas y técnicas de guerra universalizado hasta el punto que, en muchos sentidos y excluyendo el poder nuclear, no existe una apreciable diferencia entre el tercer mundo y el mundo desarrollado".[18]

Con los últimos sucesos ocurridos en oriente medio, podemos establecer la importancia de este punto, principalmente debido al resurgimiento

---

[16] Op. cit. p. 28

[17] Op. cit. p. 29

[18] Op.cit.

de nuevas formas de división internacional, que dejan a la luz antiguas formas como son el occidente cristiano y civilizado del oriente pagano y antimoderno, desarrollándose con más fuerza viejas formas de discriminación racial y religiosas, a las cuales sólo se pondrá fin con el sometimiento militar, y tal vez la exterminación total de aquellos pueblos o regiones que no comulguen con el modelo económico y de sociedad prevaleciente.

Otra dimensión de la globalización es la industrialización y la creciente división internacional del trabajo. Esto ha traído cambios globales que implican la industrialización de nuevas áreas y la desindustrialización de otras.[19]

Por último, Giddens destaca la globalización en el nivel cultural. "La expansión universal de los medios de comunicación ha sido vital para dar nuevo impulso a los procesos de globalización. Surge la cultura universal de masas que afecta a las más apartadas regiones del mundo". La nueva cultura global de masas estará dominada por influencias norteamericanas que se expanden a través de la televisión y el cine. La característica más importante de esta forma de cultura de masas global, para Giddens, es su peculiar forma de homogenización, la cual tiene la capacidad de reconocer y absorber diferencias culturales dentro de un marco general que es en esencia una concepción norteamericana del mundo. Hegemoniza otras culturas sin disolverlas, opera a través de ellas.[20]

Seguiría existiendo una dialéctica entre lo global y lo local, si bien se tiende a la homogenización, también existiría una fascinación con lo diferente. Lo global no reemplaza a lo local, sino que lo local opera dentro de la lógica de lo global. La globalización no significa el fin de las diferencias culturales y étnicas, sino su utilización consciente. Los productos culturales se reúnen desde todos los lugares del mundo y son transformados en mercancías para consumo en las grandes metrópolis.[21]

Para Giddens el carácter de la modernidad se concentraría, en la discusión sobre los temas de seguridad frente al peligro y la fiabilidad frente al riesgo. Para este autor la modernidad es un fenómeno de doble filo, es decir, ha creado un sin número de nuevas oportunidades para el desarrollo de la sociedad

---

[19] Op.cit.

[20] Op. cit. p. 30

[21] Op. cit. p. 30-31

y sus instituciones, pero al mismo tiempo coexiste un lado sombrío que se ha puesto de manifiesto en el siglo XX.

Para Giddens, la modernidad es intrínsecamente globalizadora y esto resulta evidente en algunas de las características más esenciales de las instituciones modernas, en las que particularmente se incluyen sus condiciones de desanclaje e índole reflexiva. Es así, como para Giddens, la mundialización se refiere principalmente al proceso de alargamiento en lo concerniente a los métodos de conexión entre diferentes contextos sociales o regiones que se convierten en una red a lo largo de toda la superficie de la tierra.[22]

La mundialización puede, por tanto, definirse como la intensificación de las relaciones sociales en todo el mundo por las que se enlazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimiento que ocurren a muchos kilómetros de distancia o viceversa. Este es un proceso dialéctico puesto que esos acontecimientos locales pueden moverse en dirección inversa a las distancias relacionales que le dieron forma.

Sociedad Industrial y Sociedad del Riesgo.

Una de las características más destacables de la modernidad y de su consecuente globalización, dice relación con la base tecnológica-industrial de la misma. Nuestra sociedad es una sociedad, o en palabras de algunos autores una sociedad post-industrial, en donde conceptos como el de confianza, fiabilidad, peligro y riesgo, cobran alta significancia, principalmente debido a la pérdida de confianza y de fe en los principios reguladores del accionar técnico y de los supuestos beneficios sociales y económicos que ellos deberían haber producido.

En función de lo anterior, la sociedad industrial produciría una serie de efectos los cuales conllevan riesgo, contingencia y peligro, tanto individual como colectivo: ejemplo de ello sería la contaminación de las aguas, la contaminación del aire, la lluvia ácida, el efecto invernadero, también tenemos los riesgos de accidentes en las modernas autopistas, riesgo en los viajes en avión, riesgo de envenenamiento derivado del consumo de comida industrial manufacturadas riesgo en la pérdida del empleo como efecto de las continuas reestructuraciones de la demanda, riesgo de la pérdida de la remuneración de los intereses por

[22] Op. cit. p. 67

turbulencias monetarias en los mercados de cambio, etc. [23]. La característica principal de todos estos riesgos es que son producidos en el escenario de la sociedad industrial y no antes.

Hablar de riesgo, se refiere al hecho de tomar una decisión sin la cual podría ocurrir un daño, y en donde el posible daño sea algo contingente, esto es evitable.[24] Con esta definición estamos suponiendo que hay varias alternativas de acción ante una determinada decisión, todas las cuales involucran un riesgo, es decir, existe la probabilidad y la improbabilidad de que se presente un riesgo.

Para aclarar el concepto de riesgo es necesario hacer referencia a otro concepto el de peligro, más bien a la distinción entre riesgo y peligro. Con ella se supone que hay una inseguridad en relación a daños futuros. Se presentan entonces dos posibilidades. En la primera de ellas puede considerarse que el posible daño es una consecuencia de la decisión y entonces se hablaría de riesgo y, más precisamente de riesgo de la decisión. En la segunda se juzga que el posible daño es provocado externamente, es decir, se atribuye al medio ambiente, y en este caso se habla de peligro.[25]

Así, a lo que se refiere al riesgo, la toma de decisiones juega un papel significativo. Al mismo tiempo la toma de una determinada decisión conduce a una serie de decisiones consecuentes, las cuales implican a su vez nuevos riesgos. Pero por otro lado, resaltar los riesgos permite aminorar los peligros, y de forma inversa concentrarse en los peligros llevaría a perder las ganancias o ventajas que se podrían obtener al marcar los riesgos. Tenemos entonces que los riesgos son inevitables cuando se toma una decisión, pero también no tomar una decisión implica también un riesgo. Más aun, no existe ninguna conducta libre de riesgo, a lo más se pueden tomar prevenciones, la cual media entre la decisión y el riesgo.

La sociedad actual está definida como una sociedad de alto riesgo, principalmente al hacer referencia a su capacidad tecnológica, la cual la diferencia de las sociedades anteriores. La tecnología sin duda es uno de los ejes fundamentales para entender la configuración actual de nuestra sociedad altamente compleja y diferenciada funcionalmente.

---

[23] Berain. Josexto (Compilador);, Luhmann N, Beck U, Giddens A, Bauman Z. Consecuencias Perversas de la Modernidad. Ed. ANTHROPOS. Primera Edición 1996. España. p. 7.

[24] Luhmann N. Sociologia del Riesgo. Edit. Iberoamericana.1992 México. p 59-60.

[25] Op. cit p. 65.

Para Beck, en las sociedades modernas avanzadas se produce una coexistencia problemática entre dos modernidades, la de la expansión de la opciones y la de la expansión de los riesgos. Ambas son indisociables.[26] En las sociedades modernas no existe ninguna conducta libre de riesgo. Cualquier tipo de decisión sobre posibles cursos de acción que se toman conlleva un riesgo. Mientras más se sabe (se investiga) más se sabe que no se sabe, y por lo tanto se forma una conciencia del riesgo.

Ulrich Beck distingue entre dos conceptos de modernización: simple y reflexiva, implementando en el segundo un carácter normativo específico. La modernización reflexiva significa no mera reflexión, sino autoconfrontación de la modernidad consigo misma, ya que la tradición de la sociedad industrial a la sociedad del riesgo se consuma como no deseada, como no pretendida, y aporta la forma de una dinámica modernizadora independiente bajo el modelo de consecuencias colaterales latentes. En esta modernización la expansión de las opciones no se disocia de la atribución de los riesgos.[27]

Resulta innegable que en nuestra sociedad moderna, que se caracteriza por ser una sociedad funcionalmente diferenciada en subsistemas - en donde ningún subsistema tiene supremacía sobre los otros -, esta siendo irritada por temas altamente complejos y de relevancia social. Uno de ellos se refiere a la problemática del riesgo ecológico, escusado si se quiere, por el constante riesgo que en sí mismo involucra el vivir en una sociedad que funciona en base a técnicas altamente complejas y con eventuales efectos de amplia cobertura. Es decir, nadie puede negar lo caótico que resultaría la paralización de las redes computacionales de la bolsa de comercio ya sea en Estados Unidos o Japón y sus consecuencias a nivel del comercio mundial y en las diferentes esferas sociales.

Generalmente en sociología se ha abordado la temática ambiental desde la perspectiva del conflicto social, es decir, todos aquellos problemas que se presentan entre la comunidad afectada por un determinado impacto ambiental y quienes realizan tal impacto, lo cual ha llevado a un cierto enmarcamiento de la disciplina en tales temas, pero por el contrario existen otras problemáticas de importancia que son necesarias de abordar, como son los fenómenos propios derivados del problema ecológico. Resulta paradójico

---

[26] Berain J. (compilador). op. cit. p. 13

[27] Berain J. (compilador) op.cit. p.22

mostrar el cómo se trata de dar una solución técnica a un problema que generalmente es producto del uso de una técnica anterior, además de que se corre el riesgo, de que la solución sea peor que el problema mismo. En este sentido surgen otros argumentos, como la posibilidad de volver al uso de técnicas manuales o sistemas productivos naturales, los cuáles asegurarían un mayor equilibrio ecológico, cuestión que resulta improbable bajo los parámetros productivos necesarios para el logro del abastecimiento de las demandas sociales concretas. Con lo anterior se puede establecer que en cierta forma el mayor riesgo reside en la toma de una decisión dentro de un escenario múltiple de probabilidades, lo cual puede llevar a grandes desajustes o quiebres sociales.

Es necesario dejar en claro que los problemas sociales, sólo pueden ser solucionados al interior de la sociedad y no en el entorno. Con ello toda operación técnico-económica que conlleve impactos ambientales -como puede ser la contaminación de aguas producto de actividades industriales -, sólo sería abordable por los distintos sub-sistemas, es decir, tendría que legislarse para incluir sanciones que impidan tal impacto, lo que repercute en la obligatoriedad de realizar una intervención, ya sea para reducirlo o por lo menos frenarlo.

Sin duda, uno de los principales obstáculos para la implementación de una racionalidad ecológica, son los propios objetivos fundamentales del sistema económico, es decir, generar un aumento constante de la rentabilidad, la cual podría verse amenazada al dar pie a esta nueva racionalidad. Por otra parte, podríamos preguntarnos cuán preparadas están las economías subdesarrolladas, que basan su producción en la explotación de los recursos naturales, para enfrentar la problemática del riesgo ecológico. Más aun nos debemos preguntar si nuestras economías, que basan su crecimiento en un determinado modelo tecnológico, cuentan con la capacidad científica tecnológica necesaria para sustentar dicho modelo, y de esta forma poder dar respuesta a una serie de cambios globales, que quedan de manifiesto al hacer referencia al nuevo estilo de desarrollo impulsado por los países centrales, en donde no sólo cuenta el crecimiento económico, sino también la sustentabilidad del medio ambiente.

Esto nos lleva a plantearnos una interrogante central, la cual hace referencia a cómo intervenir los sistemas, a fin de considerar la variable riesgo ecológico, al interior del sistema económico, sin que se alteren sus medios de reproducción sistémica, sabiendo que este sólo considerará los problemas ambientales si estos se expresan económicamente. Lo cual nos puede conducir

a una monetarización del medio ambiente, en donde el que tenga mayor poder económico se verá con mayores ventajas respecto a los otros, un ejemplo de esto es lo referido a la idea que se ha implementado en Chile y en otros países sobre el supuesto "del que contamina paga", cuestión que no satisface el objetivo primero de protección al medio ambiente, ya que en la mayoría de los casos es más barato pagar tal multa, como es el caso de nuestro país, que el invertir en sistemas de protección ambiental o de impacto ambiental.

Riesgos Ecológicos.

El riesgo aparece como una categoría clave orientada ecológicamente. Así como la sociedad industrial de clases se centraba en la producción y distribución de la riqueza de los recursos, la sociedad del riesgo se estructura en torno a la producción, distribución y división de los riesgos que conlleva la modernización industrial. En los riesgos ecológicos se pregunta por los peligros autoproducidos por el "dominio racional" industrial, ya no se pregunta por los peligros potenciales inesperados de una "en sí misma naturaleza amenazante". La aceptación de determinados riesgos sociales representa siempre sólo un elenco delimitado y seleccionado de los peligros naturalmente amenazantes o socialmente producidos. Así se manifiestan: los riesgos de individuos atomizados para los que la vida es una lotería, donde los riesgos están fuera del control y la seguridad es una cuestión de suerte; para los burócratas los riesgos son aceptables en la medida en que las instituciones dispongan de rutinas para controlarlos; para el empresario los riesgos ofrecen oportunidades y serían aceptados en el intercambio por beneficios.[28]

Los peligros ecológicos son apenas cuantificables, calculables y comparables con otros riesgos sociales, por la razón de que la naturaleza aparece como una externalidad no atribuible como objeto de riesgo, aunque sí como objeto de dominio racional. El riesgo de lluvia ácida no es un producto evaluable y controlable en cuanto atribuible a una decisiones individuales, sino que el resultado incontrolado de la agregación de las consecuencias colaterales de procesos de decisión.[29]

Importante para el análisis sociológico a partir de esta nueva forma de sociedad es una nueva forma de división social, en donde la vieja fórmula de las clases sociales es sobrepasada e invalidada en contextos de sociedades no

[28] Berain J. (Compilador) op. cit. p. 25

[29] Op. cit.

seguras. Me refiero al hecho apuntado por Beck, que hoy en dia la riqueza no proporciona un 100% de seguridad, tanto ricos y pobres pueden ser afectados por los peligros ecológicos. Más aún la división del mundo entre países desarrollados -propietarios de ciencia y de las más avanzadas tecnologías-, y los países subdesarrollados es suprimida por el fenómeno del riesgo. Todos podemos sufrir las consecuencias de una tragedia nuclear o de la pérdida del bosque o de la contaminación de las aguas o de la pérdida de la capa de ozono. Es decir, el riesgo es también un fenómeno globalizado.

Un ejemplo clarificador de lo expuesto anteriormente dice relación a lo planteado por Beck, para este los bosques están muriendo desde hace muchos siglos, primero debido a su transformación en campos, luego debido a las talas masivas. Pero la muerte actual de los bosques sucede globalmente, y en concreto como consecuencia implícita de la industrialización, con repercusiones sociales y políticas completamente diferentes.[30]

Importancia del Factor Riesgo en la Comunicación Ecológica.

Una de las características principales de nuestra sociedad actual es su alto grado de tecnicidad, de la cual depende en su mayor parte el funcionamiento de la misma, pero a la vez esta tecnicidad es la que encierra el más alto factor de riesgo, me refiero a que, en el presente es imposible no pensar o cuestionarse la posibilidad latente de una catástrofe atómica de grandes dimensiones, idea que se sustenta en acontecimientos reales como lo fue el desastre de Chernovil años atrás, del cuál puede decirse que fue un desastre involuntario, no existiendo (al menos explícitamente) la intención de que se presentara tal suceso, o en otros términos no existió una decisión de por medio, a diferencia de lo que fue la decisión política de EE. UU de detonar las bombas atómicas en contra de Japón, y así asegurar el triunfo y término de la guerra. Al respecto se podría emitir la hipótesis de que si en ambos casos se hubieran presupuestado los riesgos económicos, políticos, de imagen, el elevado costo en vidas humanas, etc., por parte de quienes tuvieron la oportunidad de prevenir tal situación, lo más probable que las decisiones tomadas, en cuanto a seguridad social y riesgo medio ambiental, se habrían presentado de otra forma.

Al hablar de riesgo se debe diferenciar entre quienes toman una decisión y aquellos que resultan afectados por una decisión que puede presentar posibles

[30] Beck U. La Sociedad del Riesgo. Ed. PAIDOS. 1998. p. 27.

riesgos. Un ejemplo que nos puede clarificar lo anterior se refiere a la decisión de legislar en materia ambiental, lo cual forma parte de una decisión política, que pudo haber sido motivada por presiones de algunos grupos o por requerimientos de orden económico, como lo es el etiquetado ecológico impuesto por algunos países a la producción agrícola, o simplemente porque es vista como una oportunidad favorable para conseguir mayor apoyo electoral, etc., pero sin duda, lo que esta decisión conlleva es una serie de repercusiones en las diferentes esferas sociales, quizás la que más se ha tematizado es el impacto de la legislación ambiental en los distintos sectores productivos, los cuales se ven en la necesidad de modificar sus patrones o técnicas productivas por otras que estén bajo la normativa que se imponga.

Lo anterior nos lleva a plantear distintos tipos de riesgo, es decir estamos en presencia de riesgos ambientales, políticos, económicos, de seguridad, etc. Donde el riesgo político puede entenderse como la posibilidad de ver disminuida la popularidad frente a determinado grupo, ya sea producto de ser partícipe de tal decisión o por no serlo. Con riesgo económico propiamente tal nos estamos refiriendo a la posibilidad de no lograr una ganancia económica producto de una decisión arriesgada y también el riesgo de no tomar dicha decisión. En lo que se refiere al riesgo de seguridad, se está apuntando al riesgo que corre la ciudadanía frente a decisiones tanto políticas y económicas que involucran un riesgo ambiental, como podría ser no legislar frente a temas peligrosos para la ciudadanía, como es el caso de los niveles de emisiones de gases o el deterioro de la calidad de vida.

Zafarse del problema del riesgo implícito en las decisiones puede ser el no tomar una decisión, pero el no tomar una decisión -que también es una decisión- puede transformarse en un riesgo mayor. Por lo tanto, en términos luhmanianos tener presente los riesgos implica la posibilidad de arrepentiste de la decisión tomada. A la vez marcar los riesgos permite olvidar los peligros, marcar el peligro permite olvidar las ganancias que se obtendrían con una decisión riesgosa.[31]

De lo anteriormente establecido podemos llegar al problema de la información, es decir, una de las formas de reducir el riesgo y de aumentar la seguridad, se basaría en la cantidad de información que se maneje sobre el tema en cuestión. Por lo tanto, a mayor información habría un menor riesgo, ya que se abre el espectro de posibilidades de acción, pero al mismo tiempo

[31]Luhmann N.op.cit. p. 68

mientras más se sabe, mayor es la conciencia del riesgo que se corre con una u otra decisión. En lo que se refiere a la seguridad, Luhmann la entiende como ficción social, es decir, nada es totalmente seguro, todos los sistemas de seguridad fallan en determinados momentos. Es posible que pueda darse la elección entre riesgo y seguridad. La alternativa aparentemente segura implica entonces la doble seguridad, de que no surja ningún daño y de que se pierda la oportunidad que posiblemente podría realizarse por medio de la variante riesgosa[32]. Lo que lleva a suponer que elegir la alternativa segura no asegura que no se corra ningún riesgo, puesto que existe el riesgo de haber tomado la decisión más segura, pero menos ventajosa en materia económica, política, etc.

Hasta el momento sólo nos hemos remitido al riesgo implícito en la toma de decisiones, pero existe otra posibilidad a la que Luhmann denomina peligro, el cual se refiere a los daños producidos externamente (entorno). Tanto para los riesgos producto de una decisión, como para el peligro, existe la posibilidad de plantearse la prevención como una alternativa de acción. Si la entendemos como Luhmann la define, es decir, como preparación contra daños futuros no seguros, se buscaría la posibilidad de que no tengan lugar dichos daños o por lo menos las dimensiones del daño se reduzcan. Esta posibilidad de prevención es altamente trabajada en los sistemas de gestión ecológica como una de las vías más fructíferas frente al impacto medio ambiental; y también en lo que se refiere a la implementación de normas de protección ambiental, tales normas deben entendérselas como formas de la fijación temporal, es decir, proyectan expectativas hacia el futuro, las cuales a su vez, están sometidas a una autorrenovación, operación necesaria en todo sistema autopoiético.

Al guiarnos de acuerdo a las normas, el riesgo debería residir sólo en el rompimiento de la norma. El sistema por su parte refuerza la norma al proveerse de sanciones ya sea de carácter jurídico o morales. La propia norma se presupone como una estructura libre de riesgo.[33]

Existe otro problema en lo referido a la ecología, el cuál dice relación al hecho de que: tanto los acontecimientos del sistema, como los del entorno, son simultáneos en el tiempo, lo cual implica la imposibilidad por parte del sistema de aprender la totalidad de fenómenos existentes en el entorno. Pero, como contraparte el sistema cuenta con memoria sistémica, la cual le permite proveerse de diferenciaciones temporales, las cuales le permiten orientarse al

---

[32] Op.cit. p. 69.

[33] Op.cit. p . 99.

futuro, según experiencias pasadas[34]. El futuro se convierte en presente, puesto que muchas de nuestras acciones presentes están pensadas para un futuro. Sin duda, la memoria del sistema ayudará a disminuir los riesgos en la selección de una determinada decisión, pero tampoco asegura la extinción de los mismos.

Una nueva forma de fijación temporal en los sistemas sociales estaría dada por la aceptación de los riesgos. Con lo cual, al aceptar los riesgos se ganan oportunidades, que en otro caso se escaparían. Esto se refiere a que en la medida en que las formaciones de estructuras adopten esta función y recomienden, obliguen, normalicen los riesgos, o absorban por su cuenta los riesgos que se encuentran en un número indeterminable de decisiones individuales.[35] Toda esta idea responde a la problematización del futuro como riesgo.

REFLEXIONES FINALES.

Lo que en este artículo hemos intentado, es reflexionar respeto de las posibilidades que se abren para el análisis organizacional desde la sociología y específicamente en su versión sistémica, no olvidándonos que para entender y hacernos cargo de la complejidad actual en la que estas se desenvuelven, es necesario esclarecer los elementos iniciales involucrados en la elaboración del proyecto moderno de sociedad.

Si bien, la modernidad como proyecto se vuelve global a partir de la segunda mitad del siglo XX, este es un proceso que venía desarrollándose desde hacia varios décadas atrás, el cual toma una fuerza mayor y una lógica expansiva total, con el surgimiento de los medios de comunicación de masas y el triunfo del modelo capitalista posterior a la Segunda Guerra Mundial. Produciendo que en sociedades periféricas, llámeselas también, sociedades con modernidades precarias no diferenciadas funcionalmente, la idea de modernidad y específicamente la idea de desarrollo económico que ella conlleva, fuera adoptada sin mayores cuestionamientos, es así como, en Latinoamérica, se produce una suerte de adscripción a un proyecto moderno venido desde Europa y Estados Unidos, que poco o nada tenía que ver con el estado de nuestras institucionalidades y estructuras sociales y económicas. En definitiva, en América Latina el proyecto moderno fue incorporado desde las elites políticas

[34] Op. cit. p.79-80

[35] Op.cit. p. 115.

como un ideal a lograr, a diferencia de los países desarrollados, en donde la modernidad es una consecuencia histórica.

La adopción de la idea de modernidad y de desarrollo impulsada por los países centrales, ha conducido en estos últimos treinta años en Latinoamérica a procesos de expansión de la forma capitalista de producción y del neoliberalismo como base ideológica de la misma, desarrollando situaciones altamente estresantes para las economías regionales, principalmente para nuestros recursos naturales que son la base material de nuestra economía, los cuales se han visto altamente exigidos, y a su vez no protegidos[36], lo que nos lleva a aceptar las tesis respecto a que nuestra sociedad puede ser entendida como una sociedad de alto riesgo ecológico, el cual tiene alcances no sólo en la naturaleza, sino también para la sociedad en general.

Por lo anterior, surgen varios cuestionamientos respecto de las posibilidades de incorporar el riesgo ambiental como costo ambiental, ya que cualquier decisión respecto al desarrollo de proyectos de inversión o de crecimiento de un país, como son las Centrales Hidroeléctricas, Centrales Nucleares, Plantas de Procesamiento de Desechos, etc., conllevan efectos a futuro en el medio ambiente, sea este entendido en su dimensión más amplia, es decir, como naturaleza y como medio social, de allí la radical importancia de considerar la variable ambiental como una variable de peso y que no puede obviarse en la toma de decisiones macrosociales o a nivel de las organizaciones.

En consecuencia, es de vital importancia entender que cualquier acción que tenga un impacto sobre el medio ambiente natural, no sólo perjudica a la nación o espacio geográfico en donde se desarrolla, ya que en palabras de Beck, lo más democrático en la sociedad actual es el riesgo ecológico, puesto que este no sólo afectaría a quienes lo producen, sino también afecta a aquellos que están en el entorno de la decisión, por lo tanto, el destruir y terminar con los recursos naturales de un país lejano y subdesarrollado, si bien tendría efectos económicos inmediatos para ese país, a la larga también tendrá efectos colaterales en el resto del mundo, en definitiva no se puede detener al viento ni las aguas.

---

[36] Debemos recordar que en Chile no existe hasta el año 1994 una Ley que proteja el medio ambiente, sólo en este año se promulga la Ley de Bases Generales del Medio Ambiente 19.300, lo cual nos permite suponer una desregulación total en lo que dice relación al impacto ambiental de los proyectos productivos de extracción de recursos naturales.

BIBLIOGRAFÍA

Beck. Ulrich 1998 **La Sociedad del Riesgo**, Editorial PAIDOS, Primera Edición, España

Berain Josetxo (Compilador) 1996 Giddens A., Bauman Z., Luhmann N., Beck U. **Consecuencias Perversas de la Modernidad**, Editorial ANTHROPOS, Primera edición, España.

Berman Marshall 1991 **Todo lo Sólido se Desvanece en el Aire. La experiencia de la Modernidad**, Editorial Siglo XXI. Tercera Edición, México.

Giddens Anthony 1994 **Consecuencias de la Modernidad**, Editorial Alianza, Primera Impresión, Madrid.

Larrain Jorge 2000 **Modernidad, Razón e Identidad en América Latina**, Editorial Andrés Bello, Segunda edición, Santiago de Chile.

Luhmann Niklas 1992 **Sociología del Riesgo**, Editorial Iberoamericana, México.

Educación y Humanidades Nº 10-11, 2001-2002, pp 44-71

MENORES TRANSGRESORES SOCIALES Y EL ROL DE SENAME EN LA ARAUCANÍA[1]

Amelia Gaete Trincado
M. Raquel Lara Rocha
Fernando Slater San Román[2]
Departamento de Ciencias Sociales

RESUMEN

Se presentan las estadísticas generales de la problemática delictual y conductual de los menores en la Araucanía, correspondiente a la 1ª circunscripción que abarca seis comunas, desde los años 1979 a 1999; y además los datos de dos muestras representativas de Temuco y Padre Las Casas urbano, obtenidas de los archivo de causas judiciales, para comparar los años 1989 y 1999, e inferir enfoques teóricos de la sociología criminológica y de geografía ecológica de la delincuencia, aplicables a la realidad estudiada. A la vez, se analiza el rol que cumple el Servicio Nacional de Menores (SENAME), en la prevención y tratamiento de los menores transgresores sociales, apoyado con información regional e ilustrado con material cartográfico.

INTRODUCCIÓN

Nuestro interés en investigar lo que ocurre con los menores transgresores sociales en la Araucanía, a partir de recopilación de datos secundarios desde los años 1979 a 1999, tiene como propósito dimensionar la problemática delictual y conductual de este grupo etario. Concientes que la delincuencia es un fenómeno que se acrecienta cada vez más, especialmente en áreas urbanas, y que se deben tomar decisiones respecto a la forma de superarlo. A través de cartografía mostramos los patrones de distribución espacial, en este caso a nivel de unidad vecinal, que permiten deducir los lugares de mayor inseguridad y peligrosidad ciudadana. Como una forma de

[1] Este articulo forma parte del Informe Final de Proyecto DIDUFRO 2018 (Lara, Gaete y otros)

[2] Antropólogo de SENAME, IX Región, y académico a jornada parcial de la Universidad de La Frontera.

mostrar el papel que juega en la prevención y tratamiento del problema, se señala también la distribución espacial de los centros del SENAME a nivel regional y local. Para ello hemos realizado un trabajo interdisciplinario utilizando los enfoques teóricos de la sociología criminológica, y de la geografía ecológica de la delincuencia.

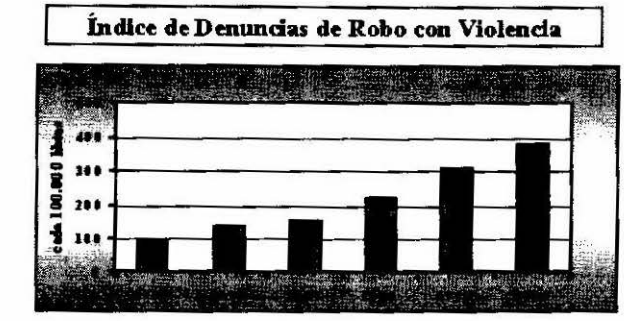
Aplicamos la **Teoría del Continuo Subcultural** (1990), de la socióloga chilena Doris Cooper M. quien distingue tipologías delincuenciales según sexo, etnia, pertenencia ecológica, entre otras variables, diferenciando en los contextos de países del Tercer Mundo como Chile, la delincuencia moderna propias de áreas urbanas y la tradicional en zonas rurales. A la vez, Cooper ha elaborado la Teoría de la **Economía Informal Alternativa Ilegal** (2001), en la cual se explican las modalidades de trabajo informal propio de sectores más deprivados económicamente, quienes incurren en prácticas ilegales como tráfico de drogas al minoreo, hurtos y robos de vendedores ambulantes encubiertos, prostitución, tráfico de menores, entre muchos otros, considerados por los actores sociales de estratos sociales marginales como prácticas de sobrevivencias en economías neoliberales que no los incorporan quedando al margen de ellas. En estos escenarios participan menores de y en la calle, junto a adultos que los incitan a las prácticas ilegales informales. Al respecto, la autora señala *"Sostenemos que la etiología de la delincuencia común, del tráfico de drogas al minoreo, de la prostitución infantil, de las pandillas juveniles marginales y del consumo -extremo- de psicotrópicos, se asocia esencialmente a la extrema pobreza y pobreza, que la confianza en el -chorreo económico- del neoliberalismo, no ha dado evidentemente los resultados esperados por sus partidarios"* (Cooper, 2002:568). Ambas teorías las hemos incorporado a nuestro análisis e interpretación de los datos.

La geografía ecológica de la delincuencia, de Herbert y Johnston, 1976, describen el fenómeno en los espacios urbanos especialmente y se aplica al análisis de la realidad vivenciada por niños y jóvenes. Postulan que los niños y jóvenes delincuentes viven y permanecen en áreas de menor status socioeconómico, por necesidad de mantenerse cerca de sus padres y de sus pares, recibiendo influencias socioambientales que propician el desarrollo de conductas desviadas, donde el hacinamiento-promiscuidad, violencia intrafamiliar, escaso control parental, conformación de pandillas callejeras violentas por uso de estupefacientes y/o alcohol son una constante. Los delitos se cometen en áreas urbanas de mayor status socioeconómico, motivados por las necesidades económicas y /o solventar vicios diversos.

ANTECEDENTES GENERALES

Chile presenta cifras significativas respecto a la violencia de la delincuencia. Del Anuario de Estadísticas Criminales de la Fundación Paz Ciudadana se han obtenido datos que permiten graficar la evolución del delito de **robo con violencia** desde el año 1995 al 2000. El índice de denuncias cada 100.000 habitantes, corresponde al gráfico 1, siendo 100 el índice para el año 1995, incrementándose cada año hasta llegar a 384 el año 2000.

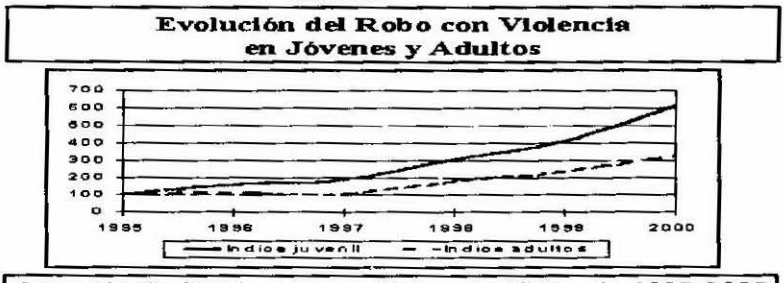
Gráfico 1



Denuncias cada 100.000 hab.	44	62,2	69,5	100	139	169
Índice	100	141	158	227	316	384

Como este artículo se orienta al análisis de lo que ocurre con los menores infractores, se consideró importante presentar los datos de aprehensiones de robo con violencia, en forma comparativa con la población adulta, según la Fundación Paz Ciudadana (gráfico 2). Observándose un significativo aumento en los jóvenes menores de 18 años del 410% respecto al 229% de los adultos, entre los años 1995 y 2000.

Gráfico2

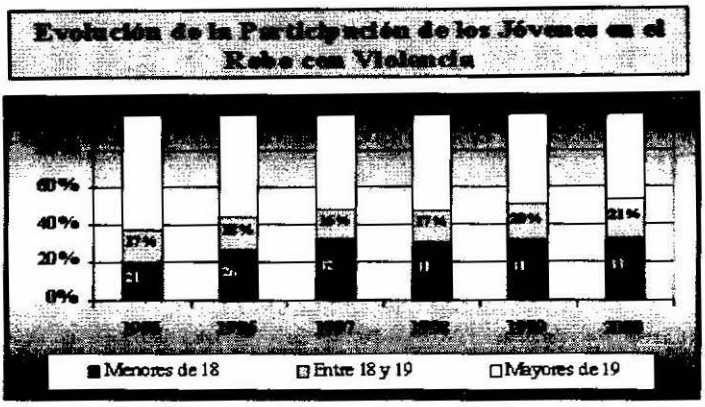


Aumento de Aprehensiones Robo con Violencia 1995-2000

Menores de 18 años:	**410%**
Adultos:	**229%**

La dinámica evolutiva del delito robo con violencia perpetrado por jóvenes, según grupo etario, se ilustra a continuación.

Gráfico 3



Se constata una evolución creciente desde 1995 al año 2000 de la participación de jóvenes menores de 18 años en los delitos de robo con violencia a nivel nacional, siendo para el año 1995 del 21% y en 5 años sube al 33% la participación de jóvenes menores de 18 años.

Las cifras presentadas demuestran con mayor frecuencia la incorporación de población menor de 18 años, en actividades delictivas. Los medios de comunicación social, tanto televisión como prensa escrita, nos bombardean con información tanto internacional, como nacional y regional de hechos delictuosos en que participan niños y jóvenes, lo que provoca un gran impacto social, especialmente por la violencia de sus actuaciones, siendo los más significativos en este grupo etario los robos y hurtos, sin embargo también se involucran en actos de homicidios, violación y drogas. Como antesala a la delincuencia, se registran datos similares de menores con problemas conductuales expresados en mendicidad, abandono de hogar, niños en y de la calle, ingesta de alcohol y ebriedad, desordenes en la vía pública, siendo estos últimos los que conforman el número de menores en riesgo delictual.

Junto con entregar estadísticas de menores infractores, obtenidas para la Novena Región, se hace necesario resaltar en este documento el rol que cumple el Servicio Nacional de Menores para aminorar riesgo delictual, a través de sus Programas nacionales y regionales, orientados a Observación y Diagnóstico, Protección, Rehabilitación y Prevención.

La Araucanía no está ajena a los embates de los problemas delictuales y conductuales de la población infantil y juvenil, fenómeno que se acrecienta en forma alarmante en áreas urbanas. Es así como en las ciudades de Temuco y Padre Las Casas, por ser centros de alta concentración poblacional, los menores encuentran un lugar más atractivo, con mayores oportunidades y encubiertos por el anonimato para perpetrar delitos de mayor o menor gravedad.

En las investigaciones de Lara,R.,1996; Sepúlveda, G., 1999, y Proyecto Didufro Nº 2018, años 2000-2001 (Informe Final), se han elaborado estadísticas a través de la recopilación de datos en el 1º y 2º Juzgado de Letras de Menores de Temuco[3], correspondiente a la 1ª circunscripción que abarca las comunas de Cunco, Freire, Melipeuco, Padre Las Casas, Temuco y Vilcún, para los decenios 1979-1988 y 1989-1999, además de trabajar con archivos de causas para determinar muestras representativas que den cuenta de la realidad delictual y conductual de la población infanto-juvenil, en las ciudades de Temuco y Padre Las Casas. Datos presentado en otras publicaciones (Gaete, Lara, Sepúlveda, 1998-99 y 2000).

Para este estudio se define como **menores transgresores sociales**, a aquellos involucrados en problemas de conflicto con la justicia o infractores de ley como los denomina SENAME, y los que presentan problemas o alteraciones de conducta.

1. Menores en Conflicto con la Justicia (CCJ) entre los años 1979-1999, en seis comunas de la Araucanía.

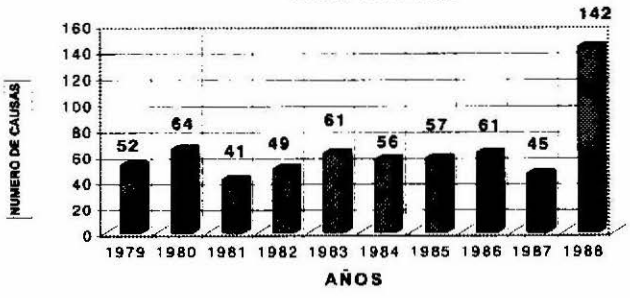
En el Gráfico 4 y cuadro 1 se muestran las Estadísticas generales de menores en conflicto con la justicia (CCJ) entre los años 1979 al 1988 para la Primera Circunscripción de la IX Región.

Se observa que desde el año 1979 el número de delitos van en aumento, bajan solo en los años 1981 y 1987, siendo significativamente alto el año 1988, subiendo el número de causas a más del 200.7 % respecto al año 1979, cuya evolución se grafica a continuación.

---

[3] Los autores de este trabajo, agradecen muy sinceramente las facilidades otorgadas por parte del personal de 1º y 2º Juzgados de Letras de Menores de Temuco, para la obtención de la información requerida, y además de los permisos conferidos por la Ilustre Corte de Apelaciones de Temuco, a fin de resguardar el anonimato de los menores, como lo exige la ley.

Gráfico 4 : TOTAL DE 628 CAUSAS DE MENORES CCJ EN SEIS COMUNAS DE LA ARAUCANIA AÑOS 1979-1988



En el cuadro 1, se tabularon los datos de causas según tipo de delitos correspondientes a Conflicto con la Justicia, siendo los más frecuentes el robo, que representa el 45.7 % del periodo 79-88, le siguen hurtos con 35.4 % , y 9.2 % de daños a la propiedad, los otros delitos son menos significativos.

CUADRO 1: CAUSAS SEGÚN TIPO DE DELITOS COMETIDOS POR MENORES EN CONFLICTO CON LA JUSTICIA, EN SEIS COMUNAS DE LA ARAUCANIA[4] AÑOS 1979-1988.

TIPO DE DELITOS	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	TOTAL	%
ROBO	16	16	14	23	28	29	28	37	20	76	287	45.7
HURTO	26	27	13	11	18	15	21	23	21	47	222	35.4
HOMICIDIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0.3
LESIONES PERSONAS	1	2	1	1	6	6	1	0	1	10	29	4.6
ABUSOS SEXUALES Y OFENSAS A LA MORAL	1	3	3	11	2	3	1	0	1	4	29	4.6
DAÑOS PROPIEDAD	8	16	10	3	7	3	5	1	2	3	58	9.2
INFRAC. LEY[5]	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0.1
TOTALES	52	64	41	49	61	56	57	61	45	142	628	100.0

Fuente: Elaborado en base al **Libro de Estadísticas de Ingresos,** Juzgado de Letras de Menores de Temuco.

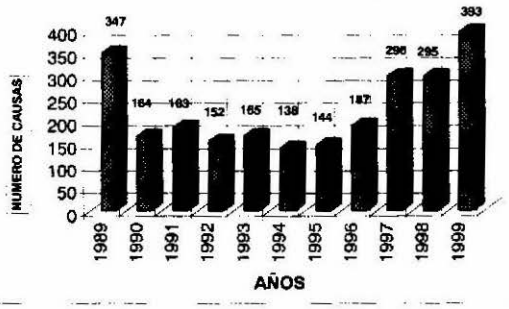
Para ver la dinámica delictual hasta el año 1999, se presenta el gráfico 5 y cuadro 2.

[4] Abarca las comunas de Cunco, Freire,Melipeuco, Padre Las Casas y Vilcún

[5] Infracción Ley de Tránsito y Alcoholes

Se visualiza que el año 1989 presenta una cifra bastante alta de causas ingresadas bajando notoriamente entre los años 1990 a 1996, subiendo nuevamente a partir del año 1997, siendo significativamente alta el año 1999 con 393 causas. Al comparar el período anterior es indudable el aumento de la población infanto –juvenil, en la comisión de delitos, en las seis comunas de la Araucanía.

Gráfico 5 : TOTAL DE 2.464 CAUSAS DE MENORES CCJ EN SEIS COMUNAS DE LA ARAUCANIA AÑOS 1989-1999



CUADRO 2: CAUSAS SEGÚN TIPO DE DELITOS COMETIDOS POR MENORES EN CONFLICTO CON LA JUSTICIA, EN SEIS COMUNAS DE LA ARAUCANIA, AÑOS 1989-1999

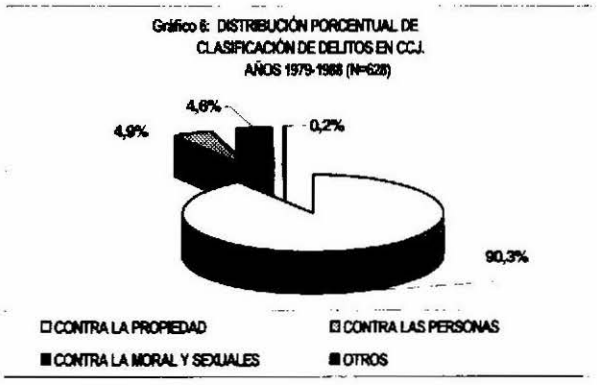
TIPO DE DELITOS	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	TOTAL	%
ROBO	184	72	81	66	68	62	57	83	121	108	157	1.059	43.0
HURTO	117	66	74	60	61	54	55	50	102	114	134	887	36.0
HOMICIDIO	3	1	2	1	3	0	2	7	0	1	2	22	0.9
LESIONES PERSONAS	11	9	13	14	17	9	13	21	33	31	44	215	8.7
ABUSOS SEXUALES Y OFENSAS A LA MORAL	13	12	4	9	5	10	10	10	3	22	37	135	5.5
DAÑOS PROPIEDAD	16	4	8	2	11	3	6	14	36	19	18	137	5.6
INFRAC. LEY [6]	3	0	1	0	0	0	1	2	1	0	1	9	0.3
TOTALES	347	164	183	152	165	138	144	187	296	295	393	2.464	100.0

Fuente: Basado en el **Libro de Estadísticas de Ingresos**, del 1° y 2° Juzgado de Letras de Menores de Temuco.

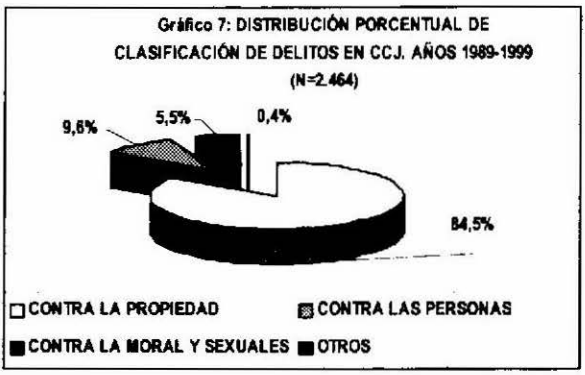
Los tipos de delitos más frecuentes nuevamente son el robo correspondiente al 43.0 % del total de causas para el período de los años 1979-1988, le siguen hurto con el 36.0%, y en tercer lugar 8.7% de daños a la propiedad, con otros delitos menos significativos, desde el punto de vista porcentual.

[6] De Armas y Código Justicia militar

Se compara la distribución porcentual para los dos períodos estudiados, respecto a las transgresiones de los de menores, según clasificación agrupada de delitos La clasificación **Contra la propiedad** incluye los delitos de robo, hurto y daños a la propiedad; los **Contra las personas** corresponden a Homicidios y lesiones a las personas; **Contra la moral y sexuales**, incluye abusos sexuales y ofensas a la moral; y **otros** relativos a infracciones a la ley que puede ser de tránsito y alcoholes, de armas y código de justicia militar.



En el gráfico 6, observamos que un 90.3 % de los menores comete delito Contra la Propiedad, el 4.9% de los delitos son Contra las Personas, Los clasificados Contra la Moral y Sexuales representan el 4.6%, y la clasificación Otros relativa a infracciones diversas es del 0.2%.



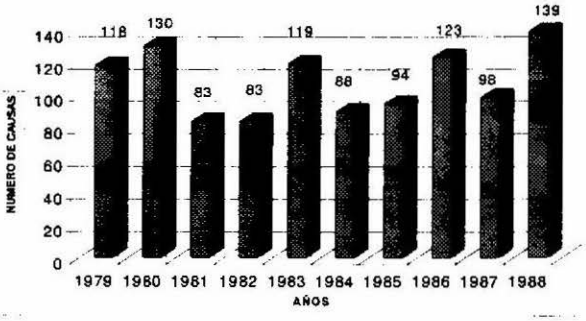
El gráfico 7, presenta la clasificación de delitos en CCJ. para los años 1989-1999, al comparar con el período anterior, se observan cambios, los delitos Contra la Propiedad bajaron levemente a 84.5%, aumentaron significativamente a 9.6% aquellos Contra las Personas, suben a 5.5% los Contra la Moral y

Sexuales, y los Otros referidos a infracciones diversas presentan un 0.4%. Es bastante alto el aumento de causas de menores en CCJ., que prácticamente se cuadriplican en el período que va desde 1989 al año 1999.

Menores con Problemas Conductuales (PC) entre los años 1979-1999, en seis comunas de la Araucanía.

La dinámica de la problemática conductual se presenta en forma gráfica y estadística, a objeto de comparar los dos períodos estudiados.

Gráfico 8: TOTAL DE 1.075 CAUSAS DE MENORES CON PC EN SEIS COMUNAS DE LA ARAUCANIA AÑOS 1979-1988



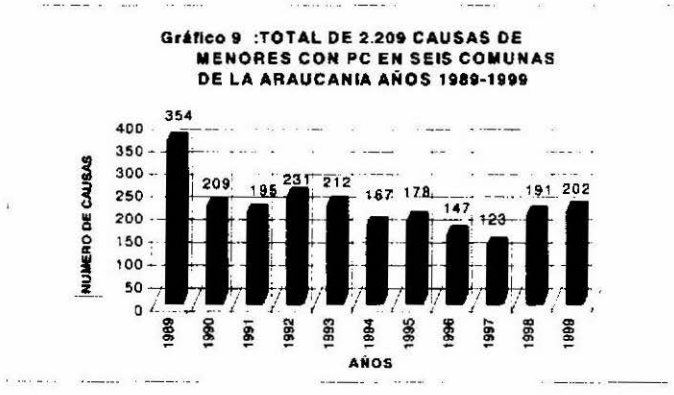
El gráfico 8, muestra fluctuaciones de altas y bajas por años, para 1980 con un aumento a 130 causas respecto al año 1979, luego bajan los años siguientes, repuntan nuevamente en el año 1983, bajan en los años 1984 y 1985, y suben a 123 causas el año 1986 hasta llegar a 139 causas de menores con problemas conductuales en 1988.

CUADRO N ° 3: CAUSAS SEGÚN TIPO DE DELITOS O FALTAS COMETIDOS POR MENORES CON PROBLEMAS CONDUCTUALES , EN SEIS COMUNAS DE LA ARAUCANIA, AÑOS 1979-1988

TIPO DE DELITOS O FALTAS	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	TOTAL	%
MENDICIDAD	11	25	12	3	0	2	29	44	33	76	235	21.8
EBRIEDAD	1	1	0	1	33	26	16	19	11	19	127	11.8
CONSUMO DROGAS, NEOPREN Y ESTUP.	38	51	29	50	55	38	16	30	20	7	334	31.0
VAGANCIA	45	27	27	6	4	7	15	23	21	28	203	19.0
INGESTA ALCOHOL EN VIA PUBLICA.	0	0	0	0	0	0	1	6	0	4	11	1.0
ABANDONO HOGAR	23	26	15	23	27	15	16	1	13	5	164	15.3
DESORDEN VIA PUBLICA	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0.1
TOTAL	118	130	83	83	119	88	94	123	98	139	1.075	100.0

Fuente: Elaborado en base al **Libro de Estadísticas de Ingresos**, Juzgado de Letras de Menores de Temuco.

En el cuadro 3, se distribuyen los tipos de delitos o faltas en que incurren los menores correspondientes a la categoría de problemas conductuales. Se precia que el 31.0% consume neoprén u otro tipo de estupefacientes, le siguen mendicidad con 21.8%, vagancia representa el 19.0%, y un 15.3% incurre en abandono de hogar o induce a otros a alejarse del hogar, los desórdenes en la vía pública fueron muy bajos, en este período de tiempo (0.1%).



En el Gráfico 9 se observa que la cifra más alta, de 354 causas de menores con problemas conductuales es en el año 1989, luego van disminuyendo en los años siguientes, siendo levemente altas los años 1992 y 1993, baja el año 1997 a 123, finalizando el período con 202 causas

CUADRO N° 4: CAUSAS SEGÚN TIPO DE DELITOS O FALTAS COMETIDOS POR MENORES CON PROBLEMAS CONDUCTUALES , EN SEIS COMUNAS DE LA ARAUCANIA,AÑOS 1989-1999

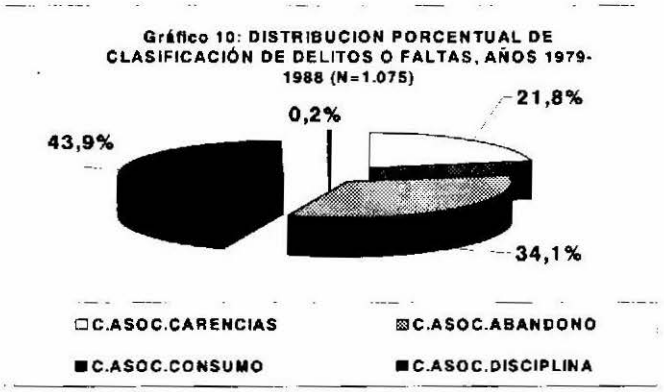
TIPO DE DELITOS O FALTAS	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	TOTAL	%
MENDICIDAD	109	66	58	63	53	10	8	5	1	6	16	395	18.0
EBRIEDAD	56	61	73	91	70	27	26	28	54	88	74	648	29.3
CONSUMO DROGA, NEOPREN Y ESTUPEF.	13	15	7	0	1	3	13	8	3	11	13	87	3.9
VAGANCIA	89	43	39	62	83	116	110	85	34	32	48	741	33.5
INGESTA ALCOHOL VIA PUBLIC.	66	8	0	0	0	0	2	3	10	26	31	146	6.6
ABANDONO DE HOGAR E INDUCCIÓN	21	16	18	15	5	9	16	15	19	25	9	168	7.6
MALA CONDUCTA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	11	0.5
DESORDEN VIA PUBLICA	0	0	0	0	0	2	3	3	2	2	1	13	0.6
TOTAL	354	209	195	231	212	167	178	147	123	191	202	2.209	100.0

Fuente: Basado en el **Libro de Estadísticas de Ingresos**, del 1° y 2° Juzgado de Letras de Menores de Temuco.

Según lo observado en el Cuadro N° 4, la mendicidad disminuyó del 21.8% al 18 % respecto al período anterior (años 1979-1988), esto mismo ocurre con el consumo de drogas que baja al 3.9%, y el abandono de hogar al 7.6%, la ebriedad en cambio va en aumento con el 29.3% en relación al anterior 11.8%, la vagancia sube del 18.9% anterior al 33.5%, la ingesta de alcohol en la vía pública va incrementándose del 1.0% al 6.6%, sube levemente el desorden en la vía pública, y aparece un nuevo tipo de falta que es la mala conducta con 0.5% , que no estaba etiquetada en el período anterior.

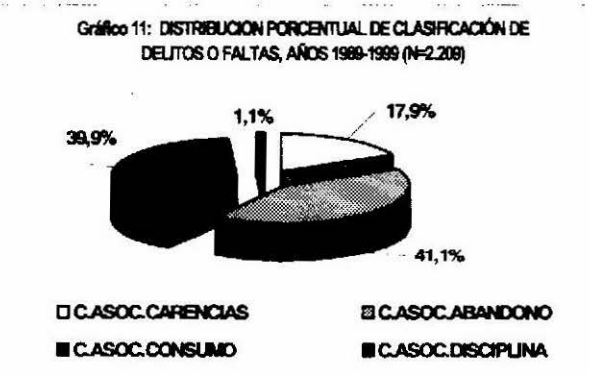
En los gráficos 10 y 11, presentamos a modo comparativo los datos de delitos o falta de los menores con problemas conductuales, agrupados según las clasificaciones siguientes: a) Conductas asociadas a **carencias materiales**, en donde se ubica la mendicidad; b) Conductas asociadas **al abandono**, para agrupar la vagancia, el abandono de hogar y/o inducción al abandono de hogar; c) Conductas asociadas al **consumo de alcohol y estupefacientes**, que corresponden a los delitos de ebriedad, consumo de droga, neoprén e ingesta de alcohol en la vía pública; y d) Conductas asociadas a **problemas disciplinarios**, correspondientes a mala conducta y desórdenes en la vía pública.

En primer lugar se presentan los datos porcentuales de la problemática señalada, para los años 1979-1988, y posteriormente los años 1989-1999.



Según se observa en el gráfico 10, el 43.9% corresponde a problemas conductuales asociadas a consumo de drogas, alcohol y/o estupefacientes, le siguen las correspondientes al abandono con el 34.1%, en tercer lugar se ubican las asociadas a carencias materiales con el 21.8%, y casi imperceptible las asociadas a problemas disciplinarios con el 0.2%.

A partir de la observación de los datos del gráfico 11, los problemas de conducta de los menores asociadas al abandono representan el 41.1%, por lo tanto aumentan respecto al 34.1% del período 79-88, bajan levemente al 39.9% aquellas conductas asociadas al consumo de drogas, alcohol y/o estupefacientes, antes alcanzaban el 43.9% siendo las más altas en los años estudiados; también bajan al 17.9% las que corresponden a carencias materiales, y suben levemente al 1.1% las conductas asociadas a problemas disciplinarios.



El análisis de la información obtenida a través de las causas ingresadas a los Juzgados de Letras de Menores, permite tener una visión bastante amplia de los menores transgresores sociales, desde el año 1979 al año 1999. Siendo los delitos más recurrentes robo y hurto, al agruparlos un alto número corresponde a los delitos Contra la Propiedad. Respecto a los problemas o alteraciones de conducta en el decenio de 1979 a 1988, era el consumo de drogas, neoprén y estupefacientes el más significativo con el 31%, en segundo lugar la mendicidad y le seguía el abandono de hogar. La situación se presenta un tanto diferente entre los años 1989 y 1999, la vagancia de menores es el porcentaje más alto (33.5%), luego en segundo lugar la ebriedad con el 29.3%, en tercer lugar la mendicidad (18.0%).

Enfoques teóricos geográficos y sociológicos, aplicables a la realidad urbana de Temuco y Padre Las Casas.

La problemática delictual y conductual, se analiza desde la geografía ecológica, en las ciudades de Temuco y Padre Las Casas. En los cuadros 5 y 6 se presenta una muestra representativa de ambas ciudades, para los años 1989 y 1999.

El Status Socioeconómico del lugar de residencia de los menores en un mayor porcentaje se ubica en los medio bajo y bajo que suman el 73.6%; en cambio varía inversamente en cuanto al status socioeconómico del lugar de ocurrencia de los delitos o faltas, representando el alto y el medio alto un 57.6%, también se llevan a cabo delitos o faltas en el status medio bajo en un 32.6% y en cambio el 9.7% ocurre en el status bajo

CUADRO 5 : STATUS SOCIOECONÓMICO SEGÚN LUGAR DE RESIDENCIA Y OCURRENCIA POR TIPO DE PROBLEMÁTICA, TEMUCO URBANO 1989 (N=432)

Lugar de residencia del menor					Lugar de ocurrencia de delito o falta			
Status Socio Económico	Conflicto con la Justicia	Problemas de Conducta	Total	%	Conflicto con la Justicia	Problemas de conducta	Total	%
Alto	5	17	22	5.1	72	113	185	42.8
Medio alto	52	40	92	21.3	41	23	64	14.8
Medio bajo	69	88	157	36.3	72	69	141	32.6
Bajo	88	73	161	37.3	29	13	42	9.7
Total	214	218	432	100.0	214	218	432	100.0

Para el año 1999, el status socioeconómico de residencia de los menores en un 80.4% es medio bajo y bajo, por lo tanto aumentan

porcentualmente respecto al año 1989. Y en cuanto al status socioeconómico de los lugares de ocurrencia de delitos o faltas cometidos por los menores, en un 57% es alto y medio alto, se incrementa en el status socioeconómico medio bajo 36.5% y disminuye levemente en el status bajo con un 6.5% en relación al 9,7% del año 1989.

Cuadro 6 : STATUS SOCIOECONÓMICO SEGÚN LUGAR DE RESIDENCIA Y OCURRENCIA , POR TIPO DE PROBLEMÁTICA, TEMUCO Y PADRE LAS CASAS URBANO 1999 (N=244).

Lugar de residencia del menor					Lugar de ocurrencia de delito o falta			
Status Socio Económico	Conflicto con la Justicia	Problemas de conducta	Total	%	Conflicto con la Justicia	Problemas de conducta	Total	%
Alto	2	4	6	2.4	63	16	79	32.4
Medio alto	29	13	42	17.2	38	22	60	24.6
Medio bajo	94	44	138	56.6	60	29	89	36.5
Bajo	42	16	58	23.8	6	10	16	6.5
Total	167	77	244	100.0	167	77	244	100.0

De acuerdo al comportamiento de los datos nos hace aceptar los supuestos de Herbert y Johnston (1976) de la Escuela Ecológica de la Delincuencia, debido a que el fenómeno ocurre en áreas de mayor riqueza, y los delincuentes viven en áreas de mayor pobreza, relacionando ambas variables. Lo que se ha comprobado en estudios para otros años, (Lara, Gaete, Sandoval, 1998-99: 101-102), (Gaete, Lara, Sandoval, 2000:92), (Gaete, Lara y Novoa, 2000:502).

Por otra parte, los tipos de delitos y o faltas en que incurren los menores corresponden en mayor porcentaje a los clasificados como Contra la Propiedad, siendo los robo y hurto los predominantes. Desde la Teoría del Continuo Subcultural de la socióloga D. Cooper (1990,1994),estos delitos ocurren preferentemente en áreas urbanas, caracterizadas por su mayor modernidad. Más recientemente esta autora ha planteado la Teoría de la Economía Informal Alternativa Ilegal (1999,2001) que analiza etiológicamente la pobreza y la delincuencia, señalando entre otros aspectos que las pandillas juveniles incurren robos y hurtos para adquirir alcohol, drogas y ropas de marca a fin de emular estereotipos propios de estratos sociales medios y altos, y como estrategias de sobrevivencia en áreas urbanas pobres y espacialmente segregadas.

A continuación se presenta el rol que cumple el Servicio Nacional de Menores (SENAME) en la Prevención y Tratamiento de las problemáticas delictuales y conductuales de la población infanto-juvenil.

La acción del SENAME con los adolescentes infractores de ley, problemas de conducta, y otros en La Araucanía.

Las causas que ingresan a los Juzgados de Letras de Menores, una vez sometidas al estudio del discernimiento, son remitidas por orden del juez a los centros de atención del SENAME para ser diagnosticados y establecer las medidas de protección o de tratamiento para todos aquellos que han actuado sin discernimiento. En cambio los con discernimiento van a Gendarmería de Chile. El objetivo de ingreso a estas instituciones es otorgar asistencia a los niños y jóvenes que lo requieran, según el tipo de delito o falta cometido. Por eso, se considera necesario presentar el rol de SENAME especialmente en la región de la Araucanía, por su condición de Región más pobre de Chile, que según datos de MIDEPLAN corresponde al 32.7% de la población regional (Informe Junio 2001). Según encuesta Casen 2000, la pobreza en la ciudad de Temuco va en aumento dede el 12.7% en 1998 a 19.3% en el año 2000 (Diario Austral, 5/7/2001, cuerpo A, pp 4-5). En el Catastro de Asentamiento Precarios del Programa Chile Barrios de la Municipalidad de Temuco, se informa que existen 26 asentamientos de extrema pobreza en la comuna, de los cuales 24 se localizan en la ciudad de Temuco.

