

Mecanismos causales de la educación y  
la pobreza. Aplicación a los casos de  
Medellín (Colombia) y Belo Horizonte  
(Brasil)

Liliana María Gallego Duque

Director:  
Xavier Rambla Marigot

Presentado en cumplimiento de los requisitos para el  
grado de:  
Doctora en Sociología

Departamento de Sociología  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología



Mayo  
2014

## Dedicatoria

*En especial a mi madre María Magdalena porque es un ser excepcional, amorosa, bondadosa, humilde, imbatible, fuerte, transparente, abierta, incondicional y alegre; a mi padre Miguel Arcángel, por sus múltiples luchas; mi hermano Félix Antonio por su apoyo, comprensión, compañía, constancia y preocupación familiar; a mis hermanos de la vida Diana Mercedes y Carlos Mauricio, a mis tías Elena y Esperanza. A todos ellos por compartir conmigo una de las capacidades más bellas que tiene el ser humano: la capacidad de amar.*

*A mis tíos Fabio, Gabriel y Gustavo y familia; a Aura, Miriam y Nena Góez, a todas mis primas y primos, en especial a Fanny, Leidy, Sara y Cristian; amigas y amigos, especialmente a Leonardo, Yeimy y Maryori.*

*A los seres amados que ya no están mi abuela María Mercedes y mi tía Rosa Margarita por todo lo que infundieron en mi vida.*

## Agradecimientos

A mi director y amigo Xavier Rambla por su integridad, entusiasmo, constancia, apoyo, apertura, esfuerzo y orientación en todos los momentos académicos de mi trayectoria en la Universidad Autónoma de Barcelona. En especial le agradezco que siempre ha creído en mí como persona y en mis capacidades profesionales, porque ese sentimiento me llenó de fortaleza en momentos difíciles.

Al Gobierno de Cataluña por la oportunidad de finalizar este doctorado al haber logrado ser beneficiaria de la *convocatoria de ayudas destinadas a universidades y centros de investigación para la contratación de personal investigador novel para el año 2010 (FI-DGR), RESOLUCIÓN IUE/371/2010, de 1 de febrero*.

A mi hermano Félix por usar sus conocimientos y dedicar parte de su tiempo a la revisión y el estilo de esta tesis.

A todos los profesores que he tenido en el transcurso de mi vida:

- A mis profesoras de preescolar Blanca y Estela por alimentar en los primeros años de vida el amor, la alegría, el juego, la expresión y el deporte.
- A mis profesoras de la escuela Monseñor Félix Henao Botero, en especial a: Blanca, Auxilio, Ruth y Gloria por su fortaleza para asumir la enseñanza y su bondad.
- A mis profesores del colegio Idem Maestro Pedro Nel Gómez quienes tuvieron el valor de enseñar en tiempos de tanta violencia e intentar impregnar las vidas de sus estudiante de valores que se pusieron en riesgo con la realidad en el momento imperante.
- A mis profesores de Economía de la Universidad de Antioquia en especial a aquellos que se salieron de los libros de texto para enseñarnos que se aprende aprehendiendo, que una parte fundamental en nuestra vida es velar y hacer valer nuestros derechos, y que lo más importante del análisis es lo que algunos suelen dejar en el Ceteris Paribus. Especialmente agradezco a Alix Suárez, Emiro Mesa, Eduardo Aldana, Eduardo Bolaños y Gabriel Agudelo. A la memoria de Jairo Pérez y Jorge Pérez.
- A mis profesores del Doctorado de Sociología en especial a aquellos que dieron valor a la diferencia y que estuvieron abiertos al debate y las ideas.

A mi colega Danny García por la confianza que expresó sobre mis capacidades y el impulso que esto significó.

Al profesor Jairo Restrepo porque defendió la idea de las becas como mecanismo de igualdad de oportunidades, significando para mí toda la proyección y realizaciones que de manera contraria, con alta probabilidad, no hubiesen sido posibles.

A los compañeros del Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas (GIPE) y del grupo de Globalización Educación y Política Social (GEPS) por los momentos de interacción profesional y apoyo académico.

A la profesora Eryka Torrejón por permitirme realizar una estancia doctoral en el Grupo de Investigación Medio Ambiente y Sociedad (MASO) de la Universidad de Antioquia.

A mis amigos en Colombia por su apoyo desde la distancia, especialmente a: Edwin Carvajal, Luis Alberto Barrientos, Maryori Velásquez, William Quiceno y familia, Sandra Mira, Lina López e hija, Carolina Tabares y Cristina Cadavid.

A los amigos que he conocido en España que llenaron mi vida de momentos significativos, sinceros, alegres y que también hicieron llevaderos esos momentos turbulentos: a la familia Yaguana Cajamarca, Khalid Bukhari, Josep Vicens, Eva Schwab, a la familia Silva Villaseñor, Carla Silva, Victoria Bogino, Claudia Talavera, Lucia Cortes, Desirée Cipriano y su hija Esther, Alison Camargo y Diego Ruiz.

# Índice general

<b>I</b>	<b>Introducción general</b>	<b>23</b>
<b>II</b>	<b>Capítulos</b>	<b>33</b>
<b>1.</b>	<b>Convergencia entre el enfoque de las capacidades y la educabilidad</b>	<b>35</b>
1.1.	Introducción . . . . .	36
1.2.	El marco teórico de las capacidades y la educación . . . . .	41
1.2.1.	Los inicios y los conceptos básicos de la teoría de las capacidades . . . . .	41
1.2.2.	El enfoque de las capacidades y la sociología de la educación . . . . .	45
1.2.2.1.	Los valores intrínsecos, instrumentales y posicionales de la educación . . . . .	47
1.2.2.2.	La interacción de los valores intrínsecos y los valores instrumentales de la educación con el bienestar y la agencia. . . . .	49
1.3.	La educabilidad . . . . .	52
1.4.	Convergencia entre el enfoque de capacidades y la educabilidad . . . . .	56
1.4.1.	Los actores . . . . .	56
1.4.2.	La interacción entre la educación y el bienestar . . . . .	57
1.4.3.	Los entornos y las heterogeneidades presentes . . . . .	57
1.4.4.	La agencia en el enfoque de capacidades y educabilidad bajo los conceptos de acción social y estructura social . . . . .	60
1.4.5.	Convergencia de los enfoques de las capacidades y la educabilidad: reflejo en los casos de Brasil y Colombia . . . . .	64
1.5.	Los factores que afectan la capacidad de ser y estar educado: la pobreza multidimensional . . . . .	66

1.5.1.	Sobre la conceptualización de la pobreza multidimensional	66
1.5.2.	Las mediciones de pobreza en el escenario internacional	67
1.5.3.	La pobreza multidimensional y la sociología de la educación	74
1.6.	Conclusiones	77
<b>2.</b>	<b>La pobreza multidimensional y las condiciones educativas en Belo Horizonte (Brasil) y Medellín (Colombia)</b>	<b>81</b>
2.1.	Introducción	83
2.2.	La pobreza multidimensional y las condiciones sociales de la educación	84
2.3.	La interacción entre educación y las otras dimensiones de la pobreza	89
2.3.1.	La interacción entre las dimensiones y el ÍPM de los países emergentes	89
2.3.2.	La interacción de las dimensiones y la educación en América Latina y el Caribe	95
2.4.	Las tendencias educativas en Brasil y Colombia	100
2.5.	Metodología y cálculo del índice de pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín	102
2.5.1.	Datos y privaciones	106
2.6.	Interpretación comparativa del índice de pobreza multidimensional para el análisis de las condiciones educativas $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$	114
2.6.1.	Resultados	114
2.6.1.1.	La tasa de recuento o incidencia de la pobreza multidimensional	114
2.6.1.2.	La contribución de las privaciones al $\acute{I}PM - AL_{(BH\&Med)}$	115
2.6.1.3.	El $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ para Belo Horizonte y Medellín: Tasa de recuento ajustada a la dimensión	116
2.7.	La pobreza multidimensional en la estructura social de ambas ciudades	118
2.7.1.	El $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ de hogares encabezados por hombres y mujeres	119
2.7.2.	Pobreza y estructura familiar	119
2.7.3.	Pobreza y clase social en Belo Horizonte y Medellín	120
2.7.4.	El $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ de los grupos étnico raciales o de color	122
2.7.5.	Pobreza y desplazamiento en Medellín	124

2.8. Conclusiones . . . . .	126
2.9. Apéndices . . . . .	131
2.9.1. El trabajo metodológico PNAD 2009 . . . . .	131
2.9.2. El trabajo metodológico ECV-2010 . . . . .	140
2.9.3. Estadísticos descriptivos indicadores Belo Horizonte . . . . .	148
2.9.4. Estadísticos descriptivos indicadores Medellín . . . . .	150
2.9.5. Índice de Pobreza Multidimensional Belo Horizonte, PNAD- 2009 . . . . .	152
2.9.6. Índice de Pobreza Multidimensional Medellín, ECV-2010 . . . . .	154
2.9.7. Perfiles de pobreza por estrato en Medellín, ECV-2010 . . . . .	156

**3. La educación y los mecanismos de la desigualdad y la pobreza multidimensional 157**

3.1. Introducción . . . . .	158
3.2. Mecanismos causales . . . . .	160
3.3. La relación entre la educación y la pobreza: teorías y mecanismos causales . . . . .	168
3.3.1. El efecto de la educación sobre la pobreza . . . . .	168
3.3.2. El efecto inverso de la pobreza sobre la educación . . . . .	169
3.3.3. La causalidad circular acumulativa . . . . .	170
3.3.4. El papel de la pobreza y la educación en los ciclos de la causalidad acumulativa . . . . .	172
3.4. Entendiendo la interacción entre las desigualdades, el análisis de clase y género, la pobreza y la educación: Algunos mecanismos causales . . . . .	177
3.4.1. Mecanismos de clase y género . . . . .	178
3.4.2. Aspectos micro: el mecanismo de las interacciones entre las privaciones . . . . .	184
3.4.3. La violencia . . . . .	187
3.5. La agencia. . . . .	189
3.6. Los mecanismos causales, persistentes y acumulativos de la de- sigualdad de capacidades: Una propuesta simplificada para el análisis de las interacciones entre la pobreza y la educación . . . . .	192
3.7. Conclusiones . . . . .	196
3.8. Apéndice: el crecimiento económico, la pobreza y la educación: los mecanismos sociales y justicia social . . . . .	202

