

CONSUMO Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CHILE*



IDENTITY CONSTRUCTION AND CONSUMPTION IN SCHOOL TEACHERS FROM CHILE

CONSUMO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM PROFESSORES DE ENSINOPRIMÁRIO NO CHILE

MARIANELA DENEGRI CORIA
mdenegri@ufro.cl
JESSICA GONZÁLEZ GÓMEZ
jgonza@ufro.cl
JOCELYNE SEPÚLVEDA ARAVENA
jksepulveda@ufro.cl
Universidad de La Frontera
Temuco, Chile

Fecha de recepción: 25 de mayo de 2009

Fecha de revisión: 3 de junio de 2009

Fecha de aceptación: 21 de junio de 2010



Resumen

El propósito de esta investigación fue conocer las concepciones acerca del consumo y características de la sociedad de consumo y su impacto en la construcción de la identidad personal y profesional de profesores chilenos de educación primaria. Se utilizó una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. La muestra estuvo conformada por 14 profesores, a los cuales se les administraron cuestionarios, grupos focales y entrevistas individuales focalizadas. Los resultados indican que los participantes sólo alcanzan un 44% del rendimiento en la prueba de Alfabetización económica, poseen un estilo actitudinal ambivalente ante el endeudamiento y reconocen la fuerte presión social hacia el consumo en la sociedad actual. Se discute la presencia de tres núcleos de análisis; la falta de revisión de contenidos relativos a economía dentro del sistema formal de educación chileno; el precario nivel de conocimiento y dominio de los temas ligados a la economía de los profesores y la presencia de actitudes fuertemente orientadas al consumo irracional por parte de profesores.

Palabras clave: sociedad del consumo, identidad, profesores, educación básica.

Abstract

The aim of this research study was to review some works on consumption and consumer society to see how these factors influence on personal and professional construction of identity in school teachers from Chile. A mixed method design (qualitative & quantitative) was used. The study subjects were fourteen school teachers who were given survey focus groups and personal interviews. Results show that participants achieved 44% in their economic literacy tests, had mixed attitude towards indebtedness, and were conscious that there are factors exerting social pressure on consumer goods in contemporary society. Three modules were considered for analysis: lack of updated contents related to economy in the education system of Chile, poor knowledge of economic topics, and a prevalent teacher's attitude towards uncontrolled consumption.

Keywords: Consumer Society, Teacher Identity, Elementary Education.

Resumo

Esta pesquisa visou conhecer as concepções sobre o consumo e características da sociedade de consumo e seu impacto na construção da identidade pessoal e profissional de professores chilenos de ensino primário. Utilizou-se uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa. A mostra esteve conformada por 14 professores, os quais foram submetidos a questionários, grupos focais e entrevistas individuais focalizadas. Os resultados indicam que os participantes apenas atingem 44% do rendimento no prova de Alfabetização econômica, possuem um estilo atitudinal ambivalente perante o endividamento e reconhecem a forte pressão social para o consumo na sociedade atual. Discute-se a presença de três núcleos de análise; a falta de revisão de conteúdos relativos à economia dentro do sistema formal de educação chileno; o precário nível de conhecimento e domínio dos temas vinculados à economia dos professores e a presença de atitudes fortemente orientadas para o consumo irracional por parte de professores.

Palavras chave: sociedade de consumo, identidade, professores, ensino primário.

1. ANTECEDENTES



El proceso de globalización ha provocado una permanente tensión entre lo global y lo local, entre lo homogéneo y lo heterogéneo dejando sus huellas en la dinámica económica, social y política. Al inicio del siglo XXI, más allá de los avances tecnológicos y de la creciente globalización del conocimiento, nos encontramos con sociedades más desiguales, situación que se agrava si se consideran los frecuentes procesos recesivos que colocaron a las comunidades periféricas, como es el caso de América Latina, en situaciones de mayor fragilidad, afectando directamente a los modelos de organización social e introduciendo modificaciones de envergadura en la estructura y el funcionamiento de las sociedades.

En este escenario, el conocimiento y la información son variables claves en la generación y distribución del poder en las sociedades, donde la pugna por concentrar la producción y apropiación es tan intensa como lo fue históricamente la desarrollada por conseguir el control sobre los recursos naturales, la fuerza de trabajo y el capital. Ello implica que la participación eficaz de los sujetos en contextos sociales complejos dependerá de la adquisición y desarrollo de un conjunto de habilidades intelectuales, actitudes, normas, valores y procedimientos de acción que les permitan ser competentes en contextos múltiples.

Estas competencias han sido señaladas en diversos estudios y explícitamente recomendadas por el Informe Delors (1996), incluyendo saberes como: aprender a aprender de forma autónoma y continua; adaptarse a los cambios; construir conocimiento dotando de significación a la información que nos rodea en los contextos tecnológicos actuales; de-

mostrar capacidad proactiva y emprendedora e implicación en proyectos colectivos, a la vez que poseer un conjunto de habilidades y recursos que permitan la convivencia armónica en sociedades diversas; construir activamente el yo y la reflexión sobre cuestiones sociomorales, participando en la toma de decisiones que afecten no sólo a los intereses particulares sino también a los de carácter colectivo.

Un aspecto crítico está vinculado con el desarrollo de destrezas y actitudes que permitan regular la conducta personal y colectiva hacia un uso racional de recursos económicos escasos en un medio ambiente en constante deterioro y la preparación real para enfrentarse a un mercado creciente que presiona hacia el consumo. En otras palabras, una “alfabetización económica” que permita entender conceptualmente el mundo económico e interpretar los signos y símbolos vinculados al mismo para mejorar las competencias en la toma de decisiones personales y sociales sobre la multitud de problemas económicos que se enfrentan en la vida cotidiana (Denegri y Martínez, 2005; Yamane, 1997). En la misma dirección, el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004) de Chile, señala que la formación ciudadana debe entregar herramientas fundamentales de análisis económico que permitan manejar adecuadamente los desafíos que impone la realidad.

Estos propósitos contrastan fuertemente con los hallazgos empíricos sobre el desarrollo de competencias económicas básicas en poblaciones de diversos contextos en nuestros países latinoamericanos, los que han constatado la existencia de serias dificultades que presentan niños, adolescentes y adultos, tanto para comprender la economía cotidiana como para desenvolverse de modo eficiente en ella, lo que impacta de modo más severo a los sectores más vulnerables y pobres de las sociedades, aumentando de manera dramática el riesgo de exclusión (Amar, Abello, Denegri, 2001; Caripán, Catalán y Hermsilla, 2004; Denegri, Delval, Palavecinos, Gempp, Keller, 2000; Denegri y Martínez, 2005; Denegri y Palavecinos, 2003; Denegri, Palavecinos, Gempp y Caprile, 2005; Denegri, Palavecinos, Ripoll y Yáñez, 1999; Medina, Méndez y Pérez 1999; Palavecinos, 2002). Los mismos estudios indican que factores como la escolarización, la ciudad de residencia, el género, el nivel socioeconómico y las experiencias de transmisión intergeneracional en la familia, inciden de modo significativo en la manera que niños, adolescentes y adultos comprenden los fenómenos económicos.

Pese a la asertividad del diagnóstico, es escasa la presencia de la educación económica en los currícula educativos latinoamericanos. Por ejemplo, en el currículum educativo en Chile en términos de extensión, toda la educación económica ofrecida dentro de los Planes y Programas de estudios determinados a nivel ministerial, se desarrolla en un lapso de tiempo que no supera las 22 semanas

del total de los 12 años de educación obligatoria (Domper, 2004). Por otro lado, las temáticas aparecen en forma aislada y dispersa en distintos momentos y unidades de la formación, sin un eje ni objetivos claros que las aglutine y con clara ausencia de un modelo pedagógico de educación económica que oriente sobre cómo introducir estos temas en las actividades educativas (Domper, 2004). En este contexto, no resulta arriesgado sostener que el tratamiento de los temas económicos dentro del currículum formal de enseñanza chileno ha quedado reducido a la mención de un conjunto de sugerencias didácticas, de bajo impacto en término de la ampliación de los capitales culturales de los estudiantes respecto del funcionamiento de la economía, tanto en términos generales como específicos.