A partir de su creación en 1979, el Servicio Nacional de Menores, SENAME, desarrolla su acción como el organismo del Estado encargado del diseño y ejecución de las políticas orientadas al "menor en situación irregular", término con el cual se identificaba el amplio campo de la infancia y juventud en condiciones de vulnerabilidad social, en necesidad de protección e infractores de ley. La estructuración de estas políticas estarán regidas fundamentalmente por el principio de subsidiariedad y por el establecimiento de líneas de acción y sistemas asistenciales focalizados y diferenciados por problemáticas particulares.

El primer principio tiene como consecuencia el fomento y apoyo a la labor de las organizaciones privadas, de diversas orientaciones y orígenes, frente a las cuales el Estado actúa mediante subsidio con la finalidad de desarrollar a través de ellas sus programas y proyectos. Dichas instituciones pasarán a denominarse "instituciones colaboradoras" y estarán a cargo de la ejecución de la totalidad de los programas hasta inicios de la década de los años noventa en que el Estado retoma la administración de algunos centros. En cuanto al segundo aspecto, se estructurará una red asistencial sistemática de programas y proyectos dirigidos a la intervención en ámbitos y problemas específicos, dentro de una tendencia de mayor tecnificación y profesionalización.

De este modo se conformará una red privada que, operando en base al financiamiento proveniente de subvenciones fiscales diferenciadas, consolidará la atención a aproximadamente cincuenta mil niños y jóvenes.

La estructura central se instaura en base a "líneas de acción", que recogen, concentran y definen grandes temáticas y necesidades infanto juveniles a través de "sistemas asistenciales" o programas específicos de intervención a los cuales deberán adscribirse los centros y establecimientos:

a) **Línea de Diagnóstico**: Destinada a la atención de niños y jóvenes que presentan necesidad de diagnóstico de su situación social, familiar e individual, así como que requieren asistencia y protección, o bien que presenten compromiso delictivo o infracción de ley. Esta población es derivada fundamentalmente por los Tribunales de Justicia. La permanencia de los niños y jóvenes es esencialmente transitoria y está destinada a su derivación hacia programas especializados y acordes con cada problemática. Al interior de la línea se diferencia entre el sistema COD (Centros de Observación y Diagnóstico) destinado a adolescentes infractores, y el sistema CTD (Centros de Tránsito y Distribución) dirigidos a niños en necesidad de protección o con desajustes conductuales. Un caso especial está dado por las Secciones de Menores dependientes de Gendarmería, que asumen parte de las funciones de un COD en aquellas regiones que, como la de La Araucanía, no cuentan con dicho sistema.
b) **Línea de Prevención**: Orientada a la prevención de situaciones de riesgo social que puedan desembocar en problemas de protección, conducta o infracción de ley. Esta línea se materializa principalmente en los CAD (Centros de Atención Diurna), que intervienen con los niños en horarios alternos a la jornada escolar. Un sistema paralelo lo constituyen los centros de prevención especializados en niños con déficit intelectual leve o moderado. Esta línea abarca una gran cantidad de situaciones, tales como desadaptaciones a normas familiares o escolares, vagancia, mendicidad, trabajo prematuro, violencia intrafamiliar, etc.
c) **Línea de Protección**: Sus sujetos de atención están constituidos por niños y jóvenes cuyos padres o tutores presentan alteraciones en el desarrollo de sus roles fundamentales de crianza, lo que afecta el normal desarrollo del niño. Los problemas que atiende esta línea pueden categorizarse en tres grandes tipos: la "ausencia de tuición", en el caso de los abandonos y las orfandades; la "tuición deficitaria", cuando existiendo adulto a cargo, éste presenta carencias importantes en el ejercicio de la tuición; y "tuición agresiva", que comprende los casos de maltrato y abuso. En cuanto a los sistemas asistenciales, destacan los centros denominados de Protección

Simple, más conocidos como Hogares, en sus diversas modalidades. Una alternativa está expresada en el sistema de Colocación Familiar que opera en base a guardadoras en familias sustitutas.

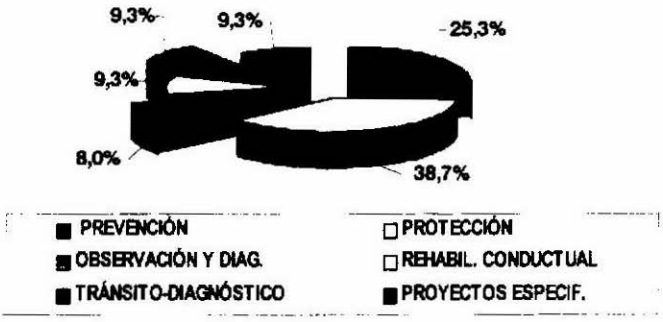
d) **Línea de Rehabilitación**: Dirigida a los adolescentes que han incurrido en acciones constitutivas de crimen o simple delito, pero que son inimputables de acuerdo a la ley, es decir menores de dieciseis años o declarados sin discernimiento. Las causales de ingreso a esta línea incluyen delitos contra las personas, delitos contra la propiedad, tráfico de drogas, delitos sexuales, entre otros. La línea se concreta en diversos sistemas asistenciales, entre los que destacan la Rehabilitación Conductual Internado (Cerecos), que en su mayor parte están bajo administración estatal, destinados a jóvenes con mediano y alto compromiso delictual; los Centros de Rehabilitación Diurnos, para jóvenes con bajo compromiso delictual, y en el cual se interviene con el adolescente inserto en su propio medio sociofamiliar; y la Libertad Vigilada, en base a un sistema de delegados que cumplen funciones de apoyo y orientación.

Población atendida en los diferentes sistemas asistenciales de la red SENAME de la IX Región de la Araucanía, año 2001.

La red SENAME que atiende a los menores en la Araucanía cuenta con 75 centros, de los cuales 14 se ubican en comunas que corresponden a diferentes regiones del país pero que acogen niños y jóvenes de la Araucanía, por no contar con centros especializados en las materias requeridas (figura 1). En la región se distribuyen 61 centros según comunas.

El gráfico 12, permite observar la distribución porcentual según líneas de acción de estos centros. El 38.7% corresponde a Protección, 25.3% a Prevención, el 8.0% de Observación y Diagnóstico, y los tres restantes con 9.3% para los Proyectos específicos, Rehabilitación Conductual, y Tránsito y Diagnóstico

Gráfico 12: CENTROS RED SENAME DE LA ARAUCANÍA, AÑO 2001

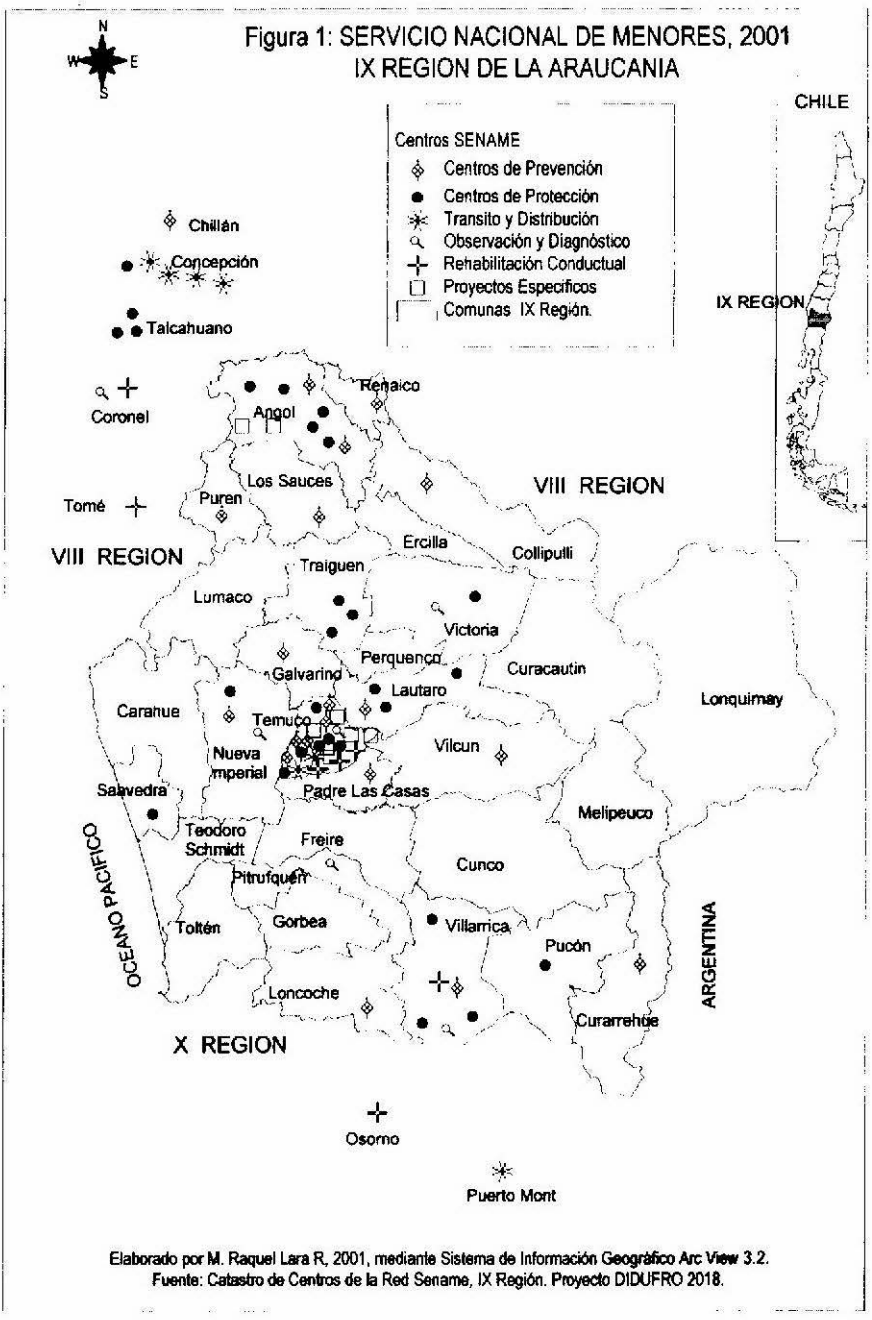


La mayor concentración corresponde a 22 centros ubicados en Temuco, le siguen 9 en Angol, 6 en Villarrica, 4 en Lautaro, 3 en Traiguen, y 3 en Nueva Imperial, el resto se distribuye en distintas comunas con uno a dos centros.

Se han establecido 40 convenios de instituciones pública, privadas e internacionales como las aldeas SOS en Malleco, y clubes de Leones, 18 de las cuales pertenecen a congregaciones religiosas protestantes y católicas.

En las ciudades de Temuco y Padre Las Casas, existen 23 centros de atención a menores, según líneas de acción cuya distribución espacial por unidades vecinales se muestra en la figura 2.

Fig. 1 MAPA REGIONAL SENAME



Elaborado por M. Raquel Lara R, 2001, mediante Sistema de Información Geográfico Arc View 3.2.
Fuente: Catastro de Centros de la Red Sename, IX Región. Proyecto DIDUFRO 2018.

Cuadro 7: ESTABLECIMIENTOS EN CONVENIO CON EL SENAME POR UNIDADES VECINALES, TEMUCO Y PADRE LAS CASAS URBANO, 2001

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	Central	Balmaceda	Pedro de Valdivia	Los Jardines	Los Laureles	Universidad	Las Quilas	Amanecer	San Antonio	Vista Hermosa	José Miguel Carrera	Thiers Sur (P. Las Casas	TOTAL
Atención y Reparación del Maltrato.Cautin						1							1
CAD Bernardo O"Higgins Temuco					1								1
CAD Manantial Lanin										1			1
CCP Temuco		1											1
CTD Alborada											1		1
CTD Ambulatorio Millaray						1							1
CTD Belén											1		1
Cad Los Coigues		1											1
Casa de Acogida de Cautín						1							1
Casa de Niños Juventud y Esperanza								1					1
Centro Familiar Nazaret								1					1
Centro Juvenil Comunitario Vista Verde											1		1
Centro Volcán Lanin					1								1
Centro de Atención Familiar Santa Maria		1											1
Centro de Colocación Familiar Temuco				1									1
Comunidad Terapéutica P. Neculqueo									1				1
Hogar Los Copihues							1						1
Hogar Temuco	1												1
Hogar Temuco N° 1							1						1
Hogar Temuco N° 2			1										1
Mini Pequitos			1										1
Proy. Defensa Jurídico Frontera				1									1
Centro Familiar Sagrada Familia												1	1
TOTALES	**1**	**3**	**2**	**2**	**2**	**3**	**2**	**2**	**1**	**1**	**3**	**1**	**23**

En la ciudad de Temuco existen 22 establecimientos en convenio con SENAME, y que atienden a los menores en un radio urbano que cubre 11 unidades vecinales, y un establecimiento ubicado en la comuna de Padre Las Casas, correspondiente a la unidad vecinal de Thiers Sur.

FIGURA 2 MAPA SENAME TEMUCO

Figura 2 : CENTROS DE LA RED SERVICIO NACIONAL DE MENORES

CIUDADES DE TEMUCO Y PADRE LAS CASAS, 2001

Elaborado por M. Raquel Lara R, 2001. SIG. ArcView 3.2 Catastro de Centros de la Red Sename, IX Región. Proyecto de Investigación DIDUFRO 2018

Población atendida por SENAME en la Araucanía, y causales de ingreso, años 1995 y 2000.

Una manera de visualizar las características de la población atendida en los diferentes sistemas asistenciales es observarla a partir de su agrupación según los problemas que generan el ingreso de los niños y jóvenes.

Cuadro 8: POBLACION INGRESADA A CENTROS SENAME IX REGION SEGÚN CAUSAL DE INGRESO Y LINEA DE ACCION, AÑOS 1995 Y 2000

CAUSALES DE INGRESO	LINEAS DE ACCION											
	REHABILITACION CONDUCTUAL		GENDARMERIA		PREVENCION		PROTECCION		TRANSITO y DISTRIBUCION		TOTALES	
	1995	2000	1995	2000	1995	2000	1995	2000	1995	2000	1995	2000
DELITOS CONTRA PERSONAS	5	2	40	24					7	17	52	43
DELITOS CONTRA LA PROPIEDAD	38	54	164	343	5	5	4	3	179	572	390	977
TRAFICO DE DROGAS				4						4	0	8
DELITOS SEXUALES		2	8	11	2				6	19	16	32
INDOCUMENTADOS	7	1	10	1	4				12	3	33	5
CONSUMO DE DROGAS	23	17	6	12	5	3	1		39	38	74	70
MALTRATO	7	10	1	1	164	273	112	226	128	127	412	637
ABUSO SEXUAL	3	1	2		34	7	26	31	47	54	112	93
ABANDONO		1	1	1	1	1	51	62	102	24	155	89
PROBLEMA CON ADULTO A CARGO	3	1			156	66	44	33	92	66	295	166
SIN LUGAR FISICO DONDE VIVIR					2			3			2	3
FALTAS Y DESADAPTACION	15	23	27	19	179	66	22	10	182	189	425	307
PROBL. FAMILIARES Y ENTORNO			4	4	212	97	106	45	90	74	412	220
ALLEGADOS					65	9	23	4	11	18	99	31
SOCIOECONOMICO					241	23	56	18	17	69	314	110
PROBLEMA DE VIVIENDA					5		1		2	2	8	2
NO SUJETO DE ATENCION			4	3	110	6	8	1	552	69	674	79
OTROS			4								4	
TOTAL	101	112	271	423	1185	556	454	436	1466	1345	3477	2872

Fuente: SENAME

En el cuadro 8, se aprecia de modo comparativo la situación entre los años 1995 y en el 2000, de acuerdo con las causales de ingreso y las líneas de

acción, implementadas por SENAME IX Región. Estos antecedentes permiten caracterizar algunos atributos de la población de adolescentes infractores en la Región de la Araucanía.

En primer lugar se aprecia un alto número de casos ingresados por delitos Contra la Propiedad, en el año 1995 fueron atendidos 390 menores y el año 2000 con 977 casos, derivados a Gendarmería y a Tránsito y Distribución.

La segunda causal de ingreso corresponde a Maltrato Infantil y/o Juvenil, con 412 menores para el año 1995 y 637 en el 2000, atendidos en las líneas de acción de Prevención, Protección , y en Tránsito y Distribución.

La tercera causal de ingreso es por Faltas y Desadaptación del menor, con 425 casos para el año 1995 y que desciende a 307 el año 2000, y que se distribuyeron en las diferentes modalidades de atención según la gravedad de la falta, o situaciones que inciden en los hechos.

Los Problemas Familiares y del Entorno, pasaría a ocupar el cuarto lugar de ingreso, para el año 1995 habían 412 de ingreso, cifra que baja casi a la mitad en el 2000 con 220 menores en estas condiciones, también derivados a las diferentes modalidades de atención del SENAME regional . Por último llama la atención la alta frecuencia de casos de infracción ingresados a los sistemas de Observación y Diagnóstico, muchos de los cuales terminan por ser derivados a su familia de origen o bien a centros de Rehabilitación Internado fuera de la región. Esto señala una clara necesidad de implementar tales sistemas en la región.

Por otra parte se nota un claro aumento en los ingresos por delitos sexuales, si bien la frecuencia total de estos casos es minoritaria en relación a los delitos contra la propiedad. De igual modo, no se destaca un aumento importante en materias tales como tráfico de drogas o delitos contra las personas.

Un reciente estudio de demanda, por otra parte, señala para la región las siguientes cifras para la IX Región (1):

Cuadro 9: DEMANDA DE ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY, IX REGION

TIPOLOGÍA	MASCULINOS	FEMENINOS
SIN PROBLEMAS GRAVES DE TUICION	391	38
CON PROBLEMAS GRAVES DE TUICION	51	11

De acuerdo con estos datos, los sistemas diurnos que pueden acoger a la mayor parte de la población sin problemas de tuición tendrían un déficit cercano al 50%, pues su cobertura actual está alrededor de 210 jóvenes; en tanto que la necesidad de sistemas internados fundamentan la necesidad regional de contar con este tipo de centro.

Proyecciones respecto a los menores transgresores sociales.

En la actualidad todo el sistema de atención a la infancia y adolescencia está sujeto a un proceso de reforma que en el caso de los jóvenes infractores de ley tiende a perfilarse a partir de los siguientes principios rectores.

En primer lugar se encuentra la transición desde la "doctrina de la situación irregular" a la de la "protección integral de derechos". La primera alude al paradigma dominante durante gran parte del siglo pasado que se caracteriza por visualizar a los niños y adolescentes a partir de sus carencias y necesidades, considerándolos básicamente como incapacitados y en donde la acción tutelar del Estado y de la justicia impera en todos sus ámbitos. A partir de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño comienza a prevalecer un nuevo enfoque que se centra en el niño y joven como "sujeto de derechos" a partir de sus características propias, pero como personas con derechos ante la sociedad, el estado y la familia. Estos derechos se consideran como asumidos de modo progresivo según el correspondiente desarrollo de sus facultades y madurez.

Lo anterior tiene su correlato en la noción de "responsabilización". En efecto, en el abordaje del tema de los adolescentes infractores, la autonomía progresiva se traduce en una creciente responsabilización por sus actos, de tal modo que el adolescente considerado como sujeto de derechos se sitúa al menos en tres dimensiones que deben estructurar la política de intervención: el

ejercicio autónomo de los derechos en forma progresiva; la garantización de los mismos en cualquier acción del Estado que los involucre; y finalmente su constitución como sujetos con responsabilidad. (2)

Un tercer aspecto central de las nuevas orientaciones está dado, desde el ámbito del diseño de las políticas. Por una imprescindible separación entre las acciones de protección de derechos para los niños en situación de vulneración, y aquellas orientadas a los jóvenes infractores de ley. La política y las acciones no pueden confundir ambos niveles y se requiere que, si bien abordados desde principios comunes basados en el respeto a los derechos, los programas profundicen las respectivas lógicas de cada problemática de modo singular.

Ahora bien, los principios anotados se articulan además con elementos claves de las políticas sociales modernas, tales como el énfasis en los procesos de inversión social, especialmente familiares, antes que en medidas asistencialistas; el privilegio de la acción a nivel local; y la reinserción en el medio sociofamiliar como propósito fundamental.

De tal modo, la proyección del sistema de atención a los adolescentes infractores de ley se está volviendo a pensar en base a los elementos señalados, para cuya materialización, obviamente, se requiere de profundas modificaciones legales que permitan instaurar un sistema de justicia juvenil que, mediante una nueva ley de responsabilidad penal juvenil actualmente en elaboración, de sustento a esta nueva etapa en el trabajo con los jóvenes en conflicto con la justicia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este largo recorrido desde los años 1979 al 2001, se ha logrado obtener un panorama amplio de lo que ocurre a nivel de la IX Región, específicamente en seis comunas regionales, y en Temuco y Padre Las Casas urbano, con los menores transgresores sociales, según las estadísticas obtenidas en los dos Juzgados de Letras de Menores de Temuco. Esta población incurre mayoritariamente en los delitos de robo y hurto, y en menor medida daños a la propiedad y a las personas.

Respecto a los delitos o faltas de los niños y jóvenes que se categorizan con problemas conductuales, la ingesta de alcohol, consumo de drogas y estupefacientes era bastante significativo entre los años 79-88, posteriormente el primer lugar lo ocupan las causas asociadas al abandono entre las que se

ubican la vagancia, abandono de hogar o inducción al abandono, bajando al segundo lugar la cifra porcentual de conductas asociadas al consumo de alcohol y drogas, entre los años 1989 y 1999.
Se acepta los supuestos de Herbert y Johnston (1976) de la Escuela Geográfica-Ecológica de la Delincuencia, debido a que los menores infractores de ley y con problemas conductuales, viven en áreas de pobreza, y perpetran sus delitos y o faltas, en espacios residenciales, de negocios y servicios de status socioeconómico alto y medio alto. Los robos y hurtos tienen mayor incidencia y se asocian a estrategias de sobrevivencia.

La teoría sociológica del Continuo Subcultural de D. Cooper, es aplicable a la realidad estudiada, debido a que el mayor porcentaje de los delitos son Contra la Propiedad, y ocurren preferentemente en áreas urbanas de mayor pobreza, ubicándose en el polo urbano moderno. La Teoría de la Economía Informal Alternativa Ilegal, fundamentaría la relación etiológica entre pobreza y delincuencia, debido a que los menores incurren en delitos o faltas como prácticas de sobrevivencia, viven en la calle, incursionan en la droga y el alcohol motivados por el dinero fácil, o para mantener el vicio, una vez que lo han adquirido. Estos niños y/o jóvenes están al margen de los logros del sistema económico imperante.

Del análisis de las estadísticas de SENAME, en cuanto a su accionar con los menores infractores de ley, y de aquellos con problemas conductuales, u otros problemas la línea de Protección ocupa un primer lugar con el 38.7 % de atención, le siguen los centros de Prevención con el 25.3%, los otros centros o modalidades corresponden a Rehabilitación Conductual, Tránsito y Diagnóstico, Proyectos Específicos focalizados a los menores y sus familias, los de Observación y Diagnóstico.

La red de SENAME IX Región, opera en convenio con 75 centros e instituciones, de estos 61 funcionan en diversas comunas de la Araucanía, 22 de ellos en la comuna de Temuco, y 14 extraregionales que atienden a los menores derivados de la IX Región.

Las causales de ingreso de los menores a los centros de atención ya señalados, obedecen en un alto número a delitos catalogados como Contra la Propiedad, otra cifra alta corresponde a Maltrato de menores, le siguen Problemas de Faltas y Desadaptación, en otros casos las causales son Problemáticas familiares y del entorno.

Por último, presentamos los nuevos enfoques que van a orientar las políticas en torno a la Infancia y Juventud, al considerarlos como sujetos de derechos y que tienen a su vez que asumir responsabilidades, por lo tanto, los tratamientos difieren en cuanto a los menores que deben ser protegidos en sus derechos, por encontrarse en situaciones de vulnerabilidad, y aquellos considerados infractores de ley, a quienes se le aplicarán sanciones acordes a la nueva ley de responsabilidad penal juvenil, al ser implementada en un futuro cercano.

NOTAS

Alvarez, Jorge y Claudio Muñoz M. "Estudio Demanda de Adolescentes Infractores de Ley a la Red Sename", Documentos de Trabajo Nº 15, Sename, Santiago, marzo de 2001.-
Cillero, Miguel. "Infancia, Autonomía y Derechos: Una Cuestión de Principios". Unicef. I.I.N., Fundación Ayrton Senna, 2000.

BIBLIOGRAFÍA

Cooper, M. Doris. 1987. "Características de la Delincuencia de Adultos en Chile". **Estudios Sociales** Nº 51/ Trimestre 1/ CPU. Santiago, Chile. Pp. 49-63.

_____ 1990. **Teoría del Continuo Subcultural de la Delincuencia.** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Presentada en el XXII Congreso Mundial de Sociología, ISA. Madrid, España.

_____1994. **Delincuencia Común en Chile.** LOM Ediciones. Santiago, Chile.

_____1999. "Algunos elementos estructurales de la Violencia y los problemas de Identidad y Solidaridad". En **Revista de Sociología** Nº 13. Dpto. de Sociología. Universidad de Chile. Pp. 141-160.

_____2001. Teoría **de la Economía Informal Alternativa Ilegal.** http://www.ulare.cl/investigación.html

---------- 2002. **Criminología y Delincuencia Femenina en Chile.** LOM Ediciones. Santiago de Chile.

Fundación Paz Ciudadana. 2000. **Juventud: Potencial y Peligros. La Experiencia Chilena. Diagnóstico de la Delincuencia Juvenil**. En formato CD.

---------- 2000. **Anuario de Estadísticas Criminales.**

---------- 2000 http://www.pazciudadana.cl/diagnóstico.

Gaete, A.; Lara, R y Novoa, R. 2000a. "Patrones espaciales y sociales de la Delincuencia Infanto-Juvenil en la IX Región, 1979-1998". En **ANALES 2000.** Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Pp.491-503.

Gaete, A.; Lara, R. y Sandoval, G. 2000b. "Menores en Conflicto con la Justicia, en seis comunas de la Provincia de Cautín, Región de la Araucanía. Aporte a la Geografía Social". **Revista Geográfica de Valparaíso** N° 31. Instituto de Geografía. Facultad de Recursos Naturales. Universidad Católica de Valparaíso. Pp. 75-93.

Herbert D. T. y Johnston. 1976. **Processes, pattern and problems.** John wiley & sons. London

Lara, M. Raquel. 1996. **Diferenciación Social Intraurbana de la ciudad de Temuco y Delincuencia Infanto-Juvenil.** Tesis para optar al Grado de Magister en Geografía. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Departamento de Geografía. Universidad de Chile.

Lara, R. ; Gaete, A.; y Sandoval, G. 1989-1999. "Delincuencia Infanto-Juvenil en Temuco y Padre Las Casas urbano, años 1979-1998". **Educación y Humanidades** N° 7-8. Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco. Pp.85-108.

MIDEPLAN Junio 2001. **Informe sobre Pobreza e Indigencia en Chile.** Basado en Encuesta CASEN 2000.

Sandoval, Gladys. 1999. **Delincuencia Infanto-Juvenil en Temuco y Padre Las Casas urbano.** Tesis para optar al Grado de Licenciado en Sociología. Dpto. de Ciencias Sociales. Universidad de La Frontera. Temuco.

UNICEF-Chile 2000. **Boletín de Indicadores: Infancia y Adolescencia en Chile.** Con la colaboración de INE, MIDEPLAN, Ministerio de Justicia y SENAME. Santiago, Chile.

Zarate Martín. Antonio. 1991. **El Espacio Interior de la ciudad.** Editorial Síntesis. Madrid, España.

Educación y Humanidades N°10-11, 2001 -2002, pp 72-95

CAUTIVERIO FEMENINO Y MESTIZAJE AL REVÉS EN LA ARAUCANÍA DEL SIGLO XVII. LA CONQUISTA DE LA MUJER DEL OTRO.

Yéssica González Gómez
Departamento de Ciencias Sociales

1.- Violencia y cautiverio en la frontera araucana: Los antecedentes.

Dentro de la dinámica de la guerra y del predominio de las relaciones conflictuales, la costumbre de capturar a miembros de los grupos oponentes suele operar como un mecanismo de ataque y resistencia. Por lo general dichas capturas operan de forma selectiva y suelen ir dirigidas hacia aquellos miembros más vulnerables del grupo considerado como enemigo, entre las cuales se incluyen mujeres y niños esencialmente. Pese a que existen pocos estudios que hayan abordado en detalle el tema de los móviles y consecuencias de la captura de sujetos a partir del predominio de las relaciones conflictuales generadas por la convivencia entre hispanos e indígenas dentro de los contextos americanos, primero de la conquista y luego de la colonización, es posible inferir que dichas prácticas, esperaban producir un efecto directo sobre la capacidad de resistencia y oposición de quien era objeto de este tipo de agresiones.

> En efecto, la captura de sujetos, así como la incautación de bienes, suele ser considerado como un derecho tácito de aquel bando que se impone dentro de una relación de conflicto, oposición o guerra. Por esta misma razón creemos que la toma de cautivos dentro de los contextos americanos y más particularmente dentro del contexto de Chile y la Araucanía, estuvo directamente asociada al predominio del conflicto entre las poblaciones hispana y mapuche respectivamente.

Ya sea que operase como táctica de intimidación o como práctica necesaria para suplir necesidades económicas e incluso biológicas, o como simple medida de exterminio del enemigo, lo cierto es que dentro de la Araucanía, la toma de cautivos fue una práctica común tanto para la sociedad hispanocriolla como la mapuche[1].

---

[1] Para Patricia Cerda, en los momentos de la temprana conquista, la toma de prisioneros, especialmente del sexo femenino por parte del conquistador tuvo una motivación de carácter biológico si se considera el bajo porcentaje de mujeres españolas que integraban parte de las huestes indianas. Según la autora, este hecho permite explicar no sólo el cautiverio femenino indígena, sino también el abuso sexual del que fueron víctimas en manos de los hispanos. Sobre

Las fuentes coinciden en señalar la toma de prisioneros como una práctica recurrente, aunque con móviles distintos para cada sociedad[2]. Igualmente se menciona en ellas que la frecuencia en las incursiones de captura aumentaron notablemente en aquellos períodos de confrontación violenta, esto es en los siglos XVII y primera mitad del XVIII respectivamente, justamente la etapa de mayor algidez en el desarrollo de las relaciones entre ambos referentes sociales.

Se menciona al respecto que, luego del levantamiento que culminó con la destrucción de las ciudades ubicadas al sur del río Bío-Bío, el año 1598, el impacto humano de los acontecimientos pudo ser medido en dos planos. El primero de ellos es sin duda el material y se expresó en la destrucción de ciudades, estancias y fuertes, el brusco retroceso de la economía, ya dañada desde antes de la rebelión indígena, la pérdida de pertrechos, armas y, por supuesto, de población[3]. El segundo impacto fue más bien psicológico y se manifestó nítidamente en una sensación generalizada de inseguridad y desmoralización por parte de la sociedad hispana, ahora agudizada por una nueva preocupación: la pérdida masiva de seres queridos que terminaron en condición de cautivos entre los mapuche[4].

---

este punto, ver *El lado femenino de la Guerra de Arauco*, en Huellas, Seminario Mujer y Antropología, Ediciones CEDEM, pp. 97-100.

[2] La toma de cautivos, o más bien la captura de piezas en el caso hispano se enmarcó dentro de las estrategias de dominación de los sujetos y territorios propios del escenario de la conquista y colonización, en tanto que en el caso indígena; la toma de cautivos blancos se inscribió dentro de las estrategias de resistencia a la dominación y de apropiación de elementos culturales del grupos opositor. No debe olvidarse, además, que el intercambio de miembros y la captura de los mismos entre parcialidades indígenas también puede ser inscrito dentro de las prácticas propias de las disputas intertribales no poco frecuentes entre los grupos indígenas. Al respecto, ver los trabajos de Leonardo León en Maloqueros y Conchavadores y Osvaldo Silva en Guerra y trueque como factores de cambio en la estructura social. Una aproximación al caso mapuche.

[3] Sergio Villalobos sostiene que hubo una serie de factores que se sumaron a la crisis provocada por el alzamiento general del año 1598 y que explican el éxito indígena. Según el autor, en dichos acontecimientos , por primera vez se conjugaron los esfuerzos de todas las poblaciones mapuche, incluyendo a los huilliches, que hasta ese momento se habían mantenido imparciales ante las acciones bélicas en contra de los españoles. Pero lo más importante se relaciona con la crisis generalizada de todo el sistema de conquista a partir de 1580. La producción de los lavaderos de oro había disminuido y toda la zona central mostraba el agotamiento humano y material agudizado por la prolongación del conflicto con los mapuche. Por otro lado, las armas y pertrechos enviados desde el virreinato peruano a costa de la real hacienda eran insuficientes para suplir las necesidades de una guerra cuya principal característica no fue la intensidad de los enfrentamientos, sino su prolongación en el tiempo. Según las propias palabras del autor, por todas partes *"cundía la pobreza y la desmoralización"*. Ver. "Guerra y paz en la Araucanía : Periodificación ». En Sergio Villalobos y Jorge Pinto (compiladores). Araucanía Temas de Historia Fronteriza. Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco. 1985 pp. 12-13.

[4] Al respecto, Carlos Lázaro menciona que: "Los indígenas asolaron campos, fuertes y estancias, y pusieron sitio a las ciudades emplazadas al sur del Biobío, donde los españoles fueron sometidos a duras condiciones de resistencia. A pesar de los refuerzos enviados desde Santiago (...), con el paso de los años los enclaves hispanocriollos de Imperial, Villarrica, Angol, Valdivia y Osorno claudicaron o fueron despoblándose bajo penosas circunstancias. Se perdieron grandes cantidades de ganado, armas y recursos (...). No obstante, la consecuencia más nefasta para los españoles (...) fue la captura de un crecido número de hombres, mujeres y niños quienes cimentaron las bases de un mito que –junto al de la guerra- se cernería sobre la forma negativa de los mapuche durante casi dos siglos y que también fue objeto de la literatura: el cautiverio. Lázaro, Carlos.

Las fuentes del periodo, esencialmente crónicas e informes militares, señalan que cerca de un tercio de la población española total que habitaba la región de la frontera fue reducida al cautiverio, luego de lo cual experimentarían los más diversos destinos. Algunos de estos cautivos fueron rápidamente ajusticiados por los mapuche, en tanto que otros fueron liberados y unos cuantos lograron escapar. Pero en la mayoría de los casos, los cautivos permanecieron bajo tal condición durante años, algunos incluso hasta su muerte.

Los textos coinciden en señalar el lamentable estado en que quedó Chile luego de la acción indígena, mencionando de paso los padecimientos de hombres, mujeres y niños a manos de los "bárbaros" que asolaron el país. El drama humano desatado a partir del levantamiento y expresado en el cautiverio de la población hispana fue descrito por Alonso de Ovalle, en su *"Histórica Relación del Reino de Chile"* [5] del siguiente modo:

"Gran lástima sería quien lo duda, ver los españoles cautivos en poder de aquellos bárbaros que además de serlo, se tenían por ofendidos (...) Esta consideración desnudó a los indios de todo afecto de piedad para con ellos sus cautivos, sirviéndose de ellos con todo rigor en los ministerios domésticos y del campo, matándolos de hambre, trayéndoles todo el mal tratamiento que podían. Pero aunque esto era para quebrar corazones, viendo gente tan principal y notable y criada en tanto regalo y comodidades, reducida a un estado tan vil y miserable, lo que excede toda ponderación y encarecimiento es ver aquellas mujeres y delicadas señoras que tanto valor habían mostrado por no llegar a verse en tan inhumano cautiverio, sujetas a la mesma fortuna que por delicadeza y flaqueza mujeril hacía más sensible su dolor y más digno de compasión a lo veían, si ya no les faltó del todo aún este consuelo, por verse tan apartadas de los suyos y a vista solamente de aquellos enemigos, entre los cuales, cuando hubiese alguno que se compadeciese de su trabajo, los más no tendrían ojos para verle ni reparar en él"[6].

Junto con destacar el barbarismo de los indígenas, Alonso de Ovalle, centra su relato en las condiciones del cautiverio hispano. La intención principal del texto va dirigida a exponer los malos tratos y abusos de que debían ser objetos

---

La transformación sociopolítica de los Araucanos (siglo XVII). Departamento de Antropología de España y América. 1995. Pp. 74-75.

[5] La crónica de Alonso de Ovalle, sacerdote jesuita nacido en Chile, es considerada una de las más bellas obras escritas acerca de nuestro país. Fue motivado por el gran desconocimiento y la gama de prejuicios relativas a estas tierras y sus pobladores, incluida la población mapuche. La obra fue presentada en 1646, bajo el título de *Histórica relación del reino de Chile*, mientas su autor era procurador de los Jesuitas chilenos en Roma.

[6] Ovalle, Alonso de. *Histórica relación del Reyno de Chile.* Instituto de Literatura Chilena. 1969. Santiago. Editorial Universitaria. Serie Escritores de Chile. p. 282.

hombres y mujeres en manos de semejantes rebeldes. En su opinión, "era para quebrar corazones , viendo gente tan principal y noble (...) reducida a un estado tan vil y miserable". Esta era una cuestión que debía interesar y sensibilizar a todo buen cristiano, especialmente al considerar que el abuso indígena también se dejaba sentir sobre "aquellas mujeres y delicadas señoras que tanto valor habían demostrado (...)". El tenor del discurso evocado por Ovalle, bien puede ser comparado con el discurso medieval de la cruzada. La lucha que se debía iniciar era justa y necesaria para rescatar del sufrimiento a todo buen cristiano que corría el riesgo de perder, más que su cuerpo, su alma en medio de aquellos infieles.

Sin embargo, el relato de Ovalle, al igual que muchos otros del período, no menciona las causas que gatillaron la rebeldía indígena y la toma masiva en cautiverio de hombres, mujeres y niños hispanos. Tampoco consigna datos relativos a la condición de los cautivos indígenas que cayeron en poder de los españoles, especialmente después de la acción de Curalaba y luego de la promulgación de la Real Cédula de 1608, con la que su propia Majestad legalizó la reducción a la esclavitud de los indígenas cogidos en armas[7] . Será el padre Diego de Rosales quien exponga algunas de las razones que, a su juicio, agudizaron el conflicto entre ambas sociedades trayendo como consecuencia la extensión de la práctica del cautiverio hacia los miembros de la sociedad española. Consciente o no de ello, lo que el Padre Rosales hizo fue justificar la resistencia al dominio hispano por parte de los mapuche. De acuerdo a sus propias palabras, lo ocurrido en Chile en 1598 sólo era la expresión de un castigo merecido y justo permitido por Dios debido a los abusos cometidos sobre esta tierra y su gente, por el relajo de las normas morales y de conducta de las autoridades, soldados y otros habitantes hispanocriollos. Así se desprende de las palabras del cacique Pelantaro, plasmadas en la crñonica jesuíta del padre luego del alzamiento de Curalaba:

---

[7] Como una forma de ejercer presión para conseguir la liberación de los cautivos hispanos, así como también a modo de medida ejemplificadora, el año 1608 fue emitida una Real Cédula que legalizaba la esclavitud de los mapuche ***"cogidos en armas"*** o rebeldes. Ello permitió hacer de la esclavitud una práctica legítima, respaldada por la propia Corona y que junto con intentar solucionar por esa vía el problema político de la rebeldía y falta de sujeción ante Dios y el rey de los mapuche, favoreció una serie de intereses individuales. La captura de "piezas" indígenas se transformó en un próspero negocio del que se beneficiaron comerciantes, soldados del ejército, algunas autoridades y, por cierto, los propios encomenderos que abogaron por su implementación ante la falta de mano de obra. Tal como lo sugiere Sergio Villalobos, la guerra y , por extensión, la captura de piezas, terminó por convertirse en un próspero negocio que contribuyó a incrementar más de una fortuna personal y que traspasó los límites físicos de la colonia. En tal sentido, más que dar solución a un problema político y estratégico, la medida terminó por convertirse en uno de los puntos más escabrosos de la relación hispano-mapuche, al punto de desencadenar hacia 1655 un nuevo levantamiento que obligó a las autoridades a derogar la medida en pos de la estabilidad del reino.

"Yo soy Pelantaro el restaurador de la Patria, yo el que he de vengar vuestros agravios, el que os he de libertar de la pesada servidumbre, en que os tienen en sus minas y en sus haziendas (...) juntemos nuestras fuerzas, y hagamos un cuerpo, y sea lo primero quitar los caballos a los españoles, despojarles de los ganados y servicio. Y luego quemarles las estancias, assaltar los fuertes y destruir las ciudades. Y con esto castigaremos su soberbia, desharemos la rueda de su altivez, y pondremos fin a su sedienta codicia. Vengan a seruirnos los Españoles a nuestras tierras, traigamos a las entonadas señoras a que nos hagan chicha, y vistanse de una manta, como nuestras mujeres, las que no nos dejaban muger, ni hija, que no nos quitassen para sus estrados"[8].

Aunque es indudable que las palabras atribuidas al cacique pueden contener mucho de las propias impresiones de su transcriptor, el padre Rosales, ellas dejan ver las sobradas razones de los indígenas para incurrir en la guerra y toma de cautivos hispanos, particularmente mujeres. Los dichos de Pelantaro son una denuncia y ,al mismo tiempo, una advertencia: fuertes y estancias serán destruidas, los ganados tomados y las mujeres arrebatadas para servicio, incluyendo la prestación de favores sexuales. Las palabras de Pelantaro marcaban el inicio de una tendencia que será interpretada por los españoles casi como un deseo incontenible de revancha de los mapuche frente a la exacción de mujeres y niños mapuche. Tal como lo menciona Arias de Saavedra al interpretar el pensamiento del cacique Anganamón en su **Purén Indómito**:

"De señoras, viudas y doncellas bien sé yo que es el número crecido, y qu'es justa razón servimos dellas como ellos de las nuestras se han servido; podremos engendrar hijos en ellas ya que las nuestras dellos han parido, que, pues que así las suertes se han mudado, jugaremos con ellos al trocado"[9].

La cautiva sería el campo de cultivo de una "nueva generación perversa", como lo menciona Ovalle. Aquellas nobles señoras, frágiles y delicadas, otrora dueñas, serían transformadas en esclavas de los oficios y necesidades de una población "bárbara" que, través del sometimiento de aquellos frágiles y graciosos cuerpos femeninos, simbólicamente sometía a toda una sociedad: la hispana. La cautiva, por tanto, no sólo es un miembro de la sociedad hispana perdido entre los territorios y poblaciones indígenas. Por el contrario, será transformada en el permanente recordatorio de la reversión de la conquista y dominación que el hispano intentó imponer sobre los hombres y las tierras de la Araucanía. La cautiva

[8] Rosales, Diego de. Op. cit. Tomo II, Libro V p. 688.

[9] Arias de Saavedra, Diego. *Purèn Indómito*. Santiago, 1984, pp.397.

se transformó en el símbolo de la inversión de la relación dominante dominado, y de lo blanco sometido a lo indígena. A través de la cautiva primero, y de su prole mestiza, más tarde, la estirpe española se diluye dentro de un espacio dominado por lo indígena. Los que pudieron ser los hijos de ilustres soldados, hombres de bien y españoles cristianos, ahora a través de la cautiva hispana serán los hijos de mapuche dispersos en una tierra sobre la cual no se tiene control. Es justa razón para los indígenas servirse de las españolas como los hispanos se habían servido por años de las mujeres, madres, esposas e hijas de los mapuche. Es de plena justicia que aquellas "señoras encopetadas preparen chicha" para Pelantaro, pues los españoles han hecho lo propio con sus mujeres, reduciéndolas a la esclavitud y sembrando sus vientres con su estirpe, una estirpe despreciada por su origen ilegítimo y por ser el resultado de la mezcla entre lo blanco y lo indígena. Las palabras atribuidas a Pelantaro dan cuenta de la puesta den práctica de una revancha y de justa compensación requerida por la población mapuche frente a la serie de atropellos y abusos de que habían sido objeto.

2.- Cautiverio femenino en la Araucanía.

Los datos relativos a la toma de cautivos, su número y condición durante los siglos XVII y XVIII dan cuenta que esta práctica, especialmente en el caso de los mapuche, estuvo directamente ligada a los periodos de mayor intensidad en la guerra con los hispanos. Gabriel Guarda, quien entrega los datos más acertados respecto del número de cautivos efectivamente identificables dentro de la región de la Araucanía, sugiere que sólo a partir del siglo XVII se produce un aumento en la captura de sujetos vivos por parte de los indígenas, con miras al establecimiento de negociaciones políticas, canjes y rescates o, simplemente, para servirse de ellos, como en su momento también lo planteara Rosales[10].

La misma impresión comparte Irma Acevedo, quien menciona que a pesar de que el cautiverio fue un fenómeno que se proyectó incluso hasta la ocupación definitiva de la Araucanía, fue en el período comprendido entre 1600 y 1641 cuando alcanzó su mayor desarrollo, particularmente en lo que se refiere al cautiverio femenino[11]. Según una carta del Gobernador García de Ramón,

---

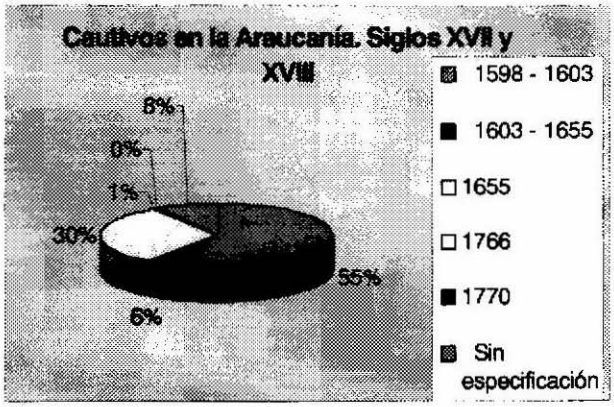
[10] Guarda, Gabriel. Los cautivos en la Guerra de Arauco. En Boletín de la Academia de Historia Nº96. Santiago 1967. pp 94-96

[11] Acevedo, Irma. *"Guerra, Cautivos y Mestizaje (1600-1641)"*. Tesis de Magister en Historia. Mención Etnohistoria. Universidad de Chile. Santiago. 1997. p. 1.

entre los citados años, en las inmediaciones de La Imperial, Villarrica y Valdivia había más de 400 mujeres "en miserable esclavitud"[12].

Un segundo período de captura también está asociado a la pérdida de estabilidad en la región fronteriza a propósito del alzamiento de 1655 provocado, básicamente, por la persistencia hispanocriolla de entrar en territorio mapuche con el objeto de apresar a hombres, mujeres y niños para luego traficarlos como esclavos. Con posterioridad a este episodio, el número de cautivos se redujo considerablemente, y por consiguiente, también su mención en las fuentes. Hacia 1683, José de Garro informaba que entre los habitantes de la Araucanía era posible identificar a un alto número de mestizos y españoles que habían sido procreados a raíz de Curalaba, como consecuencia del cautiverio en que había caído aquella población. Este informante estima que entre las familias de dichos cautivos y sus descendientes debían ser más de 1.500 almas las que permanecían en poder de los indígenas[13]. Luego de dicho periodo, la variación en las formas de resistencia y violencia, así como la emergencia de nuevos mecanismos de negociación política, produjo, sin lugar a dudas, la disminución del fenómeno.

Cautivos Nominados en las fuentes 1550-1770[14].



Período	Número
Antes de 1598	6
1598 - 1603	178
1603 - 1655	18
1655	98
1766	3
1770	1
Sin especificación	27
Total General	**331**

Fuente: Guarda, Gabriel. "Los cautivos en la guerra de Arauco".

[12] Errázuriz, Crecente. *"Seis años de la historia de Chile. 1598-1605"*. Santiago. 1908.

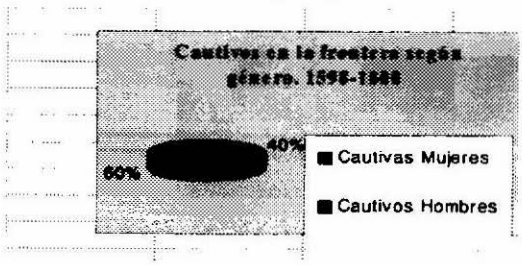
[13] Carta de José de Garro citada en *"Huellas. Seminario Mujer y Antropología"*. Ediciones CEDEM, Santiago. 1993. "El lado femenino de la Guerra de Arauco". Patricia Cerda Heger. P. 102.

[14] Los gráficos de este artículo fueron elaborados tomando como base la información proporcionada por Gabriel Guarda en su artículo "Los cautivos en la Guerra de Arauco" en Boletín de la Academia de Historia nº96. 1967

A partir de 1655, si bien la captura de españoles no desapareció, si disminuyó notablemente. Desde ese momento, la atención de autoridades y miembros de ambas sociedades comenzó a concentrarse en los mecanismos de negociación política y liberación de los y las cautivas dispersos dentro de la frontera de la Araucanía.

Los datos proporcionados por el Padre Guarda, permiten establecer dos cuestiones de importancia. La primera, confirmar el hecho de que el mayor número de cautivos efectivamente se concentra en forma casi cíclica en los periodos de mayor efervescencia militar. El 55% de los cautivos que es posible nominar, o sea 178 sujetos, fueron tomados y reducidos a la condición de tales entre los años 1598 y 1603. Otros 18 casos, equivalentes al 6% corresponden a sujetos tomados en cautiverio entre 1603 y la rebelión de 1655. Con esta última, el número de cautivos aumenta considerablemente a 98 sujetos equivalentes al 30% del total identificable en el período que comprende los siglos XVII y XVIII, en contraste con los 18 cogidos durante los 52 años previos al levantamiento de 1655. Los nombres de los sujetos cautivados con posterioridad a esta acción indígena nuevamente demuestran el descenso en la captura y ,por tanto, en las hostilidades, reduciendo el número sólo a 3 sujetos que representan el 1% del total capturados en 1766 y uno en 1770. Junto con lo anterior, Guarda incluye a un total de 27 cautivos sin mayor especificación, mencionados en las crónicas de los siglos XVII y XVIII. Con todo, el número total de cautivos nominados y posibles de identificar en el periodo comprendido entre 1598 y 1770, asciende a 331 sujetos, lo que nos lleva a la segunda consideración de importancia. Esta dice relación con la discordancia entre las cifras dadas por los cronistas y otras fuentes del periodo en relación al número y sexo de sujetos capturados por los naturales, ya sea en los periodos de enfrentamiento o en aquellos en que predominó la paz, y las cifras reales de cautivos que efectivamente pueden ser nominados.

Número de cautivos según género mencionados en los documentos.(1598-1800)

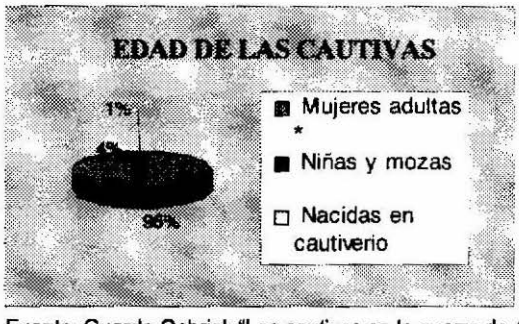


Género	Número	%
Cautivas Mujeres	167	40%
Cautivos Hombres	250	60%
Totales generales	**417**	**100%**

Fuente: Guarda, Gabriel. "Cautivos en la Guerra de Arauco".

Ante los cientos o miles de cautivos y cautivas mencionados fundamentalmente por las crónicas, la constatación de sus nombres, sólo permite verificar a un total de 417 cautivos los que en su mayoría, 60%, fueron varones. Esto confirma nuestra apreciación respecto de una evidente manipulación de los datos para magnificar el fenómeno. También es muy probable que debido a las circunstancias en que se produjo la captura de muchos de ellos, especialmente en el caso de levantamientos generalizados, las posibilidades de constatar y consignar nombres, edades y condición de los sujetos capturados pudieron verse seriamente dificultadas. En cuanto al 40% equivalente a las cautivas, algunos datos nos permiten suponer que en su mayoría se trató de mujeres adultas, en menor cuantía mozas o niñas, en tanto que en la declaración de Juan Maluenda, cautivo de la ciudad de Villarrica, se hace mención al nacimiento de una niña, hija de Isabel Placensia y de un tal sargento Bravo, en cautiverio.

Edad de las cautivas nominadas



Edad	Número	Porcentaje
Mujeres adultas	160	95%
Niñas mozas	6	4%
Nacidas cautivas	1	1%
Totales	167	100%

Fuente: Guarda Gabriel: "Los cautivos en la guerra de Arauco".

La movilidad que afectó a los cautivos una vez capturados por los mapuche, así como la ampliación de los contactos entre parcialidades de este y el otro lado de la cordillera andina debió complicar enormemente la labor de identificación llevada a cabo por autoridades, soldados, indios amigos, particulares y misioneros que pretendían conseguir su rescate, incidiendo también en la discordancia de datos proporcionadas por las fuentes[15].

[15] Debe tenerse presente que hacia la segunda mitad del siglo XVII se configuró un cuadro distinto dentro de la región de la Araucanía. La instauración de la modalidad de guerra defensiva, la abolición de la normativa respecto de la esclavitud indígena, el desarrollo de un activo comercio y la acción de autoridades y misioneros, condujeron al declive de las hostilidades. A partir de ese entonces, el cuadro de violencia, los ataques sorpresivos, el robo e intercambio de ganado, así como la toma de cautivos fueron prácticas que, aún cuando contaron con la participación de contingentes mapuche de este lado de la cordillera andina, se dejaron sentir mayoritariamente sobre las estancias y población

Es probable entonces que un número considerable de cautivas y cautivos nunca haya sido identificado, ni siquiera bajo la categoría de cautivos propiamente tales. Asimismo, la menor disposición mapuche a liberar a las mujeres cautivas, debió incidir negativamente en la posibilidad de nominarlas, a no ser que hubiesen sido rescatadas o mencionadas por otros cautivos.

Conocida la abierta predilección de los mapuche por las cautivas blancas o mestizas, Cristóbal de la Cerda en su informe sobre el Padre Luis de Valdivia mencionaba que: "los indios más quieren cualquier mujer por común y vil que sea cuanto más del mucho precio en que estiman las españolas que todo cuanto oro ni otros haberes tiene el mundo"[16]. Frente al mismo hecho, Fray Pedro de Sosa mencionaba en una de sus comunicaciones que los mapuche: "oy día tienen en su poder más de quinientas de las que solían ser sus señoras y por aventajarles en gobierno y hermosura a las suyas, son su mayor riqueza que poseen y abusan dellas"[17].

Si el hecho de ser blanca y española proporcionaba un valor especial a las cautivas, la condición de madres incrementaba todavía más dicho valor. Según Pedro Melendez, cuando en 1612, los indios de Purén e Imperial respondieron a las propuestas de paz de los españoles, dentro de las cuales se contemplaba la negociación y rescate de los cautivos, éstos respondieron que: "... en lo que toca a los captivos i captivas españolas, dizen qe los viexos las viexas los hijos de españoles los darán de muy buena gana por trueque o pagas, aviendo primero experimentado que los españoles cumplen lo que su Magestad manda, porque están con recelo de que por estos medios no se pretende mas de nuestra parte que rescatar los captivos que allá están i tornarles a hazer la guerra .... en cuanto a las mugeres españolas, de quienes tienen muchos hixos, que son su propia sangre, ni ellos, ni ellas los querran dezar ..."[18]

Del texto es posible desprender dos cuestiones claves en relación al tema del cautiverio. Primero, la importancia política otorgada a los cautivos en el

---

hispanocriolla de las pampas argentinas, durante el siglo XVIII, tal como lo sugiere Leonardo León. Ver Maloqueros y conchavadores. Op. Cit. p. 21

[16] De la Cerda, Cristóbal. *Informe sobre el Padre Luis de Valdivia.* Documentos Claudio Gay. Biblioteca Nacional. Santiago. 1621. p.312.

[17] Sosa, Fray Pedro de. *Memorial de Fray Pedro de Sosa.* Biblioteca Nacional. Sala Medina. 1616. f.197.

[18] Rosales, Diego de. Op. cit. Tomo II. P. 565.

establecimiento de negociaciones entre ambas sociedades[19]. Segundo, el interés indígena por retener a las mujeres cautivas que, habiendo sido tomadas como concubinas o esposas, habían sido madres, en cuyo caso, la negación de su rescate se hacía extensiva también a los hijos mestizos de éstas.

3.- Cautiverio femenino y mestizaje al revés: La conquista de la mujer del otro.

Pieza clave en la generación de los espacios de acercamiento como consecuencia de su captura, los cautivos y ,particularmente, las cautivas, fueron los medios a través de los cuales se gestaron las transformaciones sociales, culturales e identitarias en los espacios fronterizos.

A diferencia de lo que sucede con el cautiverio masculino, el femenino es identificado como la principal vía a través de la cual se materializa el mestizaje biológico y cultural entre sociedades y culturas distintas. En efecto, fueron las mujeres quienes parieron a aquellos vástagos hijos mestizos, resultado de uniones ilícitas y, por tanto, repudiables a los ojos de la sociedad dominante que florecieron al amparo de los procesos de conquista y colonización americana. Esto es lo que lleva a la antropóloga Sonia Montecinos a afirmar que: "Las guerras de conquista, sobre todo en Chile, tuvieron como correlato el robo de mujeres por ambos bandos. La cautiva es la imagen resultante del destino femenino en el tingado de la conquista y de la resistencia". Más adelante continua la autora: "La cautiva india o española será engendradora de mestizos ya sea en el territorio dominado por los blancos, ya sea en la tierra autónoma habitada por los indígenas. De este modo, las mujeres tuvieron un peso crucial en la amalgama de las sangres, sus cuerpos hicieron de nexo y puente entre culturas, sus vientres procrearon a los nuevos moradores, su habla entregó símbolos y ritos, idiomas y conjuros, transmisión de técnicas y saberes"[20].

Según los planteamientos de esta autora, el territorio latinoamericano es el resultado del cruce de sangres y símbolos que se materializaron en la

---

[19] Según el texto, los cautivos y la negociación de su rescate son el medio con que cuentan los mapuches que concurren a la negociación con los hispanos para constatar la veracidad de sus intenciones. Así mismo, dentro del juego mismo de la negociación, les permiten establecer ciertas condiciones que los españoles no están en condiciones de cuestionar, si lo que prima es el deseo de lograr su liberación. En otras palabras, la negociación de los cautivos otorgaba un poder distinto a los mapuche al que habían intentado ejercer por la vía bélica hasta ese momento sobre la sociedad hispanocriolla. Los cautivos les permitieron situarse en un plano de horizontalidad frente al otro.

[20] Montecinos, Sonia. Sangres Cruzadas : Mujeres chilenas y mestizaje. Ediciones SERNAM. Colección Mujeres en la Cultura. Santiago. 1993. pp..26-27.

emergencia de una identidad mestiza en cuya gestación la importancia femenina blanca, indígena, cobriza o incluso negra fue crucial. Las mujeres y su posesión otorgaron a los españoles la posibilidad de satisfacer múltiples necesidades. Desde las sexuales, hasta aquellas relativas al servicio doméstico y la dominación política. En la posesión de la mujer indígena los europeos encontraron un efectivo medio de disuasión de las agrupaciones más hostiles a su dominio político. Lo propio ocurrió en el caso de las agrupaciones indígenas que hicieron de la captura de mujeres blancas una práctica recurrente. La conquista o captura de la mujer también simbolizó en estas sociedades la posibilidad de doblegar al enemigo, de situarse frente a él en un plano de mayor horizontalidad. En ambos casos, y tal como lo sugiere Nicolás Palacios: el fenómeno del mestizaje entre la raza conquistadora y la conquistada resulta universal e inevitable, al ser la mujer del vencido una de las piezas más codiciadas por el vencedor[21]".

Botín de guerra o víctima de la misma, las mujeres a lo largo de la historia han sido utilizadas como muestras tangibles de la derrota del enemigo. Del mismo modo, su captura, posesión, muerte o violación se ha interpretado como el justo castigo del vencido por parte del vencedor, prueba irrefutable de la debilidad de una sociedad para defender a sus miembros más vulnerables, frente al ataque de otra: "(...) la exacción de las mujeres significa el máximo trofeo en las sociedades en donde lo masculino aparece como principio del orden. Trofeo polivalente, por un lado expresa la derrota del "otro", habitarlo, penetrarlo, contagiarse, ser de algún modo a través de uno de sus miembros: las mujeres. Más aún, el ayuntarse y tener descendencia con la mujer del otro es un desmentido a la desvalorización del enemigo; es, por el contrario, situarse en un plano de igualdad"[22].

La cautiva entonces, sintetiza el rostro mestizo de la cultura latinoamericana. En el caso específico del espacio fronterizo de la Araucanía, la captura de la mujer blanca o mestiza implicó, para la sociedad mapuche, un claro cuestionamiento a la capacidad bélica y viril del español. En otras palabras, la posesión de la mujer blanca especialmente como un sujeto de propiedad privada y exclusiva de la sociedad indígena, convirtió en una realidad los más profundos temores de la sociedad hispanocriolla: la superioridad del enemigo.