<b>4. Los mecanismos de la pobreza y la educación en Belo Horizonte y Medellín: estimaciones con ecuaciones estructurales.</b>	<b>205</b>
4.1. Introducción . . . . .	207
4.2. Aplicación . . . . .	210
4.2.1. La medición de la causalidad con modelos de ecuaciones estructurales . . . . .	210
4.2.2. Proceso de cálculo . . . . .	214
4.2.3. Los datos . . . . .	215
4.2.4. Los modelos empíricos . . . . .	226
4.2.5. Estimación de los resultados . . . . .	233
4.2.5.1. El modelo significativo en Belo Horizonte . . . . .	233
4.2.5.2. El modelo significativo en Medellín . . . . .	237
4.2.6. Bondad de Ajuste del modelo . . . . .	244
4.3. Implicaciones para las políticas educativas . . . . .	248
4.4. Conclusiones . . . . .	258
<b>III Conclusiones generales</b>	<b>265</b>



# Índice de cuadros

1.1. La interacción de los valores intrínsecos y los valores instrumentales de la educación con el Bienestar y la agencia . . . . .	51
1.2. Articulación del concepto de agencia de la teoría de las capacidades y el enfoque de educabilidad con los conceptos de acción social y estructura social . . . . .	64
1.3. Convergencia de los enfoques de capacidades y educabilidad y, las categorías conceptuales: los casos de Brasil y Colombia . . . . .	66
1.4. Continuación resumen enfoques de pobreza como falta de desarrollo de las capacidades . . . . .	68
1.5. Continuación resumen enfoques de pobreza como falta de desarrollo de las capacidades . . . . .	69
1.6. Resumen enfoques de pobreza como falta de desarrollo de las capacidades . . . . .	71
1.7. Enfoques de pobreza como falta de desarrollo de las capacidades: métodos de medición . . . . .	72
1.8. Continuación. Enfoques de pobreza como falta de desarrollo de las capacidades: métodos de medición . . . . .	73
1.9. Las relaciones de la pobreza multidimensional en los enfoque de capacidades y educabilidad . . . . .	75
2.1. Resumen de dimensiones utilizadas en los trabajos empíricos explorados . . . . .	90
2.2. El ÍPM de los países emergentes . . . . .	92
2.3. El ÍPM de algunos países de Sur América . . . . .	94
2.4. Tasa de aprobación, reprobación y abandono de la enseñanza fundamental de Brasil (serie nueva), 2007-2010 . . . . .	101

2.5. Distorsión edad/curso. Total de los alumnos de la enseñanza fundamental de Brasil (serie nueva), 2007-2010 . . . . .	102
2.6. Lista de dimensiones para el cálculo del índice de pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín <i>ÍPM – AL<sub>BH&amp;Med</sub></i> . . . . .	107
2.7. Continuación. Lista de dimensiones para el cálculo del índice de pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín <i>ÍPM – AL<sub>BH&amp;Med</sub></i> . . . . .	108
2.8. Continuación. Lista de dimensiones para el cálculo del índice de pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín <i>ÍPM – AL<sub>BH&amp;Med</sub></i> . . . . .	109
2.9. Resultados de pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín. . . . .	115
2.10. Contribución de las dimensiones y los indicadores a la pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín. . . . .	117
2.11. Perfiles de pobreza por sexo del Jefe de Hogar en Belo Horizonte, PNAD 2009 . . . . .	120
2.12. Perfiles de pobreza por tipología de familia . . . . .	121
2.13. Perfiles de pobreza por clase social . . . . .	123
2.14. Perfiles de pobreza por grupos étnico-raciales . . . . .	125
2.15. Perfil de pobreza por grupos de desplazados o no desplazados a causa de la violencia que residen en Medellín, ECV-2010 . . . . .	126
2.16. Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 1, condiciones del hogar. . . . .	132
2.17. Continuación. Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 1, condiciones del hogar. . . . .	133
2.18. Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 2, condiciones personales básicas . . . . .	134
2.19. Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 3, condiciones educativas . . . . .	135
2.20. Continuación. Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 3, condiciones educativas . . . . .	136
2.21. Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 4, condiciones socioeconómicas . . . . .	137
2.22. Continuación. Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 4, condiciones socioeconómicas . . . . .	138
2.23. Continuación. Trabajo metodológico PNAD 2009. Dimensión 5, condiciones de entorno (inseguridad y violencia) . . . . .	139

2.24. Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 1, condiciones del hogar. . . . .	141
2.25. Continuación. Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 1, condiciones del hogar. . . . .	142
2.26. Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 2, condiciones personales básicas . . . . .	143
2.27. Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 3, condiciones educativas . . . . .	144
2.28. Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 4, condiciones socioeconómicas . . . . .	145
2.29. Continuación. Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 4, condiciones socioeconómicas . . . . .	146
2.30. Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 5, condiciones de entorno (inseguridad y violencia) . . . . .	147
2.31. Estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el <i>IPM</i> – <i>AL<sub>BH</sub></i> y privaciones en Belo Horizonte . . . . .	149
2.32. Estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el <i>IPM</i> – <i>AL<sub>Med</sub></i> y privaciones en Medellín . . . . .	151
2.33. Índice de Pobreza Multidimensional Belo Horizonte, PNAD-2009	153
2.34. Índice de Pobreza Multidimensional Medellín, ECV-2010 . . . . .	155
2.35. Perfiles de pobreza por estrato en Medellín, ECV-2010 . . . . .	156
3.1. Cambios en América Latina correlacionados con el modelo de libre mercado y mecanismos causales de la desigualdad duradera	165
3.2. Los mecanismos y la caracterización de la desigualdad persistente en América Latina . . . . .	182
3.3. Continuación. Los mecanismos y la caracterización de la desigualdad persistente en América Latina . . . . .	183
3.4. La violencia y las explicaciones teóricas: relaciones con los mecanismos de desigualdad persistente . . . . .	190
3.5. Continuación. La violencia y las explicaciones teóricas: relaciones con los mecanismos de desigualdad persistente. . . . .	191
4.1. Estadísticos descriptivos datos Belo Horizonte . . . . .	218
4.2. Estadísticos descriptivos datos Medellín . . . . .	219
4.3. Correlaciones tetracóricas simples entre indicadores de Belo Horizonte . . . . .	222

4.4. Continuación: Correlaciones tetracóricas simples entre indicadores de Belo Horizonte . . . . .	223
4.5. Matriz de correlación entre indicadores de Medellín . . . . .	227
4.6. Continuación: Matriz de correlación (con varianza sobre la diagonal) entre indicadores de Medellín . . . . .	228
4.7. Resultados del Modelo de Medida $SEM - AL_{BH}$ . Estimaciones estandarizadas . . . . .	238
4.8. Resultados del Modelo Estructural $SEM - AL_{BH}$ . Estimaciones estandarizadas . . . . .	239
4.9. Resultados del Modelo $SEM - AL_{BH}$ , covariaciones entre constructos. Estimaciones estandarizadas . . . . .	239
4.10. Resultados del Modelo $SEM - AL_{BH}$ , covariaciones entre variables. Estimaciones estandarizadas . . . . .	240
4.11. Resultados del Modelo $SEM - AL_{BH}$ , covariaciones de variables con constructos. Estimaciones estandarizadas . . . . .	241
4.12. Resultados del Modelo de Medida $SEM - AL_{Med}$ . Estimaciones estandarizadas . . . . .	245
4.13. Resultados del Modelo Estructural $SEM - AL_{Med}$ . Estimaciones estandarizadas . . . . .	246
4.14. Resultados del Modelo $SEM - AL_{Med}$ , covariaciones entre variables. Estimaciones estandarizadas . . . . .	247
4.15. Resultados del Modelo $SEM - AL_{Med}$ , covariaciones entre constructos. Estimaciones estandarizadas . . . . .	248
4.16. Indicadores de Bondad de Ajuste del Modelo de Belo Horizonte .	249
4.17. Indicadores de Bondad de Ajuste del Modelo de Medellín . . . .	250
4.18. Similitudes y diferencias de las privaciones en Belo Horizonte y Medellín . . . . .	272
4.19. Similitudes y diferencias de los Índices de Pobreza Multidimensional aplicados a Belo Horizonte y Medellín ( $ÍPM - AL_{BH\&Med}$ )	273
4.20. Similitudes y diferencias de los Modelos de Ecuaciones Estructurales aplicados a Belo Horizonte y Medellín ( $SEM - AL_{BH}$ y $SEM - AL_{Med}$ ) . . . . .	274
4.21. Continuación: Similitudes y diferencias de los Modelos de Ecuaciones Estructurales aplicados a Belo Horizonte y Medellín ( $SEM - AL_{BH}$ y $SEM - AL_{Med}$ ) . . . . .	275

# Índice de figuras

2.1. El enfoque de las capacidades y, la relación conceptual y las dimensiones perdidas . . . . .	88
2.2. Resumen trabajo metodológico . . . . .	104
2.3. Condiciones del hogar: porcentaje de privaciones sobre el total de la población en Belo Horizonte y Medellín . . . . .	110
2.4. Condiciones personales básicas: porcentaje de privaciones sobre el total de la población en Belo Horizonte y Medellín . . . . .	110
2.5. Condiciones educativas: porcentaje de privaciones sobre el total de la población en Belo Horizonte y Medellín . . . . .	111
2.6. Condiciones socioeconómicas: porcentaje de privaciones sobre el total de la población en Belo Horizonte y Medellín . . . . .	112
2.7. Condiciones de inseguridad: porcentaje de privaciones sobre el total de la población en Belo Horizonte y Medellín . . . . .	113
3.1. La acumulación de capital, el crecimiento económico y los ODM	174
3.2. Procesos micro y macro entre las desigualdades, el análisis de clase y género, la pobreza y la educación: los mecanismos persistentes . . . . .	193
3.3. Efecto de los mecanismos sobre las capacidades educativas . . . . .	195
3.4. Mecanismos causales persistentes y la acumulación de la desigualdad . . . . .	197
4.1. Etapas de la modelización del $SEM - AL_{BH}$ & $SEM - AL_{Med}$	216
4.2. Path diagram $SEM - AL_{BH}$ . . . . .	231
4.3. Path diagram $SEM - AL_{Med}$ . . . . .	234



# Prólogo





Realmente cuando emprendí el camino de desarrollar la tesis doctoral en sociología partí de la idea de encontrar cuáles eran los mecanismos causales de la pobreza en Medellín-Colombia, siendo consciente del reto al que me enfrentaba dado, primero, el conocimiento de los hechos convulsos que padece y sigue padeciendo gran parte de la sociedad de Medellín, caracterizados a grandes rasgos por el narcotráfico, la delincuencia y la violencia, los cuales asocio a la pobreza estructural y a la persistencia de la desigualdad, no solo en esta ciudad sino además en los casos más agudos de pobreza que se padece en el mundo. Segundo, porque los estudios sobre la pobreza se han centrado en las metodologías de medición, los resultados o estados de pobreza y las políticas para superarla y pocas veces en la raíz del problema, es decir, sus causas. Esta propuesta fue complementada a partir de la propuesta del doctor Xavier Rambla quien en dicho momento dirigía el proyecto de *Educación para Todos en América Latina*. Dicha complementariedad de la investigación consistía, por un lado, en establecer un vínculo entre pobreza y educación, y por qué no, encontrar algunos mecanismos causales y, por el otro, ampliar el estudio a Belo Horizonte, lo cual permitiría realizar comparaciones.