Por otra parte, estudios en diferentes contextos culturales concluyen que los profesores de escuelas primarias y secundarias, si bien poseen entrenamiento y experiencia en el desarrollo de estrategias pedagógicas, raramente tienen una preparación adecuada en temas económicos que les permita ser eficientes en la educación económica de sus estudiantes. Ello se vincula no sólo con la falta de una formación sistemática en economía, sino también con sus propios pre-conceptos y la forma cómo vivencian afectivamente el mundo económico, incluyendo sus posturas ideológicas frente al consumo y el significado que otorgan a éste en sus vidas (Hauwiller, 2001; Kourilsky, 1993; Vargha, 2004; Walstad y Rebeck, 2001). Los mismos estudios señalan que un entrenamiento sistemático de los profesores, que incorpore evaluación del nivel de alfabetización económica, desarrollo de conceptos claves, reflexión sobre sus propios comportamientos económicos y acompañamiento en la implementación de estrategias de educación económica, tiene un importante impacto en los niveles de aprendizaje de escolares (Kourilsky, 1993; Vargha, 2004; Walstad y Robson, 1997; Walstad y Allgod, 1999; Walstad y Rebeck, 2001).

Para Luna (2000) la sociedad de consumo actual favorece la utilización de productos o servicios, y más concretamente de los significados percibidos, como medio de construcción personal de la identidad. El concepto de *self*, como resultado de la internalización y constante reinterpretación de la interacción individuo-sociedad, es cada vez un elemento activo más desintegrado. Así, las diversas dimensiones del *self*, se construyen, a veces, como partes independientes lo que afecta la unidad global y el autoconcepto, lo que favorece que los individuos centren sus estrategias de autorrealización mediante el consumo de símbolos del mercado que les ayudan a construir identidades ideales.

La diferencia o discrepancia entre el yo actual fragmentado y el yo ideal deseado es lo que genera la necesidad de mejoramiento progresivo a través del consumo, por

lo que el individuo va más allá de la adquisición de bienes o servicios para suplir sus necesidades básicas, sino que amplía dicho consumo a aquellos bienes y servicios que le proveen un estado de satisfacción simbólica de sus necesidades y la posibilidad de construir la identidad deseada (Denegri, 2004). Ello es evidente incluso en períodos de recesión económica, donde el deseo de mantener cierto estilo de vida y una identidad marcada que diferencie del resto, lleva a mantener un nivel de consumo más alto que el necesario, lo que también es un agravante en el sobreendeudamiento de la sociedad actual (Luna, 2000).

En conclusión, incorporar la reflexión crítica sobre las actuales sociedades de consumo en el currículum educativo y especialmente preparar a los profesores como mediadores de este aprendizaje, no sólo influye en el desarrollo de competencias para el uso del dinero y la toma de decisiones económicas más eficientes, también puede poseer una importante influencia en la construcción de identidades más autónomas y no subyugadas a las tendencias del mercado. En este contexto, los objetivos del presente estudio se orientaron a

1. Conocer las concepciones acerca del consumo y las características de la sociedad de consumo de profesores de educación básica que imparten temáticas vinculadas a la economía dentro del sistema escolar formal.
- 2.
3. Identificar, desde la subjetividad de los participantes, el impacto que estas concepciones tienen en la construcción de su identidad personal y profesional.

2.- MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 14 profesores de educación básica de Temuco pertenecientes a establecimientos educativos de distintas modalidades de dependencia (particular, particular subvencionado y municipal). El promedio de edad de la muestra fue de 41,15 años, con un mínimo de 26 años y un máximo de 58 años. De los 14 participantes, 11 son mujeres (78,57%), en tanto que el 65% era casado.

Los criterios de inclusión fueron: a) impartir docencia en 6° año de Educación Básica¹ y b) pertenecer a los subsectores de Comprensión del Medio Social, Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, debido a que en todos estos subsectores se abordan temáticas vinculadas a la alfabetización económica en sus distintas vertientes (conceptos económicos básicos, contenidos y procedimientos

aritméticos vinculados y medios de comunicación incluyendo la publicidad).

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección se utilizaron cuestionarios, grupos focales y entrevistas individuales focalizadas. Los cuestionarios utilizados fueron el Test de Alfabetización Económica para Adultos (TAE-A), la Escala de Hábitos de Compra y la Escala de Actitudes hacia el Endeudamiento.

TAE-A. Cuestionario que evalúa el nivel de comprensión de conceptos y prácticas económicas necesarias para un desempeño económico eficiente a través de 23 ítems de selección múltiple (Gempp, Denegri, Caprile, Catalán, Caripán y Hermosilla, 2007).

Escala de hábitos y conductas de compra. Desarrollada por Denegri et ál. (1999), a través de 19 ítems, evalúa el grado en que los sujetos desarrollan habitualmente determinadas conductas de compra, en una escala de respuesta de tres opciones (“sí”, “a veces”, “no”). A través de análisis factoriales exploratorios se aislaron dos factores, que fueron denominados “Conductas impulsivas” y “Conductas reflexivas” de consumo. Los estudios realizados han coincidido en señalar que ambos factores exhiben niveles apropiados de confiabilidad y validez en muestras universitarias y en población general (Gempp, Lara y Denegri, 2004a).

Escala de Actitudes hacia el endeudamiento. Desarrollada por Denegri (1999), consta de 11 ítems en formato tipo Likert, distribuidos en dos factores ortogonales, denominados respectivamente “Actitud Austera frente al Endeudamiento” y “Actitud Hedonista frente al Endeudamiento”. Los estudios realizados muestran que esta escala es capaz de brindar resultados confiables y válidos al aplicarse en población universitaria y en población general (Gempp, Lara y Denegri, 2004b).

Focus Group y entrevistas focalizadas. Se desarrollaron tres focus group, uno por cada modalidad de financiamiento y entrevistas individuales focalizadas para profundizar con todos los participantes.

3.- RESULTADOS

Para el análisis de datos arrojados por los distintos cuestionarios se emplearon medidas estadísticas de tendencia central utilizando software SPSS 12.0. La información recolectada en los grupos focales y entrevistas fue sometida a análisis de contenido mediante el método lógico-semántico. Para efectos de orden los resultados se presentarán según temática evaluada.

1. Alfabetización económica

Los participantes obtienen puntajes mínimos de 7 y máximos de 17 con una media de 10,285 y una desviación típica igual a 2,61. Estos resultados indican que el nivel de Alfabetización Económica Total de los profesores alcanza sólo a un 44% del rendimiento en la prueba, apreciándose importantes diferencias entre las distintas áreas de la economía. El mejor desempeño corresponde a economía general con un 71,42%, en un nivel medio bajo se encuentra microeconomía con un 57,14%, mientras que claramente disminuido aparece el rendimiento en macroeconomía, con un 39,28% de respuestas correctas, y un 38,09% en economía internacional.

No se observan diferencias significativas asociadas al subsector de aprendizaje que sirve cada profesor ni al género ni dependencia del establecimiento.

2. Hábitos de compra y Actitudes hacia el endeudamiento

Se observa un estilo no definido de hábitos de compra, apreciándose tanto conductas racionales como impulsivas en el momento de la pre-compra y de la compra. Los participantes manifiestan temor ante el uso del crédito (92%), señalan en un 80% que el fácil acceso a las tarjetas de crédito es una causal importante y directa del endeudamiento que existe en la sociedad chilena, manifestando su total acuerdo con que es preferible pagar siempre al contado (100%). Sin embargo, y paradójicamente, un 65% responde que el pedir un préstamo es una buena idea cuando sus gastos exceden sus ingresos. De modo consistente con lo anterior, un 70% lo considera una práctica inherente al estilo de vida actual y por lo tanto aceptable e incluso deseable, lo que da cuenta de un estilo actitudinal ambivalente ante el endeudamiento.