---

[21] Palacios Nicolás. *Raza Chilena*. Ediciones Colchagua. Santiago. 1988.p.13.

[22] Montecinos. Ob. cit. p.27.

Para aquel contingente que la pierde (hispano o mapuche), la cautiva se transformó en el símbolo de la mujer ultrajada a través de cuyo cuerpo se violenta a toda una sociedad. Es preciso hacer notar al respecto que, si bien la captura de mujeres fue una práctica común a las sociedades hispana y mapuche dentro de la Araucanía, sus efectos fueron particularmente perturbadores en el caso de la primera.

Ya sea porque dentro de la sociedad indígena las confrontaciones intra e intertribales aproximaron a sus miembros a la experiencia de la pérdida y del intercambio de mujeres, como lo sugiere Leonardo León, o porque el rapto formaba parte de sus tradiciones ancestrales, como lo describe el Abate Molina. Lo cierto es que aun cuando los mapuche no se resignaron a la pérdida de sus mujeres, fueron capaces de desarrollar una respuesta concertada frente a este hecho. Creemos que dicha respuesta consistió en hacer extensiva la práctica del rapto hacia las mujeres españolas. Las alusiones de Arias de Saavedra en cuanto a los dichos del cacique Anganamón, en la obra *Purén Indómito*, así nos lo hacen suponer: "De señoras, viudas y doncellas bien sé yo que es el número crecido, y qu' es justa razón servirnos dellas como ellos de las nuestras se han servido; podremos engendrar hijos en ellas ya que las nuestras dellos han parido, que, pues que así las suertes se han mudado, jugaremos con ellos al trocado".[23]

La arrogancia mapuche parecía no tener límites ni mucho menos contemplación por la condición femenina. La misma arrogancia y desafío se logra vislumbrar en la demanda impuesta por Lautaro a los españoles a fin de evitar el asedio sobre la capital del Reino. Para aquella sociedad ya atemorizada ante la eventualidad de un ataque "bárbaro", la osadía del cacique que exigía le fuesen enviadas " Treinta mujeres vírgenes apuestas por tal concepto habéis de dar cada año, blancas, rubias, hermosas, bien dispuestas, de quince años a veinte, sin engaño: han de ser españolas", resultaba ser la expresión máxima del atrevimiento al que podía llegar aquella gente.[24]

La justa razón de servirse de la mujer del otro en revancha por la toma de la propia es la sentencia de la sociedad mapuche hacia la hispana. Sembrar

---

[23] Citado por Triviños, Gilberto en. *La polilla de la guerra en el Reino de Chile. Editorial La Noria. Santiago. 1994.* p. 70.

[24] Ercilla, Alonso de. *La araucana.* Canto XII, p. 286. Sobre la petición de Lautaro, también se encuentran referencias en el texto del padre Diego de Rosales, quien agrega que a la petición de las mujeres, el caudillo mapuche también demandó el pago de "... diez caballos enjaezados, diez perros bravos y cien capas de grana, que entonces se usaban mucho". Ver Historia General del reino de chile. Flandes Indiano. Tomo II, pag. 36.

sus vientres, hacerlas parir hijos mestizos, del mismo modo como los hispanos lo hicieron con sus mujeres. Jugar al juego del trocado, invertir la relación dominante dominado. Este fue el sentido de la captura de mujeres dentro de la sociedad mapuche. Así lo expresa Alberto Salas en su "Crónica florida del Mestizaje de las Indias: "Esta es la mujer que ambiciona el indio araucano desde que la conoce, la misma apetencia de todos los indios por una mujer nueva, símbolo de la adversidad que les llegaba ahora, cifra del odio, de la belleza, de la novedad. Hacer hijos en aquella mujer suponía desquitar, vengar la serie de agravios, las derrotas, una manera mágica de vencer y humillar a la raza invasora llamada a dominarlos. El hombre blanco lo sintió así, como una humillación"[25].

Si la toma de mujeres blancas en cautiverio pudo haber encerrado un deseo de revancha frente a los oprobios causados por los españoles, la incorporación de las mismas dentro de sus comunidades tuvo un claro sentido asimilativo. La actitud de los mapuches frente a la presencia de cautivos, se orientó más bien a lograr su integración a fin de obtener ventajas relativas a la incorporación de rasgos culturales del grupo opositor.

Aún cuando no todas las experiencias de cautiverio debieron ser felices, la actitud indígena, en general, se orientó, a lograr la asimilación de los cautivos, por una parte, y a la apropiación, por otra, de aquellos elementos de la otra cultura que les significaban ciertas ventajas. No resulta extraño, por lo tanto, que los cautivos entre los mapuche, gozaran de un mejor tratamiento que el que podían llegar a tener aquellos prisioneros indígenas dentro de la sociedad hispanocriolla. Mucho menos frecuentes, aunque no ausentes, debieron ser las humillaciones públicas, marginación social y desvalorización cultural, en este caso que en el de cautivos indígenas entre los blancos. Algunos estudios, como los efectuados por Osvaldo Silva, permiten constatar que los cautivos y las cautivas, particularmente, eran objeto de preocupación y valoración entre los mapuche.

Poseer un cautivo español o tener una esposa blanca implicaba, para quien los ostentara, gozar de un status de particular importancia entre los miembros de su comunidad. En este sentido, Osvaldo Silva señala que "La posesión de cautivos pasó a ser otro símbolo de status. Eran exhibidos, con

---

[25] Salas, Alberto. *Chile o el nuevo flandes indiano* . En Crónica Florida del mestizaje de las Indias. Buenos Aires. Editorial Lozada, 1960 p. 162.

orgullo, en fiestas y ceremonias públicas. Se convirtieron en una especie de "objeto precioso" que aumentaba el rango y la dignidad de quien lo detentaba. Pero en una sociedad igualitaria apegada a las normas reciprocitarias, el dueño de un esclavo extranjero está realmente detentando un trofeo obtenido a través de la acción de poderes mágicos que involucran a toda la comunidad; no era, por tanto, un objeto personal, su posesión, con escasas excepciones, debía ser compartida al interior del linaje o entre jefes de linajes. Así se afirmaban los vínculos de alianza, eliminaban los viejos rencores y se coparticipaba con un gran número de personas del poder mágico que permitió batir al enemigo[26]."

De acuerdo a lo sostenido por Osvaldo Silva, es posible establecer notorias diferencias en relación al tratamiento dado a los cautivos al interior de cada sociedad. Mucho mayor es la diferencia en cuanto a la condición y valorización de las mujeres en cautiverio. A diferencia de los terribles padecimientos mencionados por Diego de Rosales, González de Nájera o Jerónimo de Quiroga en las crónicas del XVII, de las escenas de celos y de humillación de las que habrían sido objeto las cautivas por parte de las mujeres mapuche, o del acto de arrogancia de Lautaro, es posible sostener que las cautivas también fueron objeto de un tratamiento especial. Un episodio particular al respecto, y que permite ver esas diferencias notables, se encuentra en el relato del destino de la cautiva y religiosa del siglo XVII, Gregoria Ramírez:

"Entre las mujeres que los Araucanos se llevaron (...), se hallaba una religiosa de Santa Isabel (Doña Gregoria Ramírez) de quien se prendó de amor sensible el indio Huentemagu, en manos de quien quedó. Decimos de amor sensible, porque al punto en que este araucano, hombre de bien y de corazón, vió que sus insinuaciones ofendían a su cautiva, se encerró en los límites del afecto el más rendido y respetuoso. En una palabra pudo más para él la virtud de la monja que su peregrina hermosura.

Por su parte, la religiosa, cuya principal esperanza de conservarse pura se fundaba en la protección de Dios, no pudo menos que notar con admiración, y aún con una sensación de reconocimiento la sumisión del que ella temía, con probabilidad, sería un tirano, y el cual, en realidad era su esclavo. En efecto, Huentemagu desvivía por hacer llevadera y aun agradable su situación a doña

---

[26] Silva, Osvaldo. *Guerra y trueque como factores de cambio en la estructura social. Una aproximación al caso mapuche.* En Economía y comercio en América Hispana. Serie Nuevo Mundo. Cinco Siglos Nº5. Universidad de Chile. Santiago. 1990. P.92.

Gregoria Ramírez; pero viendo que esta señora estaba siempre triste, bien que le tratase a él con dulzura, en recompensa de sus nobles procedimientos; viendo sobretodo, un día lágrimas en sus ojos, resolvió restituirla a la libertad y a su convento, aunque él hubiese de morir de pesar"[27]

En la continuación del relato se menciona que Huentemagu concertó con los españoles el rescate de la monja en secreto y a riesgo de su propia vida, en lo que debe ser considerado como una prueba más de la nobleza de los sentimientos de éste "bárbaro". Su empresa finalmente tuvo éxito y la cautiva fue liberada junto a otra mujer, indígena bautizada, que la acompañó en su regreso al convento.

El episodio descrito por Claudio Gay, en el fondo, da cuenta de un cautiverio ideal, desde la perspectiva hispana, en el que el cautivador termina siendo el cautivado y lo blanco se sobrepone a lo indígena, impidiendo la mezcla interétnica. La cautiva, logra conservar intacta su pureza, honrando su condición de esposa de Cristo y causando, de paso, la veneración del "bárbaro Huentemagu" quien se desvive por prodigarle el mejor tratamiento, como prueba de su amor. En este caso, la cautiva no sólo logra revertir su suerte, sino de paso intervenir y modificar el mundo mapuche. Su liberación por parte del cacique provocó también la conquista de un alma perdida, la de aquella mujer indígena, ahora bautizada, que la acompaña en su viaje de regreso a su propia sociedad. El milagro de la transformación operada por el amor no para allí, pues el propio Huentemagu, imposibilitado de vivir lejos de su amor platónico, deja su mundo bárbaro para concluir sus días en eterna contemplación de la ex cautiva.

Romántico e ideal, el relato de este episodio describe el anhelo y la esperanza de muchos españoles que perdieron a sus mujeres y seres queridos entre los mapuche. Esperanza de que la mezcla interétnica no se produjera, que los cuerpos no fuesen violados, ni los vientres sembrados. En otras palabras, la esperanza de evitar la humillación.

Relatos como este no fueron excepcionales y contrastaban con otras referencias de tratos inhumanos y pócimas venenosas dadas a las cautivas por las mujeres indígenas que finalmente provocaban su muerte. Un ejemplo de tales relatos es posible de encontrar en la Crónica de Alonso González de

---

[27] Gay, Claudio. *Historie Física y política de Chile*. Imprenta de Fais y Thnot. Paris. 1947. Biblioteca Nacional de Santiago. Sala Medina. Tomo II. P. 302.

Nájera. Según lo señalado por González de Nájera, ante la llegada de cautivas españolas, "(...) comenzaron luego las mujeres de los indios (que nunca es una sola) a recibirlas no sólo con rostro airado, pero con mil injurias y ignominias nacidas de los celos y del común odio que tienen a españoles. Más adelante, el mismo autor señala: (...) la vida que les dan las mujeres de los indios por causa de los celos, como ya dije atrás, y de otros continuos intereses y rencillas que con ellas tienen, no se puede encarecer más que con decir, que ha causado la muerte a muchas cautivas el inhumano tratamiento que les han hecho, habiendo dado también a muchas venenos (cosa muy usada entre los indios)"[28]

Si bien era muy probable que la convivencia entre estas mujeres provocara algún grado de conflicto al compartir espacios y afectos, esta situación era contrarrestada por la importancia que social y culturalmente era dada a la cautiva al interior de la sociedad mapuche. La mayor parte del tiempo, las cautivas blancas fueron transformadas en esposas de los hombres principales de las distintas agrupaciones de las que llegaban a formar parte, situación que contrasta fuertemente con la desvalorización moral y social de la condición de amantes, mancebas y mujeres de servicio dada a las indígenas que quedaron en poder de los hispanocriollos.

Sonia Montecinos destaca al respecto que "Las cautivas españolas, las chiñurras (...) fueron las madres y las esposas, normalmente de caciques o ülmenes (hombres ricos) y a diferencia de las indígenas eran incorporadas a la sociedad mapuche con el status de esposas (...). Esas chiñurras, como bien sabemos, eran uno de los más preciados botines de las malocas. Apropiarse de las mujeres del enemigo siempre ha sido para los guerreros un símbolo de victoria para el ganador o de humillación para el vencido; pero también (...) se puede leer como el deseo de aceptación y apropiación del *"otro"*[29].

Así la cautiva blanca, la mujer del otro, contrariamente a lo sostenido por Leonardo León, no constituyó sólo un elemento valioso para el mundo indígena dentro de la lógica de intercambios económicos. También será transformada, al interior de la agrupación que la acoge, en una pieza clave de apropiación de los elementos culturales de la sociedad opositora (lenguaje, pautas de comportamiento, costumbres culinarias, etc.) y de revitalización del universo mágico y simbólico que constituía su cultura.

---

[28] González de Nájera, Alonso. Desengaño y Reparo de la Guerra del Reino de Chile. Editorial Andrés Bello. Santiago. 1971. pp. 66 y 70.

[29] Ibidem. p.51.

Nuñez de Pineda y Bascuñán, por ejemplo, relata cómo con ocasión de su cautiverio, le fueron llevados algunos pasteles y empanadas fritas con miel, preparaciones de origen hispano y que, probablemente, eran ya de uso corriente en la dieta mapuche a propósito de la permanencia de algunas cautivas entre ellos.[30]

Es imposible dejar de mencionar, además, el rol que jugó la cautiva en los episodios de negociación política y de canje de prisioneros entre ambas sociedades. De modo simbólico, la cautiva demostraba la supremacía del mundo indígena sobre el blanco, y del mestizaje al revés dentro del espacio fronterizo de la Araucanía.

En la opinión de María Ginóbili, la cautiva representa, particularmente, la síntesis de un proceso de mestizaje biológico y de sincretismo cultural. Gustavo Boldrini, en tanto, la entiende esencialmente como: "(...) aquella mujer blanca, cobriza o mestiza, agente directa en el proceso de mestizaje que dio base a un pensamiento americano y también a la sociedad chilena – y que – fuera de la estadística, también anidó brutales historias de amor y de cultura (...) aquella mujer blanca o cobriza que será capturada por el español o el araucano, puesta a la grupa de su caballo y llevada al campamento respectivo"[31].

Si la cautiva posibilitó el mestizaje en ambas direcciones, sin lugar a dudas, el más temido desde la perspectiva hispana fue el *cautiverio y mestizaje al revés*, es decir, aquel que se producía cuando el indígena captura a la mujer blanca y engendra en ella a sus vástagos. Una carta de Alonso García de Ramón dirigida a su Majestad, fechada en la ciudad de Concepción el 15 de mayo de 1606, deja al descubierto algunas de las aprensiones hispanas en torno al destino y condición final de las cautivas:

"...se sabe que la gran tardanza que ha habido de siete años sin haber visto aquella tierra, ha sido la principal causa de tanta perdición como hay en muchas de las mujeres que están cautivas, certificando que los dos primeros años ni los indios tenían atrevimiento á tratarlas de cosa y ellas se dejaban hacer pedazos, (como se vió en algunas), que cometer pecado. Y como pasó un año y otro y tantos sin saber si había españoles en el mundo, con el tiempo y desconfianza se han licenciado algunas, de manera que están tan

[30] Citado por Gabriel Guarda. Op. cit. p. 108.

[31] Boldrini, Gustavo. Op. cit. p 24.

aquerenciadas, paridas y preñadas que se ha verificado pudieran algunas venirse a nosotros, y no han querido. Y sin duda que se han de conquistar muchas ellas peor que si fueran indias y que, por no venir a nuestro poder de la suerte que están, han de persuadir á los indios no den la paz".[32]

El resto de la carta hace mención a la negativa de los mapuche a desprenderse de las cautivas "mayormente si es mujer de buen arte".

La total transformación de que fueron objeto muchas mujeres durante el cautiverio hicieron pensar a este español que lo mejor era hacer la guerra a los indígenas a sangre y fuego, sin considerar ni perdonar la vida a nadie, "que las mujeres que están en su poder si no se pudiesen rescatar y las matasen creo estará mejor a nuestra reputación"[33]. Esta frase encierra el peso de la negación de que fue objeto en más de una oportunidad la cautiva.

García de Ramón representa el pensamiento de más de un sector de la sociedad hispanocriolla que, antes de saber que las españolas eran esposas y madres de aquellos "salvajes", preferían que la muerte o el olvido sellara su destino. Lo interesante de este documento es que resulta absolutamente contradictorio con otra carta enviada por el mismo autor, cinco años antes, a Lima, en que expone a la autoridad virreinal la necesidad de acudir prontamente en ayuda de las cautivas gestionando su liberación, empresa en la que, por su puesto, compromete su participación. En el documento fechado en Concepción el 9 de enero de 1601, se podía leer: "(...) La jornada no cumpliamos con el nombre de cristianos ni con la reputación si no procuramos la libertad de tan principales señoras y doncellas, madres, hermanas y mujeres y deudas de los que están opuestos a esta tan honrada y feliz jornada lo cual unánimes y conformes ponemos en manos de nuestro Dios"[34].

---

[32]Errázuriz, Crescente. Seis años de la Historia de Chile. 1598 - 1605. Santiago. 1908. p. 151. La carta escrita por García de Ramón al rey, entre otras cosas, tenía por objetivo neutralizar algunas de las críticas surgidas a su gestión poco diligente en materia de recate de las cautivas. Ante estos cargos, el entonces gobernador de Chile argumentaba que las penosas condiciones del cautiverio y la transformación de las costumbres de dichas mujeres hacían prácticamente imposible su rescate. Consciente de las dificultades de la reincorporación de dichas cautivas y de sus hijos dentro de la sociedad hispana, García de Ramón llega a la conclusión de que es preferible desarrollar estrategias que permitan la sujeción definitiva del Reino, aunque ello implique el sacrificio o abandono de las cautivas entre los mapuche.

[33] Errázuriz, Crecente. Op. cit. p. 151.

[34] *Carta de Alonso de García de Ramón al Virrey del Perú*. Concepción, 9 de enero de 1601. Biblioteca Nacional. Manuscritos Medina. Tomo 103, fj.48.6

La pregunta que surge entonces es cuáles fueron los factores que influyeron en el cambio de parecer del gobernador en relación a la liberación de las cautivas. Es probable que en su primera carta existiera la intención de sensibilizar a las autoridades en torno al tema, ganando simpatía política y comprometiendo algunos recursos materiales que le permitieran acudir en su ayuda. Pero también es posible pensar que el impacto de constatar los cambios operados en aquellas cautivas luego de una convivencia prolongada entre los mapuche, terminara por convencerlo de lo inapropiado de seguir invirtiendo recursos y esfuerzos en su liberación, más aún cuando un número significativo de ellas habían dado claras muestras de no querer volver entre los españoles.

Según Susan Rotker, quien analiza el fenómeno del cautiverio desde la perspectiva del impacto psicológico de estas prácticas entre los españoles: "La cohabitación de las cautivas blancas con el indio amenazaba la integridad de las tradiciones y de la identidad, en el sentido de que el indio, como todo enemigo ..., representaba justamente lo no convertido. La cautiva entonces – y su cuerpo como metáfora del espacio social – era expresión de un sistema significante y fundador, espacio de tensiones profundas, que se constituyeron en uno de los tabúes del relato nacional. Tabú por el contacto racial que se desea evitar, tabú porque (...) ha atravesado una frontera cultural y comprenderla obligaria a repensar el propio proyecto de desarrollo, acercarse a ella, darle la palabra, obliga a verse a sí mismo desde el otro lado (...). Si el salvaje era despreciado y temido, el contacto carnal de las cautivas con él las contagiaba y las volvía a su vez potencialmente contagiosas: de acuerdo a la lógica del tabú, cualquiera que haya violado la prohibición del tabú tocándolo, se convierte a su vez en tabú"[35].

El cautiverio femenino entonces, cristalizaba los temores de aquellos grupos que autoafimaban su identidad en el mito de la superioridad, física, intelectual y moral del elemento blanco sobre el indígena. La cautiva blanca se transformó en un recordatorio permanente de una hombría cuestionada, de una supremacía rota, de un espacio violado que en este caso se expresó en la posesión sexual del cuerpo femenino. Dentro de esta lógica, si las cautivas indígenas entre los blancos posibilitaban el nacimiento de mestizos al *"derecho"*, las blancas entre los indígenas facilitarian el nacimiento de mestizos al *"revés"*. En concordancia con lo expresado por Sonia Montecinos: "La propia denominación de *"derecho"* para el hijo de español y mujer mapuche; y de *"revés"* para el de española y hombre mapuche nos habla de las valoraciones

[35] Rotker, Susan. Cautivas argentinas : a la conquista de la nación blanca. En Latin American Program Wosdrow International Center for Scolars. N° 233. Estados Unidos. 1997. pp.17-18.

que unos y otros tenían y del juego metafórico que encierran estas formas de nombrarlos. El derecho de algo (...), es lo que aparece a la vista, lo *"mostrable"*, lo de *"afuera"*; el revés por el contrario es lo interior, lo de "atrás" lo que no se muestra. (...) *"poner algo al revés"* es provocar un desorden, es *"dar vuelta"*, es mostrar una cara similar, pero distinta del modelo aceptado"[36].

La posibilidad real y concreta de que existiera un cautiverio blanco entre los indígenas y de un mestizaje invertido, como consecuencia de la cohabitación de mapuches con mujeres blancas, dejó de manifiesto el juego de oposiciones bajo el que se comprendió el entrecruzamiento de indígenas e hispanos a lo largo de la historia colonial. La perturbación psicológica que el fenómeno causó, hizo del rescate una empresa prioritaria, para autoridades y particulares cuyos familiares fueron víctimas del cautiverio. Sin embargo, la constatación de las consecuencias propias derivadas de la convivencia de los cautivos y cautivas entre sus captores, terminaron por reflejarse en una serie de disposiciones ambiguas, poco constantes y discriminatorias que terminó por cubrir con un velo de misterio el destino final de muchas cautivas y de su descendencia dentro de los territorios de la Araucanía. El peso de la censura, la incapacidad por parte de una sociedad conservadora de aceptar e integrar a los hijos mestizos que nacieron de madres cautivas, terminaron por convertir la historia del mestizaje en uno de los episodios negados de nuestra propia identidad.

La conciencia por parte de las cautivas españolas de esta realidad fue total. Así queda plasmado en el testimonio de una cautiva quien ante el requerimiento de aceptar ser rescatada por el coronel Lucio Mansilla, en la región pampeana, declaró:

"¿qué vida sería la mía entre los cristianos, después de tantos años que falto en mi pueblo?. Yo era joven y buena moza cuando me cautivaron, y ahora ya estoy vieja (...) ***francamente me parece que soy más india que cristiana***, aunque creo en Dios, como que todos los días le encomiendo a mis hijos y mi familia".[37]

---

[36] Montecinos, Sonia. Op. cit. p. 49.

[37] Citado por María Elena Ginóbili. En La Cautiva: clave del mestizaje biológico y cultural en la zona fronteriza. En Jor Pinto (editor). Araucanía y Pampas. Un mundo fronterizo en América del Sur. Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco. 1996. p.140.

A modo de síntesis.

Dentro de la región de la Araucanía y en el marco del predominio de relaciones conflictivas entre las poblaciones hispana y mapuche, durante los siglos XVII y primera mitad del siglo XVIII, la captura de sujetos, especialmente mujeres y niños, fue adoptada como una estrategia de resistencia y oposición por ambos grupos que tuvo significativas consecuencias.

Aún cuando tanto españoles como mapuche incurrieron en la captura de sujetos, la toma de cautivos por parte de éstos últimos implicó un claro cuestionamiento a la idea de la superioridad bélica y a la hombría del blanco sobre el indígena. Especial significación tiene, en este sentido, la captura e integración de mujeres hispanas, blancas o mestizas, por parte de los mapuche. La captura de la mujer del "otro" llegó a constituir el símbolo de una sociedad que encontró en la apropiación de los cuerpos femeninos la mejor forma de revertir el modelo de dominación que los españoles intentaban imponer sobre el territorio y la población indígena.

La cautiva no sólo significó romper el mito de la superioridad del blanco sobre el indígena. A través de su captura primero y, más tarde, de su incorporación al territorio y sociedad mapuche, la cautiva también representaba la posibilidad de compensar las humillaciones y ofensas sufridas por una sociedad que vio reducidas a sus mujeres y niñas a la más dura condición de servidumbre dentro de la sociedad hispana.

La cautiva también representó para el mapuche la justa razón de servirse de la mujer del otro, como éste lo había hecho en su momento con la propia. En tal sentido, la cautiva proporcionaba la posibilidad de engendrar hijos mestizos, tal como el español lo había hecho a través del cuerpo de las mujeres indígenas. Sin embargo, en este caso el resultado de dichas uniones, justas para los mapuche, perversas para los hispanos, sería sustancialmente distinto desde la óptica de los hispanociollos.

Acostumbrado a una lógica de dominación, el español estaba preparado para ser él, en su condición de hombre blanco y superior, quien engendrara a aquellos vástagos mestizos. Lo ilógico, lo inadmisible y lo peligroso era lo que ocurriría con toda seguridad a partir de ese momento y como consecuencia directa de la captura de mujeres por parte de los indígenas de la Araucanía. La proliferación de los denominados mestizos al revés, es decir aquellos vástagos

nacidos de las uniones, ciertamente reprobables, de aquellas cautivas perdidas en los suelos de la Frontera araucana y aquellos salvajes habitantes suyos.

Sin lugar a dudas la incapacidad de una sociedad como la hispana de entender en sus diferentes dimensiones, el fenómeno del cautiverio primero y más tarde el de los efectos de la convivencia entre cautivos y mapuche, hicieron del mestizaje uno de los efectos menos deseados y más evadidos dentro de lo que son los temas que cruzan la nuestra historia y nuestra identidad. Tal vez plenamente conscientes de las limitaciones de su sociedad de origen para lograr dimensionar los efectos de sus experiencias como cautivas, incluido los efectos de la maternidad, llevaron a muchas cautivas a desistir de la idea de volver de ente los indígenas, contribuyendo a cubrir con un velo de misterio, en donde a menudo se entremezclan el mito y la realidad el tema del cautiverio dentro de la Araucanía, y más particularmente aquel que dice relación con el cautiverio femenino.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, Irma. *"Guerra, Cautivos y Mestizaje (1600-1641)"*. Tesis de Magister en Historia. Mención Etnohistoria. Universidad de Chile. Santiago. 1997.

Arias de Saavedra, Diego. *Purén Indómito*. Santiago, 1984

Boldrini, Gustavo. La cautiva: un legado de piel y pensamiento. En Revista Nutram. N°1. Año 1990.

Cerda,Patricia. *El lado femenino de la Guerra de Arauco*, en Huellas, Seminario Mujer y Antropología, Ediciones CEDEM. Santiago 1993.

De la Cerda, Cristóbal. *Informe sobre el Padre Luis de Valdivia*. Documentos Claudio Gay. Biblioteca Nacional. Santiago. 1621.

Errázuriz, Crecente. *"Seis años de la historia de Chile. 1598-1605"*. Santiago. 1908.

Ercilla, Alonso de. *La araucana*. Canto XII. Ediciones Iberia. España. 1962.

Gay, Claudio. *Historia Física y política de Chile*. Imprenta de Fais y Thnot. París. 1947. Biblioteca Nacional de Santiago. Sala Medina. Tomo II.

Ginobili, María Elena. *La cautiva: clave del mestizaje biológico y cultural en la zona fronteriza*. En Jorge Pinto (editor). Araucanía y Pampas, un mundo fronterizo en América del Sur. Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco. 1996.

González de Nájera, Alonso. Desempeño y Reparo de la Guerra del Reino de Chile. Editorial Andrés Bello. Santiago. 1971.

Guarda, Gabriel. *Los cautivos en la guerra de Arauco*. En. Boletín de la Academia de Historia N°98. Santiago. 1987.

Lázaro, Carlos. *Los cautivos en la frontera Araucana.* En. Revista española de Antropología americana. Editorial Complutense. España. 1994.

León, Leonardo. *Maloqueros y conchavadores.* Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco. 1991.

Montecinos, Sonia. *Sangres cruzadas: mujeres chilenas y mestizaje.* Ediciones SERNAM. Colección Mujeres en la cultura. Santiago. 1993.

Ovalle, Alonso de. *Histórica relación del Reyno de Chile.* Instituto de Literatura Chilena. 1969. Santiago. Editorial Universitaria. Serie Escritores de Chile..

Palacios Nicolás. *Raza Chilena.* Ediciones Colchagua. Santiago. 1988.

Rosales, Diego de. Historia general del reino de Chile. Flandes indiano. Imprenta del Mercurio. Valparaíso. 1887.

Rotker, Susan. Cautivas argentinas: a la conquista de una nación blanca. En Latin American Program Woodrow International Centes for Scolars. N°233. Whashington. Unites Estates. 1997.

Salas, Alberto. *Chile o el nuevo flandes indiano* . En Crónica Florida del mestizaje de las Indias. Buenos Aires. Editorial Lozada. 1960

Silva, Osvaldo. *Guerra y trueque como factores de cambio en la estructura social. Una aproximación al caso mapuche.* En Economía y comercio en América Hispana. Serie Nuevo Mundo. Cinco Siglos N°5. Universidad de Chile. Santiago. 1990.

Sosa, Fray Pedro de. *Memorial de Fray Pedro de Sosa.* Biblioteca Nacional. Sala Medina. 1616. f.197.

Triviños, Gilberto en. *La polilla de la guerra en el reino de Chile.* Editorial La Noria. Santiago. 1994.

Villalobos, Sergio. *Guerra y Paz en la Araucanía: periodificación.* En Sergio Villalobos y Jorge Pinto (compiladores). Araucanía Temas de Historia Fronteriza. Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco. 1985

Educación y Humanidades N°10-11, 2001 -2002, pp 96-100

LAS CULTURAS INDÍGENAS DE CHILE Y SU SITUACION ACTUAL: MIGRACION, ACULTURACION, Y SUPERVIVENCIA CULTURAL

Ester Grebe Vicuña(Ph.D.)
Departamento de Antropología. Universidad de Chile.

INTRODUCCION

Desde de la última década del siglo XX hasta el presente, el estudio de las culturas indígenas de Chile y sus respectivas lenguas vernáculas ha experimentado un desarrollo importante. Sus diversas agrupaciones étnicas han sido objeto del reconocimiento público, al asumir su nuevo status legal incentivado y respaldado principalmente por los aportes científicos de varios antropólogos, etnólogos, etnolingüistas y educadores (véase al respecto a Gallardo, Catriquir 1997 y Grebe 1998. En dicho contexto, se destacan las culturas **mapuche, aymara y rapanui** debido tanto a la fortaleza de su identidad étnica como también a su continuidad cultural respaldada por la vitalidad de sus respectivas lenguas nativas.

No obstante, de acuerdo a diversos testimonios etnohistóricos sabemos que, a lo largo de cinco siglos (XVI al XX) la comprensión respetuosa de las bases socioculturales y lingüísticas de nuestras culturas indígenas ha sido escasa, débil, o nula. Ello se ha debido, principalmente a los sesgos y prejuicios derivados del doble standard etnocéntrico de los conquistadores y colonos europeos al coexistir durante largo tiempo con los pueblos indígenas. Y, asimismo, a la relativa frecuencia de la respuesta agresiva de estos últimos.

Por largo tiempo, esta situación afectó la comprensión recíproca entre los criollos de ancestro europeo y los indígenas nativos. Debido a su prolongada coexistencia, ambos etnocentrismos han sido incorporados, proyectándose en una percepción selectiva exógena de la realidad indígena. También ha influido tanto el desconocimiento cultural y la construcción arbitraria de la realidad sociocultural de las culturas nativas, como también la interferencia de las barreras culturales aún no superada.

Además, no es difícil constatar que la cultura europea - transplantada y diseminada por los conquistadores y afianzada por los colonos hispánicos- ejerció su poderosa influencia. Ella ha gravitado en forma continua, gradual y

original, desarrollados a partir de la conquista y durante la colonia, tendencia que se intensificó en la era republicana durante los siglos XIX y XX.

LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE.

En años recientes, el campo de aplicación de los estudios indígenas ha gravitado prioritariamente en la educación intercultural bilingüe, modelo de enseñanza mediante el cual se propone crear las bases para incentivar el desarrollo integral de los pueblos indígenas. Este modelo educativo se centra en el proceso de comunicación mediante la lengua nativa en aquellos contextos socioculturales de los actores sociales indígenas que comparten una misma cultura y lengua; y el proceso de comunicación mediante el español en los contextos socioculturales de los actores sociales indígenas situados al interior de la sociedad mayor chilena. Obviamente, en Chile podemos considerar viable la aplicación de este modelo en los casos de las culturas *mapuche*, *aymara* y *rapa—nui*, debido a la vigencia y vitalidad demostrada en sus respectivas culturas y lenguas nativas.

Mediante la aplicación del modelo intercultural bilingüe, se ha intentado generar una reorientación interdisciplinaria con el fin de incentivar el desarrollo de un nuevo estilo de enseñanza. Dicha reorientación se centra en el actor social indígena estimulándose en él tanto su reconocimiento, valoración y estímulo de la praxis habitual de su propia lengua indígena, como también su dominio del español sin perder el ejercicio activo de la lengua nativa. De este modo, con el fin de optimizar sus procesos comunicativos los indígenas pueden disponer flexiblemente de dos opciones lingüísticas, eligiendo en cada caso la vía más adecuada para su propósito y/o situación sociocultural específicos.

En suma, el modelo intercultural bilingüe brinda apoyo y orientación al indígena en su proceso de interacción al interior de diferentes contextos socioculturales, marcos situacionales y lingüísticos Facilita, asimismo, la integración del indígena a la sociedad mayor, reafirmando su propia identidad étnica y eligiendo los canales y procesos comunicativos más adecuados para cada propósito o situación sociocultural especifica.

ALGUNAS PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARIAS.

Sin embargo, es necesario recordar que, durante largo tiempo, todas las escuelas públicas básicas —urbanas o rurales, distantes o pri5ximas a las comunidades indígenas— han orientado y siguen orientando sus procesos de

enseñanza—aprendizaje de acuerdo a los principios teóricos y epistemológicos europeos decimonónicos afines a las bases conceptuales del positivismo lógico y del paradigma antropológico del evolucionismo unilineal. Este último, que segmentaba la evolución de la humanidad en tres fases —salvajismo, barbarie y civilización, imperó en el pensamiento científico europeo del siglo XIX proyectándose en el desarrollo de la antropología decimonónica y sus desarrollos posteriores en el siglo XX. Sin embargo, como resultado de los nuevos descubrimientos y avances científicos —sumados al análisis crítico multidisciplinario- el paradigma evolucionista unilineal ha sido abandonado después de ser objeto de una revisión crítica severa y profunda.

En consecuencia, hoy día los educadores afines a las orientaciones y aportes de la educación intercultural bilingüe pueden asumir nuevas perspectivas antropológicas en su praxis y desarrollo profesional. Es recomendable que ellos conozcan, asimilen y apliquen los nuevos paradigmas antropológicos[5] que proponen modelos vigentes; y que identifiquen aquellas interrelaciones y reciprocidades que generan y definen nuevas perspectivas para optimizar la comprensión intercultural de los vínculos entre educación básica, cultura y lengua indígena.

No se han delimitado aún, con precisión, las semejanzas y diferencias sustanciales que existen entre los contenidos y métodos prescritos tanto para la educación chilena global como también para la educación indígena. En el pasado, ambas se han ceñido a una praxis común asociada a una orientación global prescriptiva, selectiva y uniformadora. Los problemas de dicha orientación residen en su base de sustentación teórica, apoyada en el paradigma del positivismo lógico como también en el modelo teórico del evolucionismo unilineal que imperaron en la antropología europea decimonónica. Puesto que ambos han sido superados durante el siglo XX, es necesario acceder a los desarrollos y aportes epistemológicos y teóricos recientes de las ciencias contemporáneas.

Debido a las limitaciones del enfoque positivista, en nuestro país ha sido difícil incorporar en la educación pública regional algunos procesos de la educación informal indígena basados en antiguas tradiciones étnicas compartidas, internalizadas y enraizadas, aún hoy, en varias comunidades indígenas rurales tradicionales (cf. Hilger 1957 y 1966). En suma, creemos necesario impulsar y desarrollar en profundidad el proceso de investigación que facilite la comprensión antropológica de estos fenómenos. Esto puede lograrse mediante trabajos interdisciplinarios desarrollados mediante equipos integrados por educadores con experiencia en educación intercultural bilingüe,

etnolingüistas y etnólogos o antropólogos socioculturales con amplia experiencia teórica y empírica en las culturas y lenguas indígenas de Chile.

CONCLUSION

En el presente trabajo, se intenta ofrecer una breve perspectiva sociocultural general introductoria destinada a incentivar un desarrollo antropológico actualizado del enfoque intercultural bilingüe en la escuela. Una vez cumplida esta etapa previa se estima también oportuno y necesario propender a la elaboración de una base de sustentación teórica y metodológica interdisciplinaria especializada, que facilite el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en las áreas **mapuche, aymara** y **rapa-nui** de Chile.

REFERENCIAS:

Catriquir Colipdn, Desiderio comp. 1996 *Educación intercultural bilingüe: Actas Primer Seminario Latinoamericano,* Temuco, Universidad Católica de Temuco.

Chiodi, Francesco y Elisa Loncón 1996 "Política del lenguaje en defensa de la lengua mapuche". En *"Educación interculturaí bilingüe": Actas primer seminario latinoamericano,* Temuco Universidad Católica de Temuco, pp. 77-100.

Durán, Teresa 1996. "¿Qué entendemos por interculturalidad? Una respuesta desde la antropología sociocultural", en: *Educación intercultural bilingüe: Actas Primer Seminario Latinoamericano.* Temuco, Universidad Católica de Temuco, pp.25-41.

Gallardo, Andrés 1986 "Las lenguas vernáculas de Chile en la perspectiva de una planificación lingüistica", en: *Lenguas Modernas* (Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Departamento de Lingüística, Universidad de Chile Nº 13, 1986,pp. 7-16.

Grebe, M. Ester 1980 "Cambio sociocultural y bilingüismo aymara—español en Isluga", en: *Lenguas Modernas* (Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Departamento de Lingüística Universidad de Chile, Nº 13, pp. 37-53.

Grebe, M. Ester 1998 *Culturas indígenas de Chile: un estudio preliminar.* Santiago, Pehuén.

Grebe, M. Ester 1999 "Antropología cultural y educación en la cultura mapuche". En: *Revista Enfoques Educacionales* (Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile) vol.2, Nº1, pp.109—113.

Grebe, M. Ester 2001 "Mundo sobrenatural y naturaleza silvestre en el pensamiento indígena de Chile. En : Baztán Editores Ltda., *Chile de lo Alto,* pp. 10-17.

Hilger, Inez 1957 *Araucanian child life and its cultural background.* Smithsonian Miscellaneous Collections, vol. 133, Washington, D.C. -

Hlilger, Inez 1966 *Huenun Ñamku: An Araucanian indian of the Andes remembers the past.* Norman, University of Oklahoma Press.

Sepúlveda, Gastón 1996 "Interculturalidad y construcción del conocimiento", en *Educación intercultural bilingüe: Actas Primer Seminario Latinoamerican,* Temuco, Universidad Católica de Temuco, pp. 89-76.

Educación y Humanidades N°10-11, 2001-2002, pp 101-115

¿EXISTE LA ORALIDAD PRIMARIA EN EL CANTO MAPUCHE?:DIÁLOGO CON ÜLKANTUFE.

Héctor Painequeo Paillán
Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación

RESUMEN

Una problemática de interés es dilucidar la actual posibilidad de existencia de una oralidad primaria en lengua mapuche. Basándose de manera parcial en los estudios efectuados por Milman Parry, 1921, Albert Lord, 1960, Walter Ong,1982, entre otros, se busca objetivar mediante un diálogo directo con los propios Núthamtufes y ülkantufes (cantores, narradores de la cultura oral mapuche) de los sectores de Isla Huapi y Piedra Añlta Comuna de Puerto saavedra, Novena región, la posibilidad de la presencia de la oralidad primaria.

El material del diálogo se presenta transcrito al mapudungun y traducido al castellano a objeto de presentar de manera objetiva al público que se maneja más en la cultura gráfica sobre esta realidad que es conocida en el mundo mapuche pero desconocida grandemente por la sociedad global.

En este sentido se explora las características esencialmente tradicional y no letrada y desde allí explicar las motivaciones y las técnicas empleadas por los cantores-poetas mapuches diferentes de las empleadas en la poesía y el cantar de los que cultivan la escritura o de los grupos que se valen de la oralidad secundaria. De este modo, cabe preguntarse ¿Existe la oralidad primaria en el canto mapuche?: diálogo con ülkantufe[1]

1.- El tema que nos preocupa se enmarca en el proyecto de investigación DIUFRO, N°120214, de carácter etnolingüístico, intracultural e intercultural que estamos llevando a cabo en torno a los MECANISMOS DE COMPOSICIÓN ORAL EN EL DISCURSO MAPUCHE DE ISLA HUAPI Y

[1] El ül es comúnmente llamado canto y corresponde al nombre genérico de la forma verbal que lleva melodía, cuya clasificación fue dada a conocer por Lenz (1895), Augusta (1903) y nosotros estamos trabajando en ella.

PIEDRA ALTA, COMUNA DE PUERTO SAAVEDRA, NOVENA REGIÓN, CHILE, AÑOS 2002-2003[2], y que tiene como propósito observar si existe o no oralidad primaria en los productos verbales mapuche, y en este caso particular en el ül o canto.

Éste es el primer intento de reflexión que iniciamos acerca del tema; y lo haremos, considerando, además, otros factores, sobre la base de un diálogo que durante el segundo semestre del año 2001[3] sostuvimos con *ülkantufe* (personas competentes en la creación e interpretación de los cantos) de Isla Huapi, Comuna de Puerto Saavedra. En aquella oportunidad, mientras entrevistábamos a las personas fundamentalmente en mapudungun, afloraron distintos temas de interés, como por ejemplo, el "epu kimün", dos saberes, esto es, el conocimiento que poseen los mapuches y el saber no mapuche, es decir el conocimiento que viene de occidente; la importancia de seguir empleando la lengua mapuche, como la necesidad de aprender bien el castellano, es decir, está en ellos el anhelo de practicar un bilingüismo coordinado en donde sí existiría una real posibilidad de llevar adelante un contacto intercultural; el "deuman ül", es decir, cómo construir o más bien, cómo crear el canto mapuche, etc. Este último tema es el que, luego, presentamos transcrito al mapudungun y traducido al castellano.

2.- La razón que nos lleva a hablar acerca de la oralidad, y, en particular, de la existencia o no de la oralidad primaria en el *ül*, se debe al hecho de que han sido los propios eruditos quienes han puesto el tema sobre la mesa de discusión, por cuanto ellos han reconocido la existencia de un mundo oral, que implica la presencia de expresiones verbales sean éstas poéticas o no, sin dependencia de la actividad escrituraria (Milman Parry/1935, Albert Lord/1960, Walter Ong/1972, Paul Zumthor, y otros).

Los especialistas sostienen que durante mucho tiempo y hasta años muy recientes, el análisis lingüístico y literario de la lengua y la literatura ha evitado la oralidad. Es más, la concentración de los estudiosos en los textos de carácter escrito tuvo consecuencias ideológicas. Con la atención enfocada en ellos, con frecuencia prosiguieron a suponer, a menudo, que la articulación

---

[2] En esta investigación participan como coinvestigadores los académicos Luis de la Barra, docente del Depto. de Lenguas Literutura y Comunicación, Jaime Soto, investigador del Instituto de Estudios Indígenas; como asesor técnico el ingeniero don Luis Barrie; como colaboradores la profesora del Depto. de Lenguas, Literatura y Comuinicación Victoria Eugenia Jofre y como colaborador etnocultural don Héctor Huerapil.

[3] Cfr. Painequeo, Héctor; Barrie, Luis: (2002): Informe Final del Proyecto FONDART, sobre Pu lã fkenche ñi ül, la oralidad en el canto mapuche.

verbal oral era en esencia idéntica a la expresión verbal escrita con la que normalmente trabajaban, y que las formas artísticas orales en el fondo sólo eran textos, salvo en el hecho de que no estaban asentadas por escrito. Se extendió la impresión de que aparte del discurso (gobernado por reglas retóricas y escritas) las formas artísticas orales eran fundamentalmente desmañadas e indignas de un examen serio (Ong, 1982: 19)

Dicho dominio inexorable de los textos en la mente de los letrados se hizo evidente en el hecho de que hasta hoy aún no se formulan conceptos que lleven a comprender, eficazmente, y menos aun con elegancia, el arte oral como tal, sin la referencia (consciente o inconsciente) a la escritura. A pesar de que las formas artísticas orales, que se produjeron durante las decenas de miles de años anteriores a la escritura –con sus propias categorías- no tenían ninguna conexión con esta última.

Por otro lado, han reconocido la existencia de una ORALIDAD PRIMARIA y una oralidad secundaria. La oralidad primaria, la definen como toda comunicación y "creación de textos" que se hace sin el uso de la escritura o de la impresión (imprenta). Es una cultura que no usa como herramienta la tecnología de la escritura para comunicarse lingüísticamente. Pero que tal analfabetismo no carece de los valores propios de la voz y de toda función positiva, de saberes acerca de la vida. Tampoco se debe entender que se carece de un conocimiento estructurado para enfrentar el devenir, como pudiera pensarse, tal vez, en algunos sujetos analfabetos de la sociedad "civilizada" que por la ausencia de una educación sistemática, sí, se ven desvalidos ante la sociedad a la que pertenecen.

Este tipo de oralidad contrasta con la aquella reconocida como secundaria de la actual cultura de alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad, el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen, directa o indirectamente de la escritura y de la impresión.

En una cultura oral primaria no se dispone de textos en el sentido estricto. Con la ausencia total de la escritura, "no hay nada fuera del pensador" – no es que no exista nada, sino que la forma de existencia de aquellos objetos verbales, no es la esperada para el que está habituado a este modo de percibir las realidades- como un poemario, una novela, compilación de cuentos en libros, por ejemplo, que le facilite producir el mismo curso de pensamiento otra vez o aun verificar si lo ha hecho o no.

En una oralidad primaria el contenido está virtualmente en aquél que es competente en la producción de estos textos. En él está estructurado el saber como lo está la gramática de una lengua en el hablante nativo de un idioma. Allí, un interlocutor resulta (virtualmente) esencial, es difícil hablar con uno mismo en una oralidad primaria durante horas sin interrupciones, es decir, el pensamiento sostenido está vinculado con la comunicación cara a cara. Es la tecnología que usó Dios cuando le habló a Moisés desde en medio de la zarza ardiendo (Éxodo, 3: 2-4), aunque éste no lo vio, pero sí le oyó.

3.- En cuanto al estudio de la producción verbal mapuche, y en particular del ül o canto, la bibliografía revela que es un tema "conocido" principalmente por los estudiosos de la sociedad chilena. Esto es así, porque el canto ha sido objeto de análisis de numerosos investigadores. Se pueden citar, entre ellos, por ejemplo, a Rodolfo Lenz, 1879; Félix de Augusta, 1910, Iván Carrasco, 1980, Lucía Golluscio 1984, Ernesto González 1986, María Ester Grebe, 1986, Hugo Carrasco, 1993, etc.

La observación más importante, sin embargo, se inició a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX con el lingüista y filólogo Rodolfo Lenz, quien recogió, tradujo, clasificó e intentó el análisis de la producción verbal mapuche que llamó "textos literarios en verso y en prosa", refiriéndose entre ellos al ül; y siguió con el médico y sacerdote Félix de Augusta, quien, además de recopilar una serie de ül, presentó una clasificación del mismo de acuerdo como sigue[4]:

a) Elegías y canciones que expresan sentimientos comunes a la generalidad de los hombres.
b) Canciones que aumentan las diversiones en las fiestas (*kawiñ ül)*, entre las cuales se distinguen las que celebran la inauguración de una casa *(rukan ül)*, canciones de hombre disfrazados o canciones de máscaras *(kolhong ül)*.
c) Canciones de trilla o de trilladores *(ñuwün ül)*.
d) Canciones de chueca *(palihue ül)*; canciones de juego de habas *(awarkudewe ü)*.
e) Canciones de pájaro o de pajareros *(ngawiwe ül);* canciones de invocación de los pescadores *(sumpall ül)*.

[4] Cfr.Augusta, (1910: IV Parte, págs. 270-271.

En nuestro trabajo sobre el estudio del canto mapuche[5] y sobre la base de la clasificación que propone Augusta, considerando también los aspectos temáticos y los aportes que hacen los propios ülkantufe, estamos constituyendo una nueva clasificación del ül de la manera siguiente. Esta clasificación aún no es definitiva:

a) Aquellos ül (cantos) que se generan en el marco del *feyentun* (creencias religiosas, específicamente) en donde se encuentran los *machi ül* (canto de diagnóstico o curación), *tayul ül* (canto de invocación), *müthumadtun ül* (canto de invocación para enfermos), *amulpülhün ül* (canto funerario).
b) Aquellos cantos que se relacionan con el deporte o algún tipo de juego o acción lúdica: *Awar kuden ül* (canto del juego de habas), *palin ül* (canto del juego de chueca), *pürün palín ül* (canto del juego de chueca con música y baile), *kolhong ül* (canto del *"payaso"* que busca entretener a los asistentes en algún evento deportivo, principalmente en el *palín*).
c) Cantos que se relacionan con las labores cotidianas: *rukan ül* (canto de construcción de una casa), *ñüwün ül* (canto en la actividad de desgranar cereales con los pies), *sumpalh ül* (cantos en que se invoca al ser sobrenatural del agua), *llamekan ül* (canto para mitigar el cansancio durante la molienda del trigo tostado)
d) Aquellos relacionados con el ámbito recreativo, ya sea en el hogar o en las reuniones públicas: *ayekan ül* (canto que provoca risa), *nüwa ül* (canto del dicharachero), *wedwed ül* (canto del travieso).
e) Canto para expresar afecto sea familiar, amigos, relaciones sentimentales: *poyewün ül* (amor fraterno), *düngul domolün ül* (amor de pareja), *nhampülhkan ül* (de la esposa a su marido que se encuentra lejos de su tierra de origen)
f) Aquellos que expresan el propio modo de vida del hombre: *rakiduamün ül* (pensamiento sobre la vida pasada y presente), *faliluwün ül* (valoración de la persona, animales o cosas)

4.- Estos tipos de ül que constituyen distintos tipos de "textos", sin duda, de acuerdo a la tecnología que emplean en su génesis, difieren de aquellos que provienen de la tradición literaria, como por ejemplo, un poema, una novela, un cuento, un ensayo, etc.

Aunque, se podría hacer un esfuerzo por establecer las correspondientes equivalencias, haciendo que un *ül* o un *nütham* al

---

[5] Cfr. Painequeo, Héctor : (2.000) **Oralidad en el canto Mapuche**. Tesis para Optar al grado de Magister en Lingüisica Indoamericana, CIESAS. México.D.F.

transcribirse alfabéticamente en el papel, cobre forma de prosa y verso, respectivamente, mostrándose la expresión verbal en apariencia como cualquier texto literario– olvidándonos que tales conceptos provienen de la escritura.

Este hecho nos lleva a pensar en la necesidad de buscar y encontrar los términos pertinentes para signar apropiadamente estas expresiones; a fin de comprenderlos en su real dimensión; porque los conceptos como: "cuento", "poesía", "verso", "prosa", etc., son categorías para objetos provenientes de la escritura.

No es extraño entonces que encontremos en la literatura sobre la tradición oral mapuche, aquellos términos que como, por ejemplo, cuando Lenz denomina al *"ülkantun"* "poesía", y a los apeu, cuentos, a los *nütham,* relaciones históricas en "prosa (Iván Carrasco, 1978).

Tampoco es extraño el hecho de que Augusta, llame "Literatura Araucana", a las producciones verbales mapuche que los presenta en prosa como los que subdivide los *apeu* y los nütham y aquellos "textos" que llevan melodía.

Así, el estudioso Iván Carrasco, señala: "... la literatura mapuche o araucana" en su mayor parte es de índole artística, pero más que a la literatura propiamente tal, pertenece al "folklore literario" o "etnoliteratura" (Iván Carrasco, 1988: 705).

Lucía Golluscio, sostiene: "existe una "teoría literaria" entre los mapuches que se ha desarrollado históricamente en relación estrecha con ese rol preponderante que cumple el lenguaje en la sociedad ....el valor poético, está en los cantos como en los "cuentos" y en la conversación diaria" . Surgen dos bloques contrapuestos: canto y/o no canto, definidos por la presencia de música o no, detalle de un componente decisivo en la conformación del texto (Golluscio, 1977: 706-709).

María Ester Grebe, al referirse a los *machi ül,* señala, son "testimonios de una antiquísima tradición de "poesía ritual "prehispánica, asociada por los actores rituales mapuches a tiempos míticos de los orígenes.

Hugo Carrasco afirma: "la poesía lírica" se manifiesta en textos cantados en la "poesía etnoliteraria" mapuche de versificación irregular y de honda

emotividad, que habitualmente se improvisa[6]. Algunas versiones, se mantienen en la memoria de la cultura y son manifestaciones de la poesía lírica en la poesía etnoliteraria mapuche.

Podríamos indicar muchos ejemplos; sin embargo, las distintas categorías empleadas para signar estos dos grandes géneros verbales de la cultura mapuche, cuales son el *ül* y el *nütham* con sus respectivas clasificaciones, ha dado como resultado que el ül aparezca como adscrita a distintos ámbitos del saber, como poesía, folklore social, teoría literaria nativa, mito, etnoliteratura, etc. Al mismo tiempo que ha habido un esfuerzo notable por homologar las categorías tales como "cuento", " poesía", Literatura" que vienen de la tradición literaria a las expresiones verbales mapuche; lo que demuestra, obviamente, que no existen categorías puntuales y precisas para dar cuenta de estas expresiones verbales del mundo mapuche; y, que sencillamente, han sido abordadas, sea de manera conscientes o no, como si fueran generadas por la misma pluma del escritor y, por tanto, como si hubiesen sido construidos sobre la base de una cultura gráfica.

Sin duda, tanto los investigadores anteriores como los actuales, al dejar sus observaciones por escrito han hecho una contribución invaluable al conocimiento de la cultura indígena chilena, que, si bien pervive, está en riesgo de desaparecer. No obstante, podría pensarse que aquellos son los únicos testimonios concretos que la sociedad posee acerca de esta cultura –y, que no hay otra forma de encontrarlos-, si recordamos que la actividad escrituraria es una de las fuentes objetivas, y por tanto, importantes de almacenamiento del conocimiento.

Para la sociedad mapuche, sin embargo, esta afirmación no es absoluta, si observamos la vigencia de los *nüthamtufe* (narradores) y de los *ülkantufe* (cantores) cuyas creaciones verbales están en el ápice de la lengua y éstas nada deben a la escritura, y cuyos "textos" cobran existencia toda vez que deben cumplir alguna función sea ésta didáctica, social, religiosa, lúdica, etc, en una situación determinada.

5.- El diálogo que presentamos a continuación, que por los demás es un fragmento[7], nos corroborará en cierto modo lo que acabamos de decir.

---

[6] Cfr. Carrasco, Hugo (1993): "Poesía Mapuche Actual: de la apropiación hacia la innovación cultural, en **Revista Chilena de Literatura**, Universidad de Chile, Santiago, pág. 75.

En aquel encuentro participaron los ülkantüfe: Feliciano Huentén, de 81 años de edad, perteneciente a la comunidad de Nawelkethe (Mentón del Tigre); Enrique Catrileo, de 52 años, perteneciente a la comunidad Rukarake; Eleodoro Catrileo, de la comunidad de Rukarake, 44 años; Teodosio Painequeo H., de 46 años, de la comunidad de Mayay; Ester Painequeo, de 45 años perteneciente a la Comunidad Mayay, Rufino Antifil de 83 años, perteneciente a la comunidad de Anuweyeku, etc.

La posibilidad de establecer esta conversación, surgió adecuándonos previamente a la costumbre mapuche de relacionarse con los interlocutores, mediante visitaciones previas, y valiéndonos del saludo formal, llamado *pentukun* en *mapudungun*. Después de haber conseguido el visto bueno, el registro de audio se llevó a cabo mediante grabaciones en cintas magnetofónicas.

La conversación, se realizó de manera oral, principalmente en lengua mapuche, por ser los *ülkantufe* nativos hablantes del mapudungun, aunque en ocasiones se hizo también en castellano. Como era de esperar, el empleo de la lengua castellana tuvo muestras de interferencias lingüísticas de parte de los entrevistados, es decir, formas generalmente teñidas de rasgos fonéticos, léxicos, morfosintácticos propios de la lengua nativa, por lo que fue necesario, hacer un segundo esfuerzo por transcribir las respuestas con una traducción idiomática en castellano más formal.

El diálogo es el siguiente:
A.-¿Chumuechikam adnentungeki ül?
¿Me puede explicar cómo se contruye el ül o canto?
Don Feliciano: feychi longkomüten küdawküli porque longko kafeyengün ka rakiduamimüten. Feyñi longkoküdawküli fey netuniyi ülenünmüten. Kisu dewmayngün. Kisu dewmayngün.
Bueno, éste es un trabajo que se realiza solamente en la mente. Las personas piensan, se esfuerzan y de manera personal construyen su canto.
A.- Ti pu ülkantufe memorisakey ñi ülngengün?
¿Los cantores memorizan palabra por palabra los cantos?
Don Feliciano: fey rakiduami ñi longkomu nentuy ñi rakiduam. Chumuechi ñi ülkantulafiyel tichi domo. Chumuechi ñi pial. Fey rakiduamküley. Pero feyti

---

[7] El proyecto N° 153119, año 2001. PU L'AFKEN'CHE ÑI ÜL: ORALIDAD EN EL CANTO MAPUCHE, financiado por el Fondo de Desarrollo de las Artes y la Cultura! (FONDART). Novena Región, Chile.

rakiduam no oir no es altiro no. Porlomeno feyti ülkantufe, dewma ülkantule dofese trefese en una fiesta. Infitangeleka. Entonce dewmay. Küme tripamele pucha yaesta. Fewla ülkantuay. Chempiyan chi ñi ülkantun tüfa *estudiay*, trekayaway. Por lo meno dewmay. Faw ñi longkomew dewmay:

El cantor mientras camina medita y construye las ideas que expresará. Éste se pregunta, por ejemplo: ¿Qué voy a decir y cómo voy a expresar a la mujer de la que me he enamorado? Responder a esta pregunta, implica efectuar un esfuerzo significativo a fin de encontrar las palabras precisas para expresar aquellas ideas que se agolpan en la mente. Desde luego que un buen texto ül, en este sentido, no saldrá tan rápido. Porque, además, será necesario que el principiante participe con su canto en una, dos o tres oportunidades, ya sea en una fiesta, ya sea en un evento por alguna invitación, etc. Estas ocasiones probarán si su canto va construyéndose bien o mal. Cuando en su participación tiene éxito, quiere decir que va haciendo bien las cosas.

Ahora les voy a presentar un ejemplo, sobre cómo construir un canto. Éste todavía no tiene melodía:

Orokintuan	Yo buscaré oro
Orokintuan	yo buscaré oro
Eimingeechioro,	para ti
Kintuan	yo buscaré
Kakintulayu.	Yo te lo buscaré
Iñchekimnien	yo sé
chewñimülenoro	dónde se halla
Mülelhelelilmu,	si se encuentra en los cerros
müleleinaltul'afken	si encuentra a orillas del mar
müley.	Allí está
Pean.	Yo, lo encontraré
Ka	y
Kiñe/kiñelongko.	un, un cabello
Feytilongko	aquel cabello
Chaketamumiyawletilongko	si el cabello va consigo en la chaqueta
feypimuafiñ.	Entonces lo soplaré
Pimuafiñ/Amuay	lo soplaré e irá.
ipün'ay.	Volará,
Welu/feytilongko	pero aquel cabello
feytripalayfaw.	ojalá no saliera de mí.
Eymimilongko	Tu cabello
peputuaymulongko.	volverá a ti

Piyafi ñi ülkantulelfiyel ti kawchu, kiñe wentru. Pero peñi, müli ñi newentual.
Así expresará en su canto un hombre a una mujer de la que se ha enamorado. Sin embargo, requiere de un esfuerzo importante.
A.- ¿Tunten tiempomu tripapukey kiñe ül?
¿En cuánto tiempo se "crea" un canto?
Don Feliciano: un mes dos mesemu armaniey. Ya eskuela ya. Amuay professoreke. Estudiayaway ka eskribiniey. Kimlukam. Artoaño

El tiempo que se ocupa en construir un canto va entre uno a dos meses. Esto es así cuando ya la persona es un cantor, o sea, sabe cómo se construye un canto, podría decirse que él ya tiene escuela. La persona se vuelve como un investigador que indaga, analiza mucho y escribe. La experiencia misma le lleva a adquirir esta capacidad.
A.- Welu ülkantufe eskrifiki?
¿Entonces los ülkantufe escriben?
Don Feliciano: ülkantufe eskürify longkomu. Ülkantufe, Eskürify ñi longkomu ñi kümeal ñi kümenoal. Ka rakiduami. Pewmatupikelaykam che. Komo pewmatunreke umerkünoay fey kim chumuechi ñi piyaal, o ñi kümeal o ñi kümenoal. Por lo menos feyta feypiwayiñ. Iñche kiñe ülkantuluwayiñ. Esto es una proba. Feyta chi Inaltul'afken' pipelanama, feypi:

El ülkantufe escribe en su mente. En su pensamiento observa si el canto va salir o no va salir bien. Éste reflexiona profundamente, se interna en su propio ser, como si soñara.. Cierra sus ojos, hasta que va encontrando la forma que empleará para expresar lo que piensa y, por tanto, sus sentimientos. Por ejemplo, hagamos una prueba, escuchen este canto. Yo, ya he dicho anteriormente la frase inaltul´afken´ que significa "en las orillas del mar".