La idea me llamó la atención y a la propuesta asentí, sin que me imaginara que el proyecto resultaría tan apasionante, enriquecedor y desgarrador al mismo tiempo. Esto último está marcado por, primero, ese dolor que siento por mi gente, por la sociedad en la que nací y crecí, pues como investigadora-observadora veo que parte de la sociedad está envuelta en marañas que con sentido (o sin él) desbaratan sus vidas; segundo, al ver que es un proceso que puede suceder en otros lugares y, tercero, por recordar y recrear mi propia historia educativa exitosa pero con muchas probabilidades de que no hubiese sido así.

Si me lo permiten, y a pesar de ser tan extraño en un trabajo de tesis doctoral, tan científico y objetivo, haré un recuento de algunos hechos vividos que toman sentido y se vuelven significativos al pensar, superar y encontrar razones diarias, no solo para asumir la labor investigativa de los problemas sociales, sino además para vivir.

Mi cuna humilde y de clase media<sup>1</sup>, con mi madre super amorosa, que brindó cuidados y dejó que en cada juego y conversación volara mi imaginación, otorgó los elementos suficientes para amar el estudio y considerarlo importante en mi vida. Hoy recuerdo el primer día en que fui al preescolar como uno de los más

---

<sup>1</sup>Colombia es una sociedad altamente estratificada y todos tenemos esa etiqueta que se hace explícita por el número de estrato socioeconómico del barrio o sector en que se vive, por la factura de servicios públicos y una serie de aspectos concernientes a las políticas públicas.

felices de mi vida, saltaba de emoción, tal vez porque mi abuela paterna me enseñó a leer antes de entrar al preescolar<sup>2</sup> de tal manera que, ya sabía que me gustaba estudiar y porque mi hermano, dos años y medio mayor que yo, a quien siempre he admirado, ya estaba en la escuela y me sentía atraída por lo que él hacía. Sin embargo, no fui a su misma escuela a realizar la educación primaria pues, él estaba en una escuela de niños y a mí, para no cambiar la tradición me llevaron a la escuela de niñas, donde recuerdo las actividades de artística en algunos años escolares fueron dirigidas a tareas con tejidos manuales de hilo y lana, mientras que veía a mi hermano hacer lámparas eléctricas artesanales, afortunadamente en casa nos divertíamos jugando con todo tipo de ocurrencias. Durante esta época de educación primaria recuerdo ir sujeta de la mano de mi madre camino a la escuela y verla esperando a la salida tras la reja que nos separaba de la calle. A mi hermano en cambio, dada la misma jornada y caminos contrarios, le tocaba ir con nuestro padre camino a la escuela dando zancadas. Todo esto porque era necesario cuidar a los niños dados los peligros existentes. Pero esto no sería nada en comparación con todo el peligro y la violencia que me tocó presenciar durante la secundaria.

La historia de la violencia en Colombia (si contamos desde la guerra de los Mil Días) lleva más de cien años y al día de hoy sigue siendo una vorágine en la vida de las familias. Según la historia contada mis abuelos paternos, mi padre, sus hermanas y sus hermanos fueron desplazados del campo (de un lugar en las montañas del suroeste de Antioquia a la ciudad de Medellín) por algunos hechos padecidos en la época de La Violencia política vivida en Colombia. A veces pensaba que yo era de la primera generación de violencia, tal vez esto fuese cierto si me refiriese a la violencia urbana, pero el proceso turbulento de la violencia se transforma, es dinámico y adquiere nuevas características. Y al pensar en mi generación, en la anterior y en la presente me pregunto ¿Existe un proceso de reproducción de la violencia?

La ciudad tuvo en el primer quinquenio de los noventa, una época muy convulsa, marcada por toda la dinámica del narcotráfico que tuvo como protagonista el cartel de Medellín. Lamentablemente, coincidió con mi época de secundaria, vivía en peligro constante. De camino al colegio vivía, de vez en cuando, una odisea en una *selva de cemento*. Me tocó ver o escuchar armas de fuego, balaceras y muertos, entre ellos una alumna y uno de los vigilantes

---

<sup>2</sup>Todo un privilegio de capital cultural al considerar que mi abuela que nació en 1911, ya fallecida, pertenecía a una generación que tenía altas tasas de analfabetismo y muy bajos niveles escolares.

del colegio. Además, algunos de mis compañeros después de terminar el colegio fueron asesinados, recuerdo alguna vez, después de graduarme, preguntar por alguien y recibir la respuesta. . . “a él lo mataron, como era de malito” pero, mi sorpresa era mayúscula dado que en el aula de clase era alguien normal. Por otro lado, lo que menos vi fueron drogas.

Las dinámicas en el colegio estuvieron marcadas por la existencia de grupos o pequeñas tribus dentro del mismo curso escolar, por líderes que sobresalían más por aspectos poco relacionados con lo académico, por la competencia sana en campeonatos deportivos en las horas de descanso, convirtiéndose los balcones del único bloque que componía el colegio en gradas para ver el espectáculo, por un colegio que atendía la alta demanda escolar con jornada doble, abriendo sus puertas a los más pequeños de 7 a.m. a 12:45 p.m. y, a los más grandes de 1 p.m a 7 p.m, de tal manera que salíamos ya con la noche posada sobre el trópico y el paso más apresurado dados los peligros que venían con ella. Los recursos eran escasos. . . no se me olvidan las palabras de un profesor que tras un suceso vandálico de arrojar unas sillas del tercer piso al patio nos dijo: “el colegio hay que cuidarlo y las cosas que tiene también. . . pues el gobierno ni siquiera sabe que este colegio existe” y es que ni nos imaginábamos las dificultades de gestión y obtención de recursos. Realmente, era la Asociación de Padres de Familia la que hacía labores casi milagrosas con el dinero que solicitaban al inicio de año, a pesar de considerar que el colegio era una institución pública. Además teníamos la suerte de contar con una pequeña biblioteca, de no tener que hacer cuadrillas para el aseo en los pasillos y patios, pero sí del aula de clase (porque tenían una señora contratada) y de ver tras la ventana dos computadores que llevaron y estuvieron allí durante mis dos últimos años de colegio.

Felizmente me gradué, ayudada de la buena suerte. Digo esto porque en una sociedad de tanto riesgo las situaciones del azar determinan el poder salir ileso o no y, por otro lado, la gran cantidad de libros que había en casa, más los que solicitaban para el año escolar (que nunca me faltaron gracias a la insistencia de mi madre, al trabajo de mi padre y a la generosidad de mi tía Rosita que con su salario ayudó además a suplir algunas necesidades básicas y lúdicas) no era el común denominador de los hogares de mis compañeros. Cuando hablo de que me gradué, hago alusión a que además de los cuatro años de secundaria hice los dos restante de media vocacional o técnica con énfasis en salud y nutrición como es común en Colombia en las grandes urbes, al considerar culturalmente que el ciclo de educación básica llega hasta décimo y once como comúnmente se conocen. Esta vocacional la escogí motivada por continuar con mi grupo de amigas y

porque en el fondo quería explorar la posibilidad de ser médica o enfermera. Sin embargo, las prácticas que son unas horas de servicios a la comunidad, las realicé el Hospital Universitario San Vicente de Paul, aplicando al instrumental las técnicas de asepsia que habíamos aprendido, sin embargo, al tener acceso a Policlínica (el lugar dónde llegaban la mayoría de los heridos de armas de fuego por aquel entonces) y dar algunos paseos por sus pasillos decidí que no tenía el coraje suficiente para ejercer estas profesiones.

Con gran expectación realicé las pruebas ICFES con el examen específico en razonamiento abstracto que es lo que escogían las clases medias y bajas que adolecían de formación específica o que tenían poca confianza en la formación técnica recibida. Obtuve un puntaje normal, alto para la media del colegio, que me servía para presentarme a alguna de las universidades públicas de mi ciudad, pero poco competitivo en comparación con todos los que aspiraban a ingresar a la universidad. Así, dependía en gran parte del examen de acceso a la universidad y al puesto que ocupara pues, aunque el examen no lo perdiera, existe una línea de corte según los cupos en la carrera, por ejemplo, 100 cupos sobre 3000 aspirantes. Con la idea tozuda de estudiar economía, rellené el formulario sin saber realmente qué era. La segunda vez que me presente logré obtener el ingreso a la Universidad de Antioquia, y en los primeros cursos de economía me di cuenta que había metido un gol sin darme cuenta, pues la economía realmente me apasionaba.

Estando allí tuve acceso a otros espacios y actividades a los que antes no tenía acceso, especialmente a los culturales, los cuales enriquecieron mi vida, fue mi Alma Mater. Una microsociedad reflejo de todo lo que pasaba en el lugar donde estaba inserta, con actores de todo tipo. No faltó la invitación a participar en alguno de los grupos que operaban al margen de la ley diciéndome “solo pintamos paredes y nos reunimos de vez en cuando a debatir”, pero yo preferí mi pluma y mi papel. Tampoco faltó el interrogante ¿y ahora qué? ¿Cuándo se terminará el paro? ¿Cuántos años nos vamos a demorar haciendo la carrera?, tampoco faltó el miedo por la incursión de los paramilitares en la universidad como nuevo actor político del conflicto, ni la zozobra por las listas de los estudiantes amenazados que algún día dejaban de ir y de quienes se comentaba que la institución les estaba ayudando a buscar asilo político.