Respecto a su actual situación financiera, un 46% de la muestra indica que es regular, un 39% la considera estable y un 15% la califica como buena. El 60% de los participantes reporta poseer tarjeta de crédito bancaria y un 90% indica que posee tarjetas de crédito de más de una

TIPO DE DEUDA	PORCENTAJE
Dividendo hipotecario	34
Tarjeta comercial	71
Crédito de consumo	55
Crédito universitario	43
Otras deudas	11

Tabla 1.
Tipos de deudas profesores

casa comercial, mostrando porcentajes significativos de endeudamiento vigente, predominando el endeudamiento con tarjetas comerciales y créditos de consumo en entidades bancarias.

3. La construcción de identidad personal y profesional frente al consumo

Para organizar los significados que emergen del discurso de los participantes en torno al impacto de la sociedad de consumo en su propia identidad personal y profesional, se identificaron los siguientes ejes temáticos:

3.1. Concepciones acerca de la sociedad actual con respecto al consumo y cómo este ha afectado su vida personal y profesional

3.2. Definiciones personales acerca del consumo y consumismo y reflexión sobre sus hábitos de compra

3.3. Importancia del dinero dentro de su vida personal y familiar y satisfacción con las posesiones

3.1. Concepciones acerca de la sociedad actual con respecto al consumo y cómo este ha afectado su vida personal y profesional. Como se aprecia en la Figura 1, las características de la sociedad actual se agrupan en una gran y única macro categoría que se identifica como Modelo Económico Imperante, la que agrupa varias subcategorías

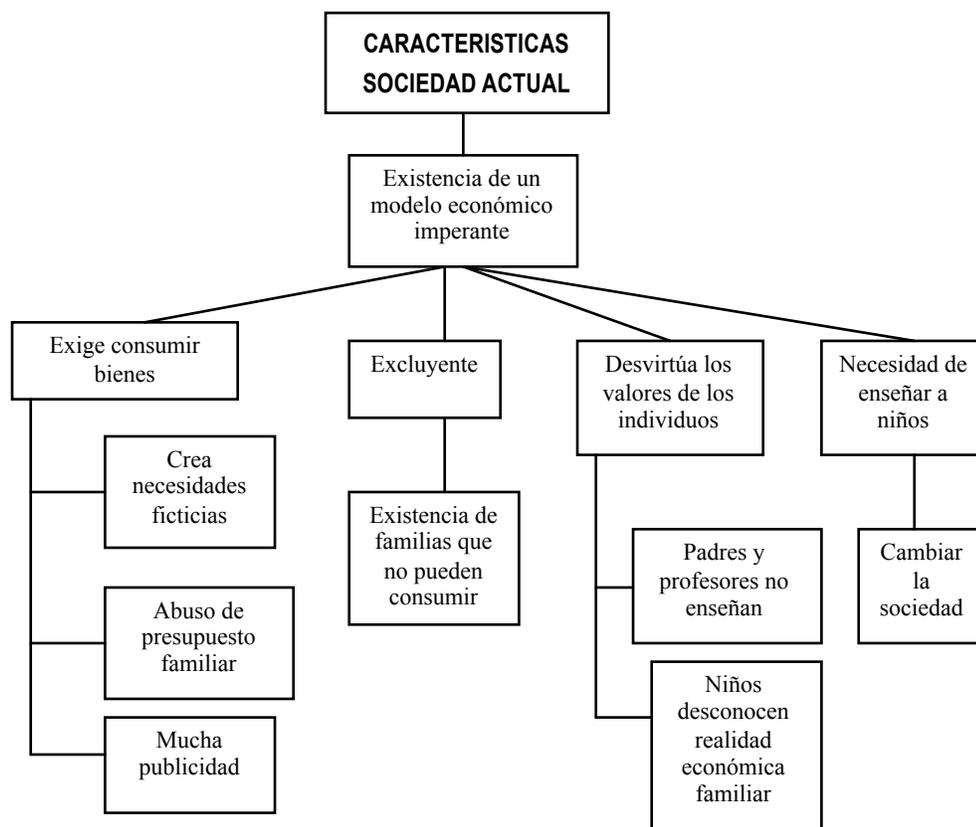


Figura 1.

Concepciones por parte de profesores acerca de la sociedad actual con respecto al consumo.

Esta única categoría concentra el 100% de las opiniones dadas por el grupo de profesores. La amplitud de su peso relativo es explicable en tanto constituye el punto de partida de muchas otras características atribuidas a la sociedad actual. En otras palabras, estos actores reconocen que actualmente existe una fuerte presión social hacia el consumo, lo que a su vez genera una serie de fenómenos y efectos en la conducta individual, en las familias y

en su presupuesto económico. Sin embargo, exteriorizan la naturaleza del problema a las características de la sociedad en su conjunto, sin asumir una actitud de crítica frente a sus patrones de comportamiento ante el consumo. Esta categoría concentra a su vez 4 subcategorías, éstas son: *Exige consumir bienes materiales* (62,5%), *es excluyente* (7,5%), *desvirtúa los valores de padres y profesores* (25%) y *necesidad de enseñar a los niños* (5%).

Se plantea claramente que es el modelo económico quien *exige consumir bienes materiales*, creando necesidades ficticias y potenciando el consumo exagerado de bienes, que muchas veces no son prioritarios para las familias, a través de una exagerada publicidad que a la larga afecta ostensiblemente el presupuesto de las familias. Los participantes reconocen que la presión ejercida por la sociedad de consumo se canaliza indirectamente hacia los niños, quienes a su vez presionan a los padres para poseer determinados productos.

...la sociedad está súper materialista, hay mucho materialismo, estamos insertos en eso, transmitimos en una onda valórica y de repente vemos que le seguimos el juego a los niños, los hijos, y estamos todos inmersos en lo que es el consumismo, y no nos damos ni cuenta, e igual somos súper consumistas, y uno sabe que no.

...son los requerimientos de la sociedad consumista, que hay que tener un auto nuevo, o el computador más rápido, etc., etc., y esos gastos se van sumando y van afectando la economía familiar.

En este sentido, junto con percibirse una presión social hacia el consumo, también se aprecia una crisis respecto de los referentes de formación valórica y de autoridad dentro de las familias. Así, conceptos como el bienestar y el buen vivir, terminan por relacionarse casi de modo exclusivo con la tenencia de bienes de consumo prescindibles. Esta cuestión que también se proyecta hacia la escuela como espacio de socialización temprana, es asumida con preocupación por parte de los profesores, quienes manifiestan una clara inquietud por sentir que no están cumpliendo adecuadamente su rol de mediadores que orienten a los niños hacia un consumo reflexivo, ni en su rol docente en la escuela, ni en su rol paterno, dentro de sus familias. En otras palabras, sienten que fallan, o que sus esfuerzos son insuficientes, aunque no tienen certeza de cómo mejorar o revertir dicha situación. Así se desprenden frases como *“el desafío y la necesidad urgente de enseñar a los niños para poder cambiar a la sociedad”*, y expresiones como *“...yo creo que las enseñanzas tanto de los padres como de los profesores están descuidadas absolutamente.”*

La constatación de estas apreciaciones devela la necesidad de atención a un ámbito hasta ahora minimizado, cuando no ausente, en los análisis de las problemáticas educacionales y necesidades de capacitación docente por parte del Ministerio de Educación. En otras palabras, los profesores se muestran conscientes de su responsabilidad social y profesional frente a estos temas, y se muestran dispuestos a revertir dicha situación, sin embargo, no cuentan con los recursos teóricos ni metodológicos para hacerlo.

También se señala que el modelo imperante *“desvirtúa los valores de las personas”*, pues sienten que si bien ellos intentan promover un discurso valórico a sus hijos, muchas veces éste se pierde con las inconsecuencias y contradicciones de sus actos y las señales del medio. Este es un tema especialmente sensible, pues les lleva a cuestionarse su efectividad como modelos si no son capaces de establecer una actuación congruente con sus declaraciones valóricas.

Por otro lado, también señalan como aspecto negativo del modelo la constante presencia de desigualdades representadas en la existencia de individuos y colectivos que son *“excluidos”* por no contar con los medios económicos para acceder al mundo del consumo. Esta es una preocupación especialmente presente en los relatos de los profesores, con un énfasis mayor en el caso de quienes se desempeñan en establecimientos municipalizados, que atienden a poblaciones económicamente vulnerables

...si yo lo veo cada día en los niños de la escuela, cómo les brillan los ojitos cuando hablan del Wii o del Play que no pueden tener, por eso no me extraña que después roben... si la tele les dice todo el día que si quieres ser bacán tienes que tenerlo.