Iñche/iñcheey	Yo, yo soy
Mapuchean'ayñañay	mapuche, oh hermana
Müleyñimapu/inaltul'afken'm	mi tierra se encuentra a orillas del mar.
Karüleyñil'afken'	Es verde mi mar
Petuweftuy/petuweftuymapuche	renace renace el mapuche
Mapuchefaltay	Hace falta el varón
Kometual	que toque la corneta
Püfillkatual	que toque la pifüllka
l'ol'kiñtualfaltaleey	que toque la cornetilla
Eymimipiwkemukonpuwal	para que llegue a tu corazón.
Fey	Así es.

Femuechi pensaleki tachi ülkantufe.
Así maneja su inteligencia el cantor para construir su canto.
¿Pichikechekay kafey kimki ülkantundüngu?
¿Los niños, también aprenden a cantar?
Don Feliciano: feyta pichi niñita ti feyta femngelu, alhküle ñi ülkantun kiñe papay ka kiñe lamngen kawchu o kiñe füchache o kiñe pichi wentru, fey inafeypili. Inaytuli. Fey inaytufi ti ül.
Claro, un niño o una niña como ésta que se encuentra presente (Juanita Ester de 8 años de edad se encontraba presente en ese momento), si escucha cantar a una señora, a una señorita, a un anciano o a un joven, ella el día de mañana imitará partes del canto; por ejemplo, una palabra, una frase que le servirá para arma el suyo.
Eymi pichikaal inaytuymi?
¿Ud. cuando fue niño imitó algunas partes del canto?
Don Feliciano: iñche inaytun
Efectivamente, yo imité.
A .- ¿Chem inaytuymi?
¿Qué parte imitó?
Don Feliciano: por lo meno inaytun chumuechi ñi empezan ül. Fey inaytun. Newekümelkalafun. Fey welu fey kisu küme newentupurpunwüla. Porque de prinsipio kümelkakelay chepu.
Por ejemplo, imité cómo se principia un canto. Desde luego, en los primeros momentos no lo hacía bien. Pero a medida que me esforcé, así como entré en edad, me di cuenta que lo podía hacer mejor. Porque es natural que el principiante cometa errores.
A ¿Tuntenmuwüla inaytuwelaymi ül?
¿Hasta qué edad dejó de imitar y trabajar exclusivamente lo suyo?
Don Feliciano: iñche por lomeno yajoven de ya necesito mujer amorya fey inaytun 20 años 21 años feywüla kisumeken ni ül. Femuechi. Felitati.
En mi caso dejé de imitar a otros cantores y me dediqué a construir solo, sin necesidad de los demás, cuando estaba en edad de casarme, es decir, aproximadamente a la edad de 20 a 21 años.
A.- ¿Chem. ül inaytukefuymi?
¿En el tiempo que se estaba iniciando qué aspectos propiamente del ül imitaba?
Don Feliciano: ayiwmafiñ kiñe ül. Enseñangenka feyti ül. Kafey, allkütunka kiñekeparte kumelu fey entukefiñ. Kümenolu fey kümelay. Porque müli ñi küme ülkantual. Küme entungeal.

Ciertas partes que me atraían, al mismo tiempo que me las enseñaban. Porque es importante que los cantos sean hermosos; porque de eso se trata.

A.- ¿ Tuntenmu kümekey ti ül?

¿ Qué elemento nos permiten decir que un canto es hermoso?

Don Feliciano: EL vos. Küme külaralu, küme entungeal kume voz tripalu. Komo kiñe lo mexicano futraküme voz nagümeli. Fey aukinkoy ni vosesengun. Entonce feyta adi. Welu felenolukay newe kümelay.

Uno de los elementos importantes a considerar es la voz. Pero también aquella va unida al contenido que debe expresarse con claridad y en conjunto se armonizan. Esto es bonito y así debe ser. Si así no fuera, entonces no sería atractivo.

A.- ¿ Ka feyti rakiduamkay?

¿ Y en cuanto al pensamiento expresado en el canto?

Don Feliciano: ka rakiduamka. Rakiduam müli ni newentual. Feymu uno no llegar y aser una presentacion. En una cosa falindungu. No llegar y hacerlo. Feymu fey küme amuy.

Debe haber un esfuerzo por dar ilación a las ideas. Por tanto, no es algo que se improvise y se presente, sino que es algo más serio y valioso.

Aukinngümanngey ñi vosnagün. Chiwawki.

La voz que sale llega a mucha distancia y a distintos espacios.

Don Enrique: re ayekandungumüten femuechi fey kimelkekefeneu ñi aweluem, fey iñche fey pedikefuiñka: ülkantungeka chachay pikefuiñ. Fey nepekefuy epewin'. Iñche ñi futa chawem kam küme ümagtulenmulu fey, fey illkutukefeyumuka. –Tempipingepüdaymuchi epu weda ün'ün' pikefeyinmu-. Iñche fey wimtuniyefunem ñi aweluem fey ülkantuy fey chumuechi amulen ñi ülkantun fey ka femekekefun kuyfi. Femuechi ayekanmüten kimeltufenew ni aweluem.

Mi abuelo, cuando yo era niño, me enseñaba aquellas cosas gratas, como es el canto. Además, yo mismo le pedía esto. Cuando despertábamos muy de madrugada, le decía: abuelito cántame una canción. Pero mi papá, que dormía todavía, se molestaba por esto y nos amonestaba – están hablando tonteras nos decía-. Yo, que conocía muy bien a mi abuelo y acostumbrado a escucharle, entonces tal como él cantaba lo hacía yo también.

A.- ¿ Kishungekey kam komchengekey, ül ?

¿El canto mapuche es colectivo o es individual?.

Don Eleodoro: talkomo aqui trawüwküleyiñ. Kiñelketu kiñe ül entuafuy kiñe wentru. Entonce, feyti ül fey kimlafuiñ iñche, welu fey allkütufili. Fey depue kañpüle amule fe...-ayifili fey, allkütoafuiñ- fey grafafuiñ, grafafuiñ longkomu. Entonce kangelu wen´üymu kañpülepuli, feyti üye ülkantuel fey iñche ülkantupofuiñ. Inchengetoafuy feychi ül. Kangelu fey ülkantuy, iñche fey komo

feypiyinnga feyti longko es la mejor grabadora. Feyta kürafay mütramütenpu. Entonce feyti ül fey iñchengetuafuy. Feyti ül iñche fey ülkantutufili fey kangelu ayiñmayaenew fey kangelu ka kürafay fey feyngetoy feyti ül. Entonces al final feyti ül fey paramatoy.

Por ejemplo, si alguien encontrándose entre otros amigos escucha una canción y le agrada, la graba en su cabeza; luego, estando con nosotros la canta; a nosotros que también nos agradó, igualmente la grabamos; para cantarla nuevamente al encontrarnos en otra ocasión, en otro lugar ante otros amigo. Así, éste que era de alguien, pasa a ser suyo y éste que era suyo pasa a ser mío. En consecuencia, el canto puede llegar a ser recreado las veces que alguien se apropie de él.

A ¿Elngefalpey mapuche ülkantun?

¿Los mapuches deben dejar de cantar cantos mapuche?

Doña Ester: kümelafuyka mapuchekam inchiñ. Fey adafuyinkam rewingkadüngulelenti. Kimlayiñrume wingkadungun rulpakelayiñrume. Fey ülkam fey kachemti. Ülkantukantumekekelayrumekam che. Ayiwküley ülkantuy pero, wedake ülta fey mütrümlay cheka. Ülkantulay.

Dejar de cultivar el canto mapuche sería incorrecto; por cuanto nosotros somos los auténticos mapuches. Menos bello sería si solamente habláramos el castellano; ya que incluso a veces ni siquiera lo dominamos bien. Además, el canto mapuche, qué de anormal tiene ¿No es verdad que cuando se está alegre se canta?. No nos referimos al canto que llama al mal.

Don Teodosio: iñche ülkantun rukamu fey asta kom walloñmapakeneu ñi pu yall.

Cuando yo canto en mi hogar, mis hijos se acercan en torno mío a escucharme.

Doña Ester: por ejemplo, feyti dakeluwün ülkantun, dünguluwün (romance) pifeyka. Fey asi allkütungenmu. Wedapiwünnokamti. Ayiwün. Feykam fey Chaw Dios kam el-lay fey ayiwün dünguka. Dios kam ayiwümün pilay. Para eso dejo al hombre y la mujer para que se quieran de cualquier manera. El hombre y la mujer se conquistan. Mapuche se conquista de mapuche dungun. Winka, wingka may fey pololiayngün fey. Ka niyiñ ñi dünguenengün feyengün. Eskrifiwingün karta, poema escrifikantuluwingün. Chem ñi eluwün, eluwingün, pu wingka. Iñchiñ mapuche ka niyeyiñ forma pu: lloftuwi y todas esas cosas. Eso Dios lo dejo, es permitido. Y entonces, yo creo que eso no le desagrada al Señor. Por eso nosotros debemos pensar esas cosas no debemos condenar todo lo que somos. Sino que rescatar lo que es lindo. Lo que era hermoso de nosotros.

Por ejemplo, los cantos del tipo dakeluwün ül, (conocido al parecer por otros como el romance), es hermoso escucharlo. No se expresan ideas insanas; al contrario se refieren al amor entre las parejas. ¿No ha dejado Dios el amarse

entre parejas?. Para eso creó al hombre y a la mujer, para que se amen. Por cierto, existen distintas maneras de conquistarse: los mapuches a su manera, los no mapuches pololean, se escriben cartas o poemas, se dan regalos. En cambio, entre los mapuches se hace como al acecho a orillas del pozo, por ejemplo. Sin embargo, éstas no deben ser desagradables a Dios. Por tanto, no debemos condenar toda nuestra cultura, sino que nuestro deber es rescatar lo que es lindo, lo que es hermoso.

6.- El objeto de presentar parte de este diálogo de manera textual, es porque pensamos que allí se intuye la presencia de una oralidad primaria, lo que invita a continuar con la investigación y que en este trabajo no se podrá concluir; se refleja, además, el sentir y el pensar de un grupo de personas mapuches sobre ciertos temas que conocen como: a) cuándo se llega ser cantor, b) cómo se crea el ül, y c) la valoración que los lugareños dan de su expresión cultural y su lengua.

Se aprende a cantar o se llega a ser un ülkantufe, gracias a un proceso largo que empieza desde niño y llega hasta la edad de veinte a veintiún años (la edad de casarse). El aprendizaje se inicia desde muy temprano, apenas cuando niño, así lo hizo don Feliciano imitando ciertas partes del ül, por ejemplo el cómo "iniciar, ciertas partes atractivas para él", Don Enrique muy de madrugada aprendía, repitiendo lo que su abuelo cantaba; don Teodosio, cuando canta en su hogar, sus hijos se acercan alrededor de él para escuchar y aprender. No apreciamos algún ejercicio de escritura como se haría en un taller literario.

Para crear un canto debe haber un motivo importante; por ejemplo, el conquistar a una niña de la que el joven se ha enamorado. Éste debe hacer un esfuerzo, debe armar su canto en la mente – debe escribir su canto en la mente- , éste debe tener armonía tanto en lo que dice, es decir, en las palabras que usa como en la melodía, el manejo de la voz. Si es un cantor ya diestro podrá demorar dos meses hasta configurar su canto.

Entre los habitantes del sector de Isla Huapi y Piedra Alta, existe un fluido uso del mapudungun en el marco de una cultura que también está viva. Allí los lugareños anhelan cultivar su lengua y valorar siempre su cultura, sin menospreciar el castellano.

Una vez más hemos constatado en terreno la existencia de textos llámese ül (cantos) y nütham (relatos) que se encuentran no de manera escrita, sino -como lo dice don Feliciano- "en la cabeza de los *ülkantufe*". Lo que quiere

decir es que están en la capacidad o en la competencia de aquél que se encuentra en condiciones de construir el *ül* y o *nütham*. También existen algunos "textos" que ya no tienen vigencia; por ejemplo, el *ñüwün ül* (el canto de la trilla), el *llameken ül* (el canto que se canta al hacer la harina tostada), aunque sí está presente en el conocimiento de los *ülkantufe*. Evidentemente que este tipo de diálogo nos ayuda a entender más acerca de la oralidad primaria en el canto mapuche, aunque no podemos decir aún que el problema lo tenemos resuelto.

BIBLIOGRAFÍA

Carrasco, Hugo (1993): "Poesía Mapuche Actual: de la apropiación hacia la innovación cultural", en **Revista Chilena de Literatura**, Universidad de Chile, Santiago, pág. 75.

Carrasco, Iván (1988): "Literatura Mapuche", en **América Indígena**, N° 4, México D. F., pp. 695-730, Instituto Indigenista Americano.

Golluscio de Garaño, Lucía (1984): "Algunos Aspectos de la Teoría Literaria Mapuche", en **Actas Jornadas de Lengua y Literatura Mapuche**, Temuco, Chile, pp. 103-114, Universidad de la Frontera.

Grebe, M. Ester, S. Pacheco, J. (1988): "Mito y Música en la Cultura Mapuche: el Tayil, Nexo Simbólico entre dos Mundo", en **Actas de_Lengua y Literatura Mapuche,** N° 3, Temuco, Chile pp. 229-242 .

Lord, Albert (1960): **Singer of Tales**, Cambridge, Harvard University Pres,

Ong, Walter (1987): **Oralidad y Escritura,** México D. F., Fondo de Cultura Económica.

Painequeo P. Héctor, (2000): **Oralidad en el Canto Mapuche**, Tesis de Grado, Meastría en Lingüística Indoamericana, CIESAS, México D.F.

Zumthor, Paul (1991): **Introducción a la Poesía Oral**, España. Editorial Tauris Humanidades.

Educación y Humanidades N°10-11, 2001-2002, pp.116-139

MACROTENDENCIAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL. ¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN MEDIA CHILENA?

Elisa Pérez Salvatierra
Departamento de Educación

INTRODUCCIÓN.

El mundo en el que vivimos, caracterizado por la globalización, los cambios en todo orden de cosas, fundamentalmente en la ciencia y en la tecnología, son tan frecuentes y sorprendentes que antes de que nos recuperemos del impacto producido por un determinado avance debemos sintonizarnos para informarnos de otro. En efecto, los fenómenos del cambio y de la gran cantidad de información disponible, son probablemente las características más sobresalientes del tiempo en que vivimos. Sus efectos se advierten en las macro tendencias de transformaciones de orden económico, político, social, y por ende, en los cambios lógicos de organización y producción de las distintas organizaciones humanas, afectando los contenidos, las formas y tipos de trabajo, cerrándose posibilidades en muchos casos y produciéndose nuevas oportunidades en otros.

Los países de los distintos continentes están desplegando muchos esfuerzos, algunos más que otros, para responder a los nuevos desafíos que le presenta el macro entorno. La educación, según la UNESCO, considerada como base para plantear el desarrollo de cualquier país, debería replantear la formación de las actuales y futuras generaciones, poniendo énfasis en cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos. Cabe preguntarse entonces, ¿Cómo está enfrentando estos cambios nuestro país, particularmente en la educación?

En este contexto, se desarrolla el presente trabajo, tratando de dar un vistazo general a algunos ámbitos de la actividad productiva y de desarrollo para terminar en la educación, particularmente la Educación Técnico Profesional, modalidad de enseñanza en la cual se focalizarán las políticas educacionales en los próximos años.

DESARROLLO.

Macrotendencias y cambios en el contexto global.

Las características de la sociedad, a nivel mundial, son tan singulares e impactantes que se utilizan diversas expresiones nombres para denominarla: "sociedad post modernista", "sociedad del cambio", "sociedad de la información", "sociedad globalizada" entre otras. Para algunos especialistas en el tema, vivimos tiempos de transición cultural con marcados signos de cambios técnicos - económicos; es la sociedad de la revolución en la información, de las comunicaciones (TIC) y de la globalización económica.

Entre los rasgos definitorios de esta sociedad, destacan, según Caspar (1994):

Aceleración del cambio, ligado a la explosión de ciencias tecnología y técnicas.

Desarrollo de la complejidad, generadora de nuevos comportamientos socio - profesionales.

Desmaterialización de las transacciones económicas y de los sistemas de producción, a la que se va sumando actividades de creación, dirección y gestión.

Profundas transformaciones en el mercado laboral, inestabilidad laboral, creciente obsolescencia de algunos tipos de trabajo, aumento de la flexibilidad laboral y trabajos emergentes: autoempleo, tele trabajo, entre otros. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación afectan las distintas esferas del quehacer de las personas: economía, política, educación, trabajo. Se dice que el 70% de los puestos de trabajo de la próxima década implicarán el uso de los TIC.

Continua evolución de los puntos de referencia, con el consiguiente riesgo de pérdida de identidad grupal e individual entre medio de los fenómenos de "globalización".

Intensa búsqueda de mayor y mas amplia competencia socio - profesional, dentro de un mundo donde la movilidad se impone.

Al parecer, uno de los sectores más afectado por la aceleración del cambio es la tecnología de la información y la comunicación (TIC). Ningún otro sector en Europa, está creciendo en un 10% anual como éste. Según cálculos estimativos, en el transcurso de diez años, más del 70% de los diseños de los distintos artefactos que hoy estamos utilizando quedará obsoleto. Según Bartolomé (1995), citado por Sans, en los nuevos medios de producción e intercambio ya no hay un centro y una periferia, un emisor y un número

indeterminado de espectadores sino inteligencia en redes de comunicación distribuida entre nodos. La masa indiferenciada de personas, creada por los medios de comunicación tradicionales se está reemplazando por grupos de interés e individuos que interactúan entre sí, formando comunidades virtuales consumiendo, produciendo y distribuyendo información, pero, además modificando la forma de conocer, de pensar, de hacer las cosas.

Estas transformaciones significan ingentes desafíos para los distintos sistemas que se vinculan con las actividades humanas, entre ellos la educación. Al respecto, la UNESCO, (Delors: 1996), señala que la educación debería estructurarse en torno a cuatro aprendizajes considerados como fundamentales en la existencia de cada persona: aprender a conocer o saber, referido a la comprensión e interrelación con el medio, aprender a aprender ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento, la investigación deductiva e inductiva; aprender a ser, concerniente al desarrollo personal con creciente capacidad de autonomía , juicio y responsabilidad, etc., área a la cual apuntan, en gran medida, los objetivos transversales del curriculum; aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino una competencia que capacite a la persona para resolver problemas o situaciones que se presentan en la vida diaria, trabajar en equipo, utilizar la tecnología como la informática, entre otros; aprender a vivir juntos: habilidades para participar y trabajar con otras personas. Esta propuesta se centra en torno al concepto de educación continua, planteada como posibilidad del individuo de alternar su desarrollo profesional con la búsqueda de la escuela o instituciones mediadoras para los aprendizajes o competencias específicas que su medio le demande.

Las recomendaciones de la UNESCO, en el contexto de la mundialización, constituyen el referente fundamental de las reformas educacionales impulsadas por distintos países en los últimos años, tal es el caso de Chile.

Chile y las macrotendencias:

Al reflexionar sobre las Macrotendencias de los sistemas políticos, económicos, sociales y culturales del mundo en que vivimos, en las características de la globalización, el fenómeno del cambio permanente, los avances que se producen en la ciencia y la tecnología, en los desafíos que se plantean a la educación, etc., necesariamente surge una pregunta: ¿Cómo se posiciona Chile, en este contexto? ¿Hacia dónde vamos?

Aspectos generales referidos a la economía y la población.

Chile, situado en el extremo del hemisferio sur, en el continente americano, exhibe con ampulosidad sus características de extensión de tri continentalidad, dado que le significa ventajas comparativas para relacionarse con algunos países. En efecto, su territorio se ubica en América del Sur (17 a 56° de latitud sur, teniendo como eje central el meridiano 70°W, en el N, y más al S el 74°W), en la Antártica (53 a 90° longitud W) y en Oceanía (isla de Pascua). Su superficie es de 756.626 kilómetros cuadrados, en su parte sudamericana e insular, y de 1.250.000 kilómetros cuadrados, en el territorio antártico. Su superficie es superior a la de cada uno de los países de Europa occidental, no así en su población, e inferior en ambos casos si se compara con varios países del continente americano.

La población, según el último censo, asciende a una cifra superior a los 15 millones de habitantes, y su densidad a poco más de 20 habitantes por km2, la población urbana es de 84%. Administrativamente, se divide en 13 regiones, 51 provincias y 335 comunas, dispersas a lo largo de distintos escenarios geográficos y climáticos que, a la vez, proveen de diversos recursos y de barreras naturales al territorio. Con relación a sus recursos naturales, se distinguen cinco sectores productivos: minero, forestal, agropecuario, del mar y de la energía.

Recursos mineros.

La minería, por varias décadas ha sido la actividad más relevante en la economía nacional, especialmente en las inversiones, dado que la mayor parte de los ingresos del país corresponde a exportaciones provenientes de este sector. Los embarques de estos recursos lideran el comercio exterior, contribuyendo con alrededor de la mitad del retorno de divisas generado por las exportaciones totales del país. Actualmente, el país tienen el liderazgo mundial en la producción de cobre y es el segundo productor de molibdeno, litio y yodo. Asimismo, tiene una importante participación en la explotación de oro, plata, selenio y nitratos naturales, entre otros productos de la minería metálica y no metálica. La producción en los últimos años ha estado sobre los 4 millones anuales de toneladas métricas de cobre fino, lo que representa aproximadamente la cuarta parte de la producción mundial de metal rojo. El 40% de las divisas obtenidas por exportaciones provienen del cobre, por ello, se le califica como país mono productor. Tres décadas atrás el porcentaje era del 60%, a pesar de que la producción ha crecido notablemente, el peso del porcentaje de obtención en divisas ha disminuido porque el país está haciendo

esfuerzos notables por diversificar la economía exportando además, otros bienes como la celulosa de papel, harina de pescado, salmones, frutas, etc. a mercados de Europa, Norteamérica, Asia, Latinoamérica.

Recursos forestales.

Respecto del área forestal, el 44,7% del territorio nacional (33,8 millones de hectáreas) corresponde a terrenos cuyo uso potencial está orientado a esta actividad. Los recursos forestales productivos corresponden a 5,5 millones hectáreas de bosques nativos y 1,8 millón en plantaciones de distintas especies.

Los principales bosques nativos se concentran en la zona sur del país, cuyas formaciones de mayor extensión e importancia son actualmente bosques mixtos. En tanto, las plantaciones forestales se concentran en la zona centro - sur del país, correspondiendo alrededor del 76% de la superficie a pino radiata.

El desarrollo experimentado en el sector forestal chileno se ha basado en plantaciones de esta especie y en la industria derivada de este recurso. La madera proveniente de las plantaciones de pino radiata representa alrededor del 80% del consumo industrial anual y cerca de 23 millones de m3. La producción industrial del sector forestal chileno está constituida mayoritariamente por madera aserrada especialmente de pino radiata y por celulosa (2,1 millones de toneladas en 1996), fundamentalmente celulosa química (90%).

Como productor de celulosa química, ha sabido actualizar sus instalaciones (planta Constitución, Arauco, Laja) aumentando su capacidad productiva, invirtiendo y construyendo nuevas plantas estando en condiciones de competir con otros países con moderna tecnología optimizando la calidad y disminuyendo considera- blemente los problemas ambientales.

Recursos agropecuarios.

En etapas pasadas, fue brillante su producción agrícola en la producción de cereales (trigo, avena), no obstante, actualmente, si se considera su escasa superficie agrícola (en el relieve del país predomina la formación montañosa), el deterioro de los suelos y la posibilidad de importaciones agrícolas de países cercanos, en el contexto del MERCOSUR, el país no tendría futuro en la agricultura. En la actualidad en el área agropecuaria, el potencial más destacado es el hortofrutícola, principalmente focalizado en la exportación de frutas frescas y en el desarrollo de infraestructura tecnológica de avanzada para competir en los mercados internacionales.

Recursos marinos.

En el caso de los recursos marítimos, potencialmente, tiene alta productividad biológica en todo el mar territorial debido, en especial, al paso de la corriente fría de Humboldt, muy rica en nutrientes, lo que ha implicado un aumento en la actividad pesquera y de su industria derivada, aunque a veces se ve amenazada por la incursión de barcos factorías de países desarrollados que succionan con carácter depredador la riqueza pesquera. Los recursos marítimos, sumados a los 10.000 Km. de costa hace pensar a muchas personas que el futuro de Chile está en el mar.

Recursos energéticos.

El sector de la energía está centrado básicamente en la extracción de petróleo, gas natural y carbón, y en la generación de hidroelectricidad, gracias a agua proveniente del macizo andino. Esta área, una de las más vigorosas del país, tiene contemplado inversiones del orden de US$ 10 billones entre 1996 y el 2010. En los últimos años además, se está incursionando en diversos países de Latinoamérica con la instalación de empresas de alimentos, energéticas y de informática. La participación del país en los mercados externos ha implicado nuevos aprendizajes y esfuerzos por parte de los empresarios para entrar a competir en igualdad de condiciones ante los altos estándares de calidad que se exigen, especialmente de los países desarrollados.

Economía en crecimiento.

Una alta tasa anual de crecimiento, entre 6 y el 4% durante una década (en el año 2002, sería entre el 3 a 3.5%), el aumento creciente del ingreso de divisas como producto de las exportaciones, el aumento del ahorro interno, ingreso percápita de 5.020 dólares, una inflación moderada de un dígito anual desde 1994, saldos favorables en la balanza de pagos, además de otros indicadores, a pesar del 12% de desempleo, ha concitado la atención de Latinoamérica y de diversos países del mundo, denominando a Chile durante algunos años como "el jaguar de América Latina"; lo cual, hace que el país sea atractivo para los inversionistas extranjeros, quienes además de mirar la solidez de su economía, lo destacan por la seriedad con que asume los convenios y compromisos de gestión financiera.

El avance obtenido en los indicadores macroeconómicos revelan estabilidad económica, producto de una combinación entre un modelo de libre mercado y un esquema político-democrático, cuya apertura se produjo a partir de la década de los 90', en el que convergen el papel regulador y supervisor de

la políticas económicas por parte del estado, y el rol protagónico e impulsor de la gestión productiva de la empresa privada.

La adopción del sistema social de mercado (mixto), en el cual el Estado cumple un rol subsidiario o de ayuda a los sectores más desposeídos especialmente en la extrema pobreza, en la educación, salud, vivienda, se ha asociado a una política cambiara estable y de comercio exterior activa y dinámica que ha generado importantes transformaciones en la estructura productiva del país, como la creciente producción de bienes semielaborados o de consumo final, y el desarrollo de sectores productivos de exportación con ventajas comparativas, como el forestal. No obstante, es necesario precisar que a pesar del crecimiento económico y la preocupación estatal por mejorar las condiciones de vida de la población, la inequidad en la distribución de la riqueza entre los distintos niveles socioeconómicos de la población del país, ha aumentado en vez de disminuir.

En 1996, la deuda externa chilena llegó a US$ 23.049 millones, registrando un aumento del 6% respecto del año anterior. Es de interés notar que la mayor parte de los compromisos con el exterior (88,6%) son de mediano y de largo plazo, situación favorable dado que concita el interés en el extranjero para invertir en Chile y posibilita la confianza para planificar políticas económicas acorde a los nuevos tiempos.

En el ámbito de las finanzas y de su apertura internacional, Chile avanza hacia una mayor participación en el contexto mundial, expresado en los diversos acuerdos y convenios que ha firmado con países asiáticos y latinoamericanos, y con el reciente convenio firmado con la Unión Europea. Es de actual preocupación, la relación con diversos países y bloques de mercado: MERCOSUR, NAFTA.

Una muestra de la confianza de la comunidad internacional en Chile, es la inversión extranjera autorizada en el país, la que en 1996 alcanzó una cifra sin precedentes de US $ 6.942,5 millones en 1996, correspondientes a 485 proyectos distintos, lo que representa un crecimiento del 57% en comparación con el nivel registrado en el año anterior. Estados Unidos, es el país que concentra el mayor monto de inversión autorizado, con 44,2% del total, le siguen España, con 15,4%; y Canadá, con 14,3%.

La población.

Otro de los potenciales que el país tiene es su población, cuya edad promedio es de 26,5 años; con un crecimiento, entre 1980 y 1992, del 1,7%; con un índice de esperanza de vida al nacer de 72 años; y con una tasa de alfabetismo del 95,5%, en 1992 y promedio de escolaridad entre 10 a 11 años por habitante. Su población aunque es menos joven que algunas décadas atrás, es aún joven y el crecimiento vegetativo aunque ha disminuido, permite señalar que aún es un país con población joven y con potencial humano para su futuro.

La población superior a 15 años, económicamente activa del país es del 54.4%, de la cual, la mayor parte trabaja en el sector terciario, un menor porcentaje en el secundario (transformador de materias primas) y en el primario (extractivo) y un porcentaje muy reducido en el cuaternario (informática). La crisis asiática, ha tenido efectos severos en la cesantía de los trabajadores, alcanzando actualmente de 11 a 12%, ello significa que los fenómenos que ocurren en otras partes del mundo, aunque un poco más tarde también rebotan en nuestro país; lo mismo sucede con las modas, el avance tecnológico, científico y en general con los fenómenos que se advierte en los países desarrollados.

En el aspecto social, las ciudades siguen aumentando su población por el atractivo que tienen para la población rural, incluso para poblaciones de países cercanos el país ejerce atracción económica, debido a lo cual ha aumentado la inmigración de países vecinos (a modo de ejemplo, en los últimos años habían llegado a un número superior a 50.000 peruanos, además de nacionales de otros países cercanos). Las grandes ciudades en Chile, actúan como polo de atracción laboral, estudiantil, comercial, etc. En ella, a la par de los cambios que se producen en grandes ciudades de países desarrollados también se advierte el surgimiento de nuevos desempeños laborales (de tipo terciario): aparcadores de automóvil, comercio electrónico, guardias de seguridad, tele-comidas, tele-sandwich, tele-servicio; pero también problemas como aumento de la delincuencia, cesantía, drogadicción, contaminación ambiental etc.).

Con lo anterior, se puede señalar, que el país, no se está quedando a la zaga de los cambios en las Macrotendencias internacionales. En el aspecto político, se ha reiterado la preocupación de que el país no sólo esté abierto a los cambios sino que también participe en forma decisiva en el intercambio internacional a nivel mundial y Latinoamericano.

Aspectos Educacionales.

La Reforma Educacional.

El sistema educativo chileno en el período 1960-90, experimentó un crecimiento muy significativo. En 1960 la escolaridad básica era de alrededor del 80% y la media del 14%. Hacia 1990, la escolaridad básica llega al 97% y la media al 75%. La tasa de analfabetismo bajó de un 16.4% a 5%. El total de estudiantes aumenta considerablemente (3.000.000 alumnos aproximadamente: 2.180.000 en educación básica, 710.000 en educación media, distribuidos en 57.1% educación municipal, 32.7% educación particular, 1.8% corporaciones, 8.3% educación particular pagada).

En el año 1990, comenzó a aplicarse la Prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), los resultados indicaban que en la enseñanza básica los logros eran del 71.1% en matemática y 68.6% en castellano. En la educación media, la prueba comenzó a aplicarse en 1993, los resultados en matemática eran del 60.0% en la enseñanza media humanística científica y del 47.2 en la técnico profesional.; en castellano las cifras eran de 57.1% y 51.1%, respectivamente. La enseñanza media, además de los problemas de calidad presentaba problemas de equidad y eficiencia, todo lo cual incidía en la falta de motivación de los alumnos por permanecer en la escuela, en las insistencias y en la deserción escolar. Además, de los bajos logros de aprendizajes se estima que la educación no está en condiciones de responder a las demandas que la sociedad le plantea en el contexto de la globalización.

Lo anterior, hace imperante la necesidad de mejorar la calidad de la educación y superar los problemas de falta de equidad expresada en la idea de que todos los alumnos deben tener las mismas oportunidades para el aprendizaje. Surge la necesidad de reformar la educación adecuándola a las exigencias de la modernización. En el curriculum se incorporan los aprendizajes fundamentales, según UNESCO: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos (Delors, 1996); además de las innovaciones didácticas y el uso de la tecnología en la enseñanza.

Este proceso que en el imaginario social apareció como Reforma Educacional, en su inicio debió enfrentarse a algunas situaciones complejas y difíciles de resolver; esto por el gran número de personas e instituciones que afectaba, las distintas realidades geográficas, culturales, ritmos de trabajo, singularidades, entre otras, dado lo cual, se recurrió a procesos preparatorios y diversos ajustes de tipo político, administrativo, legislativo y económicos para su

puesta en marcha. Su desarrollo paulatino, ha significado un proceso de varios años a través de los cuales se ha incorporado los distintos niveles de enseñanza promoviendo su participación vía incentivos y proyectos concursables. Algunos resultados serán alcanzables en un plazo inmediato, otros por ser de largo alcance en un plazo mediato, dado el carácter procesual de los cambios, especialmente, cuando afectan a personas.

Como se ha señalado anteriormente, la Reforma Educacional conlleva el proceso de modernización de la educación chilena de modo que pueda responder con eficiencia y eficacia a los desafíos y requerimientos del siglo XXI. Junto con ello, la educación es considerada como el motor del desarrollo para contribuir a superar los niveles de subdesarrollo y desigualdad que se observan en importantes sectores de la población del país. Para su puesta en marcha, se consideraron los siguientes objetivos:

1) Proporcionar una formación general de calidad para todos.
2) Reformar y diversificar la Educación Media.
3) Fortalecer la profesión docente.
4) Lograr mayor autonomía y flexibilidad en la gestión.
5) Aumentar la inversión en educación.

Los dos primeros tienen carácter sustantivo, dado lo cual, los tres últimos se consideran como condiciones básicas para su logro. La información más relevante respecto a cada una de las tareas u objetivos se señala a continuación:

1) Una formación general y de calidad para todos.

El logro de este objetivo está previsto sobre la base de:

-El cumplimiento de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), para lo cual se elaboró un nuevo marco curricular para la Educación Básica y la Educación Media a partir de los Objetivos Fundamentales (objetivos verticales y transversales) y Contenidos Mínimos Obligatorios, aprobados por el Ministerio de Educación y por el Consejo Superior, para ser aplicadas paulatinamente a partir de 1997 en la enseñanza básica y de 1999 en la educación media. Este nuevo curriculum, garantizaría una base cultural común para todos los chilenos y cierto margen de autonomía para las escuelas. En efecto, la nueva matriz curricular da oportunidades a las unidades educativas que lo deseen para que elaboren su propio proyecto curricular.

En la enseñanza básica las políticas innovadoras se iniciaron en 1990 con el Programa de las 900 escuelas destinado a apoyar al 10% de las escuelas

básicas de menor rendimiento para lograr que todos los alumnos pudiesen dominar las destrezas culturales de lectura, escritura, matemática elemental. Además, estas escuelas fueron implementadas con reparaciones en la planta física, materiales didácticos, bibliotecas de aula.

Entre los años 1992 y 1993, se iniciaron los Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Rural (Mece Básica Rural), orientado a atender 3.300 escuelas básicas rurales con alumnos de 1° a 6° año y cursos combinados. Posteriormente, el Programa Mece se extendió a toda la educación básica.

-Calendario escolar y ampliación de la jornada escolar. El aumento del tiempo de aprendizaje ha sido considerado como factor importante para elevar la calidad de los aprendizajes escolares, para lo cual se ha dispuesto que ningún plan de estudios contemple menos de 30 horas pedagógicas semanales mientras paulatinamente se va aplicando las innovaciones curriculares aprobadas por el Ministerio de Educación, en los distintos cursos.

Además de lo anterior, se aprobó una subvención extraordinaria para incrementar en una o dos horas la jornada diaria de escuelas y liceos con menores rendimientos y mayor pobreza (jornada escolar completa diurna: JECD), punto de partida para generalizar, gradualmente, la jornada única en la educación municipalizada y subvencionada, en un mediano plazo.

-Atención preferencial a los grupos más vulnerables. Una gran cantidad de esfuerzos y recursos se ha destinado a las escuelas para la atención de los sectores más deprimidos desde el punto de vista económico y social. Para este propósito se desarrollaron los programas de las 900 Escuelas y el MECE Rural, cubriendo el total de las escuelas uni, bi y tri docentes, consideradas como las más pobres y aisladas. En forma paralela se desarrolló programas de asistencialidad en alimentación y de incremento de la salud escolar.

-Las escuelas municipalizadas de nivel básico y medio, en general, han recibido aportes de recursos didácticos modernos como: diccionarios y textos escolares, calculadoras, videograbadores, entre otros, para inducir el auto aprendizaje y aprendizajes socialmente construidos, en el contexto de las nuevas propuestas curriculares y replanteamiento de las prácticas pedagógicas de los docentes.

2) Mejoramiento de la calidad de la enseñanza media.

Con aportes del Banco Mundial, a partir de 1994, se incorporó paulatinamente un gran número de liceos subvencionados al Proyecto MECE Media, lo que significó: a) Apoyo para desarrollar el liderazgo de los directivos para fortalecer la capacidad de innovación de los docentes, b) Incorporación de la cultura juvenil y estímulo a la participación y creatividad de los alumnos (ACLES).

El mejoramiento de la calidad de la educación se ha planteado con cambios sustantivos en la forma de enseñar. Según García Huidobro, J. (1999), se requiere de una enseñanza que deje atrás el enfoque enciclopédico y supere la capacitación ligada estrechamente a ocupaciones muy determinadas. Se requiere de competencias que se relacionan con requerimientos formativos, cognitivos, morales, distintos; se trata menos de aprender cosas y más de desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje (aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a resolver problemas).

Incorporación de los liceos a la Red Interescolar de Informática Educativa "Enlaces", que comenzó funcionando en escuelas básicas y cuya meta consideró la incorporación de la mitad de ellas y la totalidad de los liceos subvencionados del país.

Paralelamente, se han desplegado esfuerzos y acciones tendientes a modernizar la educación técnico profesional. Esto, a partir de la creación de Centros Regionales de Educación Técnico Profesional con alta tecnología, aportes económicos prioritariamente del sector privado y la futura creación de Centros de Servicios para liceos industriales de punta. Esfuerzos semejantes se están realizando para modernizar las otras áreas de este tipo de enseñanza.

3) Fortalecimiento de la profesión docente.

El desarrollo del carácter profesional de la función docente es una de las premisas fundamentales, de mediano y largo plazo, para entregar una formación de calidad para todos y para reformar y diversificar la educación media.

-Innovar en la formación de los pedagogos; tarea fundamental de las universidades que imparten carreras de pedagogía. La política de incentivos al respecto, se inició el año 1995 a partir de un fondo para apoyar proyectos de innovación que elaboren universidades respecto de sus carreras de pedagogía. Los cambios en la formación de docentes se expresaron en nuevas propuesta curriculares, transformaciones en las prácticas pedagógicas, incorporación de

prácticas tempranas, incorporación de tecnología y equipamiento didáctico en la formación pedagógica, etc. Según el MINEDUC (2002), en el replanteamiento de la formación pedagógica participaron 17 universidades del país, con el 78% de la población que estudia Pedagogía. Los proyectos de Formación Inicial Docente (FID) adscritos al Programa significaron una inversión de 30 millones de dólares, distribuidos en cuatro años.

Desde el inicio del Programa de Formación Inicial Docente (FID), las características de los estudiantes de Pedagogía ha variado; de hecho ha aumentado el número de postulantes y de mejor nivel educativo. Desde hace algunos años, el Ministerio de Educación ha creado un Fondo de Becas para estudiantes destacados que deseen estudiar Pedagogía, estableciendo como requisitos un puntaje superior a 600 puntos en la PAA y un promedio de notas de enseñanza media superior a 6.0. Las personas que han ganado la beca (consistente en un millón de pesos anuales para cubrir el arancel y un monto opcional destinado a materiales) pueden mantenerla siempre que finalicen la carrera en el tiempo estipulado por la Universidad y que se comprometan a ejercer en establecimientos públicos al menos durante tres años (MINEDUC, 2002).

-Perfeccionamiento profesional. La reprofesionalización del docente se planteó a través de un perfeccionamiento no tradicional, desarrollado en las propias unidades educativas y con metodología activas y participativas en los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), además de las etapas de perfeccionamiento fundamental para el apresto del manejo de los cambios curriculares por parte de los docentes , a medida que la Reforma avanzaba .

Otra modalidad de perfeccionamiento se planteó a través de pasantías y programas de magíster y doctorados para profesores de escuelas básica y media.

El perfeccionamiento adquirido posibilitaría la postulación a incentivos para mejorar la calidad de los docentes. En efecto, la creación del Sistema Nacional De Evaluación Del Desempeño De Los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED), ha permitido identificar a los establecimientos más exitosos de cada región y entregar un bono de excelencia docente a sus profesores.

4) Mayor autonomía y flexibilidad de gestión.

Se concibió una mayor autonomía de las escuelas sobre la base de una mayor descentralización de la educación pública y optimizando la gestión municipal, realidad alcanzable en la medida de que cada establecimiento educacional elabore y reciba la aprobación de su proyecto educativo. Para ello, los directivos deben propiciar y facilitar el trabajo en equipo y participativo de los docentes y el desarrollo de las capacidades creativas e innovadoras que posibiliten la elaboración de tales proyectos. En cada unidad educativa municipalizada, además del proyecto educativo, debe elaborarse el Plan Anual de Desarrollo Educativo (PADEM). El liderazgo administrativo de las escuelas se haría sobre la base del ejercicio directivo por un período de cinco años. Por otra parte, y para aumentar la autonomía de las escuelas, las municipalidades pueden transferir fondos propios para que los directores administren sus escuelas.

A lo anterior, se suma la optimización de la información pública sobre educación, a través de una red computacional que integra un banco de datos que permitirá tener acceso por parte de los usuarios a la información evaluativa de que se disponga sobre los establecimientos educacionales. Para ello, en cada Dirección de Educación, habrá un terminal computacional.

5) Aumento de la inversión pública y privada.

El Gobierno se ha comprometido aumentar anualmente el gasto público y privado hasta llegar en un plazo de ocho años al 8% del Producto Interno Bruto (PIB). El aporte privado se sustenta en la premisa de financiamiento compartido (aporte financiero de las familias), donaciones de las empresas deducidas de sus impuestos, entre otros.

-Financiamiento para asesorías. A partir del año 1996, las unidades educativas pueden contratar asesoría experta para la innovación y el enriquecimiento de su currículo y gestión.

La Reforma y diversificación de la Educación Media.

A partir de 1998, el Ministerio de Educación dispuso la aplicación de los nuevos planes y programas para la educación media, tarea compleja si se considera la necesidad de adecuar los planes a la modernización que requiere la educación en el país y a la necesidad de ofrecer a los jóvenes alternativas de prosecución de estudios de nivel superior o la posibilidad de una pronta incorporación al mundo laboral.

Para la educación media se estableció una formación común de dos años y una formación diferenciada en los dos últimos años a partir del tercer año (humanístico científica o técnico profesional).

Cada unidad educativa puede elaborar su propio proyecto curricular sobre la base del 84% obligatorio (adecuándolo a la realidad sociocultural del establecimiento) y el 14% de libre disposición en el cual podrá considerar actividades curriculares de acuerdo a la orientación o definición del establecimiento.

Figura 1. La Educación Media.

La transición de segundo a tercer año de educación media en Chile.

La Ley N°18.962 establece que los objetivos fundamentales (OF) y contenidos mínimos obligatorios (CMO) para la enseñanza media, deben habilitar al alumno para continuar estudios en la enseñanza superior como para su incorporación a la vida del trabajo. Para ello, se procura que en su establecimiento haya la flexibilidad suficiente como para permitir su aplicación mediante planes y programas que expresen los intereses de las respectivas comunidades escolares, y dispone de procedimientos que permiten contemplar las situaciones de excepción que pueden plantearse en la enseñanza media.

El DS N°220 de 1998, estableció los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, para la enseñanza media. El artículo N°8 señala que "al finalizar el primero o segundo año medio, los alumnos que hayan sido promovidos de curso, tendrán derecho a continuar sus estudios en establecimientos de una modalidad diferente, con independencia del tipo de plan y programa de estudio que hubieren cursado".

Según lo anterior, el nuevo curriculum de la educación media, contempla una formación general común correspondiente a los cursos 1° y 2° y una formación diferenciada en 3° y 4° año, correspondiente a las modalidades humanístico científica (HC) y técnico profesional (TP).

El marco curricular, en términos generales se organiza en tres ámbitos, de acuerdo a la naturaleza general o especializada de sus contenidos, y al carácter de regulado o no de los mismos: formación general (FG), formación diferenciada (FD); y libre disposición (LD). El ámbito de la FG articula objetivos y contenidos comunes para todos los jóvenes y abarca la mayor distribución de tiempo del primer ciclo. La FD distingue canales de especialización en ambas modalidades de la educación media y se extiende y profundiza en el segundo ciclo de ésta. La LD corresponde a un espacio temporal no regulado por el marco curricular nacional, a ser llenado por definiciones de los establecimientos.

La Formación General (FG).

El marco de OF y CM define una formación general para ambas modalidades de educación media (humanístico-científica o técnico-profesional) y agrupa los sectores y subsectores del currículum que son determinantes para el aprendizaje de las competencias generales necesarias para desempeñarse en forma activa, reflexiva y crítica a lo largo de la vida. La FG, comprende entonces los dos primeros años de la educación media, siendo común para ambas modalidades. la formación general incluye nueve sectores de aprendizaje, algunos de los cuales se desagregan en subsectores, dando lugar a trece agrupaciones disciplinarias, como sigue:

Sector de lenguaje y comunicación (subsector: lengua castellana y comunicación y subsector: idioma extranjero)
Sector de matemática
Sector de historia y ciencias sociales
Sector de filosofía y psicología (sólo en 3° y 4°)
Sector de ciencias naturales (subsector: biología, subsector: química y subsector de física)
Sector de educación tecnológica (sólo en 1° y 2°)
Sector de educación artística (subsector: artes visuales y subsector: artes musicales)
Sector de educación física
Sector de religión
La formación general también incluye la actividad de consejo de curso.
La Formación Diferenciada (FD).

En 3° y 4°, la FG se mantiene en algunos de los sectores y subsectores en ambas modalidades: HC y TP, dejando de ser común, al estar la mayor parte del tiempo dedicada a la formación diferenciada. Complementa la formación en competencias básicas generales, un ámbito de formación diferenciada, que en ambas modalidades: humanístico-científica y técnico profesional, ofrece canales de especialización y que ocupa una proporción importante del tiempo escolar.

Desde la óptica del desarrollo personal, el ámbito de la formación diferenciada se basa en la necesidad de atender las aptitudes e intereses personales, y las disposiciones vocacionales de los alumnos y alumnas, armonizando sus decisiones individuales, con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo, social y ciudadano del país. Así la formación diferenciada, agrupa los objetivos y contenidos obligatorios correspondientes a los diferentes planes de diferenciación o de especialización que ofrecerá la educación media en sus dos modalidades. Se inicia intensivamente en 3er año medio y constituye un espacio de marco curricular que puede variar en las unidades educativas, en términos de especialización, de acuerdo a los intereses y aptitudes de los alumnos y a las definiciones curriculares e institucionales de los establecimientos.

Con el inicio de la formación diferenciada en 3er año medio, se posterga en dos años la decisión que actualmente adoptan alumnas y alumnos obligadamente al finalizar el octavo año básico, normalmente a los 14 años. Ello posibilita una decisión vocacional mejor fundamentada y más consciente. Cabe destacar la especial importancia del rol de la orientación en este punto de la educación media, la que debe contribuir tanto a la determinación de los planes de diferenciación o especialización que el establecimiento ofrezca, como al apoyo efectivo de alumnos y alumnas en el proceso de definir sus opciones de formación diferenciada. (MINEDUC, 1998: 11).

En el caso de la formación diferenciada humanístico científica, considerada como la vía más directa para continuar estudios universitarios, se ha definido objetivos y contenidos adicionales a la formación general, para ser trabajados por alumnas y alumnos que dedican más tiempo a algunos de ellos, agrupados por el establecimiento en función de los intereses o expectativas de salida de la educación media. Los objetivos y contenidos de esta la formación suponen, en cada asignatura, una mayor extensión o profundización que la definida para la formación general. En la modalidad técnico profesional, la diferenciación alude a la formación especializada, definida en término de

objetivos terminales agrupados en perfiles de salida correspondientes a trece sectores ocupacionales y cuarenta y cuatro canales de especialización.

La Educación Técnico Profesional.

En el año 2000, la población escolar chilena en los niveles parvularia, básica y media era de 3.508.509 estudiantes. El total de alumnos/as de la educación media era de 822.846, de los cuales 456.246 estaban en la modalidad HC y 366.700 en la TP (55.4% y 44.6%, respectivamente). En la Novena Región, la población estudiantil de educación media era de 50.107 estudiantes, 23.256 en la HC y 26.851 en la TP (46.4% y 53.6, respectivamente).

Las cifras indicadas revisten importancia, dado que dan cuenta del aumento progresivo de la matrícula en la modalidad TP. Esto significa que habría un cambio en el país con respecto a la valoración de ambas modalidades de enseñanza. Durante muchas décadas, la opinión publica ha privilegiado la posibilidad de obtener una profesión universitaria y ha minusvalorado la opción de búsqueda de un título técnico para incorporarse al mundo del trabajo. Ante esta situación, la educación técnico–profesional por muchos años ha estado en segundo lugar en las preferencias estudiantiles. En la última década, comenzó a advertirse un aumento paulatino en la matrícula de la ETP en el país, alcanzando el año 2000, valores cercanos al 45%, pero en esta Región superado el 54%.

La EMHC, se considera como la vía apropiada para continuar estudios universitarios, la TP como la posibilidad de incorporarse con prontitud al mundo del trabajo. No obstante, los estudiantes que lo deseen y cumplan con los requisitos correspondientes pueden continuar estudios de nivel superior.

En el la EMTP, la diferenciación apunta a una formación especializada, expresada en objetivos terminales agrupados en perfiles de salida correspondientes a treces sectores ocupacionales y cuarenta y cuatro anales de especialización. Los perfiles correspondientes fueron definidos con la colaboración de instituciones empresariales, de trabajadores y agentes gubernamentales considerando las necesidades de recursos humanos calificados de una economía en crecimiento y con capacidades para competir en los mercados globales (MINEDUC, 1998).

Figura 2. La Formación Diferenciada en EMTP.

Sector Económico	Especialidad
Maderero	1.Forestal 2.Procesamiento de la Madera 3.Productos de la madera 4.Celulosa y papel
Agropecuario	5.Agropecuaria
Alimentación	6.Elaboración industrial de alimentos 7.Servicios de alimentación colectiva
Construcción	8.Edificación 9.Terminaciones de construcción 10.Montaje industrial 11.Obras viales y de infraestructura 12.Instalaciones sanitarias 13.Refrigeración y climatización
Metalmecánica	14.Mecánica industrial 15.Construcciones metálicas 16.Mecánica automotriz 17.Matricería 18.Mecánica de mantenimiento de aeronaves
Electricidad	19.Electricidad 20.Electrónica 21.Telecomunicaciones
Marítimo	22.Naves mercantes y especiales 23.Pesquería 24.Acuicultura 25.Operación portuaria.
Minero	26.Explotación minera 27.Metalurgia extractiva 28.Asistencia en geología
Grafico	29.Gráfica
Confección	30.Tejido 31.Textil 32.Vestuario y confección textil 33.Productos de cuero
Administración y comercio	34.Administración 35.Contabilidad 36.Secretariado 37.Ventas 38.Servicios de turismo
Programas y proyectos especiales	39.Atención de párvulos 40.Atención de adultos mayores 41.Atención de enfermos 42.Atención Social y recreativa
Química	43.Operación de planta química 44.Laboratorio químico

La formación diferenciada de la EMTP, es uno de los ámbitos de preparación para incorporarse a la vida del trabajo. La preparación se obtiene al lograr las competencias propias de la Especialidad y de los aprendizajes fundamentales contemplados en el curriculum respectivo. Las especialidades definidas de acuerdo a los sectores económicos se agrupan dentro de familias ocupacionales. En su descripción se considera el campo ocupacional, insumos utilizables, procesos que es necesario dominar, instrumentos y herramientas que se debe manipular, productos finales. Es decir, la elaboración curricular consideró como eje articulador la vinculación escuela- trabajo. Consideró además, el macro contexto del país: la globalización y las sugerencias de la UNESCO de considerar el logro de las competencias básicas en la formación de los estudiantes.

El Ministerio de Educación, a partir de 1990 había aprobado algunas iniciativas tendientes a fortalecer la EMTP, en dotación de equipamiento a 105 establecimientos técnico profesionales, habilitación de especialidades técnicas en 87 establecimientos HC, inicio de experiencias de formación dual, etc. No obstante era necesario replantear el curriculum para adecuarlo a las demandas laborales y productivas emergentes surgidas en los últimos años. Los cambios que se han introducido propenden al dominio de las habilidades propias de la especialidad, a la par de los objetivos y contenidos de la formación general. Como también, proporcionar una base que permita la continuación de estudios sistemáticos al egresar de la educación media o en el ámbito de la capacitación laboral.

Los cambios curriculares han ampliado la formación general de los estudiantes hasta el 2° año de la EM., al término del cual deben optar por la modalidad de enseñanza a continuar y por una formación diferenciada, con lo cual se posterga la decisión vocacional que se tomaba al egresar del 8° año de EB. Se ha redefinido el sentido de la especialidad con el propósito de dar una formación acorde al mundo productivo reduciendo las especialidades de 403 a 46, organizadas en 14 sectores productivos. Los perfiles de egreso para cada especialidad son de carácter nacional, elaborados en contacto con personas que ejercen en el mundo laboral considerando una base nacionalmente compartida. La nueva estructura curricular es modular, considerada como flexible a la adaptación que requiera de los cambios que surjan en la especialidad. En la identificación de las competencias se han considerado los pilares básicos sugeridos por la UNESCO: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos. Las acciones a futuro consideran una mayor

vinculación de la escuela con el mundo del trabajo, por ejemplo, a través de las prácticas en empresas, pasantías, orientación laboral, etc.

Según el MINEDUC (2002), la formación de técnicos de nivel medio se fortalecerá con el Programa de Educación y Capacitación Permanente, que contempla un desarrollo de seis años, a partir del 2002. Con la participación de los Ministerios de Educación, Economía, Trabajo y Previsión Social, a través del SENCE, con apoyo del Banco Mundial, se pretende:
- Articular la formación técnica de nivel medio y superior con aquellas que proporcionan capacitación laboral y educación de adultos (Educación continua).
- Formar y perfeccionar a los docentes técnicos de educación media.
- Desarrollar un sistema informático de información laboral.
- Asegurar la calidad de la oferta de las instituciones de formación técnica laboral, mediante procedimientos transparentes y de carácter público.
- Actualizar planes y programas de estudio a partir de un marco nacional de competencias laborales, que recoja las demandas de conocimientos, habilidades y actitudes provenientes de los mercados de trabajo.

Los cambios que se están produciendo en la educación técnico profesional han creado conciencia en directivos y docentes en la necesidad de que el currículo de formación esté más acorde a la realidad, características, necesidades y demandas del mercado y de la empresa. De ahí que en varios establecimientos de la Región se están promoviendo acercamientos y firmas de convenios con dichas instituciones.

Como la formación de docentes técnicos para la especialidad de los establecimientos de EMTP, no se ha formado regularmente desde que la Universidad Técnica del Estado dejó de hacerlo (1973), diversas universidades lo han hecho a través de programas especiales de formación. En la Novena Región, la formación a través de esta modalidad ha estado centrada fundamentalmente en la Universidad de La Frontera, a través del Programa de Formación de Profesores, en servicio, de Educación Técnico Profesional, dirigido a profesores que no tienen la formación de tal, pero que son docentes de asignaturas de la especialidad, para la cual sí tienen título.

Este Programa, se elaboró a petición de un centenar de docentes sin título que hacían clases en establecimientos de educación técnico profesional y que deseaban tener la formación pedagógica correspondiente. La Universidad, en su carácter de regional, respondió ante la demanda, considerando que los profesores para esta modalidad de enseñanza, actualmente no se están

formando en el país. Para un plan de estudio adecuado a la realidad y necesidades de la región se trabajó en conjunto con profesores del Ministerio de Educación a nivel regional.

El Programa tiene diez menciones: Agricultura, Alimentación, Computación (Informática Educativa) Construcción, Contabilidad, Diseño, Electrónica, Mecánica, Secretariado Y Administración, Ventas Y Publicidad. Estas menciones están acordes a la realidad económica de la región (silvoagropecuaria) y de su capital Temuco (comercial y de servicios).En el desarrollo de la docencia participan académicos de las Facultades de Ciencias Agropecuarias y Forestales, Ingeniería y Administración, Medicina y en la formación pedagógica la Facultad de Educación y Humanidades.

CONCLUSIONES.

A modo de conclusión se puede señalar que Chile no está al margen de las grandes transformaciones que se están produciendo en el orden político, económico, social y cultural en el contexto de la globalización. Muy por el contrario, se advierte preocupación de las autoridades y en diversos sectores del quehacer ciudadano por asumir los desafíos de la modernización en forma pro activa, planificada y organizada.

En efecto, sobre la base de una organización democrática, se ha ido desarrollando diversos programas de la agenda política gubernamental para modernizar el país en los sistemas de economía, educación, administración, transportes, etc. No obstante, en el pensamiento político de las autoridades en las dos últimas décadas está presente la idea de que cuando se invierte en educación se está impulsando el movimiento del motor del desarrollo nacional. Con el propósito de producir los cambios en esta última, y con aportes del Banco Mundial, el país ha invertido enormes sumas de dinero durante muchos años para mejorar la calidad y equidad en la educación, y modernizarla, en todos los niveles de la educación chilena. En la educación media, los próximos años, las acciones destinadas al cambio, se concentrarán en la ETP.

Es esperable que los resultados de las evaluaciones que se hagan a futuro, en los distintos niveles de la educación chilena, revelen que los esfuerzos desplegados están dando los frutos esperados.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, M. (1999). Manual de Orientación Profesional. Barcelona: Cedecs.

BRAMMER, L (1992). El hacer frente a transiciones de la vida. Resumen de ERIC. ERICS Digests. ERIC/CAPS, 2108 School of Education, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109-1259.

BRONFENBRENNER, U.(1987). Ecología del desarrollo humano. Barcelona:Paidos.

BRUNNER J. Y COX, C. (1993). Dinámicas de transformación en el sistema educacional chileno. http:www.cidi.oas.org/PurBrunner.htm Santiago de Chile: FLACSO-CHILE, Serie Educación y Cultura N° 38.

CASALS, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 75/96, 295-316.

DIEZ, J. E INGLEHART, R. [Ed] (1994). Tendencias Mundiales de Cambio en los Valores Sociales y Políticos. Madrid

DELORS J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, UNESCO: Santillana.

ECHEVERRIA, B. (1998 A). Formación de Profesionales para el Siglo XXI, La Formación Profesional, 1, (32-34).

ECHEVERRÍA, B. (2000). Macrotendencias En La Formación Profesional En La Unión Europea. Barcelona: MIDE de la U.B.

ERRÁZURIZ, M. Y COL. (1994). Demanda sociales a la educación media. Programa MECE/ Educación Media. Santiago de Chile: MINEDUC.

GARCÍA, HUIDOBRO J. (1999): La reforma educacional chilena. Madrid: Popular.

GIMENO, S. (1997): La transición a la educación secundaria. Madrid: Morata.

LEFORT, F. (1997) Crecimiento Económico en Chile: Resumen. www.bcentral.cl/Estudios/DTBC/18/18.htm

MENA, I (1993). Desarrollo socioafectivo en la enseñanza media. Santiago de Chile: C.P.U.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC: 1992). Temas para los grupos de discusión. Programa MECE/Educación Media. Santiago de Chile: Gráfica Nueva Ltda.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (1998). Reforma en marcha: buena educación para todos. Santiago de Chile, Salesianos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (1998). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Santiago de Chile: Universitaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (1999). División Planificación y Presupuesto: Matrícula Niños por Dependencia y Sexo Año 1999. Santiago de Chile. htpp//www.mineduc.cl/estdísticas/ index.html

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DE CHILE (2001) htpp://www.mideplan.cl/prensa/prensa101.html.