Al transcurrir algunos años después de graduarme y tras estar en el papel docente comprendí las razones de los comentarios recatados, los temas vedados, las preguntas sin respuesta y un currículo académico sin contexto, sin América Latina. . . ¡en el corazón del conocimiento la libertad no siempre reina, el temor

y la violencia simbólica se escenifican, los dogmas pisan implacables sobre la libertad del saber, la historia y la conciencia! Pero, en estos entornos también existieron los valientes que nos enseñaron a defender nuestros ideales y derechos. Recuerdo frases como “lo más importante de estudiar está quedando en el *Ceteris Paribus*”, “no es lo mismo, ¡no!” y “piensa largo y escribe corto” entre muchas apreciaciones que tienen un sentido mucho más allá de lo estricto.

Por otra parte, entre los compañeros de cohorte no faltaron los apoyos y las frases tan locas como contundentes como: “a mí no me nadie y que nadie me ningunee” que significa, o así por lo menos lo entendí, que nadie me moleste ni me menosprecie, y esto en el fondo connotaba unas diferencias de clase al interior del aula o un desprecio a ciertos debates o a las líneas de investigación, pues no faltaron los comentarios inocuos e ignorantes, por ejemplo, los que se hicieron al respecto de mi tesis de licenciatura y el tema abordado: “a los de ese barrio marginal que los saquen. . . que pasen un tractor, son un montón de ladrones” o “los que estudian pobreza es porque están en ella” con el beneficio de contar con ágiles contra argumentos de algún profesor que ante esto último contestó “entonces ¿tú estudias la corrupción porque eres corrupto?”

En el desarrollo de nuestra tesis de licenciatura “Análisis de la pobreza en el sector de Vallejuelos de Medellín: 1999-2001: lectura a la luz de la teoría de las capacidades humanas de Amartya Sen”<sup>3</sup> aplicamos la metodología de estudio de caso en uno de los barrios más marginados de Medellín donde la pobreza se notaba en las casas de madera burda, sin calles que las delimitaran pero con esos caños a campo abierto y olor a excrementos muy cerca de ellas, con niñas y niños que presentaban síntomas de desnutrición o malnutrición y pieles desnudas y sarpullidas, las adolescentes tenían una alta tasa de embarazo, donde la esperanza de recreación y educación estaba en gran parte soportada por agentes privados e instituciones religiosas. A este lugar no pudimos regresar dadas las indicaciones de los líderes del barrio, esto debido al recrudecimiento del conflicto, es decir, al enfrentamiento a fuego cruzado entre el grupo armado que operaba en el barrio y supuestos paramilitares que querían tomar el control.

Después de vivir dicha experiencia con este estudio etnográfico comencé a trabajar ya como profesional, en el observatorio de Políticas Públicas de Medellín y en un proyecto que gestionaba el Instituto Tecnológico Metropolitano y que se realizaba con acuerdo y fondos del Banco Interamericano de Desarrollo. Esto no sin antes haberme encontrado en el mercado laboral con algún rechazo, sobre

---

<sup>3</sup>Esta tesis de grado fue elaborada con: Campo Nieto, Over y Mira Ramirez, Sandra y dirigida por Mesa Toro, Emiro.

todo en el sector financiero por, primero, a pesar de haberme graduado de la Universidad de Antioquia que se encuentra entre las top 50 de latinoamérica, a esta se le etiqueta como la Universidad Pública de “tira piedras” (estigma que carga a pesar de ser una de las mejores tanto en el ámbito académico como investigativo del país) y, segundo, por el sector noroccidental de la ciudad de Medellín donde vivía y había vivido toda la vida.

Con el desarrollo del trabajo con el Instituto Tecnológico Metropolitano ratifiqué que muchos jóvenes estaban ansiosos de seguir estudios técnicos o profesionales o de montar su propia microempresa o de encontrar un trabajo que los insertase a la vida laboral. Sin embargo, este programa de educación para la inserción laboral les seguía manteniendo en sus barrios (dado que allí mismo se dictaban las clases), les brindaba conocimientos pero no un apoyo financiero, y finalmente, solo les daba credenciales, que en una sociedad tan desigual y competitiva, poco servían.

En todo caso parte de mi historia, la que resumí en las anteriores líneas, hace parte de las motivaciones al escribir esta tesis, pues hago parte de una generación que, si bien tuvo las oportunidades de acceso a la educación básica primaria y secundaria de forma casi universal, esto para gran parte de los estudiantes no se correspondió con las oportunidades reales. No solo había compañeros que iban al colegio mal alimentados y a quienes sus padres no podían comprar libros (y eso que casi todos hacíamos parte de la clase media) sino que además, el entorno violento podía llevar a que las personas fuéramos desprovistas de la capacidad básica de la vida o a enrolarte en actividades que vistas de manera individual eran económicamente rentables pero nefastas para la vida misma y para la sociedad. Una generación que no superó estos hechos porque los procesos de violencia se transformaron sin solucionarse y ahora desembocan en otra generación con agravantes que al día de hoy no se sabe como revertir o atajar, aunque debo mencionar que en 2013 la tasa de homicidios en Medellín fue de 38 por cada cien mil habitantes, siendo una de las más bajas en los últimos 20 años, sin embargo, esta misma tasa en el 2009 fue del 94,4 (PNUDb, 2013).<sup>4</sup> Recordemos que según el centro de noticias de las Naciones Unidas en el 2013 la tasa promedio en el mundo fue de 6,2 víctimas por cada cien mil habitantes y esta misma tasa para Centroamérica fue de 26, siendo esta última la región que presenta el mayor número de homicidios.

---

<sup>4</sup>Según la Organización Mundial de la Salud las tasas de homicidios superiores a 10 por cada cien mil habitantes son consideradas como epidemia.

## Parte I

# Introducción general





La génesis de esta tesis doctoral viene dada por la preocupación que me ha generado observar y estar en contextos de pobreza. Particularmente dicha inquietud ha surgido con un objetivo investigativo y académico desde la profundización como objeto de estudio de la tesis de grado “Análisis de la pobreza en el sector de Vallejuelos de Medellín: 1999-2001: lectura a la luz de la teoría de las capacidades humanas de Amartya Sen” por la cual opté al título de economista. Observando desde aquel entonces que es un fenómeno en el cual confluyen una serie de privaciones de capacidades entre las cuales la educación, los estados de salud y la sanidad son ciertamente relevantes. Las metodologías de estudios de caso y etnográficas que he aplicado han servido para tal fin, sin embargo, al contrastar con los avances teóricos, metodológicos y propuestas desde el ámbito público es palpable la necesidad de continuar indagando sobre la relación entre las dimensiones que caracterizan la pobreza en varios contextos e incluso ahondar con miradas locales.

Si bien en el mundo real es observable como las varias dimensiones del ser se intrincan, los estudios en ámbitos aplicados y empíricos sobre estas realidades tienen dificultades para aplicar metodologías que lleven a revelar la forma como se relacionan esas dimensiones y, por ende, este vacío no solo metodológico sino además conceptual limita las opciones en términos de políticas sociales y públicas para plantear y dar solución a tan devastador fenómeno que afecta muchas vidas. En el mundo de la privaciones, en particular, la educación es una capacidad que ha sido tratada por sus valores intrínsecos y especialmente por los valores instrumentales para superar la pobreza, sin embargo, esta última limita la oportunidad real de educarse, haciendo notorio en el campo social la persistencia de las desigualdades.

La motivación, además de lo anterior, se debe a la relevancia del tema de la educación y la pobreza. Como es bien sabido, en el plano global la UNESCO ha acordado objetivos en esta materia en el marco de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (EPT), y por otro lado, en una esfera de desarrollo el PNUD hace esfuerzos multilaterales por lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Si bien existen objetivos prioritarios y por ende metas en las cuales se debe hacer ahínco, el mundo es cambiante y los contextos o regiones presentan características disimiles por los cuales estos fenómenos deben ser tratados bajo especificaciones propias, profundizando en su caracterización. De esta forma, el proyecto La Educación para Todos en América Latina (financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España, 20096-2011, nº ref.: EDU2008-00816) en la cual tuve la oportunidad de participar y la motiva-

ción y apoyo constante de su coordinador y director de esta tesis doctoral, dan soporte y alimentan la labor investigativa asumida en esta tesis, en la cual se pone de relieve la educación en un contexto de América Latina.

El objeto de la tesis es estudiar la educación en el contexto de Belo Horizonte (Brasil) y Medellín (Colombia) haciendo hincapié en la relación que tiene con las privaciones y la pobreza multidimensional, pero sin acotar la muestra a los pobres multidimensionales. En otras palabras, intentamos poner de relieve la educación como una de las capacidades más relevantes bajo una relación estrecha con el concepto de educabilidad, es decir, en concordancia con los efectos y las relaciones que tienen los diferentes contextos sociales que pueden estar caracterizados por las privaciones y la pobreza.

De esta manera, las bases teóricas de esta tesis doctoral son la convergencia entre el enfoque de las capacidades y la educabilidad a través de los conceptos de bienestar y agencia los cuales sirven para observar de manera más clara los valores posicionales, intrínsecos e instrumentales de la educación. La heterogeneidad de las personas y de los ámbitos permite el análisis con las tipologías de educabilidad e ineducabilidad. Además, estos enfoques se compenetran con los mecanismos, los cuales soportan las explicaciones causales de las relaciones entre conceptos y variables que dan pie a aclarar relaciones entre la clase social y el género, la interrelación de variables y la violencia como mecanismos de orden superior por los cuales se explica la pobreza, las desigualdades educativas y en general, la persistencia de las desigualdades.

La importancia científica de la investigación realizada y las razones que justifican el estudio son: en primer lugar, la ampliación conceptual a partir de la combinación de los enfoques de capacidades y de la educabilidad. El primero tiene una gran ascendencia internacional, y se ha aplicado a varias líneas del desarrollo y sobre todo a las regiones más pobres de África y Asia y, el segundo, surge de América Latina, y llama la atención sobre las desigualdades que atentan el desarrollo educativo en países intermedios. El análisis y contrastación de ambos enfoques nos lleva a plantear su convergencia y esto nos permite tener más claridad sobre aspectos como: el bienestar, la agencia, los valores intrínsecos, instrumentales y posicionales de la educación y la política educativa y, su reflejo en los casos de Belo Horizonte (Brasil) y Medellín (Colombia).