En la percepción de los profesores, el exacerbado estímulo hacia el consumo aumenta la brecha de la desigualdad, acercándose peligrosamente al ámbito de la frustración que, en estos sectores de alta vulnerabilidad y riesgo social, puede gatillar conductas y actitudes inadecuadas como medio de alcanzar los bienes deseados. La lectura equívoca respecto del acceso a igualdad de oportunidades entendiéndolas como un mero referente de la capacidad de consumo y ostentación de bienes es, sin duda, el efecto más perverso del actual modelo de funcionamiento de la economía de consumo y mercado.

3.2. *Definiciones personales acerca del consumo y consumismo y reflexión sobre sus hábitos de compra.* Como se presenta en la Figura 2, la definición de consumo que hace este grupo de profesores es posible agruparla a partir de dos grandes categorías, que si bien son presentadas de manera separada, guardan una clara correspondencia. Es preciso, sin embargo, considerar que aunque la dimensión social y la psicológica del consumo se condicionan mutuamente, apuntan a fenómenos de distinta naturaleza.

3.2.1. *Dimensión social.* Esta categoría tiene un peso relativo de 37,5% y apunta a aquellos factores del consumo que se relacionan con la dinámica familiar e inclusión y sentido de pertenencia con el grupo social. Figuran dos subcategorías, la primera *comprar sin medirse*, la cual tiene un peso relativo de 33,3% y contiene dos formas de

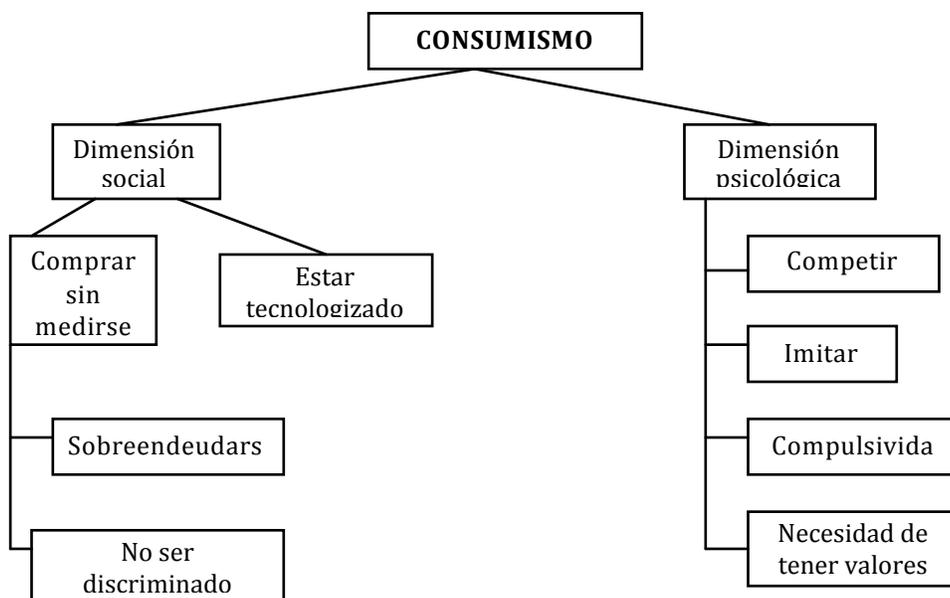


Figura 2.

Definiciones personales acerca del consumo y consumismo por parte de profesores.

expresión “sobreendeudarse” y “no ser discriminado”. Esto implica que muchas veces la finalidad de consumir está dada por no sentirse discriminado por el grupo social, lo que obviamente en muchas ocasiones origina un sobreendeudamiento en el presupuesto familiar.

...el papá no quiere que lo discriminen, y ser igual al vecino o a los compañeros del trabajo y le compra un regalo más, y salen todos a monear con los regalos afuera, y como va a salir uno con un autito de plástico común y corriente, tiene que salir con el manso auto como dicen los chiquillos, súper grandote, y el otro que tiene uno chiquitito queda como aislado, se siente mínimo... entonces los niños se empiezan a sentir como discriminados.

La segunda subcategoría tiene un peso relativo de 4,1% y se denomina *estar tecnologizado*, en este sentido se plantea que consumir también es ir acorde con los cambios tecnológicos y mantenerse actualizado y vigente en una sociedad que fundamenta su accionar en el uso de las TIC. Los participantes se sienten obligados a estar actualizados tecnológicamente, no sólo como parte de las señales propias del mercado, en atención al estatus que reporta el consumo de ciertos productos, sino también como parte de los requerimientos propios del ejercicio de sus prácticas profesionales. El problema, no radica en el consumo de tecnología como parte de las estrategias de actualización para eficiencia en el desarrollo de su quehacer profesional, sino más bien en la frágil frontera, muy difícil de reconocer, entre el consumo de lo necesario y el consumo exagerado y excesivo de tales bienes.

...siempre dicen que hay que comprar por necesidad y no comprar por comprar, por el gusto. Pero la necesidad igual tiene que ver con el gusto, ¿sí o no? Podría ser... y los profes necesitamos ciertas cosas, los notebook por ejemplo, ya no basta con el tarro que tenemos en la casa, si no llegas con tu juguete con webcam, wifi, multimedia y además micro ni los cabros te pescan... el profe no puede parecer obsoleto.

Aunque no es materia de estudio dentro de este trabajo, creemos que sería interesante el desarrollo de alguna investigación que permita constatar el impacto real del consumo de tecnología con los niveles de habilitación y uso de las mismas a nivel del desempeño de prácticas por este grupo de profesionales, pues en ello puede estar operando algún tipo de justificación de un consumo poco racional de recursos entre los docentes.

3.2.2. Dimensión psicológica. Esta segunda categoría concentra un peso relativo de 62,5% y se vincula con aquellos aspectos personales relativos a la identidad que subyace a las prácticas de consumo. Son reconocibles cuatro subcategorías: a) *competir* (16,6%), b) *imitar* (12,5%), c) *compulsividad* (25%) y d) *necesidad de tener valores* (8,3%).

Según los profesores, en los individuos modernos está presente una permanente necesidad de competir, de imitarse y destacar sobre el grupo como una forma de afirmar su propia autoestima personal y profesional.

Esto parece especialmente significativo al analizar los comportamientos económicos en un grupo que, dentro de la escala de valoración social, forma parte de los profesionales con menor reconocimiento y menores niveles de ingreso promedio. La necesidad de compensar estas diferencias de una u otra manera genera actitudes que fomentan un consumo desenfrenado y compulsivo. Ante tal escenario, afirman que es indispensable fortalecer aquellos valores que los orienten para no dejarse llevar por tales sentimientos, que por cierto también revelan el temor a ser excluidos tanto por sus propios pares como por el grupo social global.

...Es comprar sin... sin eee... medirse, porque te dices a ti mismo ¡cómo voy a ser menos que el colega! Entonces a endeudarse más de... más de la cuenta. Es como un imitación, pero más que eso porque es como una competencia también, imitar al otro... ganarle y mostrarle que eres mejor... partes en una especie de carrera y cuando te das cuenta a veces es tarde, ya te sobreendeudaste y estás con el agua al cuello... pero igual tienes que seguir comprando porque si no te sientes mal... como si fueras menos.

En este contexto, los participantes también reflexionan sobre sus propios estilos de compra, los que identifican como compra racional y compra irreflexiva.

La compra racional, concentra un peso relativo de 56% y se vincula con un tipo de comportamiento de compra que los participantes definen como *meditada y planificada antes de ser ejecutada*. Este tipo de compra tiene tres expresiones: a) *aprender a cotizar (12%)*, b) *no usar sin el crédito?? (4%)* y c) *compra por necesidad (40%)* que implican hábitos y estrategias para optimizar sus recursos. Se plantea así, que muchas veces ellos consumen para satisfacer necesidades reales y no ficticias creadas por el mercado. También la experiencia les ha enseñado a cotizar y a no comprar a primera instancia, de igual modo aunque con menor frecuencia de presencia en su discurso, han fortalecido la práctica de comprar en efectivo y no con crédito.