MIDEPLAN Chile. Indicadores Económicos y Sociales 1990-2000. www.mideplan.cl/estudios/ies1.html

SALAS, E. (1986). ¿Cómo orientar?. Santiago de Chile: Universitaria.

STUCHLIK, M. (1974). Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea. Temuco: PUCCH: Nueva Universidad.

TOFFLER, A. (1980). La Tercera Ola. Barcelona: Plaza & Janes S.A., Editores.

TOFFLER, A. (1990). El Cambio Del Poder. Powershift. Barcelona: Plaza & Janes S.A., Editores.

VELASCO, A.: Juicio a la Nueva Economía. www.chile-hoy.de//economia_trabajo.htm

Educación y Humanidades N°10-11, 2001-2002, pp 140-153

LA IMPORTANCIA DE ATENDER LOS ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE NUESTROS ESTUDIANTES

Lucio Rehbein Felmer
Gloria Martínez Pool
Departamento de Psicología

RESUMEN

En este artículo se presenta una revisión conceptual de los estilos aprendizaje y estrategias de aprendizaje típicamente utilizados por nuestros alumnos y alumnas. Un modelo de estilos de aprendizaje es básicamente útil para balancear las actividades de aprendizaje en cada una de las dimensiones del modelo, y de ese modo, satisfacer las necesidades de todos los aprendices en el aula. Cuál sea el modelo elegido por el educador parece no tener importancia, siempre que la aproximación pedagógica cubra, recursivamente, todas las dimensiones del modelo. Se hace especial énfasis en la importancia de ayudar a los estudiantes a ganar conciencia sobre cómo aprender y estudiar de manera más efectiva. Finalmente, junto con revisar la importancia de considerar también los estilos de enseñanza del docente, se clarifican y entregan indicios respecto de la importancia de descubrir y eventualmente modificar las estrategias del aprendiz.

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos, con el tipo de vivencias y experiencias que tienen nuestros estudiantes fuera de la universidad, los profesores nos preguntamos con frecuencia si acaso influimos verdaderamente en la vida de nuestros alumnos. Lo común es que sintamos que debemos competir con sus pares y amigos, con los medios de comunicación, con la TV, el cine, los videojuegos, e incluso con su música; y que tenemos poca, o ninguna posibilidad de repercutir favorablemente en sus vidas. El hecho de poner en duda la relevancia de nuestro papel, aunque sólo sea por un instante, no sólo es un hecho muy triste, si no que nos pone en un plano de derrota que le quita sentido a cualquier esfuerzo por mejorar nuestra práctica pedagógica. Después de todo, *¿para qué esforzarnos, si no marcamos ninguna diferencia?* El primer requisito para enfrentar el desafío de enseñar, es creer que sí podamos marcar una diferencia en la vida de nuestros estudiantes, y que es muy posible que también podemos

dejar una huella perdurable en sus vidas, aunque ellos mismos no tengan conciencia clara de ello (Borba, 2001).

Y luego de recuperar la fe en nuestro quehacer, lo próximo es prepararnos, en todo aquello que haga falta, para atender de la mejor manera y en todas las dimensiones que sean necesarias, las necesidades de desarrollo intelectual y humano de nuestros alumnos y alumnas. Al hacerlo así, no sólo estaremos prodigando las atenciones debidas al aprendiz que va por la senda educativa normal, sino que estaremos proporcionando también lo que requieran de diferenciador y estimulante nuestros aprendices con capacidades diferenciales.

Estilos de aprendizaje

El término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho que, cuando queremos aprender algo, cada uno de nosotros tiene sus preferencias y fortalezas y utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje (Whitefield, 1995).

Que no todos aprendemos igual, ni a la misma velocidad no es ninguna novedad. Algunos tendemos a focalizar más en hechos y datos concretos, mientras que otros nos sentimos más cómodos con las teorías, los modelos o las metáforas. Algunos respondemos con mayor intensidad ante formas de información visual, como fotografías, diagramas y esquemas; mientras que otros obtienen más de una explicación verbal, hablada o escrita. Algunos prefieren aprender de manera activa e interactiva; mientras otros funcionan mejor de manera individual e introspectiva.

En cualquier grupo en el que más de dos personas empiecen a estudiar una materia todos juntos y partiendo del mismo nivel, nos encontraremos después de muy poco tiempo con grandes diferencias en los conocimientos de cada miembro del grupo; y eso, a pesar del hecho de que aparentemente todos han recibido las mismas explicaciones y han desarrollado las mismas actividades y ejercicios. Cada miembro del grupo aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en unas áreas que en otras. Esta diversidad, de por sí, presenta ya un desafío importante al profesor.

Tales diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, como por ejemplo la motivación, el bagaje cultural previo, o la edad. Pero esos factores no explican porqué con frecuencia nos encontramos con alumnos con similar motivación, de la misma edad y análogo bagaje cultural que, sin embargo, aprenden de distinta manera; de tal forma que, al interior de una misma asignatura, mientras a uno le resulta muy bien y le es fácil redactar, al otro le resulta mucho más fácil resolver los ejercicios. Sin embargo, esas diferencias sí podrían deberse a su diferente manera de aprender.

Conviene no perder de vista que un desempeño exitoso en cualquier ámbito educativo y en la vida, en general, requiere haber desarrollado la capacidad de trabajar bien con una amplia variedad de formas o modalidades de aprendizaje. Si los profesores enseñan de una manera que favorece exclusivamente las modalidades o estilos de aprendizaje menos preferidos por los estudiantes, puede ocurrir que el nivel de incomodidad que ello les cause sea lo suficientemente grande como para interferir con sus aprendizajes. Por otra parte si los profesores enseñan exclusivamente en las modalidades preferidas por sus estudiantes, puede ocurrir que los estudiantes no desarrollen la destreza cognitiva que necesitarán para alcanzar su potencial de desempeño en el sistema educacional, como fuera de él. En consecuencia, una educación objetiva y equilibrada debiera fomentar el desarrollo de destrezas en los estudiantes tanto en sus modalidades de aprendizaje preferidas, como en las no preferidas.

Tanto desde el punto de vista del alumno como del punto de vista del profesor, los modelos que categorizan estas modalidades y estilos de aprendizaje proveen marcos de referencia atractivos y apropiados con base en los cuales diseñar las actividades educativas con la amplitud necesaria para asegurar un aprendizaje más efectivo.

El concepto de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. Si consideramos que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva lo que el alumno haga o piense no es muy importante, pero si entendemos el aprendizaje como la elaboración por parte del receptor de la información recibida parece bastante evidente que cada uno de nosotros elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características.

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje lo que nos ofrecen es un marco conceptual que nos ayuda a entender los

comportamientos que observamos a diario en el aula, cómo se relacionan esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo nuestros estudiantes y el tipo de comportamiento nuestro que pueda resultar más eficaz en un momento dado.

Pero la realidad siempre es mucho más compleja que cualquier teoría. La forma en que elaboremos la información y la aprendamos variará en función del contexto, es decir, de lo que estemos tratando de aprender, de tal forma que nuestra manera de aprender puede variar significativamente de una materia a otra. Por lo tanto es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas. Nuestra forma de aprender evoluciona y cambia constantemente, como nosotros mismos, de manera que la meta es asegurarnos que las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en cada tipo de modelo sean satisfechas a lo menos parte del tiempo. Esta aproximación se conoce como "enseñar alrededor del ciclo", donde las actividades de aprendizaje se diseñan de manera tal que haya oportunidad para que cada tipo de aprendiz encuentre la manera de incorporar la información que le sea más afín.

Algunos modelos sobre estilos de aprendizaje

En las últimas décadas se han elaborado varias teorías y modelos para explicar las diferencias en la forma de aprender. Revisaremos brevemente algunos de ellos:

El modelo de los canales sensoriales preferentes.

El aprendizaje parte siempre de la recepción de algún tipo de información. De toda la información que recibimos, seleccionamos una parte de ella, la que continuamos procesando. Cuando analizamos cómo seleccionamos la información, podemos distinguir entre aprendices con predominio visual, auditivo o kinestésico. Revisaremos brevemente cada uno de estos estilos preferentes de aprender.

El aprendiz visual aprende lo que ve, necesita una visión detallada, le gustan las descripciones en la medida que pueda imaginarse la escena. Le cuesta recordar la información verbal. Suelen ser organizados, ordenados observadores y tranquilos.

El aprendiz auditivo. Al segundo tipo de aprendiz se le conoce como una persona auditiva. Ella o él aprende mejor oyendo y escuchando. Estas personas no son buenas para construirse imágenes mentales acerca de lo que aprenden (como lo hacen los aprendices visuales) pero pueden filtrar y reforzar

la información mediante su capacidad auditiva y su habilidad para repetirse la información de manera no audible para los demás.

El aprendiz kinestésico. A los que presentan este tercer estilo preferente de incorporar información también les cuesta generar las imágenes internas y la organización exquisita que tan fácilmente se forman los aprendices visuales en sus mentes. Esta es una de las razones por la que a los kinestésicos tienen más dificultades para aprender en un aula tradicional. A ellos les sirve mucho agregar acción a sus aprendizajes, actuar los problemas, representar sus informes de lectura, etc.

El modelo derivado del Indicador de Tipos de Myers-Briggs (ITMB)

Este modelo clasifica a los estudiantes en acuerdo con sus preferencias en escalas derivadas de la teoría de tipos psicológicos de Carl Jung. Basada en Jung, Myers (1962) plantea cuatro dimensiones separadas y polares: Introversión-Extraversión(E-I); Sensación-Intuición (S-I); Pensamiento-Sentimiento (T-F); y Juicio-Percepción (J-P), en donde cada polo de la dimensión refleja una de cuatro preferencias básicas que dirigen la percepción y el juicio. A continuación se presenta una breve descripción, de cada uno de estos polos.

Extrovertidos: les gusta probar las cosas y focalizan su atención en el mundo exterior de las personas.	**Introvertidos:** les gusta pensar bien las cosas y focalizan su atención en el mundo interior de las ideas.
Sensoriales: son prácticos y orientados a los detalles; les gusta prestar atención a los hechos y los procedimientos.	**Intuitivos**: son imaginativos y orientados a los conceptos; les gusta prestar atención a los significados y a las posibilidades
Pensadores: escépticos, tienden a tomar decisiones basados en las reglas y en la lógica.	**Sensitivos**: tienden a tomar sus decisiones basados en considera-ciones personales y humanitarias.
Evaluadores: les gusta fijar y seguir agendas; buscan el cierre perceptual y cognitivo, aún con datos incompletos	**Perceptivos:** se adaptan a circunstancias cambiantes; se resisten al cierre perceptual para obtener más datos.

Según el instrumento construido por Myers-Briggs (Myers y McCaully, 1989), la combinación de los tipos preferidos de funcionamiento de un estudiante pueden combinarse en 16 diferentes tipos o estilos de aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante puede tener un estilo "ESTP" (extrovertido, sensorial, pensador y

perceptivo); mientras que otro puede tener un estilo "INFJ" (introvertido, intuitivo, sensitivo y evaluador).

En un estudio reciente realizado por Fritz, Martinez y Rose (1990), las autoras demostraron que estudiantes recién incorporados a la educación superior presentan una correlación positiva entre los puntajes obtenidos en el Indicador de Tipos de Myers-Briggs y un perfil de puntuaciones teóricas, estimado a partir del estilo que, según panel de expertos, resultaba óptimamente congruente con los requerimientos del programa de carrera correspondiente.

Tales resultados son similares y confirmatorios de los descritos por McCaully (1978) quien, al investigar la influencia de la ocupación en las preferencias de los tipos, comprobó empíricamente que son los tipos los que influyen sobre la elección de carrera; y no a la inversa. Ocurre entonces que, y esto ratifica la potencia y la importancia de los estilos, es más probable que las personas cambien su carrera o su lugar de trabajo para adecuarlo a su tipo, a que cambien éste para adecuarlo a su carrera o lugar de trabajo.

El modelo de los Estilos Psicoepistemológicos de Royce.

Royce (1974) distinguió tres formas de conocer: la Racional, la Empírica, y la Metafórica. Cada una representa una aproximación legítima a la realidad, posible de conducir a error, pero capaz también de conducir a la verdad. El autor concibió estas tres maneras de conocer como estilos cognitivos que invocan un criterio de verdad diferente; y que por lo tanto, son epistemológicamente justificables. De modo que, el criterio de validez para el **estilo racional** sería lo lógico vs. lo ilógico; para el estilo **empírico,** sería el acierto vs. el error en la percepción; y para el estilo **metafórico**, sería lo universal vs. lo ideosincrático.
El autor propone que cada individuo posee una jerarquía psico-epistemológica que se expresa como un perfil de los tres estilos espistémicos. Esto significa que habría un Estilo Racional, uno Empírico y uno Metafórico de aproximación a la realidad, cada uno con un perfil característico y representativo (Royce, 1964).
La evidencia empírica en torno a este modelo ha logrado demostrar que las personas combinan los tres estilos epistémicos en diferentes ordenes de preferencia, y que estos estilos están involucrados diferencialmente en las distintas disciplinas del conocimiento. Por ejemplo, el estilo racional en las matemáticas y la física; el estilo empírico-racional en la química y la biología, y el estilo metafórico en la música y el teatro (ver Fritz y col., 1990).

El modelo de Estilos de Aprendizaje de Felder-Silverman.

Este modelo clasifica a los estudiantes en:

Aprendices sensoriales (concretos y prácticos, orientados a los datos y procedimientos), *versus*	**Aprendices intuitivos** (conceptuales e innovadores, orientados a las teorías y los significados).
Aprendices visuales (con preferencia por las representaciones visuales, las imágenes y los diagramas), *versus*	**Aprendices verbales** (que prefieren descripciones y explicaciones escritas o habladas.
Aprendices inductivos (que prefieren la presentación de la información desde lo específico a lo general), *versus*	**Aprendices deductivos** (que prefie-ren conocer desde lo general a lo particular).
Aprendices activos (que aprenden mejor mediante la manipulación directa y trabajando con otros), *versus*	**Aprendices reflexivos** (aprenden pensando las cosas y por su cuenta).
Aprendices secuenciales (trabajan linealmente y en orden, aprenden a través de pequeños saltos incrementales), *versus*	**Aprendices globales** (tienen una aproximación holística, sistémica, y aprenden en grandes saltos).

El modelo sobre dominancia hemisférica de Hermann .

Este modelo clasifica a los estudiantes en términos de su supuesta preferencia relativa para pensar, en cuatro modalidades, basadas en el funcionamiento especializado del cerebro ante diferentes tipos de tareas. Las cuatro modalidades o "cuadrantes" de este esquema de clasificación son las siguientes:

Cuadrante A: **Cerebral izquierdo** (preferencia por procesos de aprendizaje y pensamiento lógico, analítico, cuantitativo, fáctico y crítico).
Cuadrante B: **Límbico izquierdo** (preferencia por procesos de aprendizaje y pensamiento secuencial, organizado, planeado, detallado y estructurado).
Cuadrante C: **Cerebral derecho** (preferencia por procesos de aprendizaje y pensamiento emocional, interpersonal, sensorial, kinestésico y simbólico).
Cuadrante D: **Límbico derecho** (preferencia por procesos de aprendizaje y pensamiento visual, holístico, imaginativo, innovativo).

El modelo de estilos de aprendizaje de Kolb.

Este modelo clasifica a los aprendices como teniendo preferencias por 1) experiencias concretas o conceptualizaciones abstractas (según la forma en que incorporan información); y 2) en ser experimentalistas y activos, u observadores y reflexivos (según cómo internalizan la información). Los cuatro tipos de aprendices según este esquema de clasificación son los siguientes:

Tipo 1: Concreto reflexivo. Una pregunta característica de este tipo de aprendiz es "¿Por qué?". Este tipo de aprendices responde bien ante explicaciones que relacionan los contenidos de clase con su propia experiencia, sus intereses y las necesidades de su proyección futura. Para ser efectivos con este tipo de aprendiz, el profesor debe actuar como un motivador.
Tipo 2: **Abstracto reflexivo**. La pregunta característica de este tipo de aprendiz es "¿Qué?". Los aprendices del Tipo 2 responden bien a la información presentada y organizada de manera lógica, y se benefician con disponer de tiempo para la reflexión. Para ser efectivo con ellos, el profesor debe actuar como un experto.
Tipo 3: Abstracto activo. La pregunta característica de este tipo de aprendiz es "¿Cómo?" Los aprendices del Tipo 3 se benefician de tener oportunidades para trabajar activamente en tareas bien definidas y de aprender por ensayo y error, en un ambiente que les permite equivocarse sin consecuencias desagradables. Para ser efectivo en este caso, el profesor debe actuar como un director técnico (entrenador deportivo), ofreciendo como guía de prácticas y entregando feedback.
Tipo 4: Concreto activo. La pregunta característica de este tipo de aprendiz es "¿Qué pasaría si...?" A los aprendices del Tipo 4 les gusta aplicar los contenidos de las clases a situaciones nuevas y a resolver problemas de la vida real. Para ser efectivos con ellos, los profesores debieran mantenerse a cierta distancia, y maximizar las oportunidades para que los estudiantes descubran cosas por si mismos.

Enseñando a todos los tipos y estilos

Luego de revisar someramente algunas de estas teorías y modelos, la pregunta que seguramente se hace el lector es ¿cómo poder determinar cuál de todos estos modelos es el mejor?.

La respuesta es, todos y ninguno. La palabra "aprendizaje" es un término muy amplio que abarca fases distintas de un mismo y complejo proceso.

Cada uno de los modelos y teorías existentes enfoca el aprendizaje desde un ángulo distinto. Cuando se contempla la totalidad del proceso de aprendizaje se percibe que esas teorías y modelos aparentemente contradictorios entre sí no lo son tanto, e incluso, que se complementan.

Desde el punto de vista de los autores, el valor de la presente revisión es aportar a la toma de conciencia de que, efectivamente, cuando entramos en un aula a impartir clase o a desarrollar actividades curriculares de cualquier tipo, lo hacemos frente a un grupo de estudiantes que son muy diferentes entre si, en sus características como aprendices. Como profesores y dependiendo en qué parte del proceso de aprendizaje centremos nuestra atención, en ocasiones nos interesará referir nuestro trabajo a uno u otro modelo. Sin embargo, nuestro gran desafío y nuestro deber ético como académicos es lograr organizar nuestro trabajo en aula y presentar la información de manera que resulte atractiva a todos los diferentes tipos de aprendices.

Para un estudiante puede ser muy útil tomar conciencia acerca de sus preferencias como aprendiz; ello le puede ayudar a sacar mayor partido de sus fortalezas y también a desarrollar sus estilos menos preferidos. Es fácil suponer que de esta manera, el aprendizaje tendrá mejores resultados para los alumnos.

Por otra parte, cabe reflexionar también sobre el efecto que nuestro estilo de enseñanza pueda tener sobre la motivación y el aprendizaje de nuestros estudiantes. ¿Cómo hacer para que en nuestras clases entreguemos la información en el estilo de aprendizaje preferido por nuestros estudiantes? Si lo hacemos hablando, lo más probable es que estemos beneficiando a los estudiantes con preferencia sensorial auditiva (se sabe que sólo alrededor del 30& de los estudiantes recordarán aproximadamente un 75% de lo que decimos en clase). Si escribimos en la pizarra y destacamos los contenidos relevantes con diferentes colores, o si proyectamos transparencias, o instamos a que los alumnos lean y revisen sus textos y apuntes, estaremos facilitando el aprendizaje a los estudiantes con canal preferente visual. (sólo alrededor de un 40% de los estudiantes recordarán aproximadamente el 75% de la información que visualizan y leen en clase).

De manera que, si fuésemos efectivos en combinar ambas modalidades de presentar información, alcanzaríamos sólo a un 70% de nuestros estudiantes. El 30% restante quedaría sin ser necesariamente atendido en la modalidad o estilo preferencial de sus aprendizajes.

Lo importante entonces es utilizar alguno de estos modelos de estilos de aprendizaje como un recurso de referencia para 'balancear' nuestras estrategias de enseñanza de modo que satisfagan las necesidades de aprendizaje esencialmente de todos los estudiantes en la clase. Eso sí, cualquiera sea el modelo que se tome como referencia, lo que corresponde hacer es organizar el trabajo en aula de manera que se transite, iterativa, o circularmente, por estrategias afines a cada uno de los tipos o estilos del modelo. A esto se le conoce como "enseñar alrededor círculo" (Felder y Silverman, 1988).

Algunas recomendaciones generales que pueden ser obvias, pero que pueden resultar de ayuda:

- Enseñe conceptos e información teórica presentando primero los fenómenos y problemas concretos que se relacionan con el concepto o la teoría.
- Utilice inductores dramáticos, historias, o el humor para atraer la atención de los estudiantes hacia el tema de estudio, de modo que puedan recurrir a la memoria de estos elementos distintivos para recordar la materia tratada.
- Presente de manera balanceada la información conceptual (intuitiva) con la información concreta (ejemplos).
- Haga uso frecuente y extensivo de dibujos, diagramas y demostraciones, a la vez que de las descripciones orales y escritas de un determinado contenido curricular.

Nuestro estilo de aprendizaje está directamente relacionado con las estrategias que utilizamos para aprender algo. Una manera de entenderlo sería pensar en nuestro estilo de aprendizaje como el promedio estadístico de todas las distintas estrategias que utilizamos. Nuestro estilo de aprendizaje guarda correspondencia, por tanto, con las grandes tendencias, con nuestras estrategias más usadas.

Pero naturalmente, la existencia de un promedio estadístico no impide las desviaciones, o dicho de otro modo, el que alguien pueda ser en general muy visual, holístico y reflexivo no impide, sin embargo, que pueda utilizar estrategias auditivas en muchos casos y para tareas concretas.

Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias son los métodos que utilizamos para hacer algo. Si tenemos que, por ejemplo, demoler una pared, podemos utilizar distintos medios: darle golpes con la cabeza, o darle golpes con un martillo, o llamar a un albañil, por mencionar unos pocos. Sin embargo, no se tarda lo mismo en botar una pared a cabezazos que con un martillo. Los resultados que se obtengan, dependerán en gran medida de que se sepa elegir el método más eficaz para cada tarea. Un martillo neumático puede ser muy eficaz para tirar una pared, y un desastre si lo que queremos hacer es clavar un clavo para colgar un cuadro (Robles, 1991).

Cuando aprendemos algo también podemos elegir entre distintos métodos y sistemas de aprender. Dependiendo de lo que queramos aprender nos interesará utilizar unas estrategias y no otras. No existen estrategias buenas ni malas en sí mismas, pero sí estrategias adecuadas o inadecuadas para un contexto determinado. Los resultados que obtenemos, lo bien o rápido que aprendemos, dependen en gran medida de saber elegir la estrategia adecuada para cada tarea.

La mayoría de las veces el trabajo en el aula consiste en explicar conceptos, en dar información, y en hacer ejercicios para comprobar si esos conceptos se entendieron. Muchas veces lo que no se explica ni se trabaja son las distintas estrategias o métodos que los alumnos pueden emplear para realizar un ejercicio o asimilar una determinada información. Quizás los alumnos 'torpes' no siempre puedan convertirse en 'brillantes', pero todos pueden mejorar respecto a su punto de partida y, muchas veces, con el entrenamiento adecuado, mejoran mucho más de lo que ni ellos ni sus profesores creían posible.

No está claro qué es lo que hace que unos alumnos desarrollen unas estrategias adecuadas y otros no, lo que sí está claro es que las estrategias se aprenden, y que un alumno con estrategias inadecuadas puede cambiarlas si se le dan las indicaciones necesarias.

El primer paso de ese proceso de cambio es desarrollar la percepción de que las estrategias existen e influyen en el aprendizaje. Esa percepción se crea tan pronto como las estrategias se convierten en parte habitual del trabajo del aula.

Trabajar con estrategias en el aula supone observar e identificar la estrategia o conjunto de estrategias más eficaces para una tarea concreta. Naturalmente, esto supone plantearnos nuestra materia no desde el punto de los conocimientos que queremos que adquieran nuestros alumnos, sino desde el punto de vista del tipo de habilidades que necesitan desarrollar para poder adquirir esos conocimientos.

El trabajar las estrategias supone muchas veces sacar a la luz y sistematizar conocimientos que tenemos de forma intuitiva. Todos los que hemos pasado por un aula, sea como alumnos o como profesores, sabemos distinguir a un alumno bueno de otro no tan bueno. Pero, ¿qué es lo que me demuestra que un alumno es bueno en matemáticas, inglés, dibujo, historia, filosofía, o educación física? No es el nivel de conocimientos teóricos, sino cómo realizan las actividades de aula y, por lo tanto, el tipo de estrategias que utilizan.

Si lo que diferencia a un buen alumno de un mal es el tipo de estrategias que utiliza y nosotros sabemos identificar a los buenos alumnos, eso implica que también sabemos cuáles son las estrategias que determinan el éxito o el fracaso en nuestra asignatura. Lo que nos hace falta no es aprender nada nuevo, sino sistematizar lo que ya sabemos y hacerlo explícito (Robles, 1991).

Las estrategias de aprendizaje son procesos mentales y, por lo tanto, no son directamente observables. Sin embargo sí son detectables. Además, aunque nuestros alumnos no están acostumbrados a prestarle atención a las estrategias que utilizan (nosotros tampoco), eso no quiere decir que no las puedan explicar. Una forma rápida de averiguar qué estrategias utilizan nuestros alumnos es preguntándoles. La pregunta básica es ¿Cómo lo haces?

Cambiar las estrategias que uno esta acostumbrado a usar exige primero la reflexión sobre lo que uno ha hecho hasta ese momento. Por tanto otra manera de trabajar las estrategias es ayudar a los alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, hacerles preguntas que les hagan pensar qué les funcionó bien y qué no les funcionó. Las estrategias se aprenden a base de practicarlas, por lo tanto tendremos que ofrecerles a nuestros alumnos oportunidades y actividades para explorar y practicar nuevas estrategias.

CONCLUSIONES

Naturalmente, estas y otras técnicas orientadas a activar las formas preferidas de aprender que presentan nuestros estudiantes son todas complementarias. Los educadores hemos estado usándolas por décadas. Desgraciadamente, sin embargo, pareciera que cuanto más se avanza en la escala educacional, parece que la alegría de aprender y enseñar se van desvaneciendo. ¿Cuándo fue la última vez que tuvimos a nuestros alumnos de segundo año de pedagogía haciendo un "juego de roles", o saliendo a una excursión? ¿Cuándo fue la última vez que usamos una gambeta, un chiste o una anécdota para asegurar la comprensión de algún concepto nuevo?

Otra ventaja de ver a nuestros alumnos como aprendices diversos, es que nos facilita verlos integralmente como seres humanos, y no como recipientes vacíos dentro de los cuales 'vaciar' la información. Es elemental recordar también que nuestros alumnos necesitan relacionarse con sus profesores en su calidad de seres humanos íntegros y totales. En otras palabras, los estudiantes no quieren (ni necesitan) profesores que les repitan lo que ya está en los libros de texto eso lo pueden leer y posiblemente con mayor aprovechamiento, en otros momentos. Lo que nuestros alumnos necesitan es que, como profesores, llevemos nuestra cultura general y nuestro mejor criterio de ciudadanos y nuestra visión de mundo (además de nuestros conocimientos como 'especialistas') a nuestras conversaciones con ellos.

BIBLIOGRAFÍA

Borba, M. (2001) **Teaching Moral Intelligence**. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

Felder, R.M. and Silverman, L.K. (1988) Learning Styles in Education. **Engenering Education** 78(7) 674-681.

Fritz, C.G., Martinez, G., Rose, I. (1990). **Perfil Psicoepistemológico y Tipos de Personalidad en Estudiantes de Educación Superior de Temuco**. Tesis presentada al Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del grado de Licenciado en Psicología.

Hermann, N. (1990) **The Creative Brain**. Lake Lure, NC: Brain Books.

Kolb, D.A. (1984) **Experiential Learning: Experience as a Surce of Learning and Dvelopment**. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Myers, I.B. y McCaulley, M.H. (1989) **A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator**. Princeton, NJ: Educatioonal Testing Service.

Robles, A. (2001) http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html

Royce, J.R. (1964) **The encapsulated man: An interdisciplinary essay on the search for meaning**. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Royce, J.R. (1974) Epistemic Styles, individuality, and world view. En A. Debons y W. Cam,eron (Comp.), **NATO Conference on Information Sciences.** The Naederlands: International Publishing Company.

Whitefield, D. (1995) Learning styles –great minds don´t think alike! En L. Summers (Comp), **A Focus on Learning**. Perth, Australia: Edith Cowan University Press

Educación y Humanidades N°10-11, 2001 -2002, pp. 154-183

¿QUÉ ES APRENDIZAJE EXPANSIVO?

Gastón Sepúlveda E
Departamento de Educación

RESUMEN.
Los cambios vertiginosos en la cultura y en la sociedad imponen la necesidad de nuevas formas de aprendizaje. El concepto de 'aprendizaje expansivo' como aquella forma de aprendizaje que permite que las personas expandan sus moldes culturales tradicionales, puede servir de base para el desarrollo de una pedagogía para el desarrollo. El imperativo de las comunidades locales pobres de mejorar sus condiciones de vida y lograr un posicionamiento en un mundo global que las excluye; del mismo modo como el requerimiento de prepararse para el desempeño en un mundo cuyas formas productivas cambian aceleradamente y se desplazan hacia el uso intensivo del conocimiento, requieren de sistemas educativos que no sólo aseguren un espacio en ellos para las personas. Los sistemas educativos, si quieren ser verdaderamente equitativos, requieren aprendizajes expansivos que les asegure a las personas poder desempeñarse en la sociedad de un modo diferente a como lo habrían hecho sólo con la cultura de que disponen.

Cada cultura es una forma de comprender que conforma una tradición que, a su vez, se acumula y se traspasa a las nuevas generaciones y, como tal, es una forma de ver, pero también una forma particular de ceguera. La tradición es paradójica permite ver algunas cosas, pero vela otras. El mundo alrededor se ha ido haciendo cada vez más complejo y los saberes tradicionales ya no pueden dar cuenta de esa complejidad. Cada vez más los jóvenes se dan más cuenta que no pueden lidiar con un mundo que les resulta en gran parte desconocido, sólo con la información que está disponible en su cultura tradicional. Por otra parte, no es posible asegurar que las formas de enseñanza conocidas transformen efectivamente la cultura de los jóvenes; de modo que éstos puedan hacer frente a lo que aún no conocen, pero que probablemente irá a ser parte de la realidad cultural y social en la cual habrán de vivir. Este es el desafío histórico que enfrenta el aprendizaje: lidiar con un mundo que cambia aceleradamente, donde las formas de vida tradicionales que sirven de soporte a lo que es familiar y conocido se transforman aceleradamente para no recomponerse más en las mismas condiciones que tenían en el pasado

inmediato. Esta es la mayor prueba que ha tenido la educación hasta el presente: ¿cómo educar para lo que hoy día no existe?

Qué es aprendizaje expansivo ('learning by expanding')

El concepto de aprendizaje expansivo –sistematizado por Engeström (1987) y posteriormente desarrollado en un gran número de investigaciones- alude al proceso mediante el cual un individuo, al interior de un ámbito de prácticas, transforma o modifica el repertorio de su cultura para actuar de un modo diferente al que lo habría hecho si el conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado. Lo que en palabras más directas podría expresarse como las transformaciones que ocurren dentro de un ámbito de 'actividad, entendida esta última como la unidad básica de la acción cultural humana.

La noción de 'actividad' es importante a este respecto, porque contiene una forma de explicar la cognición humana ligada a las situaciones y a las acciones en las cuales ella ocurre. La actividad, en términos simples, es lo que las personas hacen en un dominio de prácticas. Estos dominios pueden ser el trabajo, la vida comunitaria, la vida estudiantil, etc. Cualquiera de estos dominios está constituido por una serie de prácticas que contienen relaciones con otras personas que comparten ese dominio, en esas relaciones la gente actúa usando herramientas para llevar a cabo sus prácticas, pero lo importante es que en esa 'actividad' se va conformando un modo de comprender. De este modo, la comprensión no viene de fuera, se va conformando en la actividad que se lleva a cabo dentro del dominio. Considérese, a este respecto, el ejemplo de los estudiantes. A nadie se le enseña a ser estudiante, este aprendizaje ocurre cuando las personas se incorporan al dominio de prácticas de los estudiantes, al interior de una institución educativa. Dentro de ese dominio los estudiantes recién llegados comienzan a interactuar con otros mayores, de ellos aprenden a comportarse, siguen una forma de vestir y, por último, se comienzan a posicionar respecto a lo que tienen que hacer en los cursos de un modo particular. Las formas de relacionarse con el conocimiento o de aprender están contenidas en esas prácticas. En ellas comienzan a formarse ideas, formas particulares de comprender sus asignaturas, las relaciones sociales, lo que deben aprender, etc. A partir de allí comienza a configurarse la comprensión de lo que es ser estudiante, qué significa estudiar, cuál es la relación con los profesores, y otras. De este forma se puede apreciar que el aprendizaje de la forma de actuar y comprender de las personas está entretejida con la actividad y ésta, a su vez, constituye el contexto o el enmarcamiento de esa comprensión.

Como este aprendizaje es permanente y continuado y forma parte de la vida social en la cual esa actividad se lleva a cabo, tiene una profundidad muy grande y funciona como un verdadero filtro entre las personas y su realidad, éstas la ven del modo como se ha ido aprendiendo a hacerlo al interior de esa actividad.

La compresión que se forma en la actividad funciona como un verdadero 'trasfondo' de lo que las personas hacen cotidianamente y este trasfondo procede de un modo tan inadvertido y trasparente que da la impresión que nada se interpusiera entre los individuos y su conocimiento de la realidad. Estas son las pautas de la cultura, el conocimiento que subyace a lo que la gente hace habitualmente y que no es fácilmente accesible a la conciencia. Así, tal como el ejemplo, lo que las personas aprenden en el seno de las interacciones sociales y prácticas al interior de su comunidad es el filtro a través del cual perciben lo que funciona como realidad. De este modo, como se ha señalado, el filtro permite ver algunas cosas y no otras. Por tal razón se necesita un concepto de aprendizaje que permita superar los límites que impone la comprensión aprendida culturalmente y, ante la situación actual en la cual el mundo de lo conocido se transforma sin cesar, es preciso contar con un modo de aprender lo que todavía no se conoce.

En este sentido, este concepto de 'aprendizaje expansivo' representa un avance importante respecto a los desafíos que enfrenta el aprendizaje en las culturas y sociedades actuales que avanzan aceleradamente a una complejidad nunca antes vista. Para nadie es desconocido el hecho que en la actualidad el conocimiento, la tecnología, la información, las redes interconectadas, la transformación de la estructura del trabajo, los crecientes riesgos que generan las sociedades actuales, las contradicciones entre las culturas locales y la creciente globalización de una cultura hegemónica ligada a estructuras económicas y de poder globales, la creciente exclusión de los sectores sociales más pobres producto de los procesos de modernización, son entre otras, las expresiones de una creciente complejidad que desafía las estructuras culturales y cognoscitivas de las personas. Un mundo que se desplaza hacia el conocimiento como el principal recurso productivo genera condiciones que desafían constantemente las estructuras culturales tradicionales y obliga cada vez más a las personas y a los grupos humanos a transformar los recursos culturales de que disponen.

Estos desafíos no son adecuadamente recogidos por las concepciones tradicionales del aprendizaje relacionadas tanto a las corrientes conductistas como a las cognoscitivistas. Todas las corrientes que han estudiado el

aprendizaje suponen un contexto cultural dado en el cual se presentan al individuo las tareas del aprendizaje. En gran medida el aprendizaje es visto como un proceso mediante el cual es posible 'aprender' tanto los dominios de desempeño como los contenidos que están contenidos en las culturas. De hecho, actualmente, en los dominios de la formación profesional en la educación terciaria, los currículos y las prácticas de enseñanza continúan siendo espacios de aprendizaje reproductivo.

La idea del aprendizaje expansivo surge de explicar cómo los individuos transforman sus modos habituales de actuar dentro de contextos culturales determinados; esto es, cómo dentro de determinados moldes culturales se generan modos de aprendizaje que hacen posible traspasar esos mismos enmarcamientos culturales. El aprendizaje expansivo no es un proceso habitual en las culturas humanas. De hecho, las culturas están constituidas sobre una estructura cognoscitiva que es el producto de las interacciones recurrentes que se producen entre los individuos al interior de ellas. Este fenómeno puede ser fácilmente comprendido si se piensa en cualquiera de los ámbitos de prácticas culturales humanas. En ellos, los individuos que participan en esas prácticas –interactúan unos con otros- generan, producto de esas interacciones, orientaciones cognoscitivas que validan lo que hacen y por tanto la legitimidad de ello se coproduce en la misma práctica. Algo así como un sistema que se crea a sí mismo.

La circularidad del entendimiento está a la base de la estructura cognoscitiva humana. Esta afirmación fuerte –paradójicamente- permite abordar de un modo productivo uno de los temas más cruciales para enfrentar los crecientes desafíos de una cultura y una sociedad que se transforman sin cesar.

Corrientemente tendemos a pensar, de acuerdo al cientificismo incorporado a nuestro sentido común, que los sistemas cognoscitivos están abiertos a lo nuevo, que procesan incansablemente los estímulos externos y los transforman –vía la operación de máquina computacional que es la mente- en formas de nuevas de conocimiento y actuación. Somos, desde esta perspectiva, aprendices universales dispuestos a asimilar todo lo que está afuera de nosotros y para ello sólo requerimos una cierta disciplina y dedicación. Sobre esta idea simple de la mente, han funcionado desde hace mucho tiempo los sistemas educativos que han sido diseñados para que hagan posible tales tipos de aprendizajes. El conocimiento está afuera de la mente y ésta la incorpora como una esponja absorbe el líquido. Lakoff y Johnson (1999) han mostrado que 'vivimos por las metáforas' y una de las más poderosas es la que concibe a la

mente como un recipiente. En esta metáfora la mente se concibe como un espacio, un lugar en el que se almacenan los ítemes de información que incorpora mediante la percepción. De acuerdo a esta metáfora no existen restricciones respecto a lo que la mente puede contener: reglas, ítemes de información, creencias, ideas; algunos de los cuales tienen una permanencia efímera, mientras que otros persisten por largo tiempo y algunos son casi definitivos. En esta metáfora, el aprendizaje es cualquier proceso que haga posible que estos objetos se incorporen a la mente, mediante el medio más conocido en la enseñanza escolar: la transmisión del conocimiento en el cual el profesor traspasa desde su mente -o cualquier otro 'contenedor'- el conocimiento que guarda allí, a las mentes de los estudiantes.

Desde una perspectiva educacional esta metáfora, como lo señalan Bereiter y Scardamalia (1996) las consecuencias más destacadas son las siguientes. En primer lugar, esta metáfora puede explicar bien el conocimiento como el conjunto de objetos que son especificables en la mente: hechos, creencias, ideas o intenciones; pero no puede hacerlo tan bien cuando trata de explicar cómo otros que son menos especificables: las intuiciones o las comprensiones o, todavía los que provienen del conocimiento distribuido, por ejemplo, en un campo disciplinario, pueden ser incorporados a la mente. En segundo lugar, y fundamentalmente, el proceso de aprendizaje en esta metáfora es un proceso esencialmente reproductivo; puesto que se puede sólo incorporar a la mente lo que ha podido ser bien especificado (objetivado) como un ítem de información que puede ser traspasado. Por otra parte, las habilidades mentales se definen en términos de la capacidad de hacer cosas especificables con objetos mentales también especificables. La memoria supone retener y devolver tales objetos. Las habilidades de clasificación y secuenciación suponen el ordenamiento de objetos mentales y las habilidades de razonamiento consideran nuevos objetos mentales, como las conclusiones que resultan de la combinación de objetos mentales ya existentes.

Este tipo de metáfora se expresa bien en el aprendizaje escolar que -como se demostrado- está entrañablemente ligado a la reproducción de los textos (Engeström 1987). Es probable que esta característica del aprendizaje en la escuela deba mucho a la tecnología con la cual este aprendizaje aparece relacionado, la escritura de textos que se difunde a partir de la imprenta. Esta tecnología produjo una transformación del conocimiento que se manifestó así misma como la autonomización del conocimiento. La codificación, las clasificaciones, la estandarización junto con la disposición lineal (sintagmática) de la escritura contribuyeron activamente a transformar el conocimiento en una

realidad social independiente. El conocimiento se convierte en un texto el que, a su vez, aparece como la representación autónoma del conocimiento. Los artilugios mediante los cuales el conocimiento se representa en el texto: tablas, diagramas, ilustraciones, mapas permiten que tales contenidos puedan fijarse mejor en la memoria y el lector pueda retornar a esos contenidos cuando estime necesario y de este modo retener las formulaciones de relaciones, las clasificaciones que están contenidas en el texto. El aprendizaje escolar – configurado por la metáfora de la mente como un contenedor y por la tecnología del texto- funciona principalmente como la reproducción de los contenidos del texto.

Una crítica extendida que se le hace al aprendizaje escolar es que existen otros importantes tipos de aprendizajes que no están contemplados en las formas de aprendizaje que privilegia la escuela y que se hacen cada vez más necesarios en las condiciones cambiantes del mundo de hoy. Aprendizajes tales como la formación de conceptos, la creación de artefactos, la aplicación del conocimiento disciplinario a la resolución de problemas en los ámbitos de prácticas corrientes; son difíciles de enseñar mediante los métodos habituales, fundamentalmente por que la práctica de la enseñanza se ha desarrollado con la idea de traspasar contenidos. Estos aprendizajes son también difíciles de evaluar, porque las formas habituales de evaluación dependen directamente de la idea de inventariar los contenidos que están en la mente de los estudiantes. Muchos de estos aprendizajes son también muy difíciles de especificar en términos de contenidos mentales y por tanto, son difíciles de estipular en términos de objetivos educacionales. Del mismo modo, frente a una demanda cada vez más creciente del aprendizaje de valores, actitudes, formas de relación, cooperación en el trabajo, iniciativa, respeto por las diferencias, etc., la metáfora de la mente como recipiente es manifiestamente inadecuada. Muchos profesores hoy día tienen serias dificultades para desarrollar tales aprendizajes y persisten en intentar enseñarlos como contenidos que van a ser almacenados en la mente de los estudiantes.

Lo anterior implica que los procesos de aprendizaje que se derivan de la metáfora de la mente como recipiente o contenedor, muestran dos limitaciones serias para el desarrollo. Una es el carácter autocontenido y definitivo del conocimiento que se transfiere independiente de las situaciones en que es aprendido y que se almacena en la mente y la otra es el carácter reproductivo y cerrado de tal proceso. Ambas limitaciones, y las prácticas educacionales que se derivan de ellas, representan un escollo importante para el fenómeno de la expansión cultural y cognoscitiva. Y, tal como se ha señalado, las condiciones

actuales de la cultura y la sociedad, los procesos de cambios acelerados que ocurren en ellas; son condiciones imperativas para el desarrollo de otra forma de aprendizaje y, por tanto, para el desarrollo de formas de enseñanza que aseguren habilidades para lidiar con lo que no es familiar ni conocido para el conocimiento que se reproduce en las prácticas educativas tradicionales.

El paso de formas reproductivas a expansivas de aprendizaje obliga a considerar algunas caracterizaciones del aprendizaje y el tipo de categorías con las cuales distintas formas del aprendizaje están asociadas.

Es posible reconocer, a partir de Bateson (1985) a lo menos tres categorías de aprendizaje: aprendizajes de primer orden, de segundo orden y tercer orden. Estas categorías refieren al carácter de los procesos mediante los cuales las personas aprenden y van desde las condiciones básicas del aprendizaje por reflejos condicionados, hasta el cuestionamiento crítico de los marcos culturales de las prácticas sociales.

Aprendizaje de primer orden

El aprendizaje de primer orden comprende el condicionamiento y la imitación. En el condicionamiento por recompensa y castigo los individuos aprenden a reaccionar de determinado modo a estímulos particulares. Esta forma de aprendizaje ha sido muy estudiada en el comportamiento animal y se ha observado que mediante la división de una tarea en pequeñas partes y recompensando cada una de éstas por separado, el animal puede ser entrenado a repetir actuaciones relativamente complejas, compuestas de varias fases. En el condicionamiento, el aprendiz no requiere estar consciente de su propio aprendizaje, puesto que el comportamiento de éste se orienta antes que todo a evitar consecuencias desagradables y asegurar experiencias placenteras. Este tipo de condicionamiento, ajustado a los requerimientos inmediatos del entorno, ocurre regularmente en la vida cotidiana de cualquier persona. Por ejemplo, cuando la persona se da cuenta que determinadas formas de actuar complacen a su superior, puede comenzar a agradarlo regularmente de este modo, sin necesariamente estar consciente de ello o reconocer que ha aprendido algo.

Es obvio que procesos de este tipo no corresponden a las características de un aprendizaje productivo, puesto que lo que se ha aprendido no está organizado en una estructura global sino que permanece como un hábito reflejo aislado. En tal condición no es totalmente aplicable, ya que lo que puede agradar a una persona, puede irritar a otra. En la práctica tales conductas

adquiridas pueden funcionar, pero siempre de un modo muy limitado puesto que cuando cambian las condiciones de un proceso, se requiere adquirir nuevos hábitos. Esto es lo que se conoce también como aprendizaje por "shock"; cuando, por ejemplo, las personas no han previsto que sus hábitos los conducen a un deterioro de sus condiciones de vida tan drástico o catastrófico que no pueden sostenerlo sin un cambio (a veces traumático) de sus hábitos.

El condicionamiento no considera los recursos más importantes de los seres humanos: la conciencia, la voluntad, la habilidad para definir objetivos y la acción con propósito para lograrlos.

Por su parte la imitación –en la que el aprendiz se apropia de cierto modelo de conducta que copia- es muy similar al condicionamiento; puede ser muy efectivo y, de hecho, es el componente principal para influir a las personas mediante la propaganda y el entretenimiento. El aprendizaje por imitación se observa, por ejemplo, en la reproducción de los patrones violentos de algunas series de televisión que replican los niños que las ven. En estos estudios se concluye que aunque los espectadores de estos patrones violentos puede que no cambien conscientemente sus ideas, la excesiva exposición a esos patrones violentos configura, de un modo inadvertido, sus reacciones y comportamiento. De este modo, la imitación también es un aprendizaje cuyo nivel de control consciente es inexistente o muy marginal. El aprendizaje de primer orden también está presente en el aprendizaje escolar tradicional, en el cual, como se señaló, el objeto de las operaciones de aprendizaje es el texto. Las respuestas correctas están contenidas en los textos y en las exposiciones de los profesores. En otras palabras, el texto autorizado reemplaza los problemas de la experiencia cotidiana y los fenómenos del mundo que mueven a curiosidad como objeto de aprendizaje. Cuando el texto -y las lecciones- llega a ser el objeto en sí mismo del aprendizaje, pierde su carácter instrumental (como un mediador que permite relacionarse de un modo diferente con la realidad). Esto significa que los recursos instrumentales de los estudiantes se empobrecen y se transforman en listas fijas para cuyo aprendizaje se espera que los estudiantes dependan, en lo básico, de su memoria individual. De esta forma, muchos otros instrumentos que podrían favorecer un aprendizaje más integral quedan, en la práctica, proscritos de las aulas. En estas condiciones, la enseñanza tradicional en la escuela puede ser reconocida como aprendizaje de primer orden: los estudiantes tratan de responder correctamente para obtener buenas calificaciones y evitar sanciones, del mismo modo como imitan a sus pares y a sus profesores.

Aprendizaje de segundo orden

Un tipo de aprendizaje menos obvio pero mucho más extendido en la historia natural de la cultura es lo que se denomina aprendizaje de segundo orden. Toda situación comunicativa incluye la información que se transmite en ella y los tipos de interacciones que hacen posible este traspaso de información (contenido y contexto, respectivamente, como les denomina Bateson,1985). Cuando una persona traspasa una información a otra, ésta no sólo "aprende" el ítem informacional, sino también el tipo de interacción en el cual este ítem es traspasado. Así, por ejemplo, determinado contenido puede transferirse en un contexto de dominación – dependencia y, en esas condiciones, el aprendizaje incluye esa forma de interacción que funciona como una especie de enmarcamiento en la cual los contenidos son adquiridos. En la historia natural de la cultura el aprendizaje también incluye estos enmarcamientos que funcionan como marcadores de los tipos de relaciones que se producen en la comunicación (aprendizaje). Socialmente, por ejemplo, la situación de una dictadura funciona como una connotación de los mensajes que se transmiten. En ese caso puede decirse que las informaciones, cualquiera que éstas sean, deben comprenderse en un marco de autoridad – obediencia; y las personas que viven en esa situación aprenderán que ese marco es el que define la actuación que socialmente se impone como legítima.

El aprendizaje de segundo orden está también presente en la institución escolar, aunque no de un modo tan evidente. Una forma que asume este aprendizaje de los estudiantes en la escuela, es el acomodo progresivo de éstos a los patrones de conducta que son legitimados en ella. Así, muchos estudiantes orientan su comportamiento por las expectativas que sus profesores tienen de ellos. Es en estos contextos de interacción que el estudiante adquiere los patrones generales de comportamiento que pueden reconocerse como dominación - dependencia; individualismo - solidaridad; autoritarismo - democracia y otros que orientan su actuación al interior de la escuela y en la sociedad. Esos contextos de interacciones que enmarcan las categorías de comportamiento que son considerados legítimos son llamados también currículum oculto y refieren a hábitos aperceptivos que se adquieren en las formas en cómo se pautan las relaciones sociales.

En el aprendizaje de primer orden, el aprendizaje se concentra en internalizar las conductas correctas explícitas disponibles. En el aprendizaje de segundo orden, en cambio, la atención cambia a tratar de encontrar cómo las soluciones correctas pueden producirse, aun cuando ellas no estén

inmediatamente disponibles para imitarse. Gran parte del aprendizaje de segundo orden ocurre por ensayo y error. Aquí, el aprendiz está vagamente consciente de la tarea y el objetivo; por ejemplo, de las reglas implícitas para actuar y pensar como un estudiante exitoso. No obstante, los principios de tal comportamiento no son evidentes y, por tanto, el aprendiz trata de acomodarse siguiendo, relativamente a ciegas, caminos que a veces resultan exitosos y otras veces no. El aprendizaje de estos enmarcamientos o categorías de comportamiento llevan a las personas a acomodarse a los que les resultan más evidentes. Así, el estudiante aprende pronto a acomodar u orientar sus comportamientos por las interpretaciones que hace de las expectativas que asume que el profesor tiene de él.

En este tipo de aprendizajes se ubican los aprendizajes de lo que se ha dado en llamar objetivos transversales, en el sentido que son categorías de comportamiento que están básicamente relacionadas con formas de acción deseables y que se definen por patrones de interacción, de actuación y modos de pensar. Los aprendizajes de valores, actitudes, formas de relacionarse tienen el carácter de contextos de interacción y como tal están provistos por el tipo de experiencias de actuación social que se les proporciona a los estudiantes y no por el tipo de información que se les provee. El comportamiento solidario no se aprende estudiando definiciones de solidaridad, sino que "descubriendo" las formas de actuación que pueden considerarse solidarias y que enmarcan las formas de relaciones que los estudiantes van a tener con sus pares.

Otra forma que asume el aprendizaje de segundo orden es lo que Engeström (1994) llama aprendizaje de investigación. Este se refiere en lo fundamental a la resolución de problemas mediante la experimentación. En este caso el aprendiz avanza paso a paso con el fin de reflexionar sobre el problema que tiene entre manos y formula una explicación hipotética de los principios que están detrás de las soluciones exitosas. Después el aprendiz prueba la hipótesis y la modifica de acuerdo a los resultados. En otras palabras, el aprendiz construye una teoría del fenómeno bajo estudio. En la situación escolar esto podría significar que el estudiante analiza las precondiciones del desempeño adecuado y conscientemente monitorea sus hábitos de conducta y de estudio de acuerdo a ello.

El aprendizaje de investigación corresponde a las características del aprendizaje productivo. Requiere romper y reordenar la estructura del aprendizaje escolar tradicional centrado en las lecciones de texto (y sus derivados). Su estructura es similar a la que se da en las situaciones de

aprendizaje productivo en la vida cotidiana en las cuales el aprendiz es un observador curioso que se orienta a la resolución de problemas o fenómenos que necesitan explicación y para ello usa tanto los instrumentos que tiene a la mano como el conocimiento disponible en términos de explicaciones que han dado otros.

Aprendizaje de tercer orden

Existe también otra categoría de aprendizaje que puede llamarse aprendizaje de tercer orden. En esta categoría el aprendiz cuestiona la validez de las tareas y problemas puestos por el contexto y comienza a transformar el contexto en sí mismo. Este tipo de aprendizaje está relacionado con la innovación. En la escuela, esta clase de aprendizaje expansivo podría significar que los estudiantes y los profesores analicen críticamente sus prácticas tanto de estudio y de trabajo y comiencen a transformarlas. Obviamente en tal proceso de aprendizaje, la internalización de una cultura determinada permanece en el trasfondo mientras la externalización de las nuevas prácticas culturales adquieren prioridad y relieve.

El aprendizaje de tercer orden se refiere a un salto cualitativo desde el conjunto de alternativas contenidas en la información cultural disponible a otro sistema de presuposiciones culturales diferentes. En términos amplios, da cuenta de un proceso de transformación que implica salir del sistema de presuposiciones culturales que están a la base de nuestras "imágenes" incorporadas de los contextos que consideramos "naturales", en donde se llevan a cabo nuestras prácticas. Si pensamos con cuidado sobre estos asuntos nos vamos a dar cuenta de lo siguiente: cuando actuamos cotidianamente, siempre lo hacemos dentro de los moldes provistos por los contextos de "actuación apropiada" que hemos descrito como productos del aprendizaje de segundo orden. De hecho son estos contextos los que constituyen nuestra comprensión, entendida ésta como un entretejido de biología y cultura. Permítaseme explicar un poco más esto: cuando se genera una representación de un contexto de actuación, a pesar de que ese es un aprendizaje cultural, termina restringiendo nuestra actuación a los límites de esa representación. Un ejemplo de esto lo constituye el aprendizaje del conjunto de distinciones sonoras que configuran nuestro sistema de pronunciación. Todos estamos de acuerdo que el aprendizaje de la pronunciación de nuestra lengua lo realizamos al interior de nuestras actuaciones sociales y que, por tanto, es un aprendizaje cultural. Sin embargo, una vez que hemos aprendido a pronunciar nuestra lengua no podemos zafarnos de ese aprendizaje y, en la práctica, se constituye en un

contexto o molde que se sobre impone a nuestra percepción. Por tal razón siempre tendemos a pronunciar o percibir los sonidos de una lengua extranjera de acuerdo a los patrones de pronunciación de nuestra lengua materna. El proceso mediante el cual salimos de ese molde que nos ata en un "doble vínculo" –puesto que es un conjunto de contextos que nosotros mismos construimos, pero que a la vez nos constriñen- es el que podríamos llamar aprendizaje de tercer orden.

¿Cómo salimos de esos moldes y pasamos a una categoría de aprendizaje de tercer orden? La verdad sea dicha, esta cuestión es explosiva. Imaginémonos por un momento la situación del discípulo que se ve de improviso enfrentado a esta paradoja: "si dices que este báculo es real, te golpeo con él en la cabeza; si dices que este báculo no existe, comprobarás su existencia cuando te golpee con él en la cabeza". Este es un koan, una especie de problema que los maestros de budismo Zen, les plantean a sus discípulos para que éstos los resuelvan. Si pensamos un poco, pronto nos daremos cuenta que un problema como éste no se puede resolver dentro de los contextos y representaciones que tenemos de ellos (aprendizaje de segundo orden). La verdad es que dentro de los moldes de nuestra información cultural disponible, no tenemos respuestas adecuadas para tales paradojas. Sabemos, al menos en nuestra lógica de sentido común, que una cosa no puede ser afirmada y negada al mismo tiempo y, por otra parte, que las respuestas que un discípulo da a un maestro deben ser comedidas y positivas. En realidad, esta es una situación extrema para la cual nuestra información cultural disponible no cuenta con reglas adecuadas para proceder. Ahora bien, pudiera ser que un discípulo aprovechado arrebatara el báculo de las manos del maestro, lo partiera en dos y arrojara lejos ambas mitades. Pero esto, sin duda, sólo podría hacerse haciendo saltar las presuposiciones culturales de nuestro sentido común, que incluyen el carácter positivo de las respuestas y del respeto que debemos a un maestro. No obstante, si observamos la respuesta del discípulo hábil, podemos decir que la solución del koan ya estaba dentro de él mismo. En realidad, tal solución es posible cuando las reglas de los moldes de la información cultural disponible son trasladadas del campo del inconsciente al campo de la conciencia. El aprendizaje de tercer orden ocurre, por tanto, cuando hacemos estallar las presuposiciones que subyacen a los contextos culturales en los cuales nos hemos habituado a actuar. Surge una nueva realidad. Así, podemos llamar a las manifestaciones individuales del aprendizaje de tercer orden: "crisis personales", "revelaciones", "quiebres", "cambio cultural", entre otras denominaciones.

En este sentido, podemos decir que, a diferencia del aprendizaje de segundo orden en el cual las personas tratan de resolver los problemas dentro del sistema de alternativas provistas por su información cultural disponible, en el aprendizaje de tercer orden los problemas, las tareas o las soluciones deben ser creados por ellas. En el fondo, el aprendizaje de tercer orden está motivado por la necesidad de resolver las contradicciones del aprendizaje de segundo orden. Esto tiene extraordinaria importancia porque, desde esta perspectiva, los problemas no se presentan a los aprendices como dados, sino que deben ser construidos por ellos desde los materiales de las situaciones problemáticas que demandan soluciones o que son difíciles e inciertas. A este respecto, podemos afirmar que éste es el carácter de la innovación y consiste en la capacidad de salimos de las alternativas de que disponemos para solucionar problemas y plantear problemas en sistemas de presuposiciones diferentes. Esto no es otra cosa que mirar nuestra propia práctica cotidiana desde una perspectiva diferente. Así, por ejemplo, a partir de la conciencia de las contradicciones de una práctica escolar tradicional, es posible diseñar una práctica distinta en las que mediante la incorporación de nuevas herramientas podamos dar origen a nuevas ideas sobre ella.

Volviendo a los problemas del aprendizaje –y, por tanto, de la educación, sobre todo en las condiciones culturales y sociales de mayor atraso- podemos decir que el mayor desafío es lograr aprendizajes de tercer orden que les permitan a las personas trascender los marcos de su sistema de información cultural disponible y acceder a una complejidad que requiere distintos "hábitos de la mente". Pienso que nadie discute que la educación es fundamental para un desempeño productivo en cualquier sociedad moderna, esta es una cuestión crucial en períodos de transición social en los cuales la flexibilidad y la adaptabilidad a nuevas situaciones de las poblaciones están seriamente desafiadas. Como podemos imaginar, en estas circunstancias la habilidad para desarrollar nuevas destrezas, nuevos conceptos y nuevos patrones de aprendizaje dependen casi exclusivamente de nuestro arte para renovar nuestras instituciones y prácticas educativas.

En los párrafos anteriores se reseñó el carácter y la jerarquía que debería tener el aprendizaje en un contexto de transformación y esto se hizo con el propósito de poder vislumbrar el carácter que debería tener la educación en los medios más locales –aunque pienso que este carácter también es extensivo a la educación en general. Aun cuando esta reflexión puede ser orientadora, es necesario, sin embargo, hacer todavía algunas precisiones más. En el contexto de lo que se ha discutido le he asignado una gran importancia al aprendizaje

porque trato de sostener aquí –en la dirección que siguen estos estudios a partir de Vygotsky y como lo recogen los más recientes estudios del desarrollo humano- que el aprendizaje no sólo es una precondición necesaria del desarrollo, sino que también el desarrollo es un ingrediente necesario y siempre presente en el aprendizaje. Esto de suyo pone de relieve la importancia de la escuela como agente de la expansión de la información cultural disponible de las comunidades locales y anticipa la necesidad de pensar en serio la transformación de esta institución para hacer posibles aprendizajes de la jerarquía de tercer orden. Este tipo de aprendizaje es la forma típica que asume el desarrollo y en una dimensión colectiva, probablemente no tenga las condiciones dramáticas que se manifiestan en las personas como individuos. Esto indica que es necesario crear condiciones en la institución escolar para que estos cambios sociales se hagan posibles.

El aprendizaje expansivo.

Como se ha señalado, esta es la expresión que acuñó Engeström (1987) para referirse al tipo de aprendizaje que permite pasar desde el aprendizaje de los contextos de actuación cultural legitimados institucional o socialmente que configuran el aprendizaje de segundo orden a los dominios del aprendizaje de tercer orden en los cuales es posible desarrollar y descubrir nuevas formas de actuación cultural y social. Este tránsito es crítico para muchos grupos humanos en la actualidad que deben desarrollar habilidades, conocimientos y herramientas para actuar en contextos culturales desconocidos anteriormente para ellos. Aunque el paso desde el aprendizaje de segundo orden al de tercer orden es con toda probabilidad un imperativo de todos los grupos sociales, en este trabajo quiero referirme a la urgencia de desarrollar este tipo de aprendizajes en los sectores sociales más desfavorecidos que viven en condiciones de marginalidad y exclusión y que en forma alarmante crecen, sin que el sistema educacional pueda encontrar una solución viable que conecte el aprendizaje escolar con el desarrollo cultural y social.