En segundo lugar, la aplicación de la metodología del Indicador de Pobreza Multidimensional, complementado con variables que antes no se han tenido en cuenta para otros estudios de pobreza y que otorga una suficiente amplitud dimensional (aspectos que se basan en la singularidad de América Latina y a la

comparabilidad de Belo Horizonte y Medellín), pone a flote el peso de la estructura socioeconómica y de fenómenos como la violencia en América Latina (por ende, la incidencia de variables como: el empleo informal, la desigualdad de ingreso o la inseguridad debida a la delincuencia) y evidencia la menor relevancia de variables asociadas con las condiciones del hogar que generalmente se muestran tan prioritarias en los estudios comparativos e internacionales de pobreza. Esto sin duda se aleja de la convención actual de comparabilidad global bajo unos presupuestos y voluntades que se reducen a incluir pocas variables solo de las dimensiones de la educación, la salud y el estándar de vida, y que se alejan de la caracterización y el reconocimiento de problemas específicos e incluso divergentes entre las regiones del mundo. Esto último está fundamentado en una breve descripción comparativa de distintos países emergentes, lo cual en seguida revela que el peso entre los componentes de la pobreza no sólo varía sustancialmente entre regiones mundiales sino también entre dichos países. Incluso entre las dos ciudades estudiadas se observan parecidos y al mismo tiempo algunas leves pero significativas variaciones.

En tercer lugar, los Modelos de Ecuaciones Estructurales son especialmente útiles para investigar las conexiones causales entre los componentes de la pobreza, incluida la dimensión de la educación. Este análisis aporta una sólida base empírica y analítica para concluir que las condiciones socioeconómicas (ante todo, el empleo informal y la pobreza de ingreso) ejercen una influencia determinante que es análoga en ambas ciudades. Ahora bien, el patrón causal es más complejo en Medellín porque en este caso las facetas de la pobreza multidimensional se acumulan de un modo muy significativo.

Los dos instrumentos métricos permiten observar el peso y las interacciones de los componentes de la pobreza, incluida la educación. De este modo, son especialmente útiles para medir los valores intrínsecos e instrumentales de la educación (Unterhalter y Brighouse, 2010, los cuales afectan a muchos aspectos de la educabilidad (Bonal y Tarabini, 2010). La mayor parte de estudios y de políticas se concentran en los valores posicionales de la educación, es decir, en las ventajas relativas que los títulos escolares aportan a unas personas con respecto a otras que carecen de dichos títulos. Pero los enfoques de las capacidades y de la educabilidad, además de estas oportunidades derivadas de la posición de unos y otros, subrayan la trascendencia de las capacidades adquiridas por cada individuo mediante la educación (valores intrínsecos), así como las externalidades positivas de la educación para otras personas y en general, el conjunto de la sociedad (valores instrumentales).

El problema investigado es ¿Cuáles son los mecanismos causales de la pobreza de capacidades y de las privaciones de educación en Belo Horizonte (Brasil) y Medellín (Colombia)? y ¿Cuál es su relación? ¿Estos mismos mecanismos explican la persistencia de las desigualdades? Al respecto se asumen unas cuestiones secundarias que dan soporte: ¿Es posible vincular el enfoque de las capacidades con los desarrollos existentes sobre educabilidad? ¿Cuál es el concepto teórico principal que nos permite realizar dicho vínculo? ¿Cuáles son las dimensiones de pobreza más usadas en el plano internacional, cuáles son las dimensiones perdidas y cuáles son las que caracterizan el contexto latinoamericano? (capítulo 1); ¿Cuál es la relación de la pobreza multidimensional con las condiciones educativas tanto en un plano analítico como aplicado a Belo Horizonte y Medellín? (capítulo 2); ¿La metodología de los mecanismos causales nos sirve para comprender las causalidades entre la pobreza y la educación? ¿Los mecanismos nos permiten revelar la interacción entre categorías subyacentes como la clase social, la interacción entre las dimensiones y la violencia? ¿Estos últimos se relacionan con la pobreza y la educación? (capítulo 3); ¿Cuáles son las interacciones causales que se dan entre dimensiones del hogar, las personales básicas, las socioeconómicas, las educativas y las de violencia e inseguridad del grupo de niñas, niños y jóvenes en edad escolar de Belo Horizonte y Medellín? ¿Dichas interacciones confirman la acción de los mecanismos causales en la pobreza, las privaciones educativas y, en general, en la persistencia de las desigualdades? ¿Qué está causando la privación en educación? ¿Qué mecanismos permanecen subyacentes tras los indicadores de privaciones educativas? (capítulo 4)

La base teórica para dar respuesta a estas cuestiones la encontramos en términos generales en el enfoque de las capacidades y los estudios sobre el bienestar, la pobreza, la desigualdad, la agencia y las hambrunas de Sen (Sen, 1973; 1981; 1985a, 1985b; 1988; 1989; 1992a; 1992b; 2000; 2001; 2003, 2005), en las obras de Nussbaum sobre las capacidades, la calidad de vida, la justicia, la agencia y el género (Nussbaum y Sen, 1996; Nussbaum, 2002), en la interrelación entre categorías de las capacidades (Robeyns, 2005), en la ampliación y aportes de las capacidades a otras áreas como al de la sociología de la educación (Walker y Unterhalter, 2007; Unterhalter, 2003; Lorela Terzi, 2007; Vaughan, 2007).

También en la literatura sobre el enfoque de la educabilidad que como se dijo está muy centrado al fenómeno latinoamericano (López, 2005; López y Tedesco, 2002; LLECE, 2006; LLECE-UNESCO, 2010; Bonal y Tarabini, 2010) y otros estudios de educación y otras dimensiones en latinoamérica (Portes y Hoffman, 2003; Krishnakumar y Ballon, 2008; Engle y Black, 2008; Schneider y Karcher,

2010; Cireno, 2004; Cacciamali y Tatei, 2005; LLECE, 2006; LLECE-UNESCO, 2010; Pereira y Rambla, 2009); la acción social y la estructura social (Weber, 1944; Bourdieu, 1986, 1988).

Dado que la relación entre pobreza y educación es estrecha y desde varias disciplinas se ha indagado sobre sus efectos recíprocos que han dado pie a conceptos tan difundidos como el del capital humano y a medidas tan usadas como criticadas como lo es la pobreza de ingresos, ha sido importante profundizar en los conceptos y enfoques de pobreza (UNICEF, 1977; Max-Neef, et-al., 1986; Nussbaum, 2002; Alkire, 2002a; 2002b; Alkire y Foster, 2008 y 2009); las listas y dimensiones de capacidades (Nussbaum, 2002; Robeyns, 2003; Untelhalter, 2005) y sobre las dimensiones perdidas de la pobreza (Alkire, 2007; Diprose, 2007; Lugo, 2007; Zavaleta 2007; Ibrahim y Alkire, 2007; Samman 2007). Esta literatura permite obtener un bosquejo amplio sobre la conceptualización de la pobreza y los debates actuales pero, adelantándonos un poco a los hallazgos, también nos ha llevado a observar que existen vacíos para comprender sus causas, es decir, lo que ciertamente es la génesis de este fenómeno.

Ante el vacío evidenciado sobre la pobreza recurrimos a la literatura sobre los mecanismos causales (Tilly, 1998; Wright, 2009; Elster, 2010; Noguera, 2003; Udehn, 2001; Hedström y Ylikoski, 2010), dado que es fundamental para el desarrollo de esta tesis entender qué está causando la pobreza y su relación con las desigualdades persistentes entre las que se encuentran las educativas. En específico profundizamos sobre las causaciones circulares y ciclos acumulativos de la pobreza (Myrdal, 1959; UNESCO, 2005) y las propuestas para solucionar las trampas de la pobreza en especial las centradas sobre el papel de la agencia (Ibrahim y Alkire, 2007; Sen, 2000; Nussbaum, 2002).

También exploramos sobre el estudio de las desigualdades, incluso aquellas que corresponden a ámbitos de no mercado como lo son un porcentaje considerable del trabajo doméstico y del trabajo de cuidados (Picchio, 2001), y las desigualdades y las particularidades de la región latinoamericana, donde tienen alta influencia las estructuras sociales y las relaciones de poder (Portes y Roberts, 2005; CEPAL, 2012, 2013; Schneider y Soskice, 2009; Gunnarsson, Orazem, y Sánchez, 2004; Bialakowsky, López y Patrouilleau, 2008; Álvarez Leguizamón, 2007; Schrank, 2009; Schneider y Soskice, 2009; Huber, 2009; Cattani, 2009). También se incluye la literatura que habla de la interacción de las dimensiones (Krishnakumar y Ballon, 2008; Rambla, et-al., 2013; Mediavilla y Gallego, 2013; Paes de Barros, et-al., 2003), incluso las que tienen que ver con las capacidades colectivas (Dubois, 2008). Y se atiende la relacionada con la

violencia (Norbert Elias, 1981; Galtung, 1994) porque consideramos que este fenómeno y los hechos circundantes actúan como un mecanismo en la producción de la pobreza y en la persistencia de las desigualdades.

Para finalizar, la literatura sobre la metodología de estadística multivariada en especial la referente a los modelos de Ecuaciones estructurales (Visauta, 1986; Lévy y Varela, 2006). Así como las formulaciones de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (UNESCO, 2011; 2012) y en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (NACIONES UNIDAS, 2012; 2013) al igual que otros estudios y obras, que a pesar de no ser nombrados en esta introducción, han aportado sustancialmente a esta tesis.

Los objetivos generales de esta tesis doctoral corresponden a cada uno de los cuatro capítulos que la conforman, estos son: primero, investigar sobre la convergencia de estos dos enfoques y relacionar aspectos como el bienestar, la justicia y la educación con los problemas de desigualdades en Brasil y Colombia. Segundo, indagar sobre las dimensiones de pobreza que caracterizan el contexto latinoamericano, y proponer y medir un índice de pobreza multidimensional para Belo Horizonte y Medellín. Observar su relación con las condiciones educativas de estas dos ciudades. Tercero, entender la interacción entre las desigualdades, el análisis de clase, la pobreza y la educación a través de la metodología de los mecanismos causales. Comprender las causalidades entre la pobreza y la educación. Cuarto, conocer los mecanismos que están bajo la estructura de las privaciones de capacidades y encontrar los efectos causales y las covariaciones que se dan entre las dimensiones o condiciones del hogar, las condiciones personales básicas, las socioeconómicas, las de entorno (violencia e inseguridad) y las condiciones educativas.