...tampoco no tengo crédito en muchas casas comerciales, no porque no me hayan ofrecido, sino porque no quiero... y lo que sí soy asiduo a comprar son libros, creo que es propio de la disciplina, y generalmente libros que son relacionados al trabajo, de ciencias sociales, de historia, de eso gasto más dinero, pero, soy más bien considerado dentro de mi familia como una persona austera.

...yo aprendí por la experiencia, yo antes era como... me gustaba algo y lo compraba, pero después que uno se endeuda aprende... y ahora me rijo por un presupuesto mensual y no gasto nada más.

Resulta interesante el reconocimiento de aprendizaje por experiencia. En este sentido la autoconciencia de cambio de actitud frente al consumo a través del tiempo, desde una conducta impulsiva a otra más racional, implica una evolución. Aunque el relato no entrega mayores antecedentes respecto de los factores que motivaron el cambio, en la práctica este tipo de situaciones resulta frecuente. No obstante, y aunque el cambio es deseable, la idea es que éste sea el resultado de un proceso de educación sistemático y no de experiencias dramáticas o traumáticas, cuestión que valida aún más la necesidad de fortalecer los procesos de alfabetización económica.

La compra irreflexiva, concentra un 44% de las opiniones, y da cuenta de las conductas de consumo centradas más bien en impulsos irreflexivos que en actos conscientes. Se representa en *“comprar sin necesidad” (36%)* y *“es más frecuente en las mujeres” (8%)*. Los resultados dan cuenta de que muchas veces los informantes caen en un consumo irracional e innecesario, conductas que los llevan a adquirir una serie de productos que no son importantes objetivamente para sus vidas, pero que podrían vincularse a necesidades más bien afectivas. Esto último induce a pensar en el consumo como un medio de sustitución de necesidades no sólo materiales, cuestión que resulta tremendamente interesante en el seno de sociedades caracterizadas por un alto nivel de individualismo y competitividad.

Con toda probabilidad y como resultado de los estereotipos de género, hombres y mujeres participantes concuerdan en que son las mujeres quienes con mayor frecuencia caen en este tipo de conductas de consumo, lo que a su vez explican, a partir de la *mayor emotividad femenina*.

...yo creo que es un acto de comprar... sin ninguna conciencia... como si no tuvieras el control de lo que haces, por ejemplo, fui a ver a mi hermana que trabaja en Almacenes París, y salí con dos venaditos de navidad, salí con varias cosas de navidad, unas flores que me gustan las plantas... y antes había dicho que no iba a comprar nada más porque ya no tengo donde meter tantas cosas de navidad... pero eran tan lindos y yo quería que todos vieran qué linda estaba mi casa.

...en ese sentido sí, la diferencia de género cuando se compra pesa, yo creo que sí... como que somos más sentimentales, para uno la piensa, la piensa pero al final se convence, y dice yo me la merezco, algo para una no más, y se lo termina comprando igual... aunque después se arrepienta pero igual dice... total para eso me saco la mugre trabajando.

Pese a tener conciencia de que la conducta hacia el consumo irreflexivo existe, de igual modo los sujetos tienden a elaborar argumentos que terminan por justificar su comportamiento, en particular al entender el consumo como una compensación frente a deseos, sacrificios, esfuerzos, necesidad de estatus, necesidad de diferenciarse del resto, en fin, como parte de los mecanismos de definición y reafirmación de la identidad.

3.3.- *Importancia del dinero dentro de su vida personal y familiar y satisfacción con las posesiones. Como se representa en la Figura 3, las respuestas están concentradas en dos categorías: a) dinero y b) éxito.*

Da éxito. Presenta un peso relativo de 29,4% y agrupa las respuestas que plantean que el dinero es portador

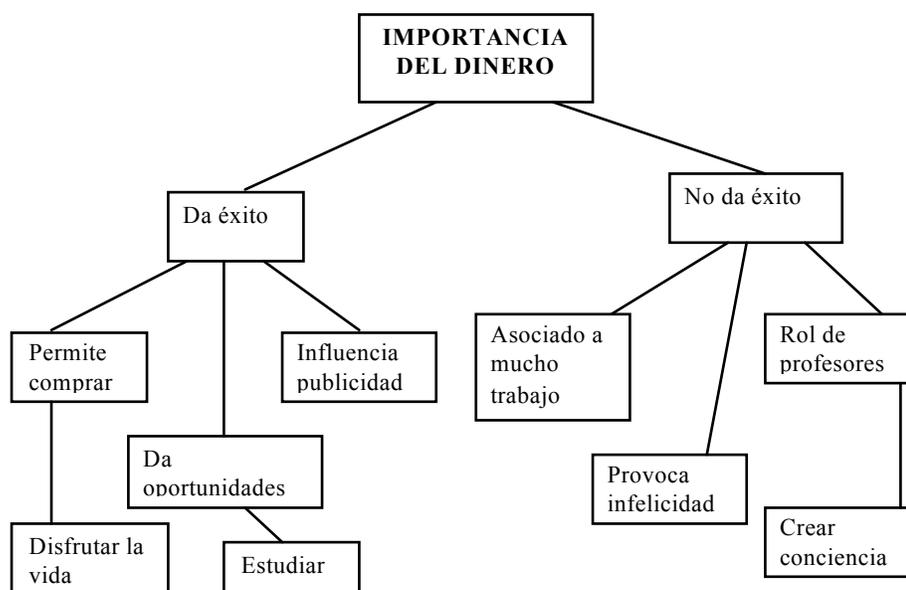


Figura 3.

Importancia del dinero en la vida personal y familiar y satisfacción con las posesiones por parte de profesores.

de éxito en tanto permite acceder a bienes necesarios (por ejemplo, la educación), pero también genera felicidad y placer asociado al consumir cosas que se desean y que no necesariamente son esenciales. Sin embargo, también reconocen que esa felicidad es manipulada y mediatizada por los medios de comunicación a través de la publicidad.

...en ese sentido a nuestros niños les influiría el dinero en el éxito... si no tienes computador en tu casa, ni luz, ni libros para estudiar... entonces, ¿le va a influir el dinero en el éxito a esos niños? ¿les va a influir? Yo creo que sí, en las oportunidades, en su felicidad... en todo lo que puedan lograr en la vida... como se dice si naciste en cuna de oro... ya tienes casi todo resuelto pero si naciste en el barro... ahí te quedas.

...para más la tele muestra cosas maravillosas y la publicidad que te vende mundos ideales y por supuesto que tú quieres tener eso y ahí aparece la plata... es cierto que no da la felicidad pero contribute... hasta los feos pueden arreglarse con plata.

A esta categoría se asocia un sentimiento personal de tener posesiones materiales insuficientes y carecer de bienes que consideran indispensables para sentirse totalmente satisfechos con ellos, con su esfuerzo y con el medio en el que se insertan. En tal sentido, uno de los símbolos más representativos de la búsqueda de equilibrio entre compensación, satisfacción y deseo de valoración social se objetiviza en la necesidad de contar con un vehículo.

...tengo un hijo adolescente, y él es mi mayor preocupación, entonces lo otro... valoro otras cosas, pero igual me faltan cosas importantes... me encantaría tener un auto, no tengo vehículo... aún no he podido comprarlo y también pienso en aprender a manejar... ¿a mi edad ustedes creen que pueda aprender?... sería tan feliz manejando mi autito, hasta más joven me sentiría.

Resulta ciertamente curioso que un vehículo sustituya otras necesidades como el aseguramiento de recursos que garanticen el bienestar personal una vez concluido el ciclo de vida laboral.