Las tensiones sociales que obstaculizan el aprendizaje expansivo

Los sectores sociales vulnerables viven –si hemos de darle créditos a muchos estudios- en el medio de varias tensiones que no encuentran solución adecuada en el aprendizaje escolar ni en los aprendizajes que tienen lugar fuera de la escuela y que de no resolverse determinan de un modo importante la profundización de las desigualdades sociales e impiden o dificultan procesos de aprendizaje expansivo.

Local – global. Esta tensión da cuenta de la pocas posibilidades que tienen las personas de comunidades locales de articularse y participar efectivamente más allá de los límites de ellas. Zygmunt Bauman (1999) señala que el fenómeno de la globalización a la vez que une, divide. Junto con las dimensiones planetarias que alcanzan la economía y el flujo de información, se produce un proceso de localización. Lo que para unos –aquellos que poseen una mayor disponibilidad de información cultural- se presenta como un conjunto de nuevas posibilidades, de mayores libertades, de oportunidades de éxito, para los otros –aquellos cuya información cultural está constreñida localmente- tiene el carácter de un castigo que no pueden evitar. Los primeros fijan cada vez más las reglas del juego y los locales sólo pueden usar los intersticios que estas reglas dejan; "ser local en un mundo globalizado es señal de penuria y degradación social" (Bauman 1999:9). Así, ser miembro de una comunidad local en un mundo globalizado es un sufrimiento y una forma clara de exclusión, los espacios públicos ya no están a su alcance, su capital cultural se devalúa rápidamente y pierde así la posibilidad de generar y negociar valor asociado a sus significados culturales.

Por otra parte, los procesos globalizadores traen consigo –como señala el mismo autor- segregación, separación y marginalización social progresiva que producen un efecto de "cierre" y resistencia de las comunidades locales frente al mundo local que los constriñe. Castells (1999) señala que los procesos de resistencia tienden a crecer en la comunidades locales en la medida que la cultura global no constituye un referente para los significados culturales de su mundo conocido. La identidad de resistencia, afirma Castells (1999, II), es generada por aquellos actores que se encuentran en condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes a los que impregnan a la sociedad mayoritaria. Esta identidad construye formas de resistencia colectiva frente a la amenaza o a la opresión manifiesta de la sociedad institucionalizada. Pero estas identidades de resistencia también derivan a identidades de fragmentos en las cuales los individuos configuran ámbitos de sentidos construyendo verdaderos 'bricolage' de símbolos identitarios; esta es la condición de muchos de los jóvenes de estas comunidades locales que no pueden sobrepasar sus limites simbólicos para sentirse integrados en una cultura que miran, pero a la que no pueden acceder.

Códigos restringidos – códigos elaborados. Esta tensión no resuelta es probablemente la que está a la base de las otras tensiones, puesto que da cuenta de las estructuras cognitivo-culturales que sirven de cimiento a la

exclusión y a la marginalidad. Las mayores necesidades de aprendizaje de las comunidades que sufren diferentes condiciones de exclusión están relacionadas con lo que en términos muy generales Ottone y Hopenhayn (1999) han llamado "los códigos de la modernidad"; a los cuales consideran la condición "para lograr saltos en competitividad, ciudadanía democrática e igualdad de oportunidades" (op.cit.: 102). Pareciera ser que estos códigos son competencias y disposiciones que les permitirían a las personas actuar más allá de los límites de sus culturas locales y que, además, expandirían sus capitales culturales y sociales. Para expandir un poco más este concepto es necesario señalar que los moldes émicos de la cultura; esto es, las representaciones cognoscitivas que se generan dentro de ella, establecen un límite entre lo que es 'pensable' e 'impensable' en esas experiencias culturales. En efecto, para Bernstein (1994) esta es una diferencia entre "reproductores" y "productores" del conocimiento, diferencia que queda determinada por los tipos de códigos que usa cada uno de ellos. Los códigos son principios de regulación cultural específica que se expresan en términos de selección y combinación de categorías cognoscitivas y culturales. Es decir, seleccionan e integran significados relevantes que están definidos por los contextos de socialización y actuación cultural. Así, en gran medida, la diferencia entre tipos de códigos es la manifestación de los criterios de poder y control simbólico que están a la base de la distribución del conocimiento en una sociedad. Los códigos que tienen un rango comunicativo limitado y cuyos significados relevantes están confinados a una cultura local pueden ser llamados "códigos restringidos"; en tanto que los códigos con un rango comunicativo amplio y cuyos significados refieren a contextos complejos son los llamados "códigos elaborados" Esta interpretación de las distinciones de Bernstein, es útil en la medida que permite intuir que el carácter de las experiencias de aprendizaje puede hacer diferencia en cuanto al uso de los tipos de códigos. De este modo, si una enseñanza proporciona los contextos de actividad que hacen posible expandir las distinciones significativas de los códigos restringidos, puede haber una esperanza en el sentido que la escuela pueda contribuir sustantivamente a la adquisición de los códigos de la modernidad o elaborados, en la terminología de Bernstein, (op. cit.) y, de este modo contribuir a una distribución más equitativa del conocimiento.

No obstante, el paso de códigos restringidos a códigos elaborados requiere de un tipo de aprendizaje que no se produce espontáneamente y demanda la adquisición de un conocimiento cualitativamente distinto al conocimiento del sentido común. Esta no es una tarea fácil. Gardner (1991 y 2000) señala que, precisamente, el fracaso del aprendizaje escolar se produce cuando los estudiantes no logran transformar, durante el aprendizaje escolar, los

conocimientos que adquieren durante su socialización primaria. Los mayores obstáculos al aprendizaje surgen de las teorías que los niños desarrollan en sus primeros años de vida. De hecho, aun sin un tutelaje intencionado y en el transcurrir espontáneo de la experiencia, desarrollan sus representaciones o teorías de los objetos inanimados y animados, de sus propias mentes y de las mentes de los otros. Esto constituye un problema serio, la "poderosa mente del niño de cinco años" como le denomina Gardner (1991) tiende a sobre imponerse al esfuerzo desplegado por la escuela para comunicar el conocimiento del currículum. Al final, los números, las definiciones y los hechos que se enseñan no logran desplazar esas teorías infantiles y gradualmente el conocimiento escolar se esfuma. Este hecho es fácilmente comprobable en el caso de los jóvenes de las comunidades locales que después de terminar sus estudios secundarios se reinsertan en la vida productiva de su comunidad; pues el conocimiento que usan activamente para la resolución de sus problemas cotidianos es el conocimiento tradicional de su medio.

Exclusión – inclusión. Esta otra tensión se produce como efecto de los procesos modernizadores. Ligando esta tensión con la que se produce entre los códigos restringidos y los códigos elaborados se podría afirmar que los procesos modernizadores tienen efectos devastadores en los grupos sociales que poseen códigos restringidos. Varios estudiosos (Young 1999; Reich 1997; Rifkin 2000) sostienen que, por ejemplo, la competitividad global entre las compañías internacionales y las economías nacionales están forzando a mejorar la calidad de los productos y a reducir los precios si quieren sobrevivir; para lograr estas metas se requieren trabajadores mejor calificados y con mayores conocimientos que los de los empleados u obreros tradicionales. Esto significa que cada vez hay menos trabajos para una fuerza laboral sin calificaciones; estos son los trabajadores que tendrán cada vez menos posibilidades de conseguir un empleo. Consiguientemente, esta tendencia modernizadora de la economía global produce exclusión social.

Paralelamente a estos cambios en las estructuras económicas y del trabajo, los procesos modernizadores en la educación, también – paradójicamente- producen exclusión. En la medida que la calidad de la educación, expresada en currículos más actualizados, en más tecnología en las escuelas, aumenta; crecen también los rendimientos escolares de los estudiantes que pertenecen a los grupos sociales de mayor privilegio, en tanto que caen los rendimientos escolares de los grupos sociales menos favorecidos. La escuela, desde siempre ha generado una brecha entre los grupos sociales de mayor y menor privilegio, pero este proceso tiende a profundizarse como

resultado de los procesos modernizadores. Este fenómeno es crítico para asegurar equidad. No obstante, peligrosamente, como lo constata Tedesco (2000: 26-30), se está produciendo una ideologización alta que tiende a justificar la exclusión aludiendo a factores genéticos que estarían presentes en los sectores sociales más vulnerables, vinculados a los comportamientos sociales que suelen catalogarse como "conductas desviadas". En este sentido, es necesario advertir que la exclusión sólo se puede combatir en la escuela asegurando oportunidades para que todos puedan aprender.

Este es un desafío pragmático que puede enfrentarse desarrollando concretamente las formas, las experiencias y las oportunidades para que los jóvenes de los sectores de riesgo social puedan ampliar su información cultural disponible, formando conocimientos, habilidades y actitudes que hoy no están presentes en su repertorio cultural ni en sus códigos cognoscitivos. En este sentido, un enfoque de modernización reflexiva (Young 1998; 1999), es necesario para construir diseños de enseñanza que aseguren el aprendizaje en términos de expansión cultural y de oportunidades para transformar esos aprendizajes en desempeños sociales relevantes. Esto significa, en palabras concretas, que la enseñanza escolar, por una parte, debe hacer posible el paso de un código restringido a uno elaborado. Esto es, el paso de un conocimiento caracterizado por nociones derivadas de las características externas de los fenómenos y la retención memorística de contenidos a un conocimiento que le permita a los estudiantes conocer la estructura interna de los fenómenos a partir de los cuales puede construir principios generales que hagan de ese conocimiento una herramienta para la transformación cultural. Y, por otra, la posibilidad de contar con instancias de aprendizajes que rebasen los límites de la escuela para vincular esa experiencia de aprendizaje a la producción de nuevas formas culturales, relevantes para las necesidades de las comunidades a las que pertenecen los jóvenes.

Igualdad – diferencia. Esta tensión está vinculada a la necesidad que en la educación escolar, las formas hegemónicas de las culturas globales que tienden a uniformar la cultura estén compensadas con la construcción de una "identidad proyecto" como le denomina Castells (II, 1999) a aquella donde las personas, sobre la base de los repertorios culturales disponibles, configuran una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, se orientan a la transformación de la estructura social en su conjunto. Para varios autores (Touraine 1998; Hopenhayn 2000), la construcción de este tipo de identidad está ligada a la "formación de sujetos autónomos y capaces de reflexionar críticamente sobre sus propios destinos (Hopenhayn op.cit: 349). La

tensión entre igualdad y diferencia se expresa en la educación escolar de dos maneras. En la primera de ellas, el ideal modernizador de igualdad de oportunidades no se puede materializar porque, como lo demuestran los actuales estudios de la cognición y el aprendizaje, nadie puede aprender si no es a partir de las estructuras culturales y cognoscitivas de lo que es familiar y conocido en el mundo social del estudiante. Por tanto, la igualdad sólo se puede lograr a partir de la consideración de las diferencias. Por otra parte, las diferencias no se pueden auto referir; el paso del conocimiento empírico al conocimiento científico que es el que está a la "base de los códigos de la modernidad", implica un tránsito modernizador, una forma de aculturación en el mundo de los artefactos conceptuales (Bereiter 2000).

La tarea de atender las necesidades que se derivan de contextos sociales diversos, de los ámbitos de la comunidades locales implica un desafío serio para la enseñanza. En la práctica no habrá una distribución social más justa del conocimiento –mayor equidad- si es que la enseñanza no resuelve la tensión entre igualdad y diferencia. La posibilidad de acceder a oportunidades relativamente igualitarias, sólo se puede lograr a través de la diferenciación de la enseñanza, de modo que se asegure un puente viable entre las culturas locales y las dimensiones más universales del conocimiento. El papel de la escuela que acoge "al otro como un legítimo otro en la convivencia" es fundamental para asegurar oportunidades para que todos puedan aprender. El desafío pedagógico es situar los problemas que dan origen a los estudios disciplinarios en el ámbito de la cultura y el medio que es familiar y conocido de los estudiantes, para desde allí expandir las explicaciones locales de modo que vayan paulatinamente incorporando las formas explicativas de las ciencias y las humanidades para asegurar, a través de estos contenidos, la expansión de las estructuras culturales y cognoscitivas locales. Junto con ello, la disciplina de trabajo y colaboración que implica la reconstrucción genética de las disciplinas del conocimiento humano habrán de asegurar la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones de integración y transformación cultural.

Pobreza – desarrollo. Esta tensión se manifiesta en una suerte de determinismo y clasificación a la cual están expuestos los estudiantes de los sectores en riesgo social en la institución escolar. Es una creencia extendida que la pobreza determina las capacidades de las personas. Por su parte, la noción de desarrollo más extendida concibe a éste como un proceso de maduración orientado al logro de una capacidad plena, esta capacidad se logra cuando las condiciones medioambientales son óptimas, consecuentemente, se tiene la

creencia que las condiciones desfavorables del entorno determinan una constitución individual y social deprivada en términos de capacidades. De este modo se tiende a pensar que las condiciones de pobreza determinan el desarrollo de las personas y que, por tanto, estudiantes que provienen de esos sectores se ven claramente limitados en términos de capacidades. Esta creencia genera entonces un 'círculo vicioso' en el cual las expectativas respecto a los aprendizajes de los jóvenes de sectores de pobreza se ven claramente limitadas por esa misma condición. En otras palabras, los pobres están condenados a aprender muy poco o los pobres no pueden aprender más que algunas cuestiones básicas y elementales.

No obstante, desde una perspectiva diferente del desarrollo, éste se entiende como que las personas generan disposiciones cognoscitivas y culturales en función de las circunstancias histórico y sociales diversas y que estas disposiciones sociales diversas son la base – no el obstáculo- para el desarrollo entendido como el despliegue de las potencialidades de la especie humana. Por tanto, el papel de la educación es potenciar las condiciones de educabilidad de las personas proporcionando oportunidades efectivas para que todos puedan aprender. En este último sentido, el desarrollo aparece ligado a un tipo de aprendizaje que haga posible la expansión de las estructuras culturales y cognoscitivas de las personas que viven en condiciones de pobreza, de modo de poder contribuir efectivamente a su desarrollo.

Noción y características del aprendizaje expansivo

Como se ha señalado, el aprendizaje expansivo es un concepto que describe el proceso mediante el cual las personas y los grupos sociales amplían sus moldes culturales tradicionales –que funcionan como los enmarcamientos de sus comprensiones al interior de sus mundos de vida- para acceder a otras orientaciones cognoscitivas y culturales más complejas cuya estructura no estaba contenida en su tradición cultural. Como tal el aprendizaje expansivo es un fenómeno del desarrollo humano, entendiendo éste como la transformación que se produce en la actividad humana como resultado de las contradicciones que ocurren en ella, motivadas por las condiciones cambiantes del ambiente cultural y social en el que la actividad se desarrolla. El aprendizaje expansivo es una nueva forma de aprendizaje que surge cuando las presiones de cambio se hacen más intensas y aceleran las contradicciones de las actividades. Por otra parte, a partir de este concepto se ha desarrollado una metodología de investigación que busca describir, registrar y analizar cómo el proceso de aprendizaje expansivo ocurre en los diferentes sistemas de actividad y, a partir

de esa investigación propiciar, estimular y mediar estos procesos de modo que los diferentes sistemas de actividad puedan enfrentarse prospectivamente a los desafíos del cambio a los que están constantemente expuestos.

En este último sentido, y tal como se ha anticipado en los párrafos precedentes, el concepto y los procesos pedagógicos que se derivan del aprendizaje expansivo son particularmente útiles para abordar el problema del desarrollo en las comunidades locales y pobres que sufren distintos grados de marginalidad y exclusión con respecto a la sociedad hegemónica para los cuales las teorías y las prácticas pedagógicas tradicionales no han sido efectivas. De hecho, el problema de conectar aprendizaje y desarrollo como expansión cultural y cognoscitiva continua siendo una piedra de tope en estas realidades socioeducativas, aun cuando la necesidad que estas comunidades tienen de expandir su mundo de vida es crucial para enfrentar el desafío que les impone un mundo crecientemente globalizado y complejo frente al cual sus marcos de referencias se constriñen y devalúan y al cual no pueden acceder sólo con la información cultural de que disponen.

Por otra parte, es bien sabido que la educación escolar, si bien ampliamente extendida y accesible en las comunidades pobres, no ha podido penetrar los mundos de vida comprendidos en las culturas locales. Las observaciones –aunque no sistemáticamente conducidas de que se dispone en la actualidad- muestran que si los estudiantes que egresan de las escuelas y los establecimientos de educación secundaria se reinsertan en la vida económica de su comunidad, no usan el conocimiento aprendido en las escuela para tales efectos; muy por el contrario, es el conocimiento tradicional el que continua usándose para solucionar los problemas de las actividades cotidianas en ese medio. Del mismo modo, el conocimiento aprendido en la escuela se muestra también inefectivo para atender los requerimientos de la articulación social en la sociedad más amplia, frecuentemente los jóvenes enfrentan este desafío con una manifiesta desventaja.

Normalmente, la solución educativa en estos casos viene dada por la vía de la modernización de los contenidos curriculares y por la vía de la vocacionalización de la educación que reciben. En ambos casos, el problema no es el de los contenidos que van a ser enseñados sino de las formas de aprendizaje y enseñanza de que se disponen para asegurar que este conocimiento contribuya al cambio de las estructuras culturales y cognoscitivas comprendidas en los mundos de vida de las comunidades locales. Ambas vías suponen –tanto desde una perspectiva conductista como cognoscitivista- que

basta la transferencia de los contenidos y asegurar los modos de que la internalización de estos contenidos se produzca, para que los estudiantes de estas comunidades puedan aprender. No obstante, como lo muestran los actuales desarrollos de las ciencias cognoscitivas, la comunicación entre dos mundos de vida, por la estructura cognoscitiva que éstos poseen no puede ser instructiva. Los mundos de vida se constituyen en un entretejido de biología y cultura que orienta la cognición y comprensión de la realidad en la cual actúan. Las formas de comprender están "soldadas" con esos mundos de vida y, por tanto, permiten ver la realidad de un modo particular; pero, al mismo tiempo, generan ceguera para verla de un modo diferente.

En estas condiciones la empresa educativa que asegure aprendizaje para el desarrollo es más compleja. Debe formar conocimiento que no está disponible en los mundos de vida, pero, a la vez, un conocimiento diferente a aquel que se deriva de la mera observación empírica de las características externas de los fenómenos. Este último conocimiento debe permitir a la vez cuestionar las prácticas habituales en la cultura y formar nuevas herramientas conceptuales que permitan operar de un modo distinto en la realidad. Para ello es necesario explorar cuidadosamente el concepto y las prácticas pedagógicas que se derivan del concepto del aprendizaje expansivo. Lo interesante de este enfoque es el reconocimiento que el conocimiento que permite expandir los mundos de vida es el conocimiento que está contenido en los currículos escolares –en el caso de la educación escolar-, no obstante el proceso de aprendizaje y enseñanza de este conocimiento es más complejo que la mera instrucción o transferencia instructiva de un conocimiento ya terminado.

Un examen somero de las características que posee el aprendizaje expansivo puede ayudar a comprender mejor este proceso y permite, a la vez, considerar los aspectos que se deben tener en cuenta para la organización de prácticas pedagógicas que garanticen una vinculación efectiva entre educación y desarrollo.

El aprendizaje expansivo es un fenómeno histórico. Esta forma de aprendizaje se desarrolla históricamente cuando las sociedades enfrentan tensiones entre obsolescencia y cambio. Cuando las presiones de un entorno que se complejiza de un modo que no puede ser comprendido por la información cultural disponible en un grupo humano determinado obliga a éste a cuestionarse esos recursos culturales. De este modo el aprendizaje expansivo se desarrolla como producto de las tensiones que experimentan los grupos sociales al interior de sus sistemas de actividad. Desde esta perspectiva el

aprendizaje expansivo es un fenómeno que necesita tenerse en cuenta cuando los grupos sociales enfrentan de un modo ineludible los desafíos del cambio que le imponen las condiciones cambiante del medio natural, cultural o social.

El aprendizaje expansivo supone un movimiento histórico de lo simple a lo complejo. En la actualidad, las culturas humanas se ven afectas a condiciones más complejas. La cultura y la sociedad contemporánea se manifiestan en formas desconocidas para la mayoría de las personas: nuevas imágenes están surgiendo, relaciones desconocidas se establecen. El trabajo, la economía, la constitución de las sociedades humanas, el propio yo, las identidades, las formas como se constituyen las comunidades y los grupos humanos, el cosmos que vive debajo de los movimientos sociales y las vidas de las personas comunes en diferentes partes presentan facetas y relaciones que se desconocen, muchas de ellas inaccesibles a la forma de comprensión mediante la cual se quiere dar cuenta de ellas.

El ascenso de lo abstracto a lo concreto. El avance de lo abstracto a lo concreto se inicia con el esfuerzo de comprender un fenómeno a partir de una explicación inicial y simple. Esta explicación inicial casi siempre es formulada a partir del propio entendimiento cultural, puede ser una observación respecto al fenómeno en cuestión, una forma particular de explicarse la causa de ese fenómeno. La característica de esta explicación inicial es que normalmente está desconectada de otros aspectos relacionados con el fenómeno bajo estudio, es un simple punto de partida, una especie de "célula" –un concepto basal, como también se le denomina- de comprensión a partir de la cual se va produciendo una paulatina relación con los otros aspectos del fenómeno hasta conformar un todo de conceptos relacionados. A este primer momento de la explicación de un fenómeno que considera sólo un aspecto de él, se le llama en el materialismo dialéctico lo 'abstracto', en tanto que la sistema de aspectos relacionados que dan cuenta del fenómeno como un todo formando un sistema, se le denomina 'concreto'. De este modo el aprendizaje expansivo comporta un ascenso de lo abstracto (el aspecto simple que sirve de punto de partida, de una orientación preliminar para explicarse un fenómeno) a lo concreto (el todo de elementos relacionados que da cuenta de la condición sistémica del fenómeno).

El cambio cultural. Desde esta perspectiva el aprendizaje expansivo es una ampliación de la conciencia, un cambio cultural en el sentido de que las personas en la medida que van comprendiendo otros aspectos que están relacionados con los fenómenos de un modo que no era posible percibir en su comprensión cultural tradicional, transforman su cultura. Se hacen concientes de

otros sistemas de relaciones, configuran otros mapas cognoscitivos y van avanzando a la aprehensión de lo complejo. En este sentido el cambio cultural no se produce por una asimilación de contenidos desconectados, sino a través de una expansión de la conciencia que permite paulatinamente ir apropiándose de la complejidad de un mundo al cual, anteriormente, el acceso estaba negado. Cuando, producto de este proceso, se amplia la conciencia y se tiene acceso a la complejidad, la actividad en la cual las personas están involucradas cambia también, Se transforma porque la estructura de la actividad comienza a parecer contradictoria con estas nuevas formas de conocer.

El carácter social del aprendizaje expansivo. Las características anteriores del aprendizaje expansivo sólo pueden hacerse 'concretas' (formar un todo de aspectos relacionados) en 'zonas colectivas de desarrollo próximo' (Engeström 1999). Esto significa que el proceso de aprendizaje expansivo tiene lugar en grupos de personas que colaboran en la exploración y transformación de una realidad cultural determinada. Este último concepto no necesariamente se refiere a toda la cultura, sino que a los sistemas de actividad en los cuales las personas tienen interacciones recurrentes como producto de actuar en esos ámbitos, son las orientaciones cognoscitivas (las formas particulares de comprender) que se producen en la práctica en esos sistemas de actividad, los que se transforman colectivamente en el aprendizaje expansivo. Así, la configuración social del aprendizaje expansivo funciona del siguiente modo: en primer lugar las personas cuestionan la práctica aceptada a partir de la explicación de una contradicción que se hace aparente en esa práctica, frecuentemente cuando una persona de fuera de ese ámbito de práctica cultural ilustra esa 'dis-armonía' de la cual las personas que actúan rutinariamente en esa práctica no necesariamente están concientes, a partir de darse cuenta de esa contradicción construyen una explicación preliminar (abstracta) que les permite orientarse a la resolución de la contradicción, posteriormente examinan colectivamente esa explicación y examinan críticamente las prácticas en las cuales están involucradas, luego analizan la viabilidad de la explicación preliminar para transformar la práctica e incorporan nuevas explicaciones (conocimiento nuevo) que les es proporcionado por la persona de fuera que ayuda a transformar esa práctica, a partir de ello producen diseños o prototipos de prácticas que examinan en términos de sus posibilidades de mejorar o transformar la práctica anterior, finalmente sistematizan las transformaciones propuestas y la transformación cultural se lleva a cabo. De este modo, las personas se distancian de sus prácticas tradicionales y dan origen a una nueva forma de actividad cultural que les permite salir del 'doble vínculo' (la

determinación que amarra al conocedor con lo que éste conoce) que subyace a las prácticas cotidianas.

Cómo se produce el aprendizaje expansivo

El tipo de aprendizaje que permite pasar desde el aprendizaje de los contextos de actuación cultural legitimados institucional o socialmente que configuran el aprendizaje de segundo orden a los dominios del aprendizaje de tercer orden en los cuales es posible desarrollar y descubrir nuevas formas de actuación cultural y social; fue denominado por Engeström (1987) 'aprendizaje expansivo' (learning by expanding). Todas las tensiones que fueron someramente descritas en los párrafos precedentes, tienen como denominador común la discontinuidad manifiesta que se observa entre las formas y las estructuras culturales y cognoscitivas de las comunidades locales y las formas culturales que habrán de formarse para la actuación social en un mundo de vida no previsto y desconocido para las formas culturales tradicionales. Esta discontinuidad se expresa tanto en el ámbito individual como en el colectivo. En el primer caso las personas no pueden comprender o actuar en función de patrones culturales que desconocen y en el segundo caso la desarticulación entre los recursos culturales disponibles en una cultura y los desafíos inéditos que les proponen realidades culturales o sociales desconocidas por lo diferentes o nuevas generan obsolescencia (Bateson 1980). La discontinuidad presente en todas las tensiones descritas se produce precisamente porque entre los términos de éstas siempre el cambio se produce en uno de ellos y el otro permanece a la zaga. En el fondo, son las culturas locales las que desarrollan una relación obsolescente con los cambios que se experimentan fuera de ellas. El sistema local es conservador, exigiendo que toda cosa nueva se amolde a las regularidades del statu quo o sea compatible con ellas. Por el contrario, el mundo afuera de la comunidad local –en la medida que se complejiza- está en permanente cambio, exigiendo que los sistemas que se incorporan a él tengan la flexibilidad para experimentar cambios.

La resolución de la discontinuidad que se encuentra presente en las tensiones mencionadas requiere de un proceso progresivo de toma de conciencia de las condiciones que restringen y oscurecen un actuar emancipado de los moldes culturales tradicionales. Esto representa un paradoja que puede expresarse en buscar algo que no existe dentro de los moldes de la cultura local pero que es posible que exista fuera de ella. Se trata, en otras palabras, de lograr manejar concientemente el doble vínculo que está presente en el círculo de la comprensión que encadena el conocedor y lo conocido por éste. El doble

vínculo puede ser descrito aquí como los dilemas sociales esenciales que no pueden ser resueltos dentro de los moldes culturales que subyacen a las prácticas y acciones de las personas.

En la actualidad la resolución de estos dilemas y de la obsolescencia está a la base de todos los esfuerzos de innovación en las instituciones, en el trabajo o en las prácticas sociales. El problema de cómo cambiar expandiendo los horizontes del conocimiento cultural que ata a las personas a la comprensión que sirve de trasfondo a sus prácticas habituales es una preocupación central para el desarrollo de las innovaciones en distintos ámbitos y la resolución de este problema está ligada estrechamente al aprendizaje expansivo.

Pero, cómo es posible considerar el aprendizaje expansivo. Avanzar en esta dirección implica desarrollar nuevas explicaciones culturales y, consecuentemente, mirar la realidad de un modo distinto y encontrar posibilidades de actuar en ella de un modo diferente al que se tenía anteriormente. Como se ha señalado, el escollo principal para este tránsito de lo viejo a lo nuevo es que las formas o los esquemas culturales que las personas usan para aprehender la realidad se han formado durante todo el período de socialización y por tanto, funcionan como verdaderos filtros que median su concepción de la realidad. Estas formas de comprensión no son fácilmente desmontables, de hecho se ha mostrado (Gardner 1991) a través de la investigación que la enseñanza escolar no logra desplazar estas versiones de la realidad que las personas incorporan durante el aprendizaje informal de su cultura. Esto muestra que la forma de enseñanza centrada en el traspaso de contenidos no es la forma adecuada de conseguir un aprendizaje expansivo, el que debiera funcionar desplazando estos esquemas de comprensión entrelazados con el con el conocimiento cotidiano.

Tal como lo plantea Engeström (1987), un herramienta que permite avanzar en esta dirección es el concepto de 'zona de desarrollo próximo'. Esta idea fue desarrollada por Vygotsky y fue formulada como la distancia que separa lo que una persona puede hacer sola con sus habilidades y recursos culturales (punto de desarrollo real) y lo que una persona podría llegar a hacer con la ayuda de otra persona más experta en la cultura (punto de desarrollo potencial), la distancia virtual que separa ambos puntos es conocida como 'zona de desarrollo próximo'. En esencia la zona del desarrollo próximo es una zona de educabilidad en la que se produce la relación entre el aprendiz y el guía experto en la cultura que orienta al que aprende hacia la resolución de problemas mediante el aprendizaje de recursos culturales que éste no maneja. Una

cuestión que es importante a este respecto es que la zona de desarrollo próximo permite definir un ámbito en que el aprendiz y el que enseña la cultura se pueden encontrar; en gran medida esta zona es un espacio en el que se exploran las posibilidades para aprender a partir de las disposiciones que manifiesta el aprendiz en su desempeño cultural.

En esencia, la zona de desarrollo próximo es una zona de educabilidad en la cual es posible construir una relación comunicativa; esto es una relación orientada a la construcción de significados (Varela:1990; Haberlas:1987). En este punto es necesario detenerse un momento para considerar la expresión 'construcción de significados'. A partir de la difusión de las ideas constructivistas se ha formado la impresión equivocada que construcción de significados o construcción de conocimientos significa que una persona 'construye' un conocimiento a partir de lo que ya sabe o, como se dice, de sus 'conocimientos previos'. No obstante la zona del desarrollo próximo es una zona de construcción en la medida que el aprendiz es ayudado –por un experto- a formar un conocimiento cualitativamente distinto del que está disponible en la cultura del aprendiz. En este enfoque la idea es que la enseñanza ayude a las personas al desarrollo de funciones mentales de orden superior, lo que implica pasar desde las operaciones del conocimiento cotidiano a las operaciones que implica el conocimiento científico o el desarrollo de nuevas formas de conocimiento que no estaban contenidas en la cultura cotidiana de los aprendices.

La relación que se produce entre un aprendiz y un experto en la cultura en la zona del desarrollo próximo no es, por tanto, una relación 'instructiva' en la que el experto cultural subyuga al aprendiz monopolizando la voz. Más bien, es una relación que estimula al aprendiz a expresar su propia voz y generar un diálogo con el maestro quien orienta y sugiere modificaciones en las prácticas de aprendizaje en que el estudiante está involucrado. En otras palabras, la zona del desarrollo próximo donde se produce esta relación comunicativa se transforma en un espacio comunicativo donde el aprendiz orientado por el maestro, descubre otras posibilidades de actuación cultural.

Esta relación entre maestro y aprendiz se ve potenciada cuando forma parte de una 'comunidad de prácticas' que funciona sobre la base de una actividad en torno a la cual todos aprenden. De este modo, la zona de desarrollo próximo toma una dimensión colectiva que contribuye a generar interacciones que refuerzan los aprendizajes de cada uno y cada uno de ellos se coordina en la acción práctica con el aprendizaje de los otros. El aprendizaje en una comunidad de prácticas (Lave y Wenger:1991) se considera una parte integral

de la práctica social en la cual éste ocurre. Este se hace particularmente efectivo (a) cuando los aprendices tienen un amplio acceso a las diferentes partes de la actividad y eventualmente participan de todas las tareas principales de ella; (b) cuando hay una participación intensa entre los aprendices, mediados por conversaciones sobre soluciones problemáticas y cómo solucionarlas y, (c) cuando las tecnologías y las estructuras de las comunidades de práctica son trasparente; esto es, cuando las prácticas llegan a ser accesible a la exploración de los aprendices, cuando no hay 'secretos' del oficio.

El aprendizaje expansivo requiere de una "actividad de aprendizaje" como instrumento

Aun cuando los estudiantes son ayudados y conducidos por los maestros en la zona del desarrollo próximo en una relación comunicativa, es necesario que los estudiantes por sí mismos aborden la actividad del aprendizaje, trabajando con las herramientas, conceptos y modelos que forman parte del conocimiento que van a aprender. Para Davydov (1999), la actividad de aprendizaje es la que ocurre en los estudiantes cuando éstos disponen de los espacios, las orientaciones y las herramientas para trabajar modificando activamente el conocimiento que están aprendiendo. La actividad de aprendizaje puede entenderse como un tipo de 'trabajo' de aprendizaje en que los estudiantes se esfuerzan por descubrir la explicación de fenómenos que no son evidentes en el sentido común.

En este sentido, la actividad de aprendizaje no se conforma con reproducir el conocimiento contenido en enunciados o trabajar con fórmulas o procedimientos ya hechos. En realidad la actividad de aprendizaje es un proceso de descubrimiento de la estructura que subyace a los fenómenos. Así, por ejemplo, un determinado fenómeno como el crecimiento de las plantas podría explicarse desde la perspectiva del conocimiento empírico como la influencia de la luz y el agua en la planta. De hecho una dueña de casa se puede dar cuenta que una planta crece mejor o se pone "más bonita" en determinadas condiciones de luminosidad. Sin embargo, de esta observación empírica no se puede derivar una explicación de los procesos metabólicos mediante los cuales las plantas crecen o interactúan de un modo más eficiente con su medio ambiente. Una actividad de aprendizaje está orientada a descubrir esos procesos y derivar del conocimiento de ellos determinados principios mediante los cuales se puede modificar el material (por ejemplo las plantas en un invernadero) para producir determinados efectos.

De este modo, en la actividad de aprendizaje, el aprendiz se 'apropia' del conocimiento en la medida que reproduce el proceso de cómo este conocimiento se origina; esto es cuando transforma el material. Esto, aunque no es complicado en la práctica, no es muy fácil de entender en una primera vez. La idea es que el aprendizaje parte con la constatación de un problema que no es evidente en la vida o en la práctica cotidiana del aprendiz. El profesor ilustra o hace evidente ese problema y el estudiante busca una primera explicación respecto a ese problema. A partir de esa explicación preliminar que proporciona el estudiante, el profesor discute con él la explicación y va introduciendo paulatinamente el conocimiento disciplinario que no estaba a disposición del estudiante. Con ese nuevo conocimiento el estudiante modifica el problema (el material bajo estudio) en la medida que produce otros modelos explicativos y deriva de esos modelos nuevas formas de pensar y actuar con respecto al problema y, posteriormente, es capaz de llevar a cabo una tarea práctica que no podía realizar con sus modos tradicionales de pensar y actuar.

Así, la actividad de aprendizaje es un 'trabajo' de aprendizaje y no tiene ninguna similitud con escuchar y retener pasivamente enunciados, definiciones o aplicar mecánicamente procedimientos que no se pueden explicar. La actividad de aprendizaje lleva a que el estudiante 'forme' el conocimiento en la medida que trabaja con él, orientado por su profesor al interior de una comunidad de prácticas. La actividad de aprendizaje permite así que el estudiante pueda formarse una crítica respecto al conocimiento tradicional de la cultura y descubrir cómo otro conocimiento, distinto al conocimiento empírico y del mismo tipo del que se forma en la investigación científica, le permite transformar su formas tradicionales de pensar y actuar. De ese modo, la actividad de aprendizaje puede considerase el instrumento del aprendizaje expansivo.

BIBLIOGRAFIA

Bateson, Gregory: Pasos Hacia una Ecología de la Mente, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1985.

Bateson, Gregory: Espíritu y Naturaleza, Amorrortu, Buenos Aires, 1987.

Bauman, Zygmunt: La Globalización. Consecuencias Humanas, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

Bereiter, Carl: Education and Mind in The Knowledge Age, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2002

Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene: "Rethinking Learning" en Olson, D. Y Torrance, N. (Eds) Education and Human Development, Blackwell, Cambridge, 1996.

Bernstein, Basil: La Estructura del Discurso Pedagógico, (2° Ed.), Morata, Madrid, 1994.
Castells, Manuel: La Era de la Información. La Sociedad Red, Vol. I, Siglo Veintiuno Editores, México, 1999.
Castells, Manuel: La Era de la Información. El Poder de la Identidad, Vol. II, Siglo Veintiuno Editores, México, 1999
Davydov, Vasily: "What is Real Learning Activity? En Hedegaard, M. Y Lompscher, J.: Learning Activity and Development, Aarhus University Press, Aarhus, 1999
Engeström, Yrgo: Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research, Orienta Konsultit Oy, Helsinki, 1987
Engeström, Yrgo: "Activity theory and individual and social transformation" en Engeström et al. (Eds) Perspectives on Activity Theory, Cambridge University Press, 1999.
Engeström, Yrgo: Training for Change, International Labour Office, Ginebra, 1994
Gardner, Howard: La Mente no Escolarizada, Paidos, Barcelona, 1991.
Gardner, Howard: The Disciplined Mind, Penguin Books, Nueva York, 2000.
Habermas, Jurgen: Teoría de la Acción Comunicativa, Taurus, Madrid, 1987.
Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto: El Gran Eslabón, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.
Hopenhayn, Martín: "La Educación, entre la racionalidad funcional y el sujeto" en Revista de Tecnología Educativa, Vol XIV, N°3, Santiago de Chile, 2000.
Lakoff, G. y Johnson, M: Philosophy in The Flesh, Basic Books, Nueva York, 1999.
Lave, J. y Wenger,: Situated Learning. Legitimate peripheral participation, Cambridge University Press, Cambridge, 1991
Reich, Robert: "Why the Rich are Getting Richer and the Poor, Poorer?" en Halsey et al. (eds): Education. Culture, Economy, Society, Oxford University Press, Oxford, 1997.
Rifkin; Jeremy: La Era del Acceso, Paidos, Barcelona, 2000.
Tedesco, Juan Carlos: Educar en la Sociedad del Conocimiento, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.
Touraine, Alain: ¿Podremos Vivir Juntos?, Fondo de Cultura Económica, México, 1998.
Varela, Francisco: Conocer, Gedisa, Barcelona, 1990.
Young, Michael: The Curriculum of The Future, Falmer Press, Londres, 1998.
Young, Michael: "Some Reflections on The Concepts of Social Exclusion and Inclusion: Beyond the Third Way" en Hayton, Annette: Tackling Disaffection and Social Exclusion, Kogan, Londres, 1999.

Educación y Humanidades N°10-11, 2001-2002, pp 184-199

CAMBIOS TERRITORIALES EN LAS COMUNAS DE ERCILLA, LOS SAUCES, LUMACO Y TRAIGUEN, REGION DE LA ARAUCANIA

Ximena Toledo Olivares
Alvaro Torres Muñoz
Departamento de Ciencias Sociales.

RESUMEN

La IX Región de La Araucanía constituye un espacio perdedor u opaco en el contexto del actual proceso de crecimiento económico chileno, presentando los más bajos montos de exportación e inversión a nivel nacional y altísimos índices de pobreza y marginalidad. Territorialmente esta realidad se ve reflejada en transformaciones espaciales como cambios de usos del suelo, depresión de la agricultura tradicional, cambios en la propiedad y tenencia de la tierra, florecimiento de las actividades exportadoras e intensificación y extensión del uso de los recursos naturales.

En este trabajo, específicamente, se analizan las transformaciones e impactos de la aplicación del Modelo de Desarrollo Neoliberal en las comunas de Ercilla, Los Sauces, Lumaco y Traiguén, estableciéndose su estrecha relación con los dinamismos diferenciales de los rubros, regiones y agentes agrícolas, producto de la inserción y reorientación de parte de la agricultura en los mercados globales.

INTRODUCCION

Las profundas diferencias regionales originadas por la aplicación en Chile del Modelo de desarrollo Neoliberal y acentuadas por las orientaciones de la globalización han generado en el territorio nacional profundas transformaciones territoriales, entre las cuales, se encuentran, entre las más importantes, las tremendas diferencias regionales e intrarregionales y la creación de nuevas regiones virtuales, entre las cuales se destacan la suprarregiones de carácter internacional y las macrorregiones (Norte y Central, exitosas en su inserción en el Modelo, y la Sur, fundamentalmente "perdedora") al interior del país (Romero y Toledo, 1998). La dinámica espacial, al mismo tiempo, ha permitido el surgimiento de nuevos patrones territoriales, tales como islas de crecimiento, corredores y túneles de desarrollo, polos y conglomerados

En este acelerado proceso de crecimiento económico experimentado por Chile en los últimos años, se pude concluir que la IX Región de La Araucanía ha resultado perdedora por presentar, a nivel nacional, los más altos índices de Pobreza y Marginalidad, el 26,6% del total regional; negativos resultados en Educación puesto que en la Prueba SIMCE de 1998 para Educación Media, el promedio nacional en Castellano y Matemáticas fue 248 y los resultados de la IX fueron 240 y 237, respectivamente. El SIMCE del 2000 para la Educación Básica arrojó un promedio nacional de 250 para las mismas asignaturas siendo los resultados de esta Región 239 y 237, respectivamente. Atrae sólo el 3% del total Inversión Nacional Inversión Extranjera, proyectada hasta el 2030 (Géminis, 2002). Y, el lugar 13, el último, en el Índice de Competitividad. Paralelamente a estos resultados, se expresan en ella profundas diferencias intrarregionales, manifestadas en fragmentaciones y cambios territoriales que han generado significativos impactos sobre el medio social y natural, los que repercuten sobre el grado de sustentabilidad de la Novena Región.

En el marco del proyecto DIDUFRO 2035 (Dirección de Investigación de la Universidad de La Frontera) se exponen, en este trabajo, las profundas transformaciones e impactos que afectan a las comunas de Ercilla, Los Sauces, Lumaco y Traiguén.

AREA DE ESTUDIO

Las comunas del área de estudio se localizan en la IX Región de la Araucanía (Provincia de Malleco), que a su vez se ubica en la zona sur de Chile y se extiende entre los paralelos 37° 40' y 39° 40' de latitud sur, y desde 70° 50' de longitud weste hasta el océano Pacífico. Estas son:

a. Comuna de Ercilla: Se encuentra ubicada a 85 km. al norte de Temuco y a 585 Km. de Santiago, a orillas del río Huequén. Su capital comunal es la ciudad de Ercilla. La comuna tiene una población de 8.772 habitantes según los resultados preliminares del último censo de población y vivienda 2002. La población mapuche de la comuna llega a 2.352 personas, representando el 39,5% del total (INE, 2000). Forma parte de la depresión intermedia, más específicamente de la subunidad territorial de Cono de rodados del Malleco (IGM, 1984) y sus características de producción agropecuaria están definidas por su pertenencia al área agroecológica del Valle Central (INIA, 1998).

b. Comuna de Los Sauces: Se encuentra ubicada 129 km. al noroeste de Temuco y a 610 Km. de Santiago, a 29 km. al sureste de Angol y a 66 km. de Victoria. Su capital comunal es la ciudad de Los Sauces. La comuna tiene 7.519

habitantes en total (INE, 2002). La población mapuche de la comuna alcanza a los 1.068 sujetos, representando el 16,8% de la población total. Forma parte de la depresión intermedia, más específicamente de la subunidad territorial de los valles y cuencas occidentales (IGM, 1984). Su producción agropecuaria asume las características del área agroecológica de secano interior (INIA, 1998).

c. Comuna de Lumaco: Se encuentra ubicada a 120 km. al noreste de Temuco y a 674 km. de Santiago. Su capital comunal es el pueblo de Lumaco, a orillas del río Lumaco. Su población total alcanza a 11.249 (INE, 2002). La población mapuche de la comuna llega a los 2.798 habitantes, representando un 33,4% del total. Forma parte de la unidad territorial de la depresión intermedia, más específicamente de la subunidad de valles y cuencas occidentales. Asume preferentemente las características agropecuarias asignadas al área agroecológica de secano interior.

d. Comuna de Traiguén: Se encuentra ubicada a 94 km. al noroeste de Temuco y a 644 km. de Santiago. Su capital comunal es la ciudad de Traiguén. Tiene 19.314 habitantes (INE, 2002).. La población mapuche llega a los 18,8% del total (INE, 2000). Forma parte de la depresión intermedia, más especifica y preferentemente de la subunidad de valles y cuencas occidentales. Sus características de producción agropecuarias se agrupan en la macroárea agroecológica de secano interior.

CAMBIOS Y EFECTOS TERRITORIALES

La dinámica espacial de las últimas dos décadas en las Comunas de Lumaco, Los Sauces, Traiguén y Ercilla, ha sido expresión cabal del desempeño del sector agrícola y sus rubros, en el contexto de la reestructuración económica nacional y mundial.

Mientras Chile presentaba en las últimas décadas del siglo pasado un ciclo de crecimiento económico sostenido y la agricultura nacional sobrepasaba por instantes su crecimiento histórico promedio, la agricultura en La Araucanía manifestaba una fuerte depresión en los últimos 25 años. La agricultura regional, en conjunto, fue el sector que menos creció durante la década de los 90 (disminuyó de un 27,9% en 1990 a un 19,1% en 1996), explicado, en gran medida, por la crisis de los rubros tradicionales, principalmente trigos, papas y ganadería (CORFO, 1998b). Por otra parte, el ascenso en el producto interno bruto agrícola nacional ha estado directamente relacionado con el rápido incremento en sus exportaciones, ya que el crecimiento interno no sería capaz de sostener por periodos prolongados de tiempo las tasas de crecimiento del producto (Errázuriz y Muchnik, 1996). Pero el incremento de las exportaciones

en algunos subsectores de la agricultura y en otros no, se traduce en dinamismos claramente diferenciados entre rubros, agentes y regiones agrícolas, influyendo claramente en las transformaciones territoriales de las dos últimas décadas en el país, la región y comunas objetos de este análisis.

Dinamismos Diferenciales de la Agricultura

a. Los rubros agrícolas más dinámicos de la economía chilena.

La fruticultura, la silvicultura y la agroindustria se adecuaron con éxito a las reformas y ajustes del modelo exportador neoliberal, avalándose en las ventajas comparativas y competitivas de sus productos. En general, las exportaciones agrícolas nacionales tienen un crecimiento importante del 14,5% anual entre 1974 y 1980, basado en los embarques forestales, frutícolas y agroindustriales. Entre 1985 y hasta 1989, las exportaciones crecen a una tasa anual del 12,6% (Errázuriz y Muchnik, 1996).

Las exportaciones forestales, cuya base son las plantaciones de especies exóticas subsidiadas por el estado, tienen el peso del comercio exterior agrícola en la etapa 1974-1983, representando casi un 70% del total, con un crecimiento anual del 3,1%. Su dinamismo se acentúa entre 1984 y 1989, y llega al 11,5% anual, para posteriormente, entre 1990 y 1997, caer al 8,1% anual (Errázuriz y Muchnik, 1996).

1 Exportaciones Forestales

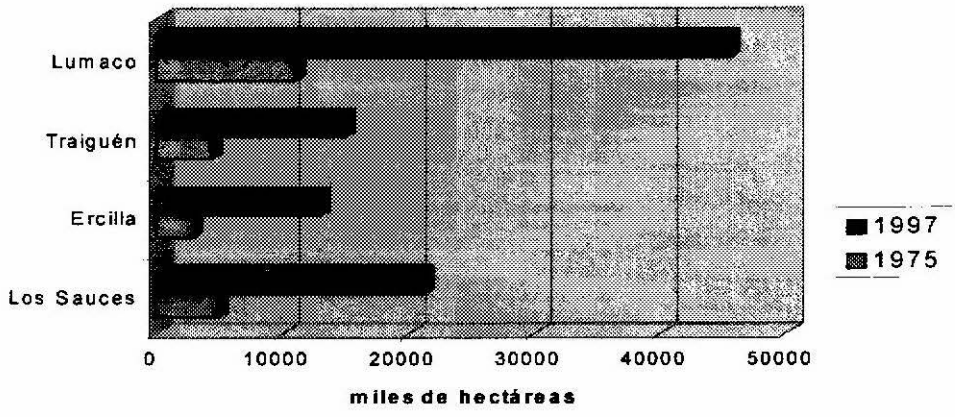
Las exportaciones forestales nacionales no sólo consolidan al rubro como el de mejor desempeño dentro del sector agrícola en los últimos años, sino también, en el área de los recursos naturales, sobre los cuales se sustentan nuestras exportaciones nacionales, secundan a los recursos de origen minero, en relación con la participación de ganancias en 1999. Este desarrollo se ha articulado sobre la base de la exportación de productos cuyas cadenas industriales presentan un débil eslabonamiento con el mercado interno y poseen un bajo valor agregado (Catalán y Ramos, 1999). En tal sentido, la celulosa, las astillas y los trozos de madera representan más de un 60% de las exportaciones de este rubro (INFOR-CORFO). En Chile, alrededor del 60% de producción de pulpa se destina a la exportación, principalmente a los países del Norte, en tanto, las exportaciones de astillas han puesto al país en un importante lugar en la producción mundial de este producto, constituyendo el 10% del total de las exportaciones forestales.

La Región de La Araucanía se caracteriza por concentrar sus exportaciones en el rubro forestal y por los bajos montos de dólares recaudados por exportación en general, no alcanzando al millón de dólares por producto (81,3% en 1999). De igual manera, las exportaciones forestales secundarias se imponen a las exportaciones primarias (ODEPA). Este hecho tiene, esencialmente, una posible explicación. Gran parte de las plantaciones tienen como destino las plantas de procesamiento de la VIII Región del Bio Bío, principalmente celulosas, que totalizan 8 empresas. En la Región sólo existe una. Estas industrias demandan una gran cantidad de materia prima, por lo que absorben la producción de varias regiones vecinas, entre ellas la Novena.

2 Las plantaciones forestales

El rubro forestal tiene en el aumento de las plantaciones forestales una muestra significativa de su gran dinamismo. El incentivo estatal a las plantaciones forestales y la demanda externa han contribuido a una vertiginosa expansión forestal nacional y regional. En Chile, en el periodo 1975-97 se forestaron un total de 2 millones 74 mil nuevas hectáreas. En la región se plantaron 337 mil 700 nuevas hectáreas en el mismo periodo. El panorama en el área de estudio, según este estudio *(figura 1)*, refleja el aumento de la superficie plantada en Los Sauces en 3,3 veces (de 4.840 a 21.110 hectáreas), la de Traiguén en 2,3 veces (de 4.399 a 14.881 hectáreas), Lumaco en 3,1 veces (de 10.932 a 45.526 hectáreas) y Ercilla en 4,5 veces (de 2.826 a 12.947 hectáreas). La expansión forestal se logró con la introducción de especies exóticas, principalmente el pino radiata y eucaliptos, por presentar ventajas comerciales sobre el bosque nativo. El VI Censo Agropecuario de 1997 señalaba que sobre un total de 276.015 hectáreas con plantaciones forestales en la Araucanía, el 65,9% (181.900 hectáreas) correspondía a la especie pino radiata y un 26% (71.829) a la especie eucalipto. De acuerdo con las directrices del paradigma nacional, el sector privado ha tenido la prioridad para efectuar estas plantaciones, favorecido por los subsidios otorgados por el estado a través del D.L. 701 (en 1986 este sector plantó el 100% de la superficie forestal). La liberalización comercial, sumado a la ausencia de una política de planificación y ordenamiento territorial, desencadenó que este fuerte crecimiento de plantaciones forestales haya provocado importantes transformaciones territoriales por efecto de una expansión de carácter espacial de carácter inorgánico, manifestándose en cambios de propiedad y tenencia de la tierra y en la reorganización de espacios predominantemente agrícolas y ganaderos, producto de la reorientación de la agricultura hacia los mercados externos.

Figura N° 1: Total de Plantaciones Forestales por Comuna, 1975 y 1997



Fuente. Elaboración propia a partir de cifras del V y VI Censo Nacional Agropecuario

b. Los rubros menos dinámicos.

Las cifras macro - económicas señalan que la agricultura representa el 7% del PIB nacional. Estas mismas indican que en la Araucanía esta participación promedia el 25% durante en los noventa. A su vez, de ese total, el rubro forestal participa con un 27%, las hortalizas con un 4%, la ganadería con un 14% y los cultivos anuales con un 55%. Esto nos lleva a destacar que el 73% de la agricultura, el sector económico de mayor relevancia en la Araucanía, esta compuesto por recursos escasamente dinámicos o no dinámicos.

La avanzada globalización de nuestro comercio exterior, tanto exportaciones como importaciones, la volatilidad de los precios internacionales de los commodities agrícolas y el proteccionismo vigente en importantes mercados (CEE, EE.UU. y Brasil), constituyen las principales causas del menor dinamismo de la agricultura tradicional y sus implicancias en la dinámica espacial. Para demostrar y explicar el menor dinamismo de los rubros agrícolas tradicionales, analizaremos el comportamiento de las importaciones agropecuarias sustituibles y el descenso de las superficies cultivadas.

1 Las importaciones sustituibles.

Si las exportaciones constituyen una manifestación de la participación de una región o rubro en la globalización económica, las importaciones sustituibles representan todo lo contrario. Chile ha sido históricamente importador de trigo, maíz, arroz, leche en polvo azúcar y aceite, además de los rubros provenientes de climas tropicales. Entre 1974 y 1983, en condiciones de apertura y precios

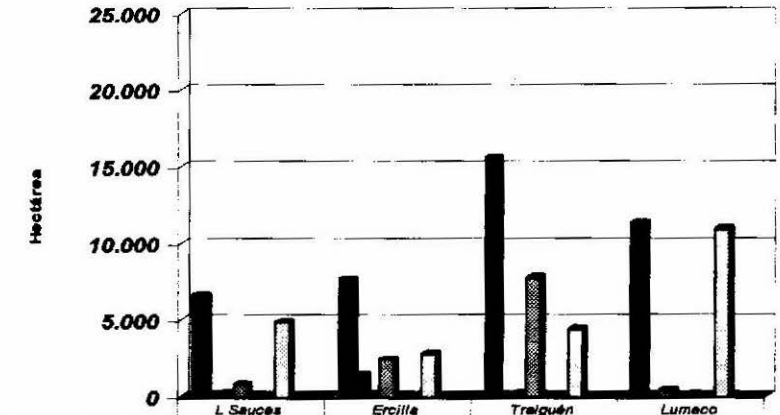
internacionales con tendencia a la baja, las importaciones se mantienen en un rango de 500 a 700 millones de dólares anuales (Portilla, 2000). Entre 1984 y 1994, las importaciones decrecen a una tasa del 8,8% anual, sin embargo, a partir de 1990 retoman una expansión sostenida (15,4% anual), situándose en 1997 en un nivel de 2.110 millones de dólares de 1980.

La importación creciente de cereales, en condiciones de apertura económica, es lo que ha provocado y provoca un mayor impacto en el menor dinamismo de la producción agrícola regional y del área estudiada, teniendo en consideración que éstos representan parte importante de los cultivos tradicionales de la vocación agrícola de La Araucanía (VI Censo Nacional Agropecuario). En el caso del trigo, el cultivo más extendido en el área de estudio, la importación de 733.398 tonelada, a los rendimientos promedios del país, significa la substitución de 222.241 hectáreas que dejan de destinarse a este producto (1,6 veces la superficie de la IX región = 31.946 km2). La preferencia por la producción externa de cereales obedece principalmente a la caída en los precios internacionales de los productos internacionales (Errázuriz y Muchnik, 1996)(el mayor porcentaje de importaciones sustituibles agropecuarias proviene de los países que componen los bloques comerciales del MERCOSUR y el NAFTA)

2 El descenso de la superficie cultivada.

Como ya lo adelantamos, producto de condiciones de mercado desfavorables, que repercutieron en el incremento de las importaciones sustituibles, el rubro agrícola presenta claros retrocesos en la superficie de sus cultivos, lo que resulta una prueba evidente de la reestructuración territorial de las últimas dos décadas. A escala nacional, la superficie de cultivos anuales y permanentes, que se fue incrementando hasta 1976, se reduce en alrededor de 295.000 hectáreas entre ese año y 1997. Esta reducción se acentúa en cultivos anuales (cereales, tubérculos, leguminosas e industriales), los que descienden en 456 mil hectáreas. Durante el periodo 1987-1994, estos cultivos caen un 30%, explicado casi en su totalidad por la reducción de 315 mil hectáreas de trigo, siendo compensadas con un fuerte aumento en el uso de los suelos destinados al rubro forestal, que se incrementan en un 47%. Los cultivos anuales en la IX Región redujeron su superficie en alrededor de 30.000 hectáreas (13%) en los dos últimos decenios, situación que se habría producido desde 1986-87 en adelante.

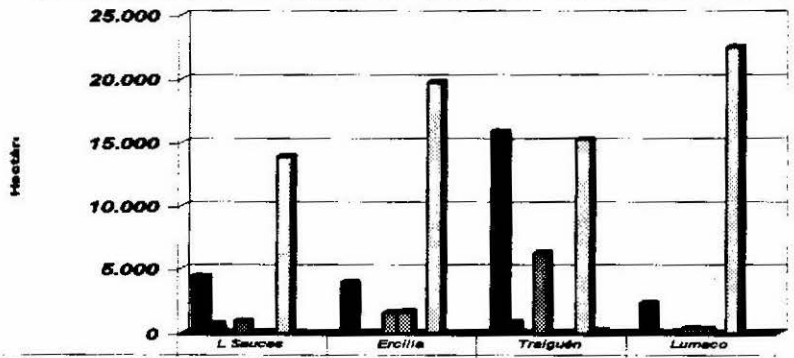
Figura N° 2: Superficie sembrada y cultivada, 1976 (en miles de hectáreas)



	L. Sauces	Ercilla	Traiguén	Lumaco
cereales y chacras	6.641	7.685	15.576	11.346
cultivos industriales	5	1.493	1	4
hortalizas y flores	234	181	267	428
plantas forrajeras	653	2.442	7.807	132
frutales	28	184	136	156
viñas y parrones	20	4	19	10
forestales	4.840	2.826	4.399	10.932
semilleros	0	0	0	0
viveros	0	0	0	0

Fuente. Elaboración propia a partir de cifras del V y VI Censo Nacional Agropecuario

Figura N° 3: Superficie sembrada y cultivada, 1997 (en miles de hectáreas)



	L. Sauces	Ercilla	Traiguén	Lumaco
cereales y chacras	4.430	3.972	15.662	2.324
cultivos industriales	706	16	867	0
hortalizas y flores	125	64	92	99
plantas forrajeras	951	1.612	6.204	393
frutales	141	1.712	151	384
viñas y parrones	0	0	5	0
forestales	13.999	19.708	15.233	22.448
semilleros	15	0	236	0
viveros	0	0	0	3

Fuente. Elaboración propia a partir de cifras del V y VI Censo Nacional Agropecuario

En Lumaco, Los Sauces, Traiguén y Ercilla *(figuras 2 y 3)*, el descenso de la superficie cultivada a manos de la agricultura tradicional resulta evidente a la luz de las estadísticas de los últimos dos censos del sector. En la comuna de Lumaco la superficie cultivada con cereales y chacras cae en un 80% (9 mil hectáreas), en Ercilla un 48,4% (3 mil 700 hectáreas) y en Los Sauces en un 34% (2 mil hectáreas). Traiguén se mantiene en las 15 mil hectáreas como promedio. En la comuna de Ercilla los cultivos industriales prácticamente desaparecen, solo registrándose 16 hectáreas para este uso. En Lumaco no se presentan (en 1976 sólo habían 4 hectáreas), mientras que Traiguén y Los Sauces, en conjunto, se cultivan sólo 1.573 nuevas hectáreas. Las hortalizas, en tanto, presentan bruscos descensos en la superficie sembrada, manifestándose en caídas de 47% en Los Sauces, 65% en Ercilla, 77% en Lumaco y 89% en la comuna de Traiguén. La superficie destinada a plantas forrajeras igualmente decae en las comunas de Ercilla (34%) y Traiguén (21%), al tiempo que Los Sauces y Lumaco incrementan sus hectáreas levemente. El brusco declive en la superficie de cultivos tradicionales, en conjunto con el aumento de las plantaciones forestales, constituyen las expresiones más significativas de los cambios territoriales en las comunas estudiadas como consecuencia de la última modernización productiva del país.

c. Inserción diferenciada de agentes.