Las poblaciones investigadas son Belo Horizonte (Brasil) y Medellín (Colombia) aunque en algunos apartados se ilustrarán los casos haciendo uso de la información para los países a que corresponden estas urbes, al igual que la literatura de Latinoamérica como contexto más amplio en el cual se insertan. Las bases de datos utilizadas para lograr los objetivos son: la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios (PNAD) de 2009 (IBGE, 2009) para el caso de Belo Horizonte y la Encuesta de Calidad de Vida para Colombia (ECV) de 2010 (DANE, 2010). Una de las dificultades de esta tesis ha sido precisamente utilizar dos bases de datos diferentes, dado que esto ha implicado una comparación de las encuestas y un trabajo metodológico con respecto a las variables para contrastar los casos. De otra parte, los capítulos que hacen uso de metodologías cuantitativas utilizan diferentes muestras, es decir, en el capítulo 2 se mide el

Índice de Pobreza Multidimensional utilizando el total de los casos contenidos en las encuestas (después de eliminar datos extraños) que son 5120798 casos para Belo Horizonte y 2343049 casos para Medellín. En el capítulo 4 dado que el interés primordial es conocer la estructura causal de las privaciones de capacidades y relacionarlas con la educación, la muestra ha sido acotada para las niñas, niños y jóvenes entre 6 y 17 años en consecuencia, la muestra para Belo Horizonte ha sido 2470 y para Medellín 9219.

Esta tesis está dividida en cuatro capítulos: el primero, Convergencia entre el enfoque de las capacidades y la educabilidad, el cual tiene cuatro secciones en las que profundizamos sobre las capacidades y la educación, la educabilidad, la convergencia entre estos enfoques y las categorías más relevantes, y la pobreza multidimensional como fenómeno que afecta la capacidad de ser y estar educado. El segundo capítulo, La pobreza multidimensional y las condiciones educativas en Belo Horizonte (Brasil) y Medellín (Colombia), el cual incluye temas como: las dimensiones de la pobreza multidimensional y las condiciones sociales de la educación, la interacción entre dichas dimensiones, las tendencias educativas en Brasil y Colombia; y en la parte cuantitativa de este capítulo, explicamos la metodología del Índice de Pobreza Multidimensional, la aplicación para los casos de Belo Horizonte y Medellín, la interpretación comparativa y, los resultados del índice y la estructura social de ambas ciudades. El tercer capítulo, La educación y los mecanismos de la desigualdad y la pobreza multidimensional en el cual profundizamos sobre los mecanismos causales; la relación entre la pobreza y la educación; la interacción entre las desigualdades, el análisis de clase, la pobreza y la educación; el papel de la agencia en la dinámica de los mecanismos; la paradoja entre crecimiento económico, la pobreza y la educación; y una propuesta simplificada de modelo de ciclo de vida para analizar las interacciones entre la pobreza y la educación. En el cuarto capítulo, Los mecanismos de la pobreza y la educación en Belo Horizonte y Medellín: estimaciones con ecuaciones estructurales, hacemos uso de esta metodología cuantitativa para estimar dos modelos para los casos de Belo Horizonte y Medellín con la muestra de niñas, niños y jóvenes de ambas ciudades. En este, además de incluir y analizar los resultados, observamos las implicaciones de los resultados para las políticas educativas. Finalmente y aunque cada capítulo tiene sus propias conclusiones, realizamos un apartado con los aportes y las implicaciones más destacadas de la tesis y las futuras líneas de investigación.





Parte II

Capítulos



## Capítulo 1

# Convergencia entre el enfoque de las capacidades y la educabilidad

### Resumen

En este primer capítulo investigamos sobre la convergencia entre el enfoque de las capacidades y la educabilidad. El argumento es que el enfoque de las capacidades, a través de conceptos como el bienestar y la agencia, permite observar de manera más clara los valores intrínsecos e instrumentales de la educación. Puesto que las capacidades consideran la heterogeneidad de las personas y de los ámbitos, permite compenetrar el análisis con las tipologías de educabilidad e ineducabilidad. Además, perfilan unos lineamientos de justicia que son una herramienta contundente para analizar los problemas de las desigualdades educativas. Es así pues que el análisis de las políticas educativas y las propuestas para disminuir las desigualdades se ven enriquecidas por el enfoque de las capacidades, que está impulsando la búsqueda de unos mínimos de las dimensiones del bienestar o la igualdad de oportunidades y capacidades.

### Palabras claves:

Teoría de las capacidades, educabilidad, bienestar, agencia, valores intrínsecos e instrumentales de la educación, política educativa.

## 1.1. Introducción

En el plano internacional, la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (EPT) que tuvo lugar en 2000, marcó el inicio de una serie de compromisos en materia de educación básica de calidad, tanto para los niños y jóvenes como para los adultos. Específicamente se han trazado seis objetivos a cumplir en el año 2015:

Primero, extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Segundo, velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. Tercero, velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. Cuarto, aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50 %, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. Quinto, suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento. Sexto, mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas (UNESCO, 2000: 8).

El planteamiento de estos objetivos considera que es imprescindible actuar sobre la primera infancia, el acceso y logro de la educación primaria, la alfabetización de los adultos, la desigualdad educativa entre géneros en primaria y secundaria y también, en los rendimientos por áreas de aprendizaje. De tal manera, implícitamente se está reconociendo las desigualdades multidimensionales que existen entre las personas, quienes finalmente reflejan diferentes condiciones de educabilidad.

Este programa de EPT también resalta que la educación forma parte de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), entre los que figuran la erradicación de la pobreza extrema y el hambre, la igualdad entre géneros, la reducción de la mortalidad de los niños, la mejora de la salud materna, el combate contra el VIH/SIDA, la sostenibilidad del medio ambiente y el fomento de una asociación mundial (NACIONES UNIDAS, 2012).

Estas líneas de actuación conllevan una serie de intervenciones sobre las repercusiones de la falta de educación para la lucha contra la pobreza, la salud pública y el fomento de prácticas sociales sostenibles. A su vez, llaman la atención sobre los obstáculos que la pobreza, la enfermedad o el deterioro medioambiental representan para la educación.

Los objetivos planteados tanto en EPT, como en ODM, centran su interés en el ser humano y su bienestar, como reflejo de una concepción de justicia en la cual el ser humano debe ser el fin último y no un mero instrumento para el crecimiento económico. La complejidad subyacente bajo la nueva concepción de desarrollo y con énfasis en el logro de los objetivos de la EPT y ODM tiene que ver con la dinámica de las diferentes dimensiones del ser humano ¿Cómo se relaciona la educación con la salud, la nutrición, la participación, la agencia, el género, el control del entorno, entre otros? O incluso ¿Cómo depende el desarrollo de las dimensiones del ser de los aspectos externos como los recursos económicos, sociales, políticos y ambientales? ¿La pobreza tiene efectos sobre dimensiones como la educación o solo los bajos niveles educativos aumentan la pobreza?

Los enfoques de las capacidades y de la educabilidad han tratado las anteriores cuestiones. De una parte, el enfoque de las capacidades es la fundamentación normativa del actual enfoque de desarrollo humano que se viene impulsando desde principios de los noventa por organismos como la UNESCO, el PNUD, el FNUAP, el UNICEF y el Banco Mundial entre otros. Hace énfasis en el desarrollo, que tiene como centro las capacidades adquiridas por las personas, las interacciones que se presentan en el amplio conjunto de dimensiones que las componen y en lo que las personas hacen para mejorar su desarrollo, o sea, en su agencia.

De otra parte, el enfoque de educabilidad se centra en la relación de la pobreza y la dimensión de la educación pues, a pesar de los avances que se viene presentando en América Latina desde la década de los noventa, la pobreza sigue limitando el desarrollo educativo. En la región, la pobreza de ingresos desde 1990 hasta la actualidad presenta una tendencia negativa pues ha bajado del 48,4 % al 28,8 % al igual que la indigencia que ha pasado de 22,6 % al 11,4 %

(CEPAL, 2012). Sin embargo, se sigue señalando que es una de las regiones con mayor desigualdad en el acceso y la calidad de la educación, por ejemplo, *mientras el 50 % de los estudiantes más ricos de tercer grado han adquirido satisfactoriamente los conocimientos y capacidades correspondientes a ese grado, sólo el 10 % de los más pobres lo hace* (Duarte, J. et al., 2009:29).

Resaltamos que el foco de análisis de la educabilidad radica en el conjunto de los efectos causales que tiene la pobreza multidimensional sobre la educación. El reto del enfoque de educabilidad en América Latina es pasar de la aproximación cualitativa en escenarios sociales específicos a la determinación de la pobreza multidimensional y los efectos causales en la educación.

Para avanzar en el análisis de la pobreza y la educación en diferentes escenarios planteamos la siguiente cuestión como foco de análisis de este capítulo: ¿Es posible vincular el enfoque de las capacidades con los desarrollos existentes sobre educabilidad? ¿Cuál es el concepto teórico principal que nos permite realizar dicho vínculo?

La premisa de la cual partimos es que existen fuertes vínculos entre la teoría de las capacidades y el enfoque de la educabilidad dado que esta última se refiere a los múltiples determinantes del estado educativo de la persona y el marco teórico de las capacidades permite realizar estudios sobre pobreza multidimensional y observar cómo ésta impacta en el estado educativo. Por otro lado, la educación es una de las dimensiones más relevantes del enfoque de las capacidades, pues como se argumentó antes, es tanto el resultado como el motor del desarrollo de una serie de capacidades indispensables en una persona.

La segunda premisa es que el concepto teórico que nos permite realizar el vínculo entre las capacidades y la educabilidad es el de bienestar, porque a través de este estamos aludiendo al bienestar de la persona como fin último, siendo este un estado individual en el cual participan un sinnúmero de dimensiones, entre ellas la educativa.

La tercera premisa es que el bienestar, bajo la concepción de las capacidades, al implicar la heterogeneidad personal así como las diferencias existentes en los entornos, nos permite descubrir las tipologías de la educabilidad. Es así como planteamos las siguientes cuestiones secundarias: ¿Estar bien educado está asociado con nuestra heterogeneidad como personas y como agentes sociales que implican relaciones familiares, escolares, comunales y de entorno? ¿Esta capacidad depende de estar bien en otras dimensiones del bienestar? ¿Cuáles son esas dimensiones y qué importancia tienen en la educabilidad?