3.3.2. No asegura el Éxito. Esta categoría concentra un peso relativo de 70,5%, lo cual implica claramente que en el discurso, la mayoría de los profesores participantes consideran que el dinero no genera en sí mismo éxito o felicidad. Las concepciones de los participantes se organizan en torno a tres argumentos a) *obtener dinero, más dinero implica mucho trabajo (11,7%), b) el dinero puede provocar infelicidad (39,2%) y c) el papel de los profesores en la reflexión crítica.*

El primer argumento se asocia claramente a su situación laboral, ya que en lectura, el exceso de trabajo asociado a la doble jornada laboral (una formal y contemplada dentro de sus respectivos contratos, la otra informal que se proyecta al desarrollo de actividades docentes de planificación, evaluación y preparación de material docente) implica el sacrificio de muchas horas de su tiempo para generar mayores ingresos, debido, entre otras cosas, a la escasa valoración social y económica de su ejercicio profesional.

...yo lo asocio con mucho trabajo, mucho dinero, mucho trabajo. ...ahora estoy ganando más, pero me estoy desgastando más, estoy más cansada, y no sé si eso es tan bueno o no para mi salud física y mental. ...tú sacrificas muchas cosas por la plata... incluso a tu familia porque sales temprano y vuelves tarde cuando los niños están durmiendo... eso me amarga a veces porque tenemos más dinero pero a costa de perder cosas más importantes.

En este caso, el aumento de los ingresos es a costa de un gran cansancio físico y mental que no implica necesariamente mayor nivel de satisfacción, pero si una pérdida importante de la calidad de vida personal y familiar, noción de la que son conscientes, aunque no necesariamente dicha conciencia implique un cambio en las pautas de actuación. Por otro lado, identifican en la presión social del medio y las características de funcionamiento de la economía la imposibilidad de efectuar cambios frente a esta situación.

El segundo argumento, que a la vez concentra el mayor peso dentro de la categoría, se asocia con la idea de que la posesión de dinero no sólo “no permite ser más feliz” sino que puede ser fuente de infelicidad. En esta subcategoría es interesante constatar la presencia de un “estereotipo del adinerado” como aquella persona que tiene muchos problemas, o bien que está muy solitario, y por lo tanto, necesita compensar sus carencias consumiendo o atesorando el dinero.

...como todas esas historias que uno conoce, como las personas que más tienen parecen las menos felices porque nadie las quiere por ellas, sino por los

pesos... mi mamá me decía que aunque la mona se vista de seda, mona se queda... no sacas nada con llenarte de cosas si estás vacío por dentro.

...yo creo que es importante tener dinero para una vida digna pero todos los excesos son malos, si lo tienes todo ¿para qué te esforzarías?, terminas al final no valorando nada.

Asociadas a estas ideas, emerge la evaluación de satisfacción con las posesiones materiales que expresan quienes sostienen estas ideas, lo que se fundamenta en que lo más importante en la vida no pasa por tener bienes, sino por la estabilidad familiar lograda en términos afectivos

...yo creo que tengo todo lo que necesito ahora, mi familia, mi casita chica pero mía, mis cosas, mis padres todavía vivos ¿para qué quiero más?

Otros participantes agregan a ello la importancia de valorizar lo que se tiene y desarrollar capacidad de anticipación a través del estímulo al ahorro.

...y por ejemplo con lo material, uno le va inculcando a los chiquillos que tienen que valorizar lo que tienen, lo que hay, es lo que hay, valorizarlo, y las cosas materiales se van adquiriendo de a poco, pero valorizar por ejemplo tener tu familia, que están todos sanos, esas cosas son impagables, y hay que dejar un cupito por ahí por si hay un imprevisto de salud, por ejemplo, porque lo material es para eso, una ayuda pero no lo más importante, bueno.

El tercer conjunto de argumentos se vinculan con el deber ser de la profesión docente para la formación valórica de los estudiantes dentro de este contexto económico y se representa en la idea de ayudarles a reconocer y distinguir la felicidad y el éxito como factores independientes de lo económico.

...por ejemplo, mi visión de ser exitoso es que la persona se ha realizado. Yo me siento exitoso porque me siento realizado como persona, logré lo que quería, estoy en una etapa ahora funcionando con mis hijos... ya cumplí un sueño. Entonces la relación entre dinero y éxito es relativa, porque depende de lo que cada persona entienda por éxito. Eso hay que traspasárselo a los niños, que luchen por mejorar su vida, que la hagan más digna pero que no se centren sólo en las cosas, que entiendan que vales por lo que eres, no por lo que tienes.

En esta argumentación aparecen sus propios cuestionamientos en torno al modelo que transmiten a los estudiantes.

...no es fácil porque a veces uno también cae en la trampa y quiere que los demás vean que tiene su auto nuevo o su notebook de última generación y después les dices a los chiquillos que lo importante es lo que eres y no lo que tienes... ese es el problema, cómo podemos ser más coherentes si estamos en el mismo sistema.

En torno a estas reflexiones, aparece un fuerte cuestionamiento a las características del sistema, a los estímulos de que son objeto y a sus propias reacciones frente al estímulo del consumo. La falta de consistencia entre el discurso y la práctica aparece como una preocupación latente entre los docentes, pero también como un problema que no saben resolver y en que perciben que requieren de ayuda y orientación. Un ejemplo en esta dirección es el cuestionamiento que ellos mismos efectúan respecto de su propia preparación como “agentes socializadores” para enfrentar estos temas.

Es interesante el término que acuñan los participantes al hablar de reeducación con lo que aluden a que ya existe una formación previa en los individuos y por ende también en los profesores, lo cual sin lugar a dudas genera un desafío mayor porque es necesario *cambiar las lógicas de vida, las estructuras mentales y sociales*. Para ello señalan la importancia de la creación de una *política educacional* que valore la necesidad de abordar de modo sistemático y no casual el educar a los niños y adultos como consumidores críticos y responsables, haciendo extensiva la crítica a la *resocialización de los medios de comunicación* por su influencia en la formación de los niños, el comportamiento de los individuos y su impacto en la familia.

...orientar a los niños, porque los papás ya están formados, así puede haber cambios, y este trabajo en conjunto se puede ampliar a colegios, liceos incluso a la universidad... como una política educativa a nivel nacional como lo hacen en Estados Unidos. Me imagino para una persona que viva en la última isla del archipiélago de Chiloé y que tenga acceso a televisión, cómo se hace la idea de un mundo feliz afuera porque tienen tantas cosas y no valora lo suyo, está claro que es una irrealidad, pero es la tele la que está creando una imagen en la persona, por eso los medios de comunicación también tienen algo que decir... es su responsabilidad y no pueden seguir diciendo que ellos sólo entretienen.

4. DISCUSIÓN

Al inicio del siglo XXI, más allá de los avances tecnológicos y de la creciente globalización del conoci-

miento, nos encontramos con sociedades más desiguales y en situaciones de mayor fragilidad donde los individuos y colectivos deben adquirir y desarrollar, un conjunto de habilidades y actitudes que les permitan ser competentes en contextos múltiples. Un aspecto crítico para el desarrollo de estas competencias se vincula con la regulación de la conducta personal y colectiva hacia un uso racional y eficiente de recursos económicos escasos y la toma de decisiones racionales frente al consumo.

La adquisición de conocimientos que doten a los ciudadanos de la preparación necesaria para enfrentar las ventajas y desventajas de economías cada vez más libres y globalizadas y con una mayor capacidad de presión hacia el consumo, sin lugar a dudas cobra una importancia crucial, en especial a aquellos que detentan ciertas cuotas de influencia en la formación y generación de modelos para la modelación de conductas de las próximas generaciones.

En este sentido, la educación como un instrumento básico de formación, información y socialización, puede contribuir, de modo significativo a revertir los efectos perversos de un modelo económico basado en el predominio de lo individual y de escasa responsabilidad social (Hobsbawm, 1998). El rol que dentro de estos cambios pueden llegar a desempeñar los docentes resulta clave, más aún cuando se considera que dentro de los estándares deseables de su desempeño profesional se considera que éste debe poseer las competencias necesarias para responder a las bases sociales y los requerimientos culturales (contextos, códigos y valores culturales) de los estudiantes (MINEDUC, 2000). Las mismas consideraciones deben ser analizadas, a la hora de evaluar la innovación de los currículos de formación inicial docente (OCDE, 2004).