Otra forma de apreciar las diversas capacidades de adaptación de la agricultura al modelo de crecimiento económico, es en función de la estructura de sus unidades productivas vigentes. Con una organización industrial de mediana a alta concentración, los agentes más favorecidos han sido las empresas exportadoras de frutas, la industria forestal y aquellas del subsector agroindustrial. Por su parte, los ajustes a las condiciones del mercado impactan la rentabilidad y la capacidad de competir de la pequeña agricultura, la cual tiene importancia en una amplia gama de productos destinados al consumo interno. En el área de estudio, estas diferencias se marcan entre las grandes empresas forestales y los pequeños y medianos campesinos, mayoritariamente mapuche. Aquí, el 81% de las explotaciones con algún tipo de cultivo tradicional no posee más de 50 hectáreas y el grupo de cultivos con mayor presencia, los cereales, en un 80% se explotan en pequeñas explotaciones. Las empresas forestales con mayor presencia, en tanto, en estas comunas son Forestal Mininco S. A. y Forestal Bosques Arauco S.A. A ellas pertenecen mayoritariamente las plantaciones de pinus radiata y eucaliptos de la zona. Empresas CMPC S.A., como sociedad anónima abierta de capitales privados chilenos, tiene un patrimonio forestal que asciende a 588.594 hectáreas, principalmente de bosques de pino radiata (300.000 hectáreas) y eucaliptos (68.000 hectáreas),

aportando el 16% de las plantaciones del país. Forestal Bosques Arauco, del grupo COPEC, en tanto, posee 807.202 hectáreas, de las cuales 527.419 hectáreas corresponden a plantaciones. Estas empresas no solamente son propietarias de plantaciones, sino también de las principales plantas de celulosa del país, así como de otras instalaciones industriales como aserraderos, papeleras y fábricas de madera aglomerada. Los grupos Angellini y Matte, conjuntamente controlan el 63% de la industria procesadora de madera y casi el 70% de las exportaciones forestales, presentándose un panorama empresarial forestal oligopólico.

La tenencia de la tierra ha sufrido, también, fuertes transformaciones producto de la expansión forestal de las dos últimas décadas en Chile. El análisis efectuado permitió detectar una fuerte concentración de la propiedad en los terrenos forestales acogidos al D.L. 701. A escala nacional y regional, se muestra que las sociedades anónimas son el ente que más compras realizó a personas naturales y a otras entidades. Un 38% de los predios que en 1996 estaban en propiedad de sociedades anónimas tuvieron un propietario distinto al momento de acogerse al D.L. 701. En el otro extremo de las unidades productivas agrícolas, nos encontramos con pequeños y medianos propietarios agropecuarios, que poseen escasa tecnología, limitado capital, mínimos volúmenes de producción, baja productividad y poca tierra. En las últimas décadas, estos pequeños y medianos propietarios han ido perdiendo presencia a manos de las grandes unidades productivas, lo que perjudica aún más su pauperizada situación. En la provincia de Malleco, en los 20 años que comprende el último salto intercensal agropecuario, se demuestran importantes cambios en tal sentido. Considerando los antecedentes de 1976, podemos destacar que se produjo un importante traspaso de hectáreas, especialmente desde los sectores públicos, reformado y reducciones indígenas, hacia el sector mencionado. Estos traspasos se explicarían, entre otras causas, por la puesta en vigencia de la ley que en 1979 dictó la división de comunidades mapuche en títulos individuales por familia, la venta de grandes superficies traspasadas por el estado al sector privado y los incentivos forestales a los grandes propietarios (D.L. 701).

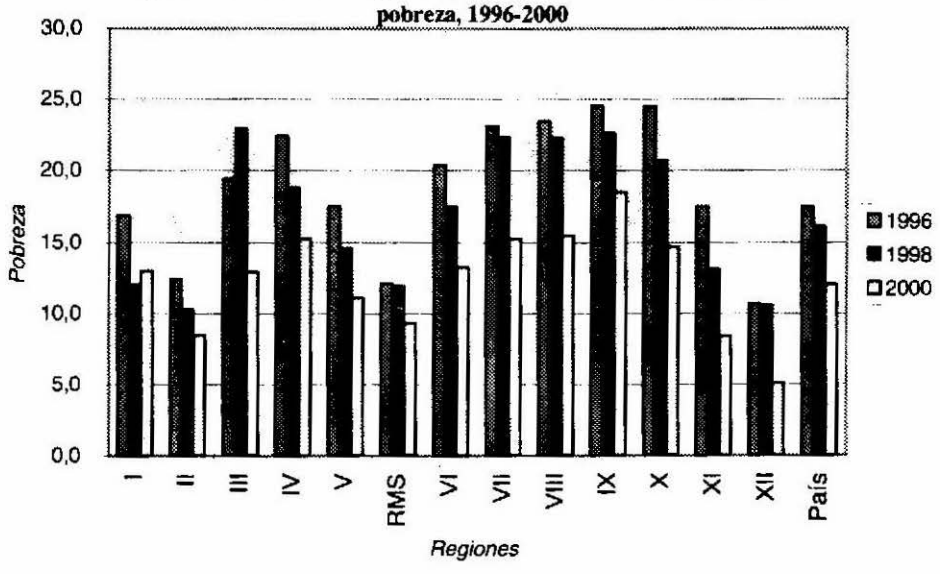
EFECTOS SOCIO-TERRITORIALES.

La Región de La Araucanía y sus comunas, como espacios perdedores, atraen escasas inversiones nacionales y extranjeras, y capitalizan, por lo tanto, menores volúmenes de recursos naturales. En forma correspondiente, estos espacios presentan indicadores sociales muy

preocupantes, comparado con el resto de las regiones del país. En cuanto a las condiciones de pobreza y de extrema pobreza por región y zona, según CASEN *(figura 4)*, en el periodo comprendido entre 1996 y 2000, las regiones VII, VIII y IX registraron los mayores niveles de pobreza y extrema pobreza, siendo esta última la que presenta las cifras mayores. En efecto, la CASEN 2000 muestra un 26,6% de la población regional viviendo en condiciones de pobreza, de los cuales el 8,1% corresponde a indigencia y el 18,5% a pobres no indigentes. La IX Región ocupa en el 2002 el último lugar en el Índice de Competitividad.

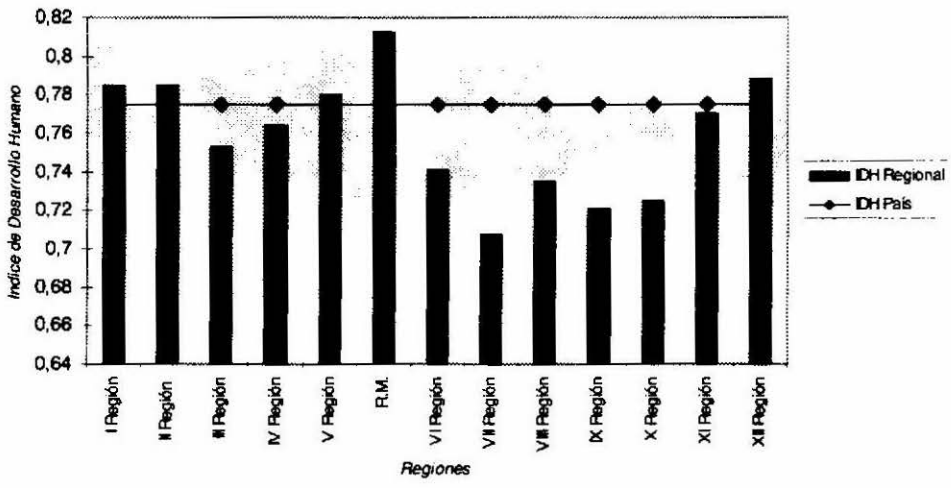
Otro indicador socioeconómico importante, el IDH, ratifica los pésimos resultados de la Región, puesto que La Araucanía es la que expone los índices de Desarrollo Humano (PNUD, 2000) más bajos del país *(figura 5)*. Si analizamos las dimensiones consideradas en el estudio, en Salud la Región ocupa el último lugar de las trece regiones; el décimo lugar en la dimensión Educación y el noveno lugar en la dimensión Ingresos.

Figura N° 4: Población regional y nacional viviendo en condiciones de pobreza, 1996-2000



Fuente: MIDEPLAN, 2000

Figura N° 5: Indice de Desarrollo Humano Nacional y Regional, Chile. Año 2000.



Las comunas de Traiguén, Lumaco y Los Sauces, presentan niveles de Desarrollo Humano considerados como muy bajo. En un ranking de las 333 comunas nacionales, Traiguén se ubica en el lugar 275, Los Sauces en el lugar 287 y Lumaco en el lugar 330 *(tabla 1)*. Ercilla se encuentra en el grupo de las comunas consideradas con IDH bajo.

Tabla 1: Ranking IDH y sus dimensiones por comunas seleccionadas

Comunas	Ranking IDH Globlal	Ranking según Salud	Ranking según Educación	Ranking Según Ingreso
Temuco	17	96	15	12
Ercilla	249	205	294	255
Traiguén	275	296	227	266
Los Saices	287	282	299	260
Lumaco	330	304	327	329

Fuente: PNUD, 2000

En la dimensión Salud, nuevamente las comunas de Traiguén, Lumaco y Los Sauces se ubican dentro del grupo con IDH muy bajo. Ercilla vuelve a colocarse en el grupo de IDH bajo. En la dimensión Educación, las comunas de Los Sauces, Ercilla y Lumaco se ubican también en el grupo de IDH muy bajo y Traiguén lo hace en el nivel bajo. Finalmente, en la dimensión Ingreso, Los

Sauces, Ercilla y Traiguén, se agrupan en un nivel bajo y Lumaco lo hace en el nivel muy bajo *(figura 6)*. En todas las dimensiones Lumaco es la que siempre se presenta en el grupo de IDH muy bajo, por lo tanto es la comuna de condición socioeconómica más vulnerable.

El pésimo panorama socioeconómico, ligado a la pérdida de propiedad mapuche, como se anotó anteriormente, y a los cambios en el uso del suelo de agricultura de subsistencia, mayoritariamente, a forestal exótico, explican los cambios territoriales ocurridos en estos espacios, los cuales estarían provocando en estas comunas una creciente migración campo-ciudad. En efecto, de acuerdo a las informaciones preliminares entregadas por el Censo 2002 *(figura 7)*, la población de las comunas del norte de La Araucanía, preferentemente de ascendencia mapuche, han disminuido en relación al Censo de 1992, estimándose que este flujo migratorio está favoreciendo a su vez la concentración de la población regional en la capital Temuco, que se convierte en el polo de atracción de la población regional empobrecida de las áreas rurales y de los centros urbanos menores de la Región. La expansión acelerada de Temuco, a su vez atenta directamente en la calidad de vida de esta ciudad intermedia, la cual evidencia serios problemas ambientales, como contaminación del aire, del agua y del suelo, pérdida de suelos agrícolas, disminución de la infiltración, intersección de cursos de agua y segregación socioespacial, características propias de las grandes metrópolis latinoamericanas.

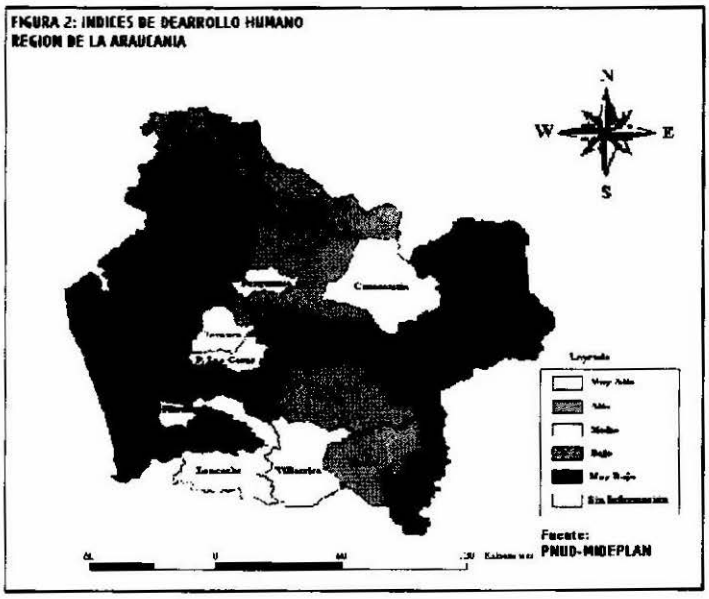
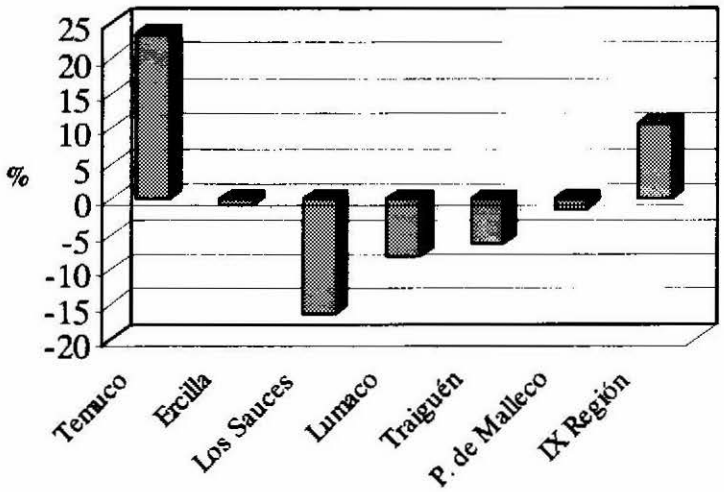


Figura N° 7: Porcentaje de variación intercensal, 1992 - 2002*



Fuente: elaborado a partir de Cifras Preliminares del Censo Población y Vivienda 2002

CONCLUSIONES

Los principales cambios territoriales detectados en las comunas en el área de estudio, tiene estrecha relación con los dinamismos diferenciales de rubros, regiones y agentes agrícolas, producto de la inserción y reorientación de parte de la agricultura hacia los mercados globales. Específicamente, son los rubros forestales y agrícola - tradicional, los que representan esta situación.

Se verifica la transformación de un área con un uso de suelo predominantemente agrícola - tradicional a un uso mayoritariamente forestal en menos de dos décadas.

Se presencia, de igual modo, importantes cambios en la tenencia y propiedad de la tierra, concentrada en la actualidad en grandes predios forestales. El avance de la hacienda forestal ha significado necesariamente la reducción de la propiedad mapuche, lo que ha derivado en degradación del entorno natural y social de la etnia.

A escala regional, estos cambios dan cuenta de una profunda desigualdad intrarregional, al comprobarse la convivencia de espacios diferencialmente insertos en la globalización. De igual modo, la actividad forestal de estas comunas se articula espacial y económicamente a la VIII Región del Bio Bío, o también, a una macrorregión virtual especializada en exportaciones forestales.

Resulta paradójico que siendo el espacio de estas comunas el más vinculado al proceso de globalización económica, a través de las explotaciones forestales, sea al mismo tiempo la población regional más excluida del proceso de crecimiento económico. Las situaciones analizadas ratifican la nominación de "región perdedora" que se le atribuye a la IX Región, confirmando la exclusión de La Araucanía del proceso de Globalización y de crecimiento económico a nivel nacional

Con seguridad se puede afirmar que estos cambios territoriales han tenido un carácter negativo sobre la economía y población de estas comunas. Las condiciones de pobreza, el bajo índice de Desarrollo Humano y la disminución de su población dan cuenta de ello.

BIBLIOGRAFÍA

Catalán, Rodrigo y Ramos, Ruperto 1999 Pueblo Mapuche, Bosque Nativo y Plantaciones Forestales, Las causas subyacentes de la deforestación en Chile. Centro de Desarrollo Sustentable, CONADI y Centro de Educación y Tecnología, Ediciones Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

CEPAL(Comisión Económica para América Latina y el Caribe) 2000 La Reestructuración de los Espacios Nacionales, Impreso en naciones Unidas, Santiago, Chile.

CORFO, a. Evolución Reciente y Proyecciones Sector Agropecuario Nacional, Santiago, Chile, 1998.

b. Síntesis Regional y Evolución Reciente del Sector Agropecuario, IX Región de la Araucanía, Santiago, Chile, 1998.

Errázuriz, Felipe y Muchnik, Eugenia 1996 Visión Crítica de la Agricultura Chilena, Centro de Estudios Públicos, Santiago, Chile.

Fiabane S., Carlos, por Odepa, Informe de Temporada del Sector Forestal: Resultados 1998 y Proyección 1999-2000. Principales cifras, Editado Santiago, Chile, 1999.

IGM (Instituto Geográfico Militar), Tomo IX Región de La Araucanía, 1984.

INIA (Instituto de Investigaciones Agropecuarias), Revista IPA, Estación Experimental Carillanca, Año 7 – N° 1, 1998.

Instituto Nacional de Estadísticas, V Censo Nacional Agropecuario, Provincia de Malleco, Año Agrícola 1975-76, Santiago, Chile, 1980.

VI Censo Nacional Agropecuario, Resultados Preliminares, Santiago, Chile, 1997.

Síntesis Estadísticas Regional 1999, Dirección Regional de la Araucanía, Temuco, Chile, 1999.

Panorama Comunal, Síntesis Estadísticas Chile 1999, Santiago, 2000.

Resultados Preliminares Censo Nacional de Población y Vivienda 2002, Santiago, Chile, 2002.

ODEPA, Revista Temporada Agrícola nro. 14, Hacia la Definición de Largo Plazo de las Políticas para el Agro Chileno, Santiago, Chile, 1995.

Revista Mercados Agropecuarios nro. 98, Santiago, Chile, 2000.

Toledo X. y Romero H., Nuevo mapa territorial de Chile : efectos espaciales de la aplicación del modelo neoliberal en la economía nacional, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, 1998.

PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) y MIDEPLAN (Ministerio de Planificación y Cooperación), Desarrollo Humano en las Comunas de Chile, 2000.

DOCUMENTOS

Educación y Humanidades N°10-11, 2001 -2002, pp. 202-222

GLOBALIDAD, CRISIS Y DESAFIOS EN AMERICA LATINA[1]

Margarita Gascón
Centro Regional de Investigaciones
CRICYT- Mendoza, Argentina

En 1589 Mancio Sierra, un español que había participado en la captura de Atahualpa en Cajamarca y del reparto del botín que le siguió, moría en Cuzco. Imaginándose una infernal condena y sinceramente arrepentido conforme a la mentalidad del siglo XVI, creía que su arrepentimiento a último momento podía borrarle sus crímenes pasados. En su caso, el asesinato de Atahualpa, el saqueo y la destrucción del incario entraban en la lista de los pecados pasados que le habían permitido enriquecerse y vivir holgadamente en Perú. Al dictar su testamento, Mancio denunció el daño que el imperio español había causado a los nativos. Y tal vez, nuevamente en forma honesta ante la visión del infierno, Mancio le pedía a Felipe II que remediase tantos males porque "esto toca a su majestad, y en cuanto no le pusiere, corre de su real conciencia y la mía, y de los que descubrimos y poblamos..."

¿Habrá recibido Felipe II una copia del testamento de Mancio? Ocho años antes de que el arrepentido Mancio descargase su abatida conciencia sobre las espaldas del rey Felipe II al pedirle que solucionase los males de la conquista, Lope de Aguirre, apodado el peregrino, había escrito una larga carta a Felipe II explicándole los motivos del motín que lideraba. Despojo y rapiña de españoles, mentira y corrupción de los funcionarios reales, infamias de religiosos secundando maldades: eso era la conquista. Despojo, rapiña, mentira, corrupción e infamia. Y por eso él, Lope de Aguirre, el peregrino, le declaraba la guerra a Felipe II, al hijo de Carlos V el invencible. Lope, ese perdedor intoxicado de ira por no haber podido participar del festín del despojo y la rapiña, le declaraba la guerra al rey más poderoso de la tierra en 1581. Y lo hacía pidiéndole ayuda a Dios para vencer y obtener con la fuerza de las armas y el beneplácito divino, las riquezas que le habían negado los corruptos y mentirosos administradores del imperio. "Quiera Dios -se lee al final de la carta- concedernos que obtengamos por las armas la recompensa que nos es debida en justo derecho, pero que usted nos ha negado. Un hijo de nobles vasallos vascos y rebelde hasta que muera en lucha contra usted por su ingratitud, Lope

[1] Conferencia dictada en la Universidad de La Frontera, abril de 2002

de Aguirre, el peregrino".

¿Habrá leído Felipe II esta declaración de guerra?Cinco siglos después, en 1992, el Colegio de Economistas de Perú le presentó al embajador español un oficio. Con motivo de los 500 años, los economistas pedían que se devolviese lo saqueado en oro y plata desde el rescate de Atahualpa hasta la independencia. Más de 674 millones de dólares. Por entonces, un grupo de indígenas peruanos y bolivianos aprovecharon una visita del papa para devolverle la Biblia. Hace unas pocas semanas, Televisión española (TVE) pasó al aire un programa canallescamente titulado "Lloro por ti, Argentina" donde se descargaba la responsabilidad de la crisis en factores como las inundaciones de la pampa y la corrupción endémica de los sistemas políticos en América Latina. Las empresas españolas inversoras en países latinoamericanos eran así presentadas como las víctimas de los errores del mal manejo macroeconómico. La lista de situaciones comprometedoras para estas empresas, sin embargo, en Argentina solamente iba desde denuncias por pago de coimas en la adquisición de Telefónica y de YPF hasta el vergonzoso vaciamiento de Aerolíneas Argentinas, que repetía el esquema de vaciamiento y quiebra de Viasa, la aerolínea venezolana que Iberia se había encargado de destruir dentro de un programa de competitividad diseñado para satisfacer mandatos de la CEE. El programa de TVE terminaba entrevistando a "especialistas" que corroboraban que las empresas de bandera española eran las buenas de la película y que se iban a quedar. Al estallar la devaluación de diciembre, sin embargo, Felipe González pidió que se mantuviesen dolarizadas las tarifas de los servicios públicos en manos de empresas españolas y que se siguiese protegiendo a sus bancos insignias (el Santander y el BBV) con el llamado "corralito" que impide retirar depósitos de los bancos y con la pesificación de los depósitos que se hubiesen realizado en dólares, con lo cual los ahorros se devolverían en un plazo futuro indeterminado, pero a un valor de dólar muy inferior al que ya tiene la divisa americana en el mercado.

Curiosamente, el propio Felipe González en noviembre de 2001 le habría aconsejado a de la Rúa que no fuese a Estados Unidos a pedir ayuda, sino a exigirla porque "Estados Unidos necesita a la Argentina mucho más que ustedes a ellos". Tal vez. Lo que hemos venido viviendo los argentinos desde hace cuatro meses en que se desató la crisis que culminó con la caída del gobierno de Fernando de la Rúa es casi lo opuesto. Estados Unidos precisa poco a Argentina, aunque presentarse con su cadáver en la comunidad internacional sería mala idea. El supuestamente explicativo programa de TVE sobre la crisis argentina ocasionó numerosas protestas desde varios sectores,

entre ellas, una mía a la producción. Esa queja es responsable de que hoy participe en esta conferencia sobre Globalidad, crisis y desafíos que enfrentamos en América Latina. Quiero invitarlos a que miraremos el momento actual desde una doble perspectiva. Por una parte, a través de la historia y por otra parte, a partir del caso argentino.

Empecé mi recorrido con esos episodios de arrepentidos, de perdedores, de oprimidos, de víctimas de la expansión imperial europea del siglo XV para referirme a la globalización de la economía porque éste ha sido el nuevo rótulo para un producto ya consumido por nuestras sociedades desde el siglo XV. Tal vez eso explique que una historiadora colonialista hable aquí de un tema contemporáneo. En cierta oportunidad mi director de doctorado en Canadá me dijo que era imposible pasar por la historia colonial sin terminar entendiendo cómo funcionan los imperios, sus corsarios y los piratas. Escribí este texto en el escenario de una Venezuela desconcertante, con Hugo Chávez desconcertado, con Washington sorprendido por el resultado final del balanceo violento de las fuerzas que están modificando las democracias latinoamericanas y que podrían ser otro de los síntomas de la crisis y sus desafíos. En Argentina, la salida violenta de Fernando de la Rúa del gobierno en diciembre de 2001 ha sido denunciada como un "complot" de la oposición política ante la justicia, pero el tiempo dirá si estas denuncias pueden sustanciarse en juicios al existir suficientes pruebas. Si bien partes de la historia de América Latina están explicada por los recursos implementados por Estados Unidos para sentar su hegemonía, más allá de las teorías conspirativas, es claro que los golpes militares han tenido un apoyo popular a veces considerable, erróneo y manipulado, si se quiere, pero suficiente. El error de cálculo de Washington en el caso de Venezuela (o en Irak Libia o Cuba) es activar mecanismos que funcionaron en la década de los setenta. A su vez, el error de Chávez puede ser exactamente el mismo que el de los intelectuales, simplificar los campos de fuerzas en los que se encauzan esas luchas y ver a los desafíos del siglo XXI como fotocopias de los cuadros de situación de hace tres décadas. Salvar las democracias en América Latina, me parece, implica en principio determinar qué espacio tienen hoy nuestras democracias para evitar las irrupciones violentas que terminan con presidentes elegidos y colocan, como en el caso argentino a otro político (Duhalde) que ya había perdido las elecciones generales solamente dos años antes. El caso de la interrupción constitucional en Venezuela ha sido más atronador porque era un golpe cívico-militar-sindicalista apoyado por una prensa al servicio del establishment de multinacionales, sobre todo, de las petroleras. Sin embargo, hay potenciales peligros en ambos casos, más allá de que los resultados del recambio del delaruismo en Argentina y la vuelta de

Chávez en Venezuela hayan sido los resultados "buscados por el pueblo".

Una lección de los noventa es que el tradicional esquema de los partidos políticos como garantes de las propuestas de gobierno ha sido desgraciado por una autorización tácita para realizar "promesas electorales" al peor estilo de un marketing estafador, es decir, sabiendo que el producto jamás cumplirá con las expectativas de la propaganda. La autorización de que "si hay que mentir, se miente" (que sigue el consejo de Maquiavelo) o de que podemos convertirnos a la religión contra la que hasta ayer luchamos a muerte, porque "París bien vale una misa" como hizo Enrique IV ante la condición de ser cristiano para entrar en la capital francesa y ser aceptado como rey, ha permitido una década de administraciones fraudulentas -desde Salinas de Gortari al impostor Fujimori- con sus siembras de promesas inviables y con renuncias al patrimonio nacional por la venta de los teléfonos, los ferrocarriles, el gas, el agua, el petróleo, los sistemas bancarios, las aerolíneas de bandera y las licencias para explotación de los recursos naturales. Durante la vigencia de democracias partidistas en los ochenta y los noventas se operó económicamente bajo el supuesto de que la democracia y el libre mercado eran hermanos siameses, que se desplazaban solamente el uno al lado del otro, y que al hacerlo, siempre lo hacían armónicamente.

Los resultados han sido pocos satisfactorios en nuestros países y esto ha contribuido a que la democracia partidista esté sospechada; y sobre todo, sospechada de mentirosa y corrupta. No obstante, lejos de quererse menos democracia, por lo menos en el caso de Argentina, las asambleas populares reunidas en diferentes barrios reclaman más participación de la gente para implementar controles sobre los presupuestos de las escuelas y hospitales públicos, de los municipios y las acciones de los políticos. En Mendoza, por ejemplo, las asambleas rodearon los edificios municipales obligando a concejales a reducir hasta en un 50% sus salarios y pidiendo auditorías populares a los presupuestos a votarse para el 2002. Habría una búsqueda de formas democráticas con un pacto social en el que la delegación de la soberanía popular estaría condicionada al cumplimiento de lo prometido durante las campañas electorales. La gente busca formas para que los políticos cumplan no de lo pactado con los grupos económicos y financieros que les solventaron las campañas electorales, sino con el pueblo. Se pide una democracia donde el recambio de quienes traicionan ese pacto con los votantes sea viable, sin usar las fuerzas armadas. Y este reclamo se ha manifestado en un pedido de "que se vayan todos" ante la desconfianza hacia quienes ocupan cargos políticos en el ejecutivo y legislativo, pero también hacia la Suprema Corte.

Retomando las acciones económicas de las décadas pasadas, circuló por nuestros países la feliz y estúpida idea de que la globalización era un subproducto de ese caminar juntos de la democracia y el libre mercado. Y se escuchó abundantemente que era imposible detener ese avance conjunto, porque sería como intentar detener a la historia. Más bien, la propuesta era que no había que quedarse afuera de las corrientes de inversiones que llegaban impulsadas por la confianza que inspiraban los gobiernos democráticos. Todas eran inversiones, aun las puras especulaciones financieras de capitales langosta que llegan, devoran y se van. Todos quienes traían dinero eran inversores y podían ser beneficiados por la nacionalidad y el pasaporte argentino, así fuese un traficante de armas de renombre internacional como fue el caso de Al-Kassar. La condición de ser competitivos para atraer capitales flotantes obligaba a bajar el salario medio y a perforar las leyes laborales, precarizando y tercerizando el empleo. No obstante, la idea de que el capital trans-nacional prefería los países periféricos por los bajos salarios era totalmente errónea. Los hechos se encargaron de demostrarlo. En la década pasada, las corporaciones invirtieron el 81% de sus capitales en Estados Unidos, Japón y la CEE. En 1993 el flujo de inversión extranjera directa hacia los 47 países menos desarrollados fue de 0,7%. La explicación es, en gran medida, que altos salarios garantizan niveles de consumo aceptables en los mercados internos, asegurando una rentabilidad continua como afirma el fordismo. Paralelamente, en los noventa, el 80% de las exportaciones mundiales salieron de los países centrales que habían promovido las ventajas que tendríamos todos los países si abríamos los mercados. Pero los datos disponibles son demoledores. A fines de 1999, los 48 países más pobres (un 10% de la población mundial) participaban de un despreciable 0,4% del comercio internacional, esto era solamente un 0,1% más que en 1997, pero un 50% menos que veinte años atrás. La causa es que mientras se predicaba la apertura de los mercados, los países centrales implementaban trabas y barreras para-arancelarias en productos agrícolas, ganaderos y textiles, que son los productos producidos por los países pobres y sin poderosas industrias. La globalización, triunfalmente anunciada como un proceso ineludible, inexorable y benéfico, no llevó a participar de la riqueza global a los países pobres, pero había sido una ideología funcional ya que 359 corporaciones en 1997 manejaban el 40% del comercio internacional. En la cumbre de Monterrey, el presidente George Bush hijo recordó que había solicitado una partida de 5 mil millones de dólares al Congreso durante tres años para ayudar al desarrollo de los países comprometidos "con el buen ejercicio del poder, la salud, la educación de su gente y con políticas económicas saludables que fomenten la libre empresa". ¿Cuál de todas estas operaciones podría suspenderse sin que se

suspendiera la recepción de fondos? Aun el análisis más superficial podría concluir en que la ideología corporativa funcional se transformó en la ideología dominante a través de gobernantes, de presuntuosos intelectuales en fundaciones económicas y de los medios de comunicación. Si hay algo común a los sistemas de poder y a las ideologías dominantes es que saben cómo cooptar a crédulos. Y si no los cooptan, los corrompen. Y si no los corrompen, los silencian.

Después de una década de globalidad y neo-liberalismo está claro quiénes se han beneficiado tras el Consenso de Washington de 1989. Si bien la participación norteamericana en la economía global real ha disminuido ante el avance de algunas economías europeas y asiáticas, el peso de Estados Unidos sigue siendo enorme y ha crecido exponencialmente en los circuitos financieros mundiales donde más del 40% de las transacciones se hacen en dólares y donde el 70% de las reservas oficiales de los países están en dólares. Desde 1944 en Bretton Woods, el crecimiento de la economía mundial se ha quintuplicado y el comercio internacional ha crecido veinte veces, pero algunos de los objetivos como la promoción humana y reducción de la pobreza no se cumplieron. Desde 1998 el Banco Mundial se ha distanciado de las políticas del FMI por entender que el capital humano debe preservarse para que haya desarrollo sostenible y que cualquier ajuste presupuestario que reduzca la inversión en salud, educación y alivio a la pobreza generará más dificultades a largo plazo. Mientras, el FMI insiste en medidas de liberalización de los mercados y ajustes macro-económicos para estabilizar las economías y promover así el crecimiento. Por su parte, aun economistas del Banco Mundial han avanzado con una concepción donde el tema del empleo y los derechos laborales dejen de ser vistos como el problema y pasen a ser vistos como la solución; y donde el comercio deje de ser visto como un fin en sí mismo de los modelos económicos de la globalización y pase a ser concebido como el medio por el cual la gente concreta de países concretos puedan mejorar su calidad de vida.

La globalización tiene ropajes nuevos, pero la expansión mundial acompañó al capitalismo mercantil desde el siglo XV, según demostró ampliamente Fernand Braudel hace varias décadas. Si hubiese sido una expansión alentada por los descubrimientos científicos y técnicos, entonces, China debería haber salido mucho antes que Europa a descubrir nuevas tierras. La expansión europea se explica por el "elan" del capitalismo, es decir, por una búsqueda de bienes y recursos, de mercados de consumo y de mano de obra. Pero ya desde el capitalismo comercial del siglo XV hubieron millones de

perdedores, millones de oprimidos, millones de víctimas y crisis significativas como la violenta inflación que deterioró la economía del imperio español, devorando recursos metálicos a gran velocidad desde el siglo XVI y primera mitad del siglo XVII. Por este motivo, la historia de la conquista de las Américas es la hija primogénita de la globalización y la hermana mayor de las crisis provocadas por la dependencia y la transferencia de recursos del capitalismo mundializado.

A lo mejor responda a otro proceso, aunque no lo creo, la historia de la conquista de las Américas tiene los dos mayores récords de horror de la historia occidental. Por una parte, esta conquista ha sido el genocidio más grande (aunque involuntario) ya que el colapso demográfico de las poblaciones indígenas se debió a las pestes introducidas por los europeos en comunidades nativas sin inmunidad. Hasta tres cuartos de nativos en algunas regiones murieron de varicela, sarampión, paperas y otras enfermedades. Aclaro que saber que las pestes fueron culpables de la gran matanza es una explicación que no sirve de justificación. El segundo récord es que la conquista de las Américas se acompañó del desplazamiento forzado de personas por la esclavitud. Hasta la fecha, la esclavitud de principios de la Edad Moderna ha sido la migración involuntaria más grande de la que tengamos registro histórico. Treinta millones de personas fueron cazadas como animales en las costas africanas, encadenadas y embarcadas en condiciones tales que morían la mitad durante la travesía del Atlántico, un viaje llamado sombríamente "el pasaje". Por motivos que merecen reflexión, estos records de horror se han desvanecido, y en su lugar se han colocado los no menos tenebrosos cuadros del horror del holocausto nazi o de las purgas estalinistas. América y Africa han ido mereciendo cada vez menos compasión a medida que la historia contemporánea se ha ido llenado de episodios groseros de violación a los derechos humanos ocurridos en Europa. Nuestra conciencia de la inmoralidad que supone perseguir, matar y saquear pareciera agotarse ante el "nunca antes algo semejante" que refieren los libros frente a las imágenes de Auschwitz-Birkenau o de los campos de Siberia. Paralelamente, la conquista de las Américas se ha ido presentando como melancólicos encuentros, como si irreconciliables enemigos de antaño hubiesen descubierto que ni siquiera había motivos para los viejos enfrentamientos.

La fragilidad de la evidencia y el descubrir que los hechos de horror se adelgazan con el tiempo, se acercan a la sentencia de Nietzche, de que la visión de una historia que evoluciona y no se repite hace que los hechos pierdan su gravedad. El olvido es la mayor tragedia de los pueblos. Los hechos que nos

pasaron y que declaramos que no nos volverán a ocurrir nos han seguido ocurriendo, como las guerras. Y cada repetición las ha vuelto más mortíferas, en gran medida por incluir cada vez más a las víctimas civiles. Al comenzar el siglo XX, la proporción era que morían ocho soldados por cada civil, pero al terminar el siglo XX, esa proporción se había dado vuelta y morían ocho civiles por cada soldado (Mary Kaldor, *New and Old Wars*, 2000). Recientemente el gran historiador inglés Eric Hobsbawm publicaba en London Review of Books (LRB) una reflexión que ha circulado traducida al castellano en internet. Hobsbawm afirmaba que el siglo XX había sido el más asesino de la historia porque acabó con la vida de 187 millones de personas, es decir, el 10% de la población mundial estimada en 1914. Pero la conquista de la América española terminó con más de la mitad de las poblaciones nativas en lugares como el valle central de México por guerras directas y por los efectos colaterales de la conquista como fueron las pestes y los desplazamientos de poblaciones. Y también terminó con millones de africanos esclavizados. En números deben ser menos vidas que las vidas de los europeos que contabiliza Hobsbawm en las guerras de europeos contra europeos; pero en relación a porcentajes, América y Africa han sufrido considerablemente más bajas que Europa, y por culpa de Europa. Hobsbawm seguirá siendo para mí y para muchos, junto con E.P.Thompson y Perry Anderson, uno de historiadores más lúcidos de nuestra época y el LRB seguirá siendo la mejor publicación periódica que leo. Sin embargo, se me ocurre que aun los historiadores contemporáneos europeos más sólidos parecen despreciar la tragedia americana y africana que hace del siglo de la conquista y colonización de las Américas (XVI / XVII) y no del siglo XX, el período secular más asesino de la historia. Algo más. Hobsbawm escribe que la única guerra inter-estatal del siglo XX, exceptuando las guerras en Africa y en Asia, ha sido la guerra del Chaco (1932-1935) que enfrentó a Paraguay y a Bolivia en una zona donde se murió, en primera instancia por lo que se consideraba un territorio patrio, pero en última instancia, por los intereses petroleros de Esso. Hobsbawm se olvidó de Malvinas.

La primera denuncia contra la globalización es que ha quebrado a los países periféricos, por más esfuerzos que se hagan para aminorar sus efectos debido a la velocidad a la que circulan los capitales financieros. Un economista editor del "Harvard Business Review" calculó que por cada dólar que circulaba en la economía productiva había 20 o más dólares que circulaban en el mundo de las finanzas. En 1997 durante la crisis asiática, las reservas de todos los bancos centrales del mundo tenían la misma magnitud que las operaciones cambiarias que se realizaban en un solo día. Esta magnitud vuelve impotente a cualquier país para cerrar una brecha financiera repentina por fuga de capitales,

aunque los países de América Latina se hayan vuelto más vulnerables en la década pasada. Un 1% de retiro de inversiones es el 1% de la capitalización del mercado de valores en Estados Unidos, pero representaría el 26% en Asia y un alarmante 70% en América Latina. La devaluación del bath tailandés en 1997 operada por, entre otras causas, el manejo especulativo de George Soros arrastró masivamente a las supuestas economías saludables del sudeste asiático. El ataque "Soros-style" no era nuevo ya que había probado su efectividad previamente en un asalto especulativo contra la libra esterlina a expensas del Banco de Inglaterra en 1992. Los ingleses comprobaron en carne propia (o más bien, en arcas propias) los resultados de la excelente educación recibida por George Soros en la exclusiva London School of Economics. En Argentina, Soros es dueño de IRSA y Cresud, un enorme conglomerado cuyos activos en 1997 llegaban a 630 millones de dólares, con una rentabilidad del 30%, en inversiones agrarias de medio millón de hectáreas en producción, propiedades urbanas y 7 grandes malls (en el momento de empezar en Argentina era también accionista de Parque Arauco en Chile). Es curioso que Soros en 1999 pidiese una legislación que controlase la volatilidad de las operaciones financieras que la globalidad había permitido debido a la rapidez de las comunicaciones y a la existencia de bancas trans-nacionales. Soros ya debiera saber que el libre mercado es tan, pero tan libre, que todos hemos quedado prisioneros.

La segunda denuncia contra la globalización es su contribución a la concentración del capital en una escala que podríamos calificar de fractal, es decir, que reproduce el mismo esquema y estructura en todos sus niveles: local, provincial, regional, nacional, continental y mundial. Algunos autores, sin embargo, reflexionan que al dividir el tema en norte y sur, o central y periférico, hemos perdido de vista el hecho fundamental de que la diferencia en riqueza y poder es una diferencia de clases y no una diferencia de espacios. Y es cierto pues la concentración produce distorsiones inesperadas: de las 100 economías más importantes, 51 son empresas y 49 son países. En 1998 un informe de Naciones Unidas ilustraba cómodamente la acumulación de riqueza en manos no solamente de empresas, sino inclusive de personas o familias. Bill Gates (Microsoft), la familia Walton (Wal Mart) y Warren Buffett (inversores) eran las tres personas más ricas de la tierra que acumulaban más que el PBI de los 48 países más pobres del planeta. Considerándolo geográficamente, a escala mundial según un informe de Naciones Unidas, el 20% de los países de mayor ingreso hacen el 86% de los gastos en consumo privado mientras que el 20% más pobre consume un minúsculo 1,3%. En escala nacional, Jeremy Rifkin denunció que el 0,5% de la población americana ejerce un poder sin

precedentes en las decisiones de una economía que repercute sobre los 250 millones de habitantes de USA. Asociaciones de defensa de los contribuyentes demostraron recientemente que las reducciones de impuestos de Clinton y Bush le permitían al ciudadano común el equivalente a comprar un caño de escape, mientras que a una corporación le significaban la renovación de la flota de limosinas para sus presidentes. ¿Competencia? ¿Libre mercado? se preguntaba "The Economist", una revista de cuño liberal, que informó a mediados de la década pasada que solamente cinco corporaciones controlaban más del 50% del mercado mundial de automóviles, aeronaves y objetos electrónicos y que también solamente cinco firmas tenían el 40% del mercado global de naftas, computadoras y medios de comunicación.

En todo sentido, no existe hasta la fecha evidencia histórica de que el comercio global haya sido beneficioso para todos. Más bien, la evidencia histórica apunta a que la opresión generada por la falta de autonomía en el manejo de los recursos a escala nacional y local ha llevado a la marginación y a la violencia. Acá hay dos vertientes para el análisis. Por una parte, está el tema de la marginación por falta de empleo, que es un punto que difícilmente se resuelva con el voluntarismo que ha venido teniendo el gobierno argentino. Es fácil entender el porqué dadas las condiciones de la economía actual. En los setenta, en Estados Unidos por cada millón de dólares que se invertía en capital industrial se generaban hasta 50 puestos de trabajo. En 1994 esa misma inversión generaba tan sólo un cuarto de un único puesto de trabajo. No es difícil entender que parte del flujo de capital que antes era derivado a la industria haya pasado a buscar la más rápida ganancia que generan las inversiones bursátiles y financieras.

La segunda vertiente del desempleo se relaciona al rol del Estado como director y productor de riqueza a través de la inversión y el empleo de mano de obra en obra pública. O en puestos de trabajo dentro de la estructura administrativa, aunque inicialmente se vea en este tipo de estrategia un gasto innecesario. Pero en la década de los ochenta y noventa el Estado de bienestar y el Estado empleador fue atacado como el culpable de la situación de inflación, y por lo tanto, achicar el Estado y el gasto público fue la consigna para asegurar el progreso a través de la reducción del déficit. La racionalidad era que menos gasto público llevaría a una baja de impuestos y eso permitiría aumentar la inversión privada y el gasto de los particulares en bienes y servicios, dando nuevamente otra vuelta positiva a la inversión que veía así oportunidades al ampliarse el mercado. El fracaso de tal racionalidad fue que la inversión privada, por lo dicho más arriba, fue incapaz de absorber a los desocupados que

generaba el Estado achicado y sin sus empresas. Y apareció otra ecuación de hierro del capitalismo: un desocupado genera otro desocupado al detener un segmento de la rueda del consumo. En la medición del próximo mes Argentina tendrá 7 millones de indigentes, que llegarían a 9 en octubre de 2002 al actual ritmo de crecimiento de la pobreza por la falta de trabajo y por el aumento de los productos de alimentación que es en lo las familias más pobres transforman la totalidad de sus ingresos. La misma inflación que come un 30% del poder adquisitivo de una familia rica, come el 70% cuando la familia es pobre. La ingobernabilidad de una masa de casi 10 millones de personas en estado de desesperación asusta tanto a políticos como a economistas. Los límites de esta crisis aparecen difusos ante las estrategias que se implementan para sobrevivir, vía economía paralela, informal o alternativa. La más llamativa en el caso argentino ha sido a través de los llamados "club del trueque" donde se trocan servicios, alimentos, bienes y diversas modalidades de trabajo con un beneficio notable para millones de personas que han quedado fuera de la economía formal por haber perdido su trabajo y que a través de estos clubes acceden a bienes. Hay municipios del Gran Buenos Aires que han firmado convenios con estos clubes para que se puedan pagar impuestos a cambio de servicios y trabajos que se ofrezcan dentro de los clubes de trueque.

Pero en conjunto, de lo que estamos hablando es de las contradicciones que se han agigantado en las ultimas dos décadas de capitalismo globalizado. Según el BID, una de cada tres personas en América Latina vive con 2 dólares diarios, en gran parte provenientes de trabajos informales, de caridad y de magros programas sociales. En la "salida" económica que se le dio a la crisis de Ecuador, una jubilación mínima terminó equivaliendo a 2 dólares. El resultado es, por una parte, una gran cantidad de gente que no consume y, por otra parte, que debe reclamar asistencia total del estado en casos de emergencias frente a contingencias que van desde recurrentes desastres naturales a frecuentes enfermedades. Lo anterior desemboca en la necesidad de acabar con la pobreza como desafío después de haber intentado durante dos décadas con las fórmulas nacidas de Bretton Woods. Esto no es solamente un deber humanitario o una cuestión de moralidad o de viabilidad de las democracias. Es una necesidad del propio capitalismo que se derrumba cuando se derrumba el consumo. La fórmula tradicional señalada por los organismos multilaterales de crédito de que se puede reemplazar el consumo interno con consumo externo, es decir, con exportaciones, es posible numéricamente. En la realidad, es posible siempre y cuando haya países que compren esas exportaciones, es decir, que consuman. ¿Cómo se logra si todos los países tienen economías aleccionadas por el FMI en orden a exportar? Convergente con ese cambio de

estrategia está el hecho de que solucionar la pobreza extrema es posible, de acuerdo con el informe del BID porque se necesitaría solamente invertir el 1% del PBI en nuestros países. El porcentaje es mínimo y tendríamos uno de los desafíos para transformar el horizonte de la posibilidad en acciones concretas que harían viables a nuestras sociedades dentro de economías capitalistas. El compromiso político consecuente sería también estructurar presupuestos con menos gastos suntuosos de los funcionarios en sus demasiados viajes y sus demasiados compromisos con clientes internos y externos. Argentina pagará a lobbystas en USA alrededor de 800.000 dólares en el transcurso de 2002 para que hablen bien del gobierno duhaldista y así se consigan más préstamos como una forma de llegar a las elecciones de 2003 ¿y quién sabe? Tal vez ganar la presidencia. El inconveniente es la incredulidad generalizada de que estos políticos "old fashion" puedan convertirse en la nueva generación que lidere el cambio político. Una encuesta de Gallup Argentina del 14 de abril de 2002 mostró que un 80% desaprueba la gestión del presidente Eduardo Duhalde. Pero en las expectativas a cinco años, el 46% es optimista de que esta crisis permitirá la renovación. En cuanto a la ayuda internacional, el 54% opina que el país la necesita, pero un 42% dijo que el país "puede salir solo", lo cual podría apuntar a un descrédito de los organismos internacionales como fuentes confiables para llegar a desarrollos autónomos. En todo caso, para esa mitad de los encuestados quizá la experiencia haya demostrado que los "préstamos para el desarrollo" estarían bajo sospecha de cumplir sus objetivos.

Por esto mismo, otro desafío es derrotar las versiones fundamentalistas de la economía de mercado que han terminado por convertir a las teorías económicas en dogmas que se defienden a sangre y fuego, y por desgracia, ésta no es una expresión metafórica ya que mueren niños y personas por malnutrición, enfermedades y participación en manifestaciones contra la inequidad y la falta de justicia. Un desafío y compromiso político debería ser la restitución del valor que en la economía tiene la existencia del mercado interno porque el 80% de la producción mundial se vende en los mercados de las naciones donde es producido, 8 de cada 10 trabajadores lo hacen para sus coterráneos y en el mundo, el 90% de la acumulación de capital real se financia con el ahorro interno. Ante este argumento, ciertos economistas argumentan que el proteccionismo es malo porque nos deja sin la sana competencia que regula los precios. Tengo dos comentarios en contra de que tal competencia regulatoria de precios haya existido en la economía de libre mercado de los noventa. El primero es que mundialmente se han venido invirtiendo 650 mil millones de dólares por año en subsidios, que es una forma de proteccionismo, y que esa cifra es invertida por los países ricos para proteger la competitividad de sus

industrias forestales, de su pesca, de su agro y de varios otros rubros como el acero y los textiles. Mi segundo inconveniente es que el argumento de que se favorece a los consumidores considera las ventajas solamente de los ganadores, porque ¿qué podría contestarnos una persona que sobrevive con 2 dólares diarios si le preguntamos sobre las ventajas del libre mercado para comprar más barato el papel higiénico holandés decorado con florcitas, en lugar de tener que conformarse con comprar aquel papel higiénico burdo que producía la fábrica en la que él solía trabajar por 6 dólares diarios, pero que cerró por ser incapaz de tolerar la competencia? Aunque parezca obvio, las ventajas de comprar en el libre mercado productos importados más baratos y diversificados la pueden disfrutar solamente aquellos que pueden comprar, es decir, solamente quienes pueden sostenerse en nichos en los que la competencia de productos subsidiados no los afecta. Y nuevamente, el dumping y las medidas para-arancelarias, generalmente disfrazadas de barreras sanitarias, son montadas por los más poderosos y han demostrado superar en la práctica a las mejores intenciones expresadas en discursos en Davos y otras cumbres económicas reunidas para establecer mercados libres, transparentes y, por lo menos en lo declamativo, mercados que siempre operarían a favor de los consumidores, que son también los trabajadores.

Lo que sigue de las pérdidas de fuentes de trabajos a favor de la baja de precios por la sana competencia es conocido. En palabras del Premio Nobel Joseph Stiglitz, ex economista del Banco Mundial, se les pide a los trabajadores que escuchen sermones sobre sobrellevar los ajustes y la recesión de los mismos predicadores que les habían sermoneado poco antes sobre cómo la globalización y la apertura de los mercados con la competencia les traerían un crecimiento sin precedentes. Desde que se anunció el advenimiento de la gloria con la apertura global de los mercados en la década de los noventa, ha habido una crisis tras otra de economías nacionales; y crisis de considerable importancia por sus efectos en las demás "economías emergentes": Thailandia, Indonesia, Corea del Sur, Rusia, México, Brasil, Ecuador, Turquía, Argentina... El director del Instituto para el Desarrollo Internacional de Harvard, Jeffery Sachs, escribía a principios de 1999 frente a la devaluación del real brasilero que las fórmulas ortodoxas del FMI habían probado holgadamente su ineficacia y que si los miembros de primera línea del FMI fuesen empleados de empresas privadas, ya hubiesen perdido sus trabajos ante semejante sucesión de fracasos. El humor define al economista como quien explicará pasado mañana por qué fracasó hoy lo que ayer nos prometió que mañana sería un éxito.

Otra de las aristas que aparece en la situación es que la inestabilidad de las economías nacionales ha hecho que escapar de la pobreza a través de la emigración fuese en aumento tanto dentro de los mismos países (del campo a la ciudad, y de una ciudad a otra) como internacionalmente desde el sur al norte, con la excepción de Australia. Una de las imágenes de la crisis argentina más mostrada por la prensa internacional ha sido el aumento de los pedidos de pasaportes y las colas en las embajadas de España, Italia o Estados Unidos. Los "ilegales" son noticia recurrente en Europa y en Estados Unidos, así que nos sobran historias personales de la desesperación económica (mucho más que la persecución política) que obliga a millones a intentar incluso a través de mafias llegar a las puertas del hombre rico a pedirle trabajo en una tierra extraña, y por cierto, cada vez más hostil. Bifurcaré la reflexión sobre este tema que se relaciona también con la globalidad y los desafíos de la crisis. Por una parte, la globalización debería permitirle la misma movilidad a los bienes y al capital que a las personas. Pero el desbalance es brutal. El capital y los bienes entran y salen de acuerdo a los réditos de las economías nacionales, y si hay pérdidas o barreras, encuentran mecanismos en la Organización Internacional del Comercio para luchar. Los trabajadores, sin embargo, son obligados a permanecer en sus países en las condiciones económicas que les toquen, sean favorables o desfavorables; y si son desfavorables se quedarán a pagar los costos de la retracción económica y la fuga de capitales. Y por otra parte, la globalización es también una consecuencia del abaratamiento de las comunicaciones, de modo que el traslado de gente desde la segunda mitad del siglo XX se ha ido volviendo cada vez más económico. Económico no significa necesariamente que es más fácil. porque tiene más libertad para circular, o le es más fácil circular, a una lata de tomates que a una persona. Una noticia por internet penetra más fácil a un país que un refugiado tratando de salvar su vida por persecuciones políticas, guerras o catástrofes ecológicas por el aumento del deterioro de los hábitats, y en consecuencia, de las economías de rango limitado. Para estos últimos no hay compasión, a pesar de que ya en 1979 el manual de Naciones Unidas para la consideración del estatus de refugiado consideraba su ampliación a quienes habían sido expulsados de la posibilidad de sustentarse económicamente dentro de sus sociedades nativas.

Las posibilidades de desplazamiento a escala global de los capitales hizo que las inversiones extranjeras directas que recibió Argentina de España, USA y Chile significaran unos cuantos minutos de esplendor en la década neoliberal, pero a la larga, el giro de utilidades a las casas matrices en el extranjero en moneda divisa, la posibilidad de precarizar el empleo para mejorar sus ganancias y el sostenido aumento de la desocupación, que se duplicó

durante la década, desembocaron en las amargas horas en las que, como en la fábula, hemos descubierto que el "rey está desnudo". Ahora bien, como los dólares estuvieron y están afuera del país (un 70% del equivalente a nuestra deuda externa, según cálculos), el desafío es su restitución a la economía nacional, aunque la confiscación de depósitos y su pesificación hayan dañado la confianza de ahorristas en la banca nacional y extranjera. El tiempo que lleve reparar este daño está por medirse, pero se apuesta a la fragilidad de la memoria argentina que siempre ha sido notable. El "corralito" y la pesificación forzosa de los ahorros contratados en dólares con bancos, en su mayoría extranjeros, fueron formas de apropiación del capital de particulares, y por eso tal vez sería bueno refrescar ahora el consejo de Maquiavelo al príncipe de evitar confiscar las propiedades de los súbditos, porque el hombre perdona más fácil a quien le mató a los padres que a quien le privó de sus bienes.

El desbarrancamiento del sistema financiero argentino ha hecho que se difundan las malas noticias como en el programa de TVE de las personas revolviendo basura para comer, o buscando cartones o material reciclable, o los pobres pescando en el Paraná para comer. Hay otras noticias menos trabajadas por la prensa internacional que son igualmente significativas. El FMI ha tenido cierto éxito para aislar a la crisis argentina, de modo que si la crisis se extiende por el resto de los países del continente, lo hará por medio de explosiones muy lentas y mejor controladas. De esta manera, el deterioro en otras balanzas de las economías de la región que vendían a Argentina (Uruguay, Paraguay, Brasil, Chile) será más fácil de disimular. Con esto se le sacó una carta de negociación al gobierno argentino que apostaba a "asustar" al FMI con la posibilidad de una corrida masiva. Pero podríamos advertir que aun controlada la expansión de la crisis en el corto plazo, la devaluación argentina y su default a medias significan dejar de importar productos desde los países vecinos. Varios millones menos de dólares ingresaron a la economía de Chile por haberse suspendido la compra de frutas y verduras, y esto solamente en enero. En este sentido, las suspensiones de importaciones no son puntuales sino que inician una tendencia, ya que Argentina ha dejado de ser el mercado consumidor para esos productos desde que la devaluación ha cuadruplicado su valor. Hay algo más. Queda por medirse con mayor prudencia y en el largo plazo el efecto sobre los fondos de pensiones chilenos que fueron utilizados en las inversiones realizadas en empresas de energía argentinas. Será otro ejemplo a medirse en otra escala temporal, ya que los giros de utilidades en dólares desde Argentina caerán, a menos que las empresas de energía logren negociar ajustes indexados de sus tarifas, salvando así ahorros previsionales chilenos. Finalmente, la crisis ha revertido otros flujos de inversión, tal vez más acotados pero continuos, como el turismo, ya que la

paridad un peso-un dólar hacia de Buenos Aires una de las cinco capitales más caras del mundo y de la Argentina, el país más caro de la región.

Hacia adentro, otras noticias ocupan la prensa. La emisión de bonos provinciales pasó a ser la fórmula para enfrentar el déficit y poder pagar los sueldos en el marco del default. Con nombres telúricos como el "patacón" de la provincia de Buenos Aires y otros como Boncafor, o el Petrom en Mendoza, que parecieran marcas de jarabes para la tos, la presencia de estos bonos ha abierto un frente de guerra con el FMI. Estas "fotocopias de billetes", como se bromea en la calle, se van generalizando para ocultar situaciones que sería más oportuno sanear, antes que seguir ocultando. Hay provincias que tienen una distorsión financiera tan gigantesca que su presupuesto equivale al del Paraguay. Desde la época del presidente Menem estas provincias de déficit sideral han ido al frente también en el ranking de la corrupción y del clientelismo político más descarado. Es abundante el anecdotario de gastos superfluos y ostentosos de la década menemista (habitualmente designada como "la fiesta"), siendo los viajes de Menem en el lujoso Boing 727 Tango 01, que costó 66 millones de dólares gentilmente adelantados en un préstamo del Banco Mundial, uno de los íconos de su tan festiva gestión. Un cálculo hace trepar los recorridos de Menem en el Tango 01 a 3 millones de kilómetros, que es como si hubiese ido y vuelto a la Luna cuatro veces, o como si hubiese dado la vuelta al planeta 78 veces. A su favor podría argumentarse la generosidad con que compartió placeres mundanos ya que siempre acumuló millajes acompañado de funcionarios de su entorno, de sus amigos políticos que nunca dejaban en casa a sus esposas, de su profesor de golf y hasta de su peluquero. Menem se defendía afirmando que los viajes al exterior eran un requisito de los tiempos de la globalización. Fernando de la Rúa asumió diciendo que ponía el Tango 01 a la venta, pero como no hubo compradores, comenzó a disfrutarlo; y para desgracia argentina, la acumulación de millajes de los políticos en el Tango 01 continúa. Si la crisis actual pudiese servir para revertir esas situaciones de corrupción, podría mostrar así que todas las crisis son oportunidades positivas. Pareciera imposible. Las provincias avanzan en la emisión de bonos que permitirían la subsistencia de sus actuales sistemas deficitarios, incluyendo el déficit provocado por el gasto político excesivo y por la corrupción más desembozada. El camino de la economía de bonos está siendo pavimentado por Buenos Aires cuyo gobernador, un ex-funcionario del menemato bien entrenado en las bravuconadas políticas, anunció que si el Fondo quería una economía sin bonos, que liberase la plata para rescatarlos. El enviado del FMI, por supuesto, no le ha contestado.

Otro frente de lucha lo ha abierto la clase media contra los bancos nacionales y extranjeros con presentaciones judiciales que son menos coloridas que las protestas con cacerolas del verano pasado que recorrieron la prensa mundial, pero que están ganado la lucha por la devolución de los ahorros, lo que provoca una nueva ronda de presiones de los bancos sobre el gobierno. La amenaza más clara es la de llevar la presentación a los tribunales internacionales ya que se argumenta que el acto va en contra de los derechos humanos elementales que protegen los ahorros en los bancos como propiedad privada. En el mismo sentido ha avanzado la ira de la clase media contra los miembros de la Suprema Corte porque fueron quienes autorizaron el aumento tramposo y fuera de contrato de las tarifas telefónicas, porque había dejado libre a Menem en la causa de venta ilegal de armas a Ecuador y Croacia y por otras causas que desempolvaron antiguos pedidos de juicio político, activados cuando la Corte declaró la legalidad del "corralito". En 1997 una nota del "The New York Times" sostenía que para los argentinos, los jueces son frecuentemente los mayores violadores de la ley; y no era ninguna exageración, salvo que el autor hacía coincidir "argentino" con "clase media". No todos los argentinos estaban disgustados con una Corte Suprema que, aunque deplorable, era bastante funcional para el establishment invitado a la "fiesta". Pero si bien Menem oficializó la existencia de una corrupción judicial que oscilaba entre episodios ridículos a cuadros semi-mafiosos, la corrupción se había generado en la necesidad del radicalismo alfonsinista de negociar su supervivencia cuando el llamado "Pacto de Olivos" permitió acordar entre Menem y Alfonsín los futuros miembros de la Suprema Corte de Justicia. La clase media no se equivocó cuando le hizo cacerolazos a Alfonsín junto con los cacerolazos a la Corte. Pero los cacerolazos contra la Corte corrupta merecen una consideración aparte porque los niveles de corrupción tolerados durante la década de Menem fueron altísimos. En otras palabras, se acabó la tolerancia al ritmo que se acabaron los dólares baratos y el bienestar de la clase media que, como decimos en Argentina, tiene un nervio que va directo de su bolsillo a su corazón. En rigor, las dificultades con el sistema económico implementado en los noventa aparecieron bastante antes de 2001 con las quejas de desempleados que cortaban rutas y puentes (llamados los "piqueteros"), con huelgas de algunos sindicatos y con denuncias graves de ONGs y de la Iglesia, sobre todo de Caritas y de quienes trabajaban denodadamente en la contención social. La clase media mientras tanto seguía veraneando en Florida y Cancún, pagando en cuotas con la tarjeta de crédito por bienes y servicios. No es que desconociera los hechos de corrupción, no es que los apoyara ni que los justificara. Más bien, como en Bertold Brecht, al ver llevarse a sus vecinos no se preocupó, hasta que fue tarde, porque ahora venían a llevársela a ella.

tarde, porque ahora venían a llevársela a ella.