La importancia del planteamiento de este problema investigativo es que permitirá un mejor acercamiento a realidades que persisten especialmente en América Latina.

En Brasil los logros con respecto a los ODM son desiguales. Por ejemplo, a pesar de haber logrado que la tasa de alfabetización de los adultos superara el crecimiento demográfico entre 2000-2007 (UNESCO, 2011:75), el país sigue concentrando un alto número de niños sin escolarizar, 700 mil en el 2008 (UNESCO, 2011:47). Además, prevalece una alta proporción de estudiantes que no alcanzan unas competencias académicas mínimas a pesar de la larga escolarización. Un conjunto de estudiantes también experimentó graves problemas de atraso escolar.

Con respecto al analfabetismo de los adultos, Brasil figura entre los 10 primeros países del mundo, con aproximadamente 14 millones de personas analfabetas entre el 2005-2008, los cuales se concentran en la región del Nordeste. Pero es importante resaltar que el país ha realizado importantes esfuerzos, dado que en el periodo 2000-2007 logró disminuir en 2,8 millones el número de personas analfabetas (UNESCO, 2011:47,79).

En cuanto a Colombia, los factores de inseguridad y violencia marcan las dificultades para educarse. Además del problema de desplazamiento interno de larga duración que vive el país (tanto de zonas rurales a urbanas como entre departamentos)<sup>1</sup> (Ferris y Winthrop, 2010) existe el de la violencia urbana. Los anteriores son causas del atraso escolar, la repitencia y el abandono que padecen especialmente los desplazados y/o los afrodescendientes e indígenas.<sup>2</sup>

La capacidad de educarse en esta línea presenta dos puntos críticos: primero, la vulneración del derecho a educarse, pues se ha detectado que la escuela es uno de los lugares donde se efectúan reclutamientos forzosos de niños que en promedio tienen 13 años de edad, ellos son utilizados para enfilarse en las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC o en el narcotráfico (UNESCO, 2011); segundo, la reproducción de la violencia en la escuela, ya que algunos de los niños que se forman también son partícipes o actores de la violencia (sus

---

<sup>1</sup>El número de desplazados internos en Colombia está estimado entre 3,3 y 4,9 millones, ubicándose en segundo lugar después de Sudán y seguido de Iraq (ACNUR, 2010).

<sup>2</sup>En Colombia existe una normativa jurídica como la Ley 387 de 1997 por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado, la atención, la protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia, la Ley 1448 de 2011 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones y el Programa de Competencias Ciudadanas de Colombia (2004) que son reconocidas en el ámbito internacional como pioneras y que refuerzan el derecho a la educación.

ocios están ligados con estas actividades) y luego, por el riesgo que existe de asimilación por parte de los otros niños y jóvenes que asisten a la escuela de este comportamiento y así, la reproducción en sus hogares o entorno inmediato (UNESCO, 2011; Villar-Marquez, 2010)

Las desigualdades educativas en Colombia están marcadas por el desplazamiento y la raza, además, ambos aspectos están interrelacionados ya que la población afrodescendiente e indígena es la que más padece desplazamiento y la que menos logros educativos alcanza. La falta de libertades y de derechos de uso y de dominio afectan constantemente su vida, y es posible que los menores de estas familias vean comprometida su educación. Según los datos, la población desplazada padece de sobreedad en el sistema educativo, pues gran parte de los niños desplazados de 12 a 15 años de edad aún están matriculados en la educación primaria. La proporción es casi el doble que los no desplazados. Por otro lado, solo el 51 % de los niños desplazados asiste a la enseñanza secundaria (Ferris y Winthrop, 2010).

En resumen, en este capítulo se insertan las discusiones sobre el bienestar, la justicia y la educación en un marco teórico que vincula el enfoque de las capacidades y la educabilidad. El objetivo general es investigar sobre la convergencia de estos dos enfoques y relacionar dichos aspectos teóricos con los problemas de desigualdades que existen en Brasil y Colombia. El método empleado será el de comparabilidad teórica y la contrastación con datos estadísticos de Brasil y Colombia.

Este capítulo lo dividimos en seis secciones incluyendo esta introducción. En la segunda sección hacemos referencia al enfoque de las capacidades y la educación; en ésta planteamos la interacción de los conceptos de bienestar y agencia con los valores intrínsecos e instrumentales de la educación. La tercera sección trata la educabilidad y hacemos hincapié en las tipologías de educabilidad que se han propuesto en la literatura. En la cuarta sección analizamos la forma en que la teoría de las capacidades y la educabilidad convergen. La quinta sección es sobre la pobreza multidimensional y sobre cómo sus múltiples dimensiones afectan la capacidad de ser y estar educado. Finalmente se presentan las conclusiones.



## **1.2. El marco teórico de las capacidades y la educación**

### **1.2.1. Los inicios y los conceptos básicos de la teoría de las capacidades**

El enfoque de las capacidades fue creado por Amartya Sen, quien nació en Bengal-India en 1933. Actualmente él es profesor de economía y filosofía en la Universidad de Harvard. Estudió su licenciatura en el Presidency College en Calcuta y en el Trinity College de la Universidad de Cambridge, donde también se doctoró. Gran parte de su niñez se desarrolló en Dhaka, donde inició su educación formal en el St. Gregory's School. Más tarde se trasladó a Santiniketan y estudió en Tagore's School, una escuela mixta con características de progresista y donde se hacía hincapié en el fomento de la curiosidad en lugar de la excelencia competitiva. Fue en este último lugar, como él mismo lo dice, donde se formaron sus actitudes educativas (Nobelprize.org, 2013a).

En 1998, Sen ganó el premio Nobel por sus contribuciones al bienestar económico, las cuales pueden resumirse en cuatro líneas de investigación: la elección social, la distribución del bienestar y la pobreza; la valoración individual y las decisiones colectivas; los índices de bienestar y pobreza; y el bienestar de los pobres (Nobelprize.org, 2013b).

El enfoque de las capacidades surge de los cuestionamientos realizados, desde la década de los setenta, a los supuestos básicos de la ciencia económica y a los desarrollos de la escuela neoclásica. Específicamente, las bases surgen de las críticas al concepto del homo economicus, caracterizado por el comportamiento racional y la posesión de información perfecta, lo que supuestamente le lleva a tomar elecciones eficientes. De esta manera, los primeros aportes de Sen son sobre la teoría de la elección social y la evidencia sobre las disparidades en los resultados de eficiencia y libertad bajo las estructuras de mercado:

A menudo se utiliza de un modo enérgico el lenguaje y la retórica de la libertad para defender el mecanismo de mercado, por ejemplo, en la forma de la tesis de que el sistema de mercado hace a las personas libres para elegir [...] Pero la teoría económica de la asignación de mercado ha tendido a vincularse sólidamente a una estructura normativa bienestarista. Los éxitos y fracasos de los mercados competitivos se juzgan enteramente por los logros de bienestar

individual (por ejemplo en términos de optimalidad de Pareto medida en utilidades) y no por lo que hacen para fomentar la libertad individual (Sen, 1997:123).

En su libro *On Economic Inequality* (1973) crítica la teoría utilitarista y destaca dos puntos: el primero, lo inadecuado que resulta el enfoque para dar respuestas sobre la desigualdad económica y los juicios de valor distributivos y el segundo, la desatención por completo de las desigualdades. De esta forma, llamó la atención sobre el problema para definir unos principios de elección social igualitaria.

En los trabajos posteriores Sen dio mayor importancia a los temas de bienestar, específicamente planteó y dio realce a la concepción de la pobreza como privación de capacidades en contraste con la visión imperante hasta ese momento que veía la pobreza como falta de ingresos. En su libro *Poverty and Famines* (1981), hizo énfasis en los derechos y las privaciones, pues argumentó cómo el hambre no se debe a una falta de alimentos sino a ciertas estructuras de derechos sociales que limitan el acceso de las personas a los bienes necesarios para su subsistencia.

Posteriormente Sen dio fuerza a la idea de las capacidades como base informacional del bienestar, la justicia y los logros de las instituciones de una sociedad. Sus primeros aportes en este sentido están en: *Well-being, agency and freedom* (1985b) donde aparecen las diferencias conceptuales de los funcionamientos y las capacidades y las discusiones sobre la base informacional para analizar el bienestar de las personas y, por otra parte, el papel de la agencia. En *Commodities and capabilities* (1985a) el autor cuestionó la opulencia o la utilidad como base informacional del bienestar, propuso el enfoque de las capacidades y estableció la notación de conceptos como función de conversión, funcionamientos y capacidades. *On Ethics and economics* (1988) sostuvo que la economía del bienestar puede enriquecerse mediante la atención más explícita a la ética.

Los libros *Hunger and Public Action* (1991b) y *The political economy of hunger* (1991a) que publicó con Jean Dréze, centraron su atención en las hambrunas como expresión de injusticia y negación de derechos. En el primer libro se examinó el problema del hambre en el mundo moderno y el papel que podría desempeñar la opinión pública en su lucha, ayudando a entender la dimensión ética en la sociedad actual, ya que las hambrunas se deben a una privación de derechos en países que incluso llegan a exportar alimentos. En la segunda obra, se centró en la paradoja del excedente de alimentos y el aumento de enferme-

dades por exceso de comida con respecto al hambre y la muerte de millones de personas cada año en el mundo.

Además en *Inequality Reexamined* (1992a) profundizó en el problema de la desigualdad y dio importancia a la diversidad o heterogeneidad de las personas para dar respuesta a la pregunta ¿Igualdad de qué? En *La calidad de vida* (1996) coeditado con Martha Nussbaum, se le dio realce a la idea de la calidad de vida por su importancia en la evaluación del nivel económico y social de un país, de sus políticas públicas y su legislación social; además, llaman la atención sobre la carencia de los indicadores de la calidad de vida como instrumento de evaluación.

Martha Nussbaum también ha realizado aportes a la teoría. Ella inicia sus desarrollos sobre las capacidades en la década de los ochenta, pero no sobre las críticas a la teoría utilitarista, sino sobre las bases aristotélicas del bien. La autora profundiza sobre la igualdad y la justicia social. Además ha propuesto una teoría de la justicia basada en el enfoque de las capacidades, donde resalta la propuesta de la lista de capacidades y los principios de cada persona como un fin y las capacidades de cada persona (Nussbaum, 2002).