Este artículo ha centrado su atención en el estudio de las características del comportamiento económico, así como de los juicios y prejuicios que profesores evidencian respecto de la economía y sus alcances dentro de la sociedad, con énfasis particular respecto de los niveles de habilitación que evidencian en la implementación de estrategias de enseñanza de los temas y contenidos económicos presentes en el currículum, entre estudiantes de los ciclos básico y medio respectivamente.

Los resultados obtenidos confirman la existencia de tres núcleos de dificultad. El primero, lo periférico del tratamiento de los contenidos relativos a economía dentro del sistema formal de educación chileno. El segundo, asociado al precario nivel de conocimiento y dominio de los temas ligados a la economía, tanto en sus aspectos teóricos como prácticos, por parte de los profesores responsables de su enseñanza en el contexto escolar. El tercero, vinculado al desarrollo de actitudes fuertemente orientadas al consumo irracional por parte de los propios profesores, gatillando una contradicción que finalmente se

expresa como conflicto de identidad que les tensiona respecto de su rol de educadores y agentes de cambio social y cultural para sus estudiantes.

Concientes de esta situación, en su mayoría, los profesores reconocen e identifican a lo menos tres problemas que, desde su perspectiva, constituyen obstáculos para mejorar el impacto de sus prácticas para la generación de un cambio en materia de conocimiento, manejo de información y despliegue de estrategias eficientes en el ámbito de la economía. En primer lugar, la minimización y escasa importancia dada a los contenidos dispuestos por el Ministerio en materia de enseñanza de la economía dentro de los programas formales de estudio. Actualmente, estos contenidos constituyen “unidades prescindibles”, dentro del desarrollo del currículo. Se trata además de materias que no guardan relación con un proceso de acercamiento y conocimiento real del funcionamiento de la economía que ayude u oriente a los estudiantes a la toma de decisiones a nivel cotidiano que permita garantizar que existe una habilitación desde la escuela para un desempeño eficiente como sujeto económico, en el futuro inmediato. Estos déficits en educación económica en la infancia, se mantienen hasta la adolescencia y la adultez (Caripán, Hermosilla y Catalán, 2004; Palavecinos y Denegri, 2003), sin que el sistema educativo logre compensarlos. Como consecuencia, el costo país de una alfabetización económica deficiente es la reproducción de las brechas de desigualdad social al privar a los individuos, especialmente de los estratos más pobres, del desarrollo de competencias que les ayuden a una mejor administración de recursos económicos escasos, de búsqueda de alternativas de consumo más eficientes y del desarrollo de estrategias de resolución de problemas que potencien el emprendimiento (Amar, Abello, Denegri, 2000; Denegri, Delval, Palavecinos, Gempp, Keller, 2000; Denegri y Martínez, 2005).

En segundo lugar, los profesores reconocen y evidencian falta de conocimientos y ausencia de actualización en aquellas materias propias de la economía. El resultado de este diagnóstico es la escasa habilitación pedagógica para el desarrollo de estrategias efectivas de enseñanza que impacten de modo significativo en la modificación de las prácticas de los estudiantes como sujetos presentes en el funcionamiento del mercado y de la economía. En su mayoría los entrevistados reconocieron que, pese a llevar “años” ejerciendo la docencia y, en más de un caso, enseñando los contenidos dispuestos por el Ministerio, no poseen el grado suficiente de dominio de los temas vinculados a esta área del saber, identificando diversas razones para ello, entre las que se cuentan la ausencia de enseñanza de tales contenidos dentro de sus propios currícula de formación

profesional (de lo que se desprende también una crítica velada al diseño de los currícula de formación profesional a nivel superior), el desconocimiento de la generación de conocimiento respecto de investigaciones asociadas al impacto de la alfabetización económica en la generación de mejores oportunidades de desarrollo, la ausencia de una cultura de trabajo interdisciplinario que, por la vía del trabajo en equipo, permita superar las deficiencias individuales, las características de funcionamiento de las instituciones educativas y sus propias actitudes frente al consumo y el modelo económico (Hauwiller, 2001; Kourilsky, 1993; Vargha, 2004; Walstad y Rebeck, 2001).

En tercer lugar, y fuertemente vinculado al punto anterior, se encuentra el desarrollo de actitudes orientadas al consumo irracional por parte de los propios profesores, gatillando una contradicción que finalmente se expresa como conflicto de identidad que les tensiona respecto de su rol de educadores y agentes de cambio social y cultural para sus estudiantes. Los entrevistados sienten que el consumo constituye un elemento de definición de su identidad social; en tal sentido, dan cuenta de la existencia de estereotipos que dentro de su imaginario colectivo como educadores les llevan a concebir el consumo como “algo inevitable”, sea por razones de aceptación social, o de establecimiento de diferenciaciones profesionales. Este nivel de asociaciones llega a tal que actitudes como “el endeudamiento” para satisfacer necesidades de consumo, es considerado como parte de un estilo de vida propio de la sociedad y de los tiempos en que les toca interactuar. Refuerzan esta percepción inicial el hecho de autodefinirse como un gremio escasamente valorado por la naturaleza de sus funciones profesionales, y precariamente compensado económicamente frente al desarrollo de su ejercicio profesional. Frente a estas concepciones, el consumo es visto como un medio de auto compensación personal y de reafirmación social frente a la sus frustraciones. Sin embargo, y pese a lo antes descrito, mantienen una actitud de recelo y conservadurismo, recurriendo a éste sólo cuando consideran que es necesario. Pese a reconocen que caen en el “engañoso juego del consumo irracional”, objetivizan estas dificultades no en sus propias conductas, sino en la influencia de factores externos, entre los que identifican las presiones del medio, sus pares y el mercado.

De la expresión de estas ideas se desprenden algunos rasgos de la definición de una identidad a partir de la capacidad de consumo, fuertemente alimentada por la búsqueda de aceptación social y de compensación frente a los “sacrificios”, experimentados por un grupo de profesionales escasamente reconocido por la sociedad.

En cuanto a su rol como educadores, llama la atención la dificultad para conceptualizar propuestas concretas que les faciliten la enseñanza de los temas y problemas propios de la economía. Si bien tienen claridad respecto de su responsabilidad en la generación de un nuevo modelo de socialización y alfabetización económica, en lo concreto no tienen claridad respecto de cómo llevar a cabo dicha tarea, ni de qué estrategias utilizar para ello.

La consideración de los aspectos identificados y descritos con anterioridad cobran un mayor sentido al considerar que un entrenamiento sistemático de los profesores, que incorpore evaluación de sus niveles de alfabetización económica, desarrollo de conceptos claves, reflexión sobre sus propios comportamientos económicos y acompañamiento en la implementación de estrategias de educación económica, tendrá un significativo impacto sobre los niveles de aprendizaje y alfabetización económica de sus estudiantes (Kourilsky, 1993; Vargha, 2004; Walstad y Allgood, 1999; Walstad y Rebeck, 2001; Walstad y Robson, 1997).

Esos mismos estudios insisten en la necesidad de incorporar dentro de los procesos de formación inicial docente el aprendizaje de conceptos claves como escasez y distribución de recursos, costo de oportunidad y análisis de costo-beneficio, el papel del mercado, oferta y demanda y producción de bienes y servicios, la relación consumo e ingresos, las formas de intercambio como formas de relación y producción en el mercado, el dinero y el funcionamiento bancario, entre otros; integrando al manejo teórico, el manejo de información que resuelva sus propias necesidades de interacción cotidiana en lo económico. Ciertamente un profesor que maneje los conceptos y que al mismo tiempo sepa como operar con ellos en lo cotidiano, dispondrá de una valiosa herramienta para transmitir, desde su propia práctica, la información a sus estudiantes de modo simple y efectivo. De este modo estará contribuyendo a la formación de “ciudadanos” y no consumidores, afianzando las orientaciones de la pedagogía hacia un modelo de educación para participación ciudadana, activa y responsable, como es prevista por el Estado dentro de su agenda social. ©

*Esta investigación ha sido financiada por el Fondo de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) N° 1090179 de Chile.

Marianela Denegri Coria
Profesora e investigadora.

Jessica González Gómez
Profesora e investigadora.

Jocelyne Sepúlveda Aravena
Profesora e investigadora.