A pesar de lo interesante que resulta este movimiento social en contra de la corrupción política y judicial argentina, la experiencia indica que acabar con estructuras de poder corruptas suele ser un trabajo de Sísifo: llevar la piedra a la cima de la montaña con el solo objeto de dejarla caer rodando nuevamente hacia el valle. En Italia, diez años después del Mani Pulite hay consenso acerca de que aquello fue una especie de revolución, pero más aparente que real. El millonario Silvio Berlusconi, actual presidente y uno de los principales investigados, ha resuelto acabar con su pesadilla judicial despreciando los fallos y armando leyes preparadas por su gobierno para frenar a la justicia. Tales leyes han sido calificadas de "sudamericanas", aunque bien podrían haber sido calificadas de "europeas" ya que la corrupción política de los europeos es tan de antología como la corrupción latinoamericana. Ni siquiera es más discreta. En febrero de 2000, Le Monde publicó un informe de un diputado francés al parlamento europeo. Las aberraciones que relataba el diputado iban desde intervenciones que duraban un minuto porque se les cortaba el micrófono (y que él en consecuencia se negaba a llamar "debate") hasta la votación de 100 asuntos en una sola sesión semanal, a razón de un minuto de intervalo entre cada ítem. El resultado podía ser que la computadora central que organizaba y protegía el sistema de votaciones ya hubiese cambiado al ítem siguiente, de modo que un voto para ayudar a Kosovo entraba en el siguiente ítem para la aceptación de las normativas de fabricación de chocolates sin azúcar. Otros desvarios y extravagancias incluían trasladarse por una semana desde Bruselas a Estrasburgo, satisfaciendo así el ego francés, pero a un costo de 125 millones de dólares anuales y, literalmente, obturando la carretera con vehículos utilitarios donde marchaban en caravana los parlamentarios con su staff, sus computadoras, sus cajas de documentos y hasta sus máquinas de fax. En 1999 la BBC de Londres encargó un documental al antropólogo Paul Henley, pero los resultados de su larga convivencia y filmaciones en el parlamento europeo ilustraban tanta corrupción y manejos tan ridículamente caros e inútiles que la BBC se abstuvo de pasar la filmación al aire. Henley escribió un informe sobre lo que había visto y filmado y lo envió al LRB que lo publicó en enero de 2002.

Finalmente, creo que he unido en distintos puntos a la globalidad con la crisis, aceptando que las crisis permiten desafíos y búsquedas a través de exploraciones y de razonamientos. Y me parece también haber presentado suficientes casos que demuestran que lo que sobran son ejemplos de acciones a evitar, es decir, deberemos pensar nuestras opciones con mayor autonomía. Pero mi propuesta sería ingenua si no mirase antes de concluir mi intervención el campo de fuerzas en el que actuamos y que rebasa las posibilidades de

nuestros Estados nacionales. Me refiero a la situación reciente que planteó George W. Bush con la política de expansión americana en Asia, con el apoyo a la violencia en el Medio Oriente, con la intervención en América Latina y con su desconocimiento a la manifiesta fatiga de las propuestas económicas para los países de economías endeudadas y dependientes. Desde la caída del muro de Berlín a la caída de las Torres ha pasado una década en la cual la política americana pudo avanzar sin obstáculos en su hegemonía global. Ante la pregunta de un analista político a un embajador argentino en Londres sobre qué pensaba de la expansión del ALCA a todo el continente, la respuesta fue "no tenemos opción". Pero por las acciones más recientes de Bush pareciera que no será el comercio lo que se expanderá desde Alaska a Tierra del Fuego, sino las operaciones del ejército norteamericano. Los costos de la expansión, sin embargo, subirán en la medida en que Washington ha analizado los actos del 11 de setiembre con poca crítica y con un ojo puesto en el aumento contundente que tuvo en las encuestas de popularidad cuando anunció castigo y justicia infinita. Las intervenciones armadas basadas en que el terrorismo islámico puede aniquilarse invadiendo un país sin Estado (al menos en los términos en que lo entendemos nosotros) para atacar a un ejército errático que ofrecía un blanco tan difuso que convirtió a la cacería de Osama Bin Laden en un libreto para los caza-fantasmas, juegan a favor de la política exterior americana determinando que cualquier organización armada pueda ser tratada como terrorista. Es la exclusividad para definir quién es el terrorista, y en consecuencia, es el monopolio del uso de la fuerza y de la fabricación de armas de destrucción masiva. Es la justificación para intervenciones militares como en Colombia, solicitando al Congreso añadir 35 millones de dólares para el entrenamiento de equipos antisecuestro de la policía y las Fuerzas Armadas colombianas y para capacitar a quienes custodian el oleoducto Caño Limón. Este es uno de los oleoductos más largos del mundo, transporta unos 1200 millones de barriles y deja varios millones de dólares de ganancia a la norteamericana Oxy, su licenciataria, que comparte beneficios con Colombia, Shell y Ecopetrol. Desde 1997 los campos de explotación petroleros que Oxy quiere para continuar sus operaciones están jaqueados, pero curiosamente, no por las guerrillas de las FARC, sino por la sociedad y, sobre todo, por los pacíficos U'wa que amenazan con suicidarse colectivamente, ya que consideran que la acción de Oxy afrenta a la naturaleza, y en su imaginario, ellos han sido y son los responsables de proteger a la tierra de daños, y por tal defensa, ellos son los que sostienen la vida de la humanidad toda.

Posiblemente no todos hayamos tomado conciencia de que cada ronda de medidas pedidas por Washington contra el terrorismo internacional a partir del

ataque del 11 de setiembre significarán un retroceso en nuestras garantías a las libertades civiles. Hay denuncias graves sobre la situación de los presos de la guerrilla talibana en Guantánamo. Algunos actos de humillación como cortarles las barbas o pelarlos, por ejemplo, tienen poco sustento en explicaciones sobre la seguridad de Estados Unidos. Tampoco se les ha garantizado el tratamiento acordado en Ginebra a los presos de guerra. El argumento es que al ser terroristas, no entran en la definición de soldados. Los organismos de defensa de las libertades civiles y de los derechos humanos tienen sus dudas y más bien sospechan que las garantías de juicio y apelaciones serán también canceladas en caso de encontrar que cualquier acción de guerra pudiese calificarse de terrorista de aquí en más. De este modo, la rapidez en los cercenamientos seguiría a la rapidez con que la actual administración Bush ha ido expandiendo los posibles escenarios de su guerra contra el terrorismo desde el 11 de setiembre, de modo que quedasen incorporados desde el régimen taliban y los países musulmanes que integrarían el "eje diabólico" (Irak, Afganistán, Irán) a los narcotraficantes sudamericanos. Si ese ritmo se mantiene constante, en el 2010, al menos en Estados Unidos como país pionero de una tendencia, se habría conseguido dejar sin el respaldo constitucional y jurídico a las garantías y a los derechos humanos por los que se ha luchado desde el siglo XVIII.

Aun con semejantes limitaciones, el filósofo Ernest Bloch tiene razón cuando define a los humanos como animales esperanzados. Porque soñamos el futuro antes de construirlo. Porque diseñamos las utopías antes de intentarlas. Hay muchas razones, como afirma Eric Hobsbawm, para que quienes hacemos historia lo hagamos para favorecer la construcción de sociedades donde cristalicen nuestros ideales sobre el futuro de la humanidad Lo que sabemos del pasado sirve más de lo que imaginamos para pronosticar el resultado probable de nuestras opciones. Acepto que los historiadores sentimos poca tentación por participar en las rondas de pronósticos, aunque es cierto que podemos (y tal vez hasta debamos) adelantar cuáles son los límites de lo que hemos visto como posible y como imposible en el comportamiento de las sociedades a través del tiempo. Acuerdo por eso -y acuerdo vitalmente- en que nada debiera impedirnos el involucrarnos en la formulación de pronósticos mientras seguimos mirando al pasado por razones, por lecciones y por inspiración.

BIBLIOGRAFÍA

Brown, Lester, et al. 1999 *State of the World*. New York-Washington, Norton.
Hobsbawm, Eric 1998 *On History*. Londres, Abacus.
Ferrer, Aldo 1997 *Hechos y ficciones de la globalización*. Buenos Aires, FCE.

Mander, Jerry y Edward Smith, eds. 1996 *The Case against the Gobal Economy*. San Francisco, Sierra Club.
Rifkin, Jeremy 1996 *El fin del trabajo*. Buenos Aires, Paidós.
Soros, George 1999 *La crisis del capitalismo*. Buenos Aires, Sudamericana.
Publicaciones periódicas: The Guardian, London Review of Books, Le Monde, Buenos Aires Herald.
Un agradecimiento especial debo expresar a Esteban Fernández por haberme facilitado su archivo personal de prensa argentina (Nación, Página 12, Clarín).

Educación y Humanidades N°10-11, 2001 -2002, pp. 223-248

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y DEL PERFIL PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA:

LA MIRADA DESDE EL EJERCICIO PROFESIONAL

Ana María Salamé Coulon
Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera.
Patricia Castañeda Meneses.
Docente Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso.

RESUMEN

En un mundo de vertiginosas transformaciones, la formación de profesionales exige una revisión crítica, en vistas a responder con pertinencia y dinamicidad a las demandas y requerimientos de la sociedad. Las competencias profesionales emergen, entonces, como una propuesta educativa que permite enfrentar dichas exigencias en la formación profesional. La formación en Trabajo Social no es la excepción. Dentro de este marco, el presente documento revisa los resultados de una investigación cualitativa, cuyo objetivo central busca identificar y definir, desde la perspectiva de las y los trabajadores sociales egresados de la Universidad de la Frontera, las competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales específicas que debe poseer para afrontar con éxito su trabajo cotidiano, a fin de contrastarlo con el perfil profesional vigente en la carrera de Trabajo Social de dicha Institución de Educación Superior.

INTRODUCCION.

Como profesión, el Trabajo Social está vinculado, directamente, con el bienestar social y las necesidades humanas. La fundación de la primera Escuela chilena y latinoamericana, data de 1925, sumándose, progresivamente, nuevas iniciativas, hasta conformar un conjunto de Escuelas con formación especializada del Trabajo Social, dependientes de Universidades Estatales o Privadas Tradicionales, que lideraron, durante casi 60 años, el desarrollo de la

profesión a nivel nacional e hicieron importantes contribuciones al avance del Trabajo Social Latinoamericano.

Este conjunto de Escuelas representan el núcleo histórico del desarrollo profesional en Chile, resaltando las que presentan continuidad histórica, las que corresponden, en orden fundacional, a las Escuelas de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de La Frontera, Universidad de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Concepción, Universidad de Antofagasta y Universidad de Talca.

A contar de la década de 1980, las Reformas aplicadas a las condiciones de funcionamiento de la Educación Superior, han permitido la creación de nuevas Escuelas adscritas a Universidades e Institutos Profesionales de carácter privado, aumentando significativamente la oferta de formación. Se suma a lo anterior, que a contar de 1990, y con la recuperación de las condiciones de democracia y participación social en el país, se produce un importante impulso a la oferta académica en Ciencias Sociales, que había sido fuertemente censurada durante el gobierno militar, ocasionando la apertura o reapertura de Escuelas de Trabajo Social en Universidades Tradicionales pertenecientes al Consejo de Rectores.

Para Trabajo Social, dicha expansión se traduce en la actualidad, en la existencia de 48 Escuelas[2] en el país, de dependencia pública y privada, que han incrementado notablemente el número de matriculados, el que alcanza a 10.992 alumnos y por consiguiente, proyecta a mediano plazo, un importante aumento del número de profesionales existentes.

Otro factor central a considerar, está constituido por los actuales procesos de transformaciones estructurales que se desarrollan en los ámbitos económicos, tecnológicos y sociales y que impactan la totalidad de la vida cotidiana de las personas, la organización y los procesos productivos, la configuración de los mercados, así como los indicadores de nivel y calidad de vida, pobreza y desarrollo en el mundo. Consecuentemente con las transformaciones estructurales, la formación de profesionales se enfrenta al desafío de responder a un mundo caracterizado por veloces e impredecibles transformaciones.

En este contexto la formación de las nuevas generaciones de Asistentes Sociales, motiva una pregunta central para la formación y que

[2] Fuente: Asociación Chilena de Escuelas de Trabajo Social, Septiembre del 2001.

relaciona el ejercicio profesional con la actividad académica: ¿cuáles son las competencias que les permitirán un desempeño exitoso en el mundo laboral? ¿ Las competencias profesionales requeridas están presentes en el perfil de egreso?. En consecuencia, el tema de investigación corresponde a las competencias profesionales que las y los trabajadores sociales identifican y definen como relevantes para el ejercicio profesional y su correspondencia con el perfil de egreso.

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

Transformaciones en el mundo y sus implicancias para la formación profesional.

La configuración cada vez más amplia, intensa y sistemática del conocimiento científico y sus aplicaciones a las esferas de la vida humana; la multiplicación exponencial de la información y su acceso y disponibilidad; y , la globalización de los procesos económicos, culturales y políticos, se traducen en innovación permanente, aceleración de los procesos de cambio y rápida obsolescencia de los conocimientos. En un mundo sin certezas, las instituciones sociales y las prácticas de reproducción cultural se encuentran en procesos de profundas revisiones y en la búsqueda de resignificaciones, enfrentando una disyuntiva central: adaptación al cambio o desaparición definitiva.

Las transformaciones descritas precedentemente, han provocado nuevas demandas en los requerimientos generales en la formación de profesionales. Estas nuevas demandas se concentran principalmente en: Capacidad creativa, trabajo autónomo, espíritu emprendedor y condiciones para la adaptación a situaciones nuevas; desarrollo de la capacidad de estar permanentemente actualizándose; competencias para trabajar en equipo, principalmente interdisciplinarios, incluyendo las habilidades comunicacionales, manejo de herramientas informáticas y dominio tanto del idioma materno como de otros idiomas universales; habilidades para identificar, acceder y utilizar información relevante en el momento oportuno.

Para que la formación profesional responda a los cambios ocurridos en el mundo, los expertos de la UNESCO[3] proponen considerar que la educación para el trabajo esté dirigida a la empleabilidad, antes que a un empleo; el desarrollo de un lenguaje común entre los distintos sectores de la oferta y la demanda; poner énfasis en los saberes y las destrezas a desarrollar; ofrecer una visión integral y facilitar la participación coordinada de los distintos actores ; y; finalmente, promover el acceso equitativo de los sectores marginados de la educación para el trabajo. La formación que se exige hoy en día a la Educación Superior, plantea a los sistemas educativos requerimientos hasta ahora impensables, en los contextos de la organización y tradiciones universitarias.

Competencias Profesionales

Las nuevas condiciones de productividad y competitividad han modificado notablemente el concepto y las prácticas tradicionales de la formación, básicamente en lo referido a contenidos y niveles de formación, cuestionando dos enfoques educativos; primero los de muy corta formación basados en la adquisición de habilidades y destrezas de un oficio; y, segunda, los de mediana o larga duración enfocados hacia una sola ocupación. A partir de ello, comienzan a ser significativos los resultados alcanzados efectivamente por las personas en su desempeño laboral. Es en este contexto que emerge el concepto de competencias profesionales, estableciendo un debate en los ámbitos académicos y laborales y evidenciando la necesidad de reestructuración de la formación profesional.

Los profesionales competentes, poseen complementariamente en su repertorio, destrezas generales y especializadas, articuladas a un escenario laboral real.

Echeverría, B. (2000)[4]propone la siguiente definición de profesional competente

"Más en concreto, es competente quien demuestra poseer cuatro competencias básicas, cuya suma configura la competencia de acción profesional:

Técnica : Poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral.

---

[3] UNESCO: "La Educación Encierra un Tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. UNESCO, México, 1996

[4] Echeverría, B. : "Macrotendencias en la Formación Profesional en la Unión Europea". Documento de Trabajo Asignatura Transiciones Laborales. Programa de Doctorado Calidad Educativa en un Mundo Plural. Universidad de Barcelona.

Metodológica: saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas

Participativa: Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.

Personal : Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar posibles frustraciones."

Así, entonces, las competencias garantizan un determinado desempeño del profesional que las detenta, y cubren el espectro completo de la formación del egresado, que incluye también la formación personal y social, que corresponde al aprender a convivir y aprender a ser.

Formación Profesional en Trabajo Social en un Contexto de Transformaciones.

Las transformaciones estructurales descritas, impactan la formación profesional, y a los Centros de Formación Superior. Trabajo Social, no es la excepción. Al igual que otras profesiones, es altamente susceptible a la complejidad y la incertidumbre del nuevo escenario en que se desenvuelve.

La revisión histórica de Trabajo Social en Chile, aporta elementos de reflexión respecto de las influencias que los contextos sociales, económicos y políticos ejercen en la formación, y que han influenciado la formación profesional, conceptualizándose, sucesivamente, como un apostolado, promoción del cambio social o tecnología social. Esta diversidad de definiciones profesionales, permite caracterizar la formación a partir de las siguientes etapas[5]:

[5] Castañeda ,P. y Salamé, A.M. : Le Systeme Educatif et la Formation des Travailleurs Sociaux au Chili. Ccentro e Formación Superior en Trabajo Social ANDESI. Paris, Francia. Octubre 1996.

Primera Etapa: **Del Voluntariado a la Profesionalización**

Comprende el período entre 1925 a 1960. Su principal referente lo constituyen principios filosóficos y cristianos de ayuda al necesitado. La formación profesional en este período recoge, en un inicio, la tradición europea y, posteriormente, los aportes de las escuelas norteamericanas. Dado su carácter paramédico y parajurídico, su curriculum tiende a preparar profesionales que actúen en el campo médico social y en organismos públicos de asistencia y seguridad social. Las modalidades de intervención de Trabajo Social de esa época se centran en la persona y su familia, con un carácter eminentemente asistencialista. Posteriormente, en 1945 se incorpora el nivel de intervención en Grupo, con la misma impronta asistencialista que caracteriza el período.

Segunda Etapa: **Del Asistencialismo a la Promoción**

Abarca el período comprendido entre 1960 a 1973. Los referentes profesionales se trasladan al contexto de los movimientos sociales que, inspirados en principios filosóficos del materialismo dialéctico y materialismo histórico, buscaban provocar profundos cambios en las estructuras vigentes en la época. En este período, a nivel latinoamericano, la profesión se vuelca en una profunda autocrítica, en un proceso denominado reconceptualización, en el que se cuestiona el rol profesional y, como consecuencia de ello, las metodologías y los niveles de intervención; el carácter asistencialista de las prácticas sociales y, asimismo, las teorías, conceptos y marcos valóricos que sustentan el quehacer profesional. Debido a lo anterior, la formación profesional se ve transformada por la incorporación de asignaturas profesionales, fundamentalmente, de la línea de las Ciencias Sociales e Investigación Social. Los niveles de intervención de Caso Social y Familia y Grupos son cuestionados en su dimensión asistencial y se incorpora como nivel de intervención la Organización y Desarrollo Comunitario, reforzando, complementariamente, con asignaturas profesionales destinadas a fortalecer los campos de acción profesional: vivienda, previsión social, menores en situación irregular, entre otras. Durante este periodo hay un importante crecimiento de los campos laborales vinculados a áreas municipales, sindicales, poblacionales y rurales.

Tercera Etapa: **Trabajo Social y Gobierno Militar**

Este período se inicia con el Golpe de Estado y se extiende desde Septiembre de 1973 a Marzo de 1990. Se detienen abruptamente los procesos

iniciados en la etapa anterior, con el cierre de escuelas, expulsión de profesionales y alumnado y limitaciones en el número de vacantes. Se rediseñan los curriculum, incluyendo redefiniciones de los objetivos, objeto y metodologías profesionales, planteando una formación tecnológica, cuya característica central es la desideologización de la práctica social, rescatando como valor la neutralidad en los procesos de intervención. En el ejercicio profesional, se asigna un énfasis paternalista y asistencialista, priorizando la atención individual en desmedro de la atención grupal y comunitaria. Dado el contexto socio político represivo, el campo profesional sufre una fuerte contracción, disminuyendo el número de cargos y desestimándose nuevas contrataciones. Paralelamente, en el contexto no oficial, se consolida un grupo de profesionales que comienzan a construir un trabajo social ligado al respeto a los derechos humanos, a la promoción de la participación de las personas y al desarrollo de formas democráticas de convivencia, principalmente, a través del fortalecimiento de las organizaciones y de la educación social.

Cuarta Etapa: **Continuidad, Cambios y Desafíos**

Período que se inicia con el retorno de la Democracia y que se extiende a nuestros días. La profesión focaliza sus esfuerzos en construir saberes que integren las experiencias de las etapas anteriores, que permitan generar nuevo conocimiento profesional y la resignificación de las metodologías de intervención. Los temas centrales en este período están enfocados a la Superación de la Pobreza y el aporte profesional en el Desarrollo Económico con Justicia Social que se impulsa desde círculos oficiales. Todo ello plantea la necesidad de revisión de las mallas curriculares. El número de profesionales aumenta significativamente, en atención a la apertura de nuevas escuelas en universidades privadas. La inserción laboral se mantiene en las áreas tradicionales y se integran los escenarios generados por los proyectos sociales de Fondos Públicos y Privados, orientados a la Promoción Social.

La revisión del desarrollo histórico de la profesión, a través de los cuatro períodos precedentes, demuestra su alta permeabilidad a los procesos sociales y políticos en curso; a las corrientes de pensamiento en las Ciencias Sociales y a las demandas sociales. La profesión de Trabajo Social es altamente susceptible a las transformaciones que afectan al mundo social que demanda sus servicios, reflejándose en la diversidad de campos ocupacionales que se han integrado en su historia (municipio, salud, adicciones, vivienda, educación,

menores, juventud, adulto mayor, género, sindicatos, indígena, rural, urbano poblacional, laboral, previsión, migraciones, entre otros)

La posición profesional de los y las trabajadoras sociales, se caracteriza por un permanente contacto con la realidad social que, si bien, permite identificar, precozmente, la emergencia de nuevos fenómenos, no manifiesta la misma dinámica en los procesos de formación, los que suelen reaccionar de manera más tardía a las demandas del medio.

La revisión histórica indica que los desafíos de adaptación profesional al cambio han sido resueltos a través del diálogo permanente entre el mundo laboral y el mundo de la formación, aunque no siempre en forma coordinada.

Las transformaciones estructurales que caracterizan hoy al mundo, tensionan a la profesión del Trabajo Social, en la medida que le exigen respuestas rápidas y pertinentes a las problemáticas emergentes ligadas a dichas transformaciones. Esas exigencias se traducen en la búsqueda de nuevas miradas, destacando las competencias de acción profesional, como una alternativa para garantizar un desempeño profesional en la formación de sus titulados/as.

Mundo Laboral en Trabajo Social:

A la luz de lo anterior, generar una real convergencia entre educación y formación, producirá una sinergia entre los actores, donde nuevos actores, con perspectivas distintas, intereses y recursos propios estén dispuestos a participar en la construcción de nuevas formas de producción, coordinadas y comprometidas con el desarrollo social del país

Tradicionalmente, el mercado laboral de trabajo social, se ha caracterizado por estar constituido por organizaciones de acción social de diversa naturaleza, que abordan una multiplicidad de temáticas, que se constituyen en los campos de acción profesional. A continuación, se identifican

tres atributos básicos que permiten una caracterización de la multiplicidad de posibilidades de campos ocupacionales:

Atributos de los empleadores :

- Según área: privada , pública, privada con financiamiento estatal.
- Según sus fines: con o sin fines de lucro.
- Según sector productivo: producción o servicios
- Según división sectorial: municipio, vivienda, salud, salud mental, adicciones, educación, trabajo y previsión, bienestar de personal, desarrollo local, desarrollo rural.
- Según relación contractual empleador/empleado: dependiente con contrato indefinido; dependiente con contrato aplazo fijo; prestación de servicios a terceros; autoempleo.

Atributos del tipo de trabajo a desempeñar :

- Tipo de intervención : directa o indirecta.
- Nivel de intervención: Caso y Familia, Grupos de tratamiento, de acción social y socioeducativos; y , Organización y Desarrollo de Comunidades.

Atributos de los usuarios:

- Rango etáreo de los sujetos de atención: infancia, juventud, adultos mayores,
- Criterios de diversidad de los sujetos de atención: género, indígenas, personas con discapacidad, inmigrantes.

Lo anterior genera una amplia diversidad de campos laborales y que cada escenario posible de configurar, demanda competencias especializadas, factibles de incorporar como referentes a los procesos formativos. El mundo laboral al cual acceden los y las profesionales, se caracteriza por ser complejo, dinámico, exigente, abierto y altamente diferenciado.

En síntesis, es desde este marco conceptual, donde convergen un escenario de transformaciones estructurales; la evolución histórica de Trabajo Social; las competencias profesionales - asumiendo particularmente, la definición de competencias de acción profesional propuesta por Echeverría, B. , dado que explicita y define en términos genéricos, las cuatro competencias básicas que debe poseer un profesional competente- y el Perfil Profesional para Trabajo Social; desde donde se enmarca y analiza la información de la presente investigación.

METODOLOGÍA

Objetivo de la investigación: Identificar y definir, desde la perspectiva de las y los trabajadores sociales egresados de la Universidad de la Frontera, las competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales específicas que debe poseer para afrontar con éxito su trabajo cotidiano, a fin de contrastarlo con el perfil profesional vigente en la carrera de Trabajo Social de dicha Institución de Educación Superior.

Enfoque de Investigación : se define como cualitativa, en tanto busca develar los significados y subjetividades que, en relación al tema de investigación, expresan los sujetos. También se define como exploratoria - ya que no existe, en Chile ni en América Latina, investigaciones sobre competencias de acción profesional en trabajadores sociales - y descriptiva ya que permite identificar y describir con precisión las principales dimensiones y referentes presentes al conceptualizar las competencias constitutivas del perfil profesional de trabajo social.

Estrategia Propuesta: correspondió a la entrevista, ya que permite identificar variables y relaciones, permitiendo sugerir hipótesis y guiar las fases de investigación[6]. La opción por la estrategia de la entrevista, se fundamenta en su potencialidad para generar una relación cara a cara, inmediata y personal, que permite preguntar, re-preguntar, clarificar y profundizar sobre el tema abordado.

---

[6] Del Rincón, D. y otros: Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Cap. 10. Dy Kinson, España, 1995

Al considerar las modalidades para llevar a cabo esta estrategia, se optó por una entrevista individual dirigida.

Colectivo y Sujetos Participantes del Estudio: El colectivo en estudio está compuesto por todos los profesionales Asistentes Sociales titulados en la Universidad de la Frontera, desde su año de creación en 1981, y corresponde a un total de 665 sujetos. Los sujetos participantes de la investigación son ocho mujeres y cuatro hombres; distribuyéndose en siete campos ocupacionales diferentes, que son: desarrollo rural, vivienda, educación, salud, bienestar de personal, discapacidad, y, familia e infancia. Desde la perspectiva sectorial, seis personas se desempeñan en el sector privado y seis en el sector público.

Criterios de rigor: Los criterios de rigor y los procedimientos correspondientes, establecidos[7] para la presente investigación son los siguientes:

Aspecto	Criterio de Rigor	Procedimiento Seleccionado
Verdad	Credibilidad	Comprobación de los y las participantes.
Aplicabilidad	Transferibilidad	Siendo esta investigación piloto, no se pretende que sus resultados sean generalizables a un colectivo más amplio, dado que, además, es parcial respecto de los sujetos que, potencialmente, pueden participar en la configuración de las competencias de acción profesional en trabajo social.
Consistencia	Dependencia	Auditoria de dependencia .
Neutralidad	Confirmabilidad	Ejercicio de Reflexión permanente a lo largo del proceso de investigación.

Plan de Tratamiento Cualitativo de los Datos.

a. Establecimiento de Sistemas de Categoría
b. Selección de Unidades de Análisis.
c. Establecimiento de Reglas de Recuento
d. Procesamiento de datos con programa Atlas-ti

[7] Basada en los criterios aportados por Guba, E.G. :Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.

El presente apartado da cuenta del proceso de reflexión y análisis de la información cualitativa recolectada. Se organiza en torno a tres referentes: Mundo Profesional, Competencias Profesionales y Perfil Profesional de Trabajo Social.

Mundo Profesional

La información recopilada, permite caracterizar el mundo profesional de Trabajo Social, organizando el análisis desde una metacategoría, que comprende dos categorías asociadas y tres subcategorías. La primera categoría asociada, da cuenta de una diversidad de campos ocupacionales, que convergen en la atención de situaciones sociales como preocupación central y corresponde a los campos ocupacionales, los que remiten a una diversidad de escenarios, vinculados con áreas claves del desarrollo social, en las que se manifiestan problemáticas sociales específicas de las que se ocupan los y las profesionales en forma permanente. Del mismo modo, aportan los referentes específicos para el colectivo profesional, que permiten intencionar el enfrentamiento y superación de las necesidades detectadas, a partir del eje articulador dado por el campo ocupacional en que se encuentran insertos.

De lo anterior, se derivan los roles y funciones que definen el quehacer profesional. Los roles y funciones identificados, se expresan de manera dinámica, teniendo como referente principal a los sujetos, individuos, grupos y organizaciones hacia los que se orienta la labor profesional y dentro de un marco jurídico y administrativo determinado por las características institucionales. La creatividad y la propositividad emergen en tanto permiten, no sólo ampliar las alternativas de práctica social válidas en el contexto institucional, sino que además, contribuyen a revertir eventuales riesgos de rutinización y rigidización del ejercicio profesional.

Competencias Profesionales

Las competencias profesionales de Trabajo Social pueden caracterizarse, desde la información recopilada, con cuatro metacategorías : Competencias Técnicas; Competencias Metodológicas, Competencias Participativas y Competencias Personales.

- **Competencias Técnicas**

Según los antecedentes recogidos, las competencias técnicas se vinculan a los Sujetos, a las Instituciones, al Mundo Laboral y al Conocimiento de Areas Temáticas Relevantes. A partir de ellas, emergen categorías transversales, las que remiten a la totalidad de las categorías adscritas a esta competencia. Las competencias técnicas tienen como principal eje ordenador a los sujetos de atención. En relación con la categoría sujetos de atención, los y las entrevistadas reconocen que los requerimientos para establecer una relación de trabajo, en donde ambos son una otredad válida, se les debe conocer y proporcionar las instancias donde participen activamente en la resolución de sus problemas.

Respecto a la segunda categoría correspondiente a la institución u organización empleadora, se establece que para lograr una adaptabilidad a la estructura de la Institución, es necesario una visión de globalidad del contexto laboral, así como el conocimiento de la cultura y modos de operar en ella, lo que permite contar con referentes claros, respecto a la posición profesional en su interior.

Las y los entrevistados señalan que el trabajo profesional se desarrolla en un contexto de creciente complejidad tecnológica y comunicacional. Ello, trae aparejado nuevos estilos de trabajo que se manifiestan en los diferentes campos ocupacionales. Los aprendizajes generados de la práctica social, no sólo permiten el mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos de atención, sino que posibilitan el perfeccionamiento de las estrategias de intervención social y la acumulación de nuevo conocimiento profesional. Se identifica como fortaleza la flexibilidad de actuación en diversos ámbitos especializados.

Finalmente, se reconoce la importancia de que los profesionales posean un conocimiento exhaustivo de las áreas temáticas relevantes al trabajo profesional cotidiano, en ciencias sociales y, por cierto, en las distintas metodologías y modelos de intervención profesional. Las subcategorías identificadas, tienen en su base el reconocimiento del Trabajo Social como una profesión constituida por un cuerpo teórico de conocimientos tomados de las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales y por una práctica de la intervención social que genera saberes relevantes, que la validan y le permiten

desarrollar intervenciones para responder a los desafíos nuevos y siempre cambiantes de la realidad social.

CATEGORIAS TRANSVERSALES: 1+2+3+4	FRAGMENTO
♦ Autoactualización	"...uno debe estar muy al día y ser muy estudioso, ,..." 11:21 (124:158)
♦ Autonomía	"Yo tengo que tener seguridad y autonomía en hacerlo..." 5:6 (103:103)
♦ Desarrollo de Competencias	"...yo no aprendí todo lo que sé por trabajos ni pruebas, no soy trabajador social por eso, por lo que se me enseñó en el aula, sino, sinceramente gran parte de lo que aprendí fue por la relación con los demás compañeros... hay que ver la práctica..., lo que realmente me formó en la Universidad fue la crítica, el aporte, la curiosidad,..." 9:1 (27:33)
♦ Política y Trabajo Social	" tiene que ver con una conciencia hacia el 80% sin libertad de escoger, que la gente se organice, todo esto está relacionado con una política,." 9:6 (66:69)
♦ Relación Teoría Práctica	"... utilizar todo lo que nos enseñó la teoría, pero muy unido a la práctica, en el sentido que nosotros tenemos que estar muy alerta en lo que es el sentido común,..." 7:15 (198:201)
♦ Conocimiento de Areas Temáticas relevantes al trabajo cotidiano	"... el área en el que tú te estés desarrollando, ..." 6:15 (99:102)

En las competencias técnicas, las categorías transversales develan la valorización del conocimiento y su condición de respaldo a la acción profesional, haciendo posible la autonomía profesional en campos especializados. Lo anterior, permite que la intervención profesional se constituya en un acto reflexivo y planificado en la realidad social, inserto en un contexto socio-político, donde las decisiones e intencionalidades vigentes remiten a marcos éticos e ideológicos, que influyen en su toma de decisiones técnicas. Se destaca, la importancia de la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje para el desarrollo de competencias. Las áreas temáticas, por su parte, van configurando los distintos ámbitos de especialización, que cruzan y enriquecen el quehacer profesional y la articulación de la profesión con otros campos y saberes.

En síntesis, las competencias técnicas permiten inferir que las relaciones profesionales con los sujetos de atención, con la institución y con el mundo del Trabajo Social, se construyen a partir de la práctica de la intervención social, la que basa su accionar en el conocimiento y comprensión de la complejidad de la realidad social, para generar estrategias fundamentadas en el abordaje de las situaciones problemas.

- **Competencias Metodológicas**

Según la información recopilada, las competencias metodológicas se vinculan a Intervención Profesional, Trabajo en Equipo, Mundo Laboral y Sujetos de Atención. A partir de ellas, se identifican categorías transversales, las que se caracterizan por su presencia permanente en la totalidad de las categorías de esta competencia.

En la categoría intervención profesional se identifican con claridad las fases del proceso de intervención profesional en Trabajo Social, esto es, Diagnóstico, Programación, Ejecución y Evaluación. A partir de ellas, los y las entrevistadas destacan la relación, que desde la intervención se construye con los sujetos de atención, caracterizándose por la participación activa de los mismos. Valoración adquiere el trabajo directo con las personas y en contacto con la realidad, es decir el trabajo en terreno.

El Trabajo en Equipo, establecido como segunda categoría asociada, se articula a las competencias metodológicas, en la medida que, por su intermedio, es posible establecer las redes de acceso a los recursos y beneficios, optimizando la gestión al evitar duplicidad de atención.

El mundo laboral es la tercera categoría y constituye un marco dinámico para el desarrollo de las competencias metodológicas. Es un ámbito de especial sensibilidad a la manifestación de las transformaciones económicas y tecnológicas, contribuyendo a reconocer la importancia de la apertura a estas nuevas condiciones del mundo laboral.

Desde las entrevistas, emergen los sujetos de atención, como el centro del quehacer profesional, en donde las competencias metodológicas cobran sentido y significado en su expresión. La relación con los sujetos de atención, busca contribuir a la construcción de un sujeto autónomo, a través del traspaso de información, capacitación y competencias, que tienden a la resolución de las problemáticas que le afectan en forma autosuficiente.

Las categorías transversales, dan cuenta del bagaje que los y las trabajadoras sociales han acumulado en su experiencia profesional y en

diversos contextos laborales. Tienen la particularidad de ser transferibles a nuevas situaciones laborales.

CATEGORIAS TRANSVERSALES 1+2+3+ SINTESIS	FRAGMENTO
♦ Autoactualización	"...estar siempre estudiando e informándose del desarrollo científico, de las ciencias sociales en si, para ir entendiendo nuestro campo de acción que en este caso son las personas, si nosotros no abordamos estudios de psicología, antropología, sociología, para entender al hombre, la realidad cultural en que vive, la sociedad que esta formando,..."11:19 (164:170)
♦ Autonomía	"el profesional puede decidir por si mismo, sabe...se supone que sabe lo que está haciendo, el funcionario sigue órdenes" 5:7 (105:107)
♦ Creatividad en el Trabajo	"se produce un vacio que el sistema no es capaz de cubrir, no es capaz de llenar, entonces ahí es donde uno tiene que crear, alguna alternativa, viendo los recursos que la persona demuestra tener, los recursos internos, o las habilidades que tiene, porque todos los casos son distintos "10:9 (123:129)
♦ Diseño de escenarios futuros	"Visionario, abierto al espacio en el que están trabajando, diseñar cosas" 2:28 (175:176)
♦ Proactivo	"..., adelantarse a las actuaciones que van a pasar, nosotros no podemos andar buscando solución a los problemas después que pasan, si no que ojalá tratar de adelantarse y ser proactivos en el sentido de adelantarnos a las situaciones..." 11:9 (76:81)
♦ Emprendedor	"...Otra condición que tiene que tener un asistente social es ser emprendedor..." 11:9 (76:77)

De la información presentada, se reconocen las exigencias de perfeccionamiento y auto actualización derivadas de los avances del conocimiento en general y de las Ciencias Sociales en particular. A partir de la inserción profesional de los trabajadores sociales, se evidencia la necesidad de estar mirando e comprendiendo, permanentemente, el mundo social y desarrollar procesos creativos en el trabajo profesional coherentes con las lecturas realizadas.

En síntesis, las competencias metodológicas dan cuenta de la complejidad de las relaciones socio laborales - con los sujetos de atención, con los equipos de trabajo y con las redes institucionales - que se generan a partir de la inserción profesional. De esta misma manera, la creatividad es un recurso que permite enfrentar con éxito los riesgos de burocratización del trabajo profesional, así como brindar una nuevas y mejores alternativas de atención a los sujetos.

- **Competencias Participativas.**

La información recolectada a través de las entrevistas para la categoría competencias participativas, se organizan desde el Contexto Institucional u Organizacional, Mundo Profesional y Sujetos de Atención Las categorías transversales se relacionan, simultáneamente, con la totalidad de las categorías anteriores y corresponden a aquellas que las y los profesionales, pueden transferir de un contexto laboral a otro.

La primera categoría analizada corresponde a las competencias participativas desde la Institución u Organización y parte del reconocimiento de la necesidad de establecer relaciones con otros para llevar a cabo el propio trabajo. Establecer el lugar desde donde se construye la relación, otorga los márgenes de libertad y los sentidos y utilidad de la relación. Las instituciones y organizaciones en que se desempeñan los y las trabajadoras sociales, demandan competencias que permitan el desarrollo de vínculos laborales productivos y satisfactorios, orientados hacia el logro de las metas colectivas.

En el análisis de la segunda categoría - mundo profesional- emerge el reconocimiento de la complejidad de las problemáticas que aborda el trabajo social, y que muchas veces superan la oferta de servicios y beneficios institucionales que administra el o la profesional. Por tanto, en la búsqueda de nuevos recursos de apoyo, es imperativo el establecer, fortalecer y ampliar, constantemente, las redes de apoyo, que posibilitan una atención integral y de calidad, a través del nexo oportuno entre la demanda y la oferta social.

Nuevamente, se constata que el núcleo central del accionar de trabajo social radica en el sujeto de atención. La intervención social busca promover las potencialidades y recursos de las personas, y, para alcanzarlo, requiere poner en juego las competencias participativas del profesional, intencionando, a la vez, el protagonismo del sujeto en la construcción de las respuestas a sus propios problemas y necesidades fortaleciendo, así, las identidades individuales y colectivas comprometidas en los procesos. Son las competencias participativas las que permiten la unión entre las personas y las que ayudan a generar identidades colectivas, necesarias para las definiciones personales de los individuos.

CATEGORIAS TRANSVERSALES 1+2+3	FRAGMENTOS
♦ Autonomia	" asumir la responsabilidad y tomar las decisiones que corresponden y.. de acuerdo a lo que uno cree, no puedes dejarte llevar por los demás" 5:12 (136:138)
♦ Capacidad de Liderazgo	" yo siento que los asistentes sociales debemos ser líderes en la acción." 11:22 (189:190)
♦ Responsabilidad en el manejo de la información	" una cosa que es muy, muy delicada en el caso de ser trabajadores sociales porque...generalmente, hay una tendencia de confidenciamos más de las cosas que necesitamos." 1:45 (708:712)
♦ Ser confiable	" creemos el cuento de trabajador social... uno cuando logra la confianza de la gente, es sumamente importante ser responsable respecto a la información que nos entregan éstos" 1:41 (684:687)

Las categorías transversales participativas, demandan al profesional competencias referidas principalmente a la interacción humana. Se asocian a la capacidad de dirigir eficazmente grupos interdisciplinarios de trabajo, comunicar proyectos o decisiones, en los ámbitos institucionales y mantener un nivel de compromiso en la tarea profesional que permita construir relaciones de trabajo basadas en la confianza y la credibilidad.

En síntesis, en las competencias participativas destaca la consideración central de la interdependencia entre los profesionales, sujetos, pares y empleadores, en vistas al logro de un objetivo común y/o desarrollo de tareas. Desde estos ámbitos de competencia, las relaciones basadas en pautas de reciprocidad y respeto por la autonomía, constituyen un importante eje articulador de los vínculos que se establecen en el desempeño profesional

- **Competencias Personales.**

Según la información disponible, las competencias personales se vinculan Valores en la Relación con los Sujetos y en la Relación consigo mismo; las Relaciones con el Equipo de Trabajo o con la Institución o Empresa. Las categorías transversales se relacionan, simultáneamente, con la totalidad de las categorías anteriores.

Inician el análisis los valores identificados en la relación con los sujetos los que remiten a apuestas éticas integradoras y universales que trascienden la profesión. Otorgan el marco valórico en el cuál se inscribe la práctica social,

definiendo las formas de actuar o responder frente a determinadas situaciones que enfrenta el profesional. Destacan el respeto a la diversidad, la tolerancia, la honestidad y la empatía con los sujetos de atención.

Trabajo Social reconoce en el o la profesional el principal recurso en la intervención. Desde esa perspectiva, la segunda categoría identificada describe los valores en relación consigo mismo, entre los que destaca el crecimiento individual, el que se potencia en la medida que se posee una conciencia de sí mismo en la situación y un compromiso con el propio desarrollo personal. Asimismo, la actualización permanente en la profesión, resignifica la vocación original y permite la realización de sí mismo, a través de una opción laboral articulada al proyecto vital.

La tercera categoría identificada corresponde a la relación con los equipos de trabajo. Estos representan la posibilidad de lograr una co-construcción de metas, objetivos, y proyectos contribuyendo así, a manifestar la importancia de lo que hacen otros. Representa la mejor posibilidad para que las personas integrantes de los equipos, adquieran flexibilidad, apertura a nuevas ideas, estructuras y procesos y la capacidad para aproximarse a nuevas situaciones de manera distinta. El trabajo en equipo permite desarrollar la capacidad para expresar, transmitir ideas , peticiones, instrucciones y otras manifestaciones que surgen en la interacción de un grupo de trabajo. Esta categoría hace también referencia a la factibilidad de lograr equipo con capacidades de cooperar y, a la vez, competir.

La última categoría identificada por los y las profesionales entrevistados corresponde a las relaciones con la institución o empresa. En este aspecto destaca el reconocimiento que los profesionales de trabajo social se han insertado, tradicionalmente, en organismos públicos, constituyéndose, el Estado el principal generador de la oferta de empleo. Estos escenarios laborales tienden a modificarse, dada la modernización del Estado y la ampliación y diversificación del propio campo laboral. De allí la necesidad de desarrollar competencias que posibiliten inserciones laborales en escenarios dinámicos, complejos, con lógicas de funcionamiento institucional, no siempre convergentes. En estos escenarios laborales se demanda una capacidad visionaria del futuro, que permita detectar las posibilidades y oportunidades que trasciendan lo establecido o lo ya conocido.

CATEGORIAS TRANSVERSALES 1+2+3+4	FRAGMENTOS
◆ Autoactualización	"Entonces está como bastante diversificado nuestro campo laboral, por ende nosotros debemos preocupamos de estar en permanente renovación y conocimiento...." 1:37 (575:582)
◆ Autonomía	"...autonomía en los términos de determinar qué programas queremos, qué planes, qué desarrollos quieren,..." 1:14 (290:292)
◆ Capacidad anticipatoria	"siempre todo eso va a afectar nuestro quehacer, lo va a modificar para bien o para mal y hay que saber eso, hay que saber donde uno se está parando." 10:17 (203:205)
◆ Responsabilidad en el manejo de la información	"La gente, hoy día, no se está quedando callada y manda una carta diciendo que pasó tal cosa. Eso, yo creo que hay que ser super responsable en la información que te entregan." 1:43 (694:697)
◆ Ser confiable	"...creemos el cuento de trabajador social ...uno cuando logra la confianza de la gente, es sumamente importante ser responsable respecto a la información que nos entregan éstos.." 1:41 (684:687)

Las categorías transversales de la metacategoría competencias personales, hacen referencia a la capacidad de aprendizaje y apertura con respecto a sí mismo en forma permanente. Implica el propio conocimiento y el desafío de oportunidades a cambios a partir de un autoconocimiento que se va ampliando y madurando en forma creciente a lo largo del tiempo, integrando experiencia como una forma valiosa de aprendizaje.

En síntesis, las competencias personales se construyen y se desarrollan, para trabajo social, desde referentes valóricos, que dan cuenta de un modo particular de estar y relacionarse con el mundo social, para, desde allí, llevar a cabo un trabajo profesional diferenciador - en tanto tiene la impronta de la permanente relación con los otros- e integrador - en tanto su objetivo principal como profesión es promover el desarrollo humano.

PERFIL PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL.

La carrera de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera, posee un Perfil Profesional que orienta el actual proceso formativo del estudiantado. Tomando como referencias la información generada en los apartados anteriores, se procederá a confrontar las competencias que emergen de los profesionales en ejercicio con las competencias actualmente vigentes.

♦ Competencias Técnicas

PERFIL CONOCIMIENTOS QUE DEBE POSEER	COMPETENCIAS PROPUESTAS
Información multidisciplinaria del ser humano y su relación con el mundo natural, cultural y social.	Conocimiento de los sujetos / Conocimientos en Ciencias Sociales
Una concepción filosófica amplia del ser humano.	Conocimiento de los sujetos / Conocimientos en Ciencias Sociales
Estructura, organización y funcionamiento de la sociedad.	Conocimiento de la Institución / Conocimientos en Ciencias Sociales
Problemáticas y Políticas Sociales contemporáneas.	Conocimiento de áreas temáticas relevantes al trabajo cotidiano / Política y Trabajo Social
Paradigmas y su relación con la acción profesional.	Relación Teoría / Práctica
Métodos de Intervención de Servicio Social y conocimientos instrumentales de apoyo.	Manejo de Tecnologías de Información y Comunicaciones / Trabajo en Red / Metodologías y Fases de Intervención / Establecer relación de Trabajo con los sujetos / Generar competencias en los sujetos de atención.
Información sobre las distintas áreas del quehacer profesional.	Diversidad de campos ocupacionales
No Consideradas	Autoactualización / Autonomía / Desarrollo de Competencias

♦ Competencias Metodologicas Y Participativas

PERFIL HABILIDADES QUE DEBE POSEER	COMPETENCIAS PROPUESTAS
Intervenir creativa, autónoma y profesionalmente en la realidad social de manera pertinente, y efectiva, aplicando métodos, la información, técnicas y herramientas de que dispone.	Fases de la Intervención / Diagnóstico / Profundización de lo aparente / Elaboración de Planes de Intervención / Administración de recursos / Trabajo de Terreno / Evaluación / Manejo de tecnologías de información y comunicaciones
Comunicarse constructiva y positivamente, fortaleciendo redes que favorezcan la interacción a nivel de familias, grupos y comunidades.	Trabajo en red / Coordinación con otras instituciones / Manejo de tecnologías de información y comunicaciones / Relación con los sujetos de atención / Establecer relaciones de trabajo con los sujetos / Honestidad con los sujetos / Utilidad de la coordinación intersectorial
Obtener y seleccionar la información necesaria para su acción	Utilidad de la coordinación intersectorial / Manejo de tecnologías de información y comunicaciones
Reflexionar y analizar en forma permanente su quehacer profesional	Autoactualización / Creatividad en el trabajo
Sistematizar su acción para la producción de saber	No considerada
Organizar y gestionar el desarrollo de las potencialidades de los individuos y/o colectivos, y el uso de recursos institucionales para la resolución de los problemas sociales	Generar competencias en los sujetos de atención / Información para la participación / Coordinación con otras instituciones y organizaciones / Aprovechar oportunidades del medio
Incorporación activa a Equipos Interdisciplinarios	Trabajo en Equipo / Relaciones de respeto e igualitarias entre los integrantes del Equipo / cooordinación con el Equipo de Trabjo / Relaciones de Trabajo colaborativas / Trabajo en Red / Importancia de Trabajar en Equipo / Limitaciones del Trabajo en Equipo.
Preveer, proyectar y anticiparse a situaciones problema	Diseño de escenarios futuros / Proactivo / Emprendedor

♦ Competencias Personales

PERFIL ACTITUDES Y VALORES	COMPETENCIAS PROPUESTAS
Profundo respeto por las personas, grupos y comunidades con las cuales trabaja, valorando la diversidad cultural	Respeto a la diversidad / Respeto por la otredad / Honestidad con los sujetos de atención / Relaciones empáticas / Confidencialidad / Relaciones de trabajo colaborativas / Responsabilidad en el manejo de la información
Apertura a nuevas formas de entender el mundo y a nuevas formas de intervención social	Tolerancia / Respeto por la otredad / Respeto por la diversidad / Diseño de escenarios futuros / Capacidad anticipatoria
Permanente auto actualización y perfeccionamiento personal y profesional	Autoactualización / Autosuperación / Ser confiable
Autocrítica y reflexión sobre las implicancias y consecuencias de su hacer profesional	Autosuperación / Autoconocimiento / Capacidad anticipatoria
Solidario y activo integrante de las instancias participativas del gremio y de la sociedad	Coherencia / Relaciones igualitarias y de respeto entre los integrantes del Equipo
Autónomo y responsable en su acción profesional	Autonomía / Convicción en el propio trabajo
No consideradas	Importancia de trabajar en equipo / Conocimiento de los límites institucionales / Conocimiento de la Institución /

Al tenor de la comparación realizada, se observa una coherencia central entre el perfil y las competencias profesionales resultantes del análisis de la información proporcionada por los entrevistados. En el ámbito de las competencias técnicas, si bien se observa una coincidencia general, restan tres categorías que no son consideradas. Ellas poseen el atributo de transversalidad, lo que implica que están presentes en la totalidad de las competencias. Si se considera que las competencias propuestas han sido generadas, centralmente, desde las demandas y requerimientos del mundo laboral, puede inferirse que su no inclusión en el perfil - pero si su reconocimiento desde el ejercicio profesional - da cuenta de las diferencias de estilos de aprendizajes de las competencias en ambos escenarios: el aprendizaje formalizado del mundo académico y el aprender haciendo del mundo laboral.

Por su parte, las competencias participativas y metodológicas son, igualmente, correspondientes. El proceso de comparación permite constatar el escenario inverso a las competencias técnicas. Las habilidades que propone el perfil de la carrera de trabajo social contiene, en su formulación, la

sistematización de la acción profesional, la que no se encuentra registrada en las competencias propuestas. Ello puede explicarse, considerando que la sistematización es un proceso de reflexión de la práctica social, cuyo objetivo es la generación de nuevos conocimientos y saberes profesionales. Dicha omisión puede interpretarse desde los énfasis del mundo académico - en que la producción de conocimiento es un tema relevante - y los énfasis del mundo laboral , en que la acción profesional y sus resultados son imperativos cotidianos. Se suma a lo anterior, el hecho de que la sistematización corresponde a un tema emergente, incluido recientemente en la formación en trabajo social y, por lo tanto, su incorporación como tema de interés profesional no es signficativo aún.

Las competencias profesionales en al ámbito personal, demuestran una plena correspondencia, a excepción de competencias relativas al trabajo en equipo y de la Institución. Lo anterior se explica, considerando que la formulación de competencias realizada por los y las entrevistadas tiene como marco su propio contexto laboral, referente que no puede asumirse en plenitud en la etapa de formación .

Realizado este análisis, surge una pregunta que permite contextualizar las coincidencias: ¿ Las competencias profesionales propuestas coinciden centralmente con el perfil por cuanto este es coherente con las actuales demandas del medio o porque los profesionales entrevistados son titulados de la Universidad de La Frontera y por tanto responden a una tradición de formación profesional que está presente en este perfil?

CONCLUSIONES.

El perfil profesional en trabajo social, puede considerarse como una estructura reguladora de la futura experiencia profesional y orientadora de los conocimientos y saberes que se requieren en el ejercicio profesional. En un mundo en permanente transformación, los contenidos clásicos de la formación profesional se ven sobrepasados por nuevas y crecientes demandas de competencias - distintas de las que recibieron las generaciones profesionales anteriores - derivadas de los vertiginosos cambios tecnológicos, económicos y sociales que afectan hoy al mundo. Los principales aportes del concepto de competencias profesionales en trabajo social, se traducen en el necesario acercamiento entre el mundo laboral y el mundo de la formación, impulsado por

los nuevos requerimientos de profesionales competentes capaces de insertarse en una dinámica social afectada por las consecuencias derivadas de las transformaciones en curso.

Las competencias profesionales en trabajo social, promueven el desplazamiento del énfasis en la entrega de conocimientos - que ha caracterizado la formación tradicional de profesionales - hacia el énfasis en el desarrollo del entendimiento. Se pretende así, evitar la repetición mecánica de saberes y la intervención profesional basada en certezas estáticas y, por el contrario, promover la generación de nuevas comprensiones, que otorguen un marco de acción a una práctica social caracterizada por la incertidumbre.

En este contexto, la construcción de perfiles profesionales de trabajadores y trabajadoras sociales adecuados a los actuales requerimientos, así como la revisión crítica de los actualmente vigentes, no sólo constituyen tareas urgentes, sino que, además, representan una oportunidad cierta de resignificación de los contenidos del perfil profesional, en vistas a la reorientación del proceso de formación, que superando el riesgo permanente de caer en la rigidez de un quehacer académico centrado en sí mismo, trascienda al encuentro entre los mundos laboral y académico.

Sin embargo, avanzar en esta dirección no siempre resulta fácil. La resistencia al cambio, la desconfianza y las explicaciones simplificadas, son riesgos siempre presentes en los ámbitos laborales y académicos, que interfieren en la aceptación y entendimiento de las nuevas orientaciones posibles de asumir en el desafío permanente de la formación de profesionales en trabajo social.

BIBLIOGRAFIA:

Arellano, A. ; Salamé, A. M. y otros: 1997. **Innovación Curricular de la Carrera de Trabajo Social**. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Castañeda P. y Salamé A.M 1996.. **Le systeme éducatif et la formation des travailleurs sociaux au Chili.** Centro de Formación Superior en Trabajo Social ANDESI. Paris, Francia;

Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA: 2000, **Las Nuevas Demandas del Desempeño Profesional y sus Implicancias para la Docencia Universitaria**. Santiago de Chile.

Corvalán Vásquez, Oscar: 1999, **Formación Profesional Basada en Competencias Laborales.** Documento Preliminar. Proyecto CEPAL/GTZ. Santiago de Chile.

Delors, Jaques , 1997. **La Educación Encierra un Tesoro**. Ediciones UNESCO, México.

Del Rincón, D. y otros. 1995 .**Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales**. Editorial Dykinson, Madrid, España.

Echeverría, Benito, 2000. **Macrotendencias de la Formación Profesional en la Unión Europea**. Apuntes de Docencia. Programa Doctorado Calidad Educativa en un Mundo Plural. Barcelona , España,

Figuera , Pilar : 1996. **La Inserción del Universitario en el Mercado de Trabajo**. EUB; Barcelona, España,

Mazariegos, Aurora y otros. **2000 Competencias Transversales. Un reto para la Formación Profesional**. FORCEM, Barcelona,

Mertens, Leonard: 2000. **La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional.** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Valles, Miguel S. 1997.**Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional**. Editorial Síntesis; Madrid, España.

Educación y Humanidades Nº 10-11, 2001 - 2002

INDICE

ARTICULOS

La Inquisición Española en El Siglo de Oro. 07
Jean Pierre Dedieu

Desde el Proyecto Moderno de Sociedad, a la Sociedad Globalizada del Riesgo Ecológico. 25
Francisca Fonseca Prieto

Menores Transgresores Sociales y el Rol de SENAME en la Araucanía. 44
Amelia Gaete Trincado
M. Raquel Lara Rocha
Fernando Slater San Román

Cautiverio Femenino y Mestizaje al Revés en La Araucanía del Siglo XVII. La Conquista de la Mujer del Otro. 72
Yéssica González Gómez

Las Culturas Indígenas de Chile y su Situación Actual: Migración, Aculturación y Supervivencia Cultural. 96
María Ester Grebe Vicuña

¿Existe la Oralidad primaria en el Canto Mapuche?: Diálogo con Ülkantufe. 101
Héctor Painequeo Paillán

Macrotendencias de la Formación Profesional. 116
¿Hacia dónde va la Educación Media Chilena?
Elisa Pérez Salvatierra

La Importancia de Atender los Estilos y Estrategias de Aprendizaje de Nuestros Estudiantes. 140
Lucio Rehbein Felmer
Gloria Martínez Pool

¿Qué es aprendizaje Expansivo? 154
Gastón Sepúlveda Espinoza

Cambios Territoriales en las Comunas de Ercilla, Los Sauces, Lumaco y Traiguén, Región de La Araucanía. 184
Ximena Toledo Olivares
Alvaro Torres Muñoz

DOCUMENTOS

Globalidad, Crisis y Desafíos en América Latina. 202
Margarita Gascón

Análisis de las Competencias Profesionales y del Perfil Profesional de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera : La Mirada desde el Ejercicio Profesional. 223
Ana María Salamé Coulon
Patricia Castañeda Meneses

UFRO. Biblioteca Central
35605002046594

BASES DE PUBLICACION

La **Revista de Educación y Humanidades** es una publicación anual. Acoge trabajos en las áreas disciplinarias e interdisciplinarias que se desarrollan al interior de la Facultad, vale decir Educación, Ciencias Sociales, Ciencias de la Comunicación y Humanidades.

Las contribuciones pueden presentarse en forma de artículo, reseña o nota, y serán evaluadas por pares internos y/o externos.

Los artículos, notas y/o reseñas se ajustarán a las siguientes condiciones:

- **Artículos** : el texto debe ser inédito, no inferior a 12 ni superior a 20 páginas, formato carta, doble espacio. Deberá incluir un resumen con un máximo de 12 líneas; la configuración de la página según formato: 17,5 x 24,5 estableciendo los márgenes 2,5 cm., en tres ejemplares, letra 12, tipo Arial Narrow.
- **Notas** : referidas a trabajos académicos significativos, no superior a diez páginas. Deberán ceñirse a las especificaciones de formato y márgenes ya señalados, en tres ejemplares.
- **Reseña** : extensión máxima 4 páginas, especificaciones ya indicadas, en tres ejemplares.

- Las referencias y notas bibliográficas irán a pie de página, en letra más pequeña.

- La bibliografía debe ser anexada al final del trabajo, en orden alfabético, por apellido(s) del autor(es).

Ej. Gelles, Richard y Levine, Ann. 2000. Sociología. Sexta Edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, México.

- Los gráficos y los cuadros, incluyendo leyendas y títulos respectivos, se incorporarán al texto. Los mapas e ilustraciones especiales se adjuntarán en hojas aparte, numeradas correlativamente señalando su ubicación en el texto; deberán venir elaborados en papel especial y adecuados al tamaño de la Revista.

Será responsabilidad del Comité Editor la recepción, selección y aceptación de los trabajos.

Cumplido el proceso de selección de trabajos, éstos se solicitarán en diskettes 3.5", versión Microsoft Word para Windows.