BIBLIOGRAFIA

- Amar Amar, Juan José, Abello Llanos, Raimundo y Denegri Coria, Marianela Del Carmen (2001). *El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativo y calidad de vida*. Informe Final Proyecto COLCIENCIAS N° 12 15-11-369-97.
- Caripán Pérez, Nadia, Catalán Anguita, Valentina Javiera y Hermosilla Muñoz, Solange Isabel (2004). *Construcción de un test de Alfabetización Económica para Adultos (TAE – A)*. Tesis de Licenciatura en Psicología. No Publicada, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Comisión Formación Ciudadana. (2004). *Informe Comisión Ciudadana*. Chile: Ministerio de Educación.
- Delors, Jaques (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: Santillana Ediciones.
- Denegri Coria, Marianela Del Carmen. (1999). *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. Chile: Edición Universidad de La Frontera.
- Denegri Coria, Marianela Del Carmen. (2004). *Fundamentos de Psicología Económica*. Extraído el 25 de abril de 2006 desde <http://adecca.ufro.cl/adecca/>

BIBLIOGRAFIA

- Denegri Coria, Marianela Del Carmen, Delval Merino, Juan, Palavecinos Tapia, Mireya Sonia, Keller Aldunate, Alfredo Eduardo y Gempp Fuentealba, René Mauricio. (2000). *Informe Final Proyecto Fondecyt N° 1970364*. Fondecyt. Santiago.
- Denegri Coria, Marianela Del Carmen y Martínez Toro, Gustavo. (2003). Proyectos de aula interdisciplinarios; un aporte constructivista a la reprofesionalización de profesores. *Revista Profissao Docente Online* Universidade de Uberaba, Set/Dez. <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol03/09/art01.htm>
- Denegri Coria, Marianela Del Carmen y Palavecinos Tapia, Mireya Sonia. (2003). Género y alfabetización económica ¿oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación? *Revista Psicología desde el Caribe*, 12, 76-97.
- Denegri Coria, Marianela Del Carmen, Palavecinos Tapia, Mireya Sonia, Gempp Fuentealba, René Mauricio y Caprile Costa, Cristina Beatriz. (2005). Socializaçao Economica em famílias chilenas de classe média: educando cidadaos ou consumidores? *Psicologia e Sociedade*, 17 (2), 88-98.
- Denegri Coria, Marianela Del Carmen, Palavecinos Tapia, Mireya Sonia, Ripoll Novales, Miguel y Yáñez, Vladimir. (1999). Caracterización psicológica del consumidor de la IX Región. En Denegri Coria, Marianela Del Carmen, Iturra, Ricardo, Palavecinos Tapia, Mireya Sonia y Ripoll Novales, Miguel. (Eds.), *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Domper Rodríguez, María de la Luz (2004). *¿Qué aprenden de economía nuestros niños en el colegio? Serie Informe Económico N° 151*. Instituto Libertad y Desarrollo. Chile.
- Gempp Fuentealba, René Mauricio, Lara Arzola, Miguel Ángel y Denegri Coria, Marianela Del Carmen (2004a). *Actitudes hacia el endeudamiento en adultos chilenos: Un modelo estructural*. Ponencia presentada en el Simposio "Psicología Económica en el Sur de Chile", IV Congreso Iberoamericano de Psicología y II Encuentro de la Red Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Psicología, Santiago, Chile.
- Gempp Fuentealba, René Mauricio, Lara Arzola, Miguel Ángel, Denegri Coria, Marianela Del Carmen (2004b). *Hábitos de consumo y su medición: distinguiendo entre hábitos latentes y manifiestos*. Ponencia presentada en el Simposio "Psicología Económica en el Sur de Chile", IV Congreso Iberoamericano de Psicología y II Encuentro de la Red Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Psicología, Santiago, Chile.
- Gempp Fuentealba, René Mauricio, Denegri Coria, Marianela Del Carmen, Caprile Costa, Cristina Beatriz, Caripán Pérez, Nadia, Catalán Anguita, Valentina Javiera y Hermosilla Muñoz, Solange Isabel (2007). Desarrollo de un Test de Alfabetización Económica para Adultos TAE-A-25. *Interamerican Journal of Psychology*, 41 (3), 275-284.
- Denegri Coria, Marianela Del Carmen y Martínez Toro, Gustavo. (2005). ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivista a la educación para el consumo. *PAIDEIA. Revista de Educación*, 37, 101-116.

BIBLIOGRAFIA

- Hauwiler, James (2001). Redesigning Economic Education Workshops. *Education*, 103 (4), 383-386.
- Hobsbawm, Eric. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Crítica
- Kourilsky, Marilyn. (1993). *An Integrated Teacher Education Model for Enhanced Economic Literacy of Primary Teachers*. Ponencia presentada en the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Estados Unidos.
- Luna-Arocas, Roberto. (2000). *Buying identities: A process of Self = Creation*. Documento interno no publicado. Universidad de Valencia. España.
- Medina, Maricela, Méndez, Gladys y Pérez, Claudio. (1998). *Actitudes hacia el endeudamiento en estudiantes universitarios*. Tesis de Licenciatura en Psicología no publicada, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial Docente*. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. París: OCE Publications.
- Palavecinos Tapia, Mireya Sonia. (2002). *Comprensión de la economía en adultos de la ciudad de Temuco*. Tesis de Magíster no publicada. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile
- Vargha, Lynda (2004). Buyer Beware! Economics Activities for Middle School Students. *Social Studies*, 27-32.
- Walstad, William y Allgood, Sam. (1999). What do college know about economics? *American Economic Review*, 89, 350-354.
- Walstad, William y Rebeck, Ken. (2001). Teacher and Student Economic Understanding in Transition Economies. *Journal of Economic Education*, 58-67.
- Walstad, William y Robson, Denise. (1997). Differential item functioning and male-female differences on multiple choice test in economic. *Journal of Economic Education*, 28, 155-171.
- Yamane, Eiji (1997). The meaning of "economics education" in Japanese elementary and secondary education: An historical perspective, en *Proceedings of the Second Conference of the International Association for Children's Social and Economics Education*, Malmö, Sweden: Edge Hill University College/ IACSEE, p. 101.

tudioso y activista a favor de la reforma de las leyes contra las drogas, quien sostuvo que la marihuana es, en términos del valor de su cosecha anual, el cultivo más grande de ese país.

Gettman trabaja con la Coalición para la Reclasificación del Cannabis, un grupo defensor del uso terapéutico de la marihuana.

La marihuana es el mayor cultivo comercial de Estados Unidos con un valor superior al del maíz y trigo combinados.

Un portavoz de la Agencia Antidrogas de EE.UU. (DEA) dijo entonces que no podía confirmar la magnitud de la cosecha nacional de marihuana.

Pero pocos dudan que la producción es sustancial y está creciendo. El informe anual antinarcoóticos del Departamento de Estado en 2005 afirmó que EE.UU. cultivaba 10.000 toneladas métricas al año, frente a 5.000 importadas de México y Canadá.

Según cifras suministradas a la BBC por el Departamento de Justicia de California, los cultivos erradicados sólo en ese Estado en 2006 alcanzaban un valor comercial de US\$ 6.700 millones.

Y el número de plantas de marihuana destruidas pasó de 313.776 en 2001, a 1.675.681 en 2006.

Para darse una idea del tamaño comercial de los cultivos estadounidenses de la hierba, basta señalar que, de acuerdo a un informe del Servicio de Investigaciones del Congreso de EE.UU., el narcotráfico contribuye a la economía colombiana una suma cercana al 2,5% del PIB de ese país, o sea unos US\$ 2.500 millones. Una cifra equivalente apenas a la mitad del valor comercial estimado de la cosecha californiana.

Hay que aclarar que el menor valor monetario del narcotráfico colombiano se explica también por el hecho que la cocaína producida en Colombia adquiere la mayoría de su valor después de ser exportada. El valor comercial final de las drogas producidas en Colombia, una vez lleguen a calles estadounidenses, será sustancialmente mayor.

Sin embargo, las cifras surgieron que Estados Unidos es una potencia creciente en cultivos ilícitos, y que su papel en la industria global del narcotráfico no se reduce al papel de simple consumidor.