Estos aportes de Sen en la década de los ochenta así como de autores como Nussbaum y Dréze, entre otros, llevaron a que las Naciones Unidas adoptara este enfoque de desarrollo y en 1990 se da inicio a los Informes de Desarrollo Humano *yendo más allá de las cuestiones de ingreso para evaluar el bienestar de las personas y situando a las personas en el centro del desarrollo* (PNUD, 1990).

Actualmente el enfoque de las capacidades está siendo aplicado a temas de desarrollo humano como su medición; la gobernanza democrática que incluye temas como los derechos humanos, la participación, el empoderamiento político, etc.; la educación, el conocimiento y la cultura; el desarrollo medioambiental y energía; el género; la seguridad humana y los conflictos; la pobreza y la desigualdad; la salud pública; y los grupos sociales e inclusión social, entre otros.

Dicho enfoque incluye conceptos como las capacidades, los funcionamientos, el bienestar, la libertad y la agencia<sup>3</sup>. A continuación incluiremos la definición de estos conceptos para posteriormente centrarnos en las capacidades y los aportes que hace el enfoque a la sociología de la educación.

El enfoque de las capacidades distingue entre los funcionamientos y las capacidades. Los funcionamientos se refieren a los diferentes estados a los cuales

---

<sup>3</sup>La definición de la agencia de Sen si bien hace alusión a las acciones que emprende una persona para la consecución de algo que considera valioso, no entra en el debate sociológico de la agencia versus estructura social.

puede llegar una persona y las acciones que emprende para el logro de lo que quiere hacer o ser (Sen, 1985a:39-41). Las capacidades se refieren al potencial de autonomía y las condiciones mínimas para llevar una vida digna (Sen, 1985a), de tal manera que expresan la libertad del individuo para realizar el tipo de vida que considera valioso; es decir, “la capacidad de una persona refleja combinaciones alternativas de funcionamientos que ésta puede lograr, entre las cuales puede elegir una colección” (Nussbaum y Sen, 1996:56).

El concepto de bienestar de Sen está asociado a los estados que puede lograr una persona, es decir, “el bienestar en términos de vectores de funcionamientos y de la capacidad para conseguirlos. El aspecto de bienestar de las personas nos lleva a un concepto particular de libertad que hemos llamado libertad de bienestar” (Sen, 1997:84).

[...] el logro de bienestar de una persona puede considerarse como una evaluación del bienestar del estado de ser de la persona. [...] El ejercicio, entonces, es el de evaluar los elementos constitutivos [...]. Los diferentes funcionamientos de la persona conformarán estos elementos constitutivos. [...] Éstos] se consideran centrales en la naturaleza del bienestar, aunque las fuentes del bienestar pueden fácilmente ser externas a la persona (Nussbaum y Sen, 1996:62).

La agencia se refiere a las acciones que emprende la persona para el logro de lo que considera valioso: lo que una persona es libre de hacer y alcanzar en la búsqueda de cualquier objetivo o valores que él o ella considere importante (Sen, 1985b). Según Sen, esto no siempre tiene que ser acorde con un logro de bienestar, pues ciertas decisiones y acciones emprendidas por las personas disminuyen su propio bienestar. De ahí sus argumentaciones sobre las facetas de bienestar y de agencia (Sen, 1985b).<sup>4</sup>

La libertad de agencia de una persona se refiere a lo que la persona es libre de hacer y conseguir en la búsqueda de cualesquiera metas y valores que considere importantes. La faceta de agente de la persona no se puede comprender sin tener en cuenta sus objetivos, propósitos, fidelidades, obligaciones y en un sentido amplio su concepción del bien. Mientras que la libertad de bienestar es la libertad

---

<sup>4</sup>Sen explica las diferencias entre el bienestar y la agencia con el dilema hipotético de una persona que tiene que elegir entre comerse un bocadillo y salvar a alguien que se ahoga. La primera opción mejora el bienestar pero reduce la agencia de la persona, mientras que la segunda reduce el bienestar pero mejora su agencia (Sen, 1985b).

para conseguir algo en particular a saber, el bienestar, la idea de libertad de ser agente es más general, puesto que no está vinculada a ningún tipo de objetivo (Sen, 1997: 85-86).

La libertad se refiere tanto a los procesos de toma de decisiones como a las oportunidades para lograr resultados valorados (Sen, 2000:282-298). En el caso de los derechos, éstos se relacionan con las libertades en el sentido que las personas tienen derecho a ser libres para acceder a los procesos económicos, políticos y sociales para, de esta forma, poder potenciar sus capacidades.

### **1.2.2. El enfoque de las capacidades y la sociología de la educación**

El interés que despierta el enfoque de las capacidades en la sociología<sup>5</sup> de la educación ha sido descrito por Unterhalter, quien resalta los siguientes puntos: primero, el enfoque centra la atención en la persona y en las diferencias que existen entre sus funcionamientos y las capacidades y, segundo, permite hacer avances en las evaluaciones de política social educativa. (Unterhalter, 2003).

Al respecto, es importante mencionar que la sociología ha centrado el análisis de las desigualdades educativas existentes en los valores posicionales. A partir de la segunda mitad del siglo XX, en la sociedad meritocrática capitalista se dio mucha importancia a la adquisición de estatus y a las instituciones educativas como vehículo para lograr dicha adquisición (Bonaf, 1998). De esta manera, se centró la atención en los aspectos externos de las personas y la heterogeneidad consistía en la diferenciación de títulos y estatus.

El enfoque de capacidades también tiene en cuenta los valores posicionales de la educación (Walker y Unterhalter, 2007). Estos valores surgen de las ventajas que los títulos educativos y las competencias académicas pueden proporcionar a un individuo en relación con otros. Por ejemplo, la competencia de leer y escribir es muy valiosa en este sentido, en un contexto en que la mayoría de la población es analfabeta; del mismo modo, un título que acredite la finalización satisfactoria de la educación secundaria ofrece muchas ventajas en un entorno con una enorme proporción de personas que sólo han terminado los estudios primarios. Aunque no se restrinja a este tipo de valores, la enseñanza universitaria normalmente

---

<sup>5</sup>Como Unterhalter menciona, en general el enfoque de las capacidades ha recibido poca atención en la sociología debido a que Sen y Nussbaum centran su atención en el individuo pero esto no implica la despreocupación de temas sociales. Es importante un dialogo interdisciplinar para avanzar en temas asociados a la división social o al cambio social (Unterhalter, 2003).

se analiza con respecto a las ventajas relativas que aporta. Sin embargo las conexiones entre la educación y la pobreza van más allá de la consideración de los valores posicionales.

Para defender la utilización del marco de capacidades en la sociología de la educación, Unterhalter (2003) realiza una analogía de uno de los ejemplos de Sen y se pregunta ¿Qué diferencias pueden existir entre dos chicas de 15 años que participan en una prueba internacional de matemáticas y obtienen bajos resultados? Si solo se hace un análisis de los logros o funcionamientos obtenidos, no se tendría ninguna diferencia. Pero si evaluamos las capacidades podríamos detectar que una de las chicas tuvo oportunidades reales, o sea la libertad para decidir aprender o no hacerlo dado que contaba con todo lo que le propiciaba dicho aprendizaje, mientras que la otra chica no tuvo dicha oportunidad real.

Por un lado, a pesar de asistir a una escuela bien equipada con docentes altamente cualificados y bien motivados y amplio margen de tiempo para la ayuda adicional para el aprendizaje, la razón principal fue su decisión de dedicar menos tiempo a tareas de matemáticas y más tiempo a sus amigos en una variedad de actividades de ocio. Por otro lado, a pesar de su interés por las matemáticas y el trabajo escolar en general, sus resultados fueron en parte debido a largos períodos de ausencia por parte de su profesor, a quien se le pagó con poca frecuencia. Además de su pobre resultado se deriva de la falta de cultura de apoyo en la escuela o en el hogar para los logros de la joven en matemáticas, y las fuertes demandas por otros miembros de la familia sobre ella para llevar a cabo las tareas domésticas y cuidado de los niños. Mientras que los funcionamientos de las dos jóvenes son los mismos, sus capacidades son diferentes (Unterhalter, 2003: 666).

De esta manera, si se evalúan solo los logros en matemáticas, o lo que es lo mismo, sus funcionamientos, no podrá distinguirse si existe alguna razón de peso para que se dieran estos bajos resultados y si existe alguna diferencia entre ambas jóvenes, dejando de lado los problemas de desigualdad. Sin embargo, si atendemos a sus capacidades, debemos mirar hasta qué punto sus bajos resultados se deben a causas relacionadas con falta de libertad: la baja calidad docente o ausencia del mismo, los problemas de entendimiento por la lengua vehicular usada en el aula que difiere a la lengua natal (especialmente en el caso de las comunidades indígenas), la baja cultura de apoyo escolar y extra escolar, las

tareas de cuidado, el trabajo doméstico o el trabajo infantil, entre otros.

Así pues, el primer punto a favor se basa en la propuesta de Sen de realizar comparaciones interpersonales que utilicen como base informacional las capacidades, pues esto permitiría centrar la atención en aspectos educativos como: la valoración que las personas dan a la enseñanza, la clasificación relativa que realiza cada persona de la educación con respecto a otros bienes y las oportunidades reales para educarse (Unterhalter, 2003).

El segundo punto se refiere a la opción que da el enfoque para la evaluación de la política educativa cuando las capacidades son la base informacional. Como señala Unterhalter, en la actualidad, la evaluación de la política educativa se centra en el análisis de la inversión dirigida a grupos como mujeres y niñas, y los beneficios sociales agregados que son obtenidos en una nación. Sin embargo, bajo esta noción se olvida lo que la persona realmente quiere hacer y ser y su libertad real (Unterhalter, 2003).

En suma, para potenciar las capacidades, la política educativa tiene que afrontar retos institucionales para hacer valer los derechos. En este sentido, si bien Pogge ha realizado una crítica a la teoría de las capacidades (Pogge, 2010), su visión sobre una teoría de justicia global que sea sensible a las desigualdades y a la pobreza es compatible con la búsqueda de objetivos comunes. Pero es necesario ir más allá de los indicadores oficiales y hacer un análisis empírico de las desigualdades, entre ellas las del ámbito educativo (Pogge, 2002; Unterhalter, 2005), incluso haciendo más hincapié en el enfoque de los derechos del niño (Dávila y Naya, 2012). Finalmente, no debemos desatender los problemas éticos que hay detrás de las evaluaciones internacionales pues, en algunos casos, el afán de lograr las metas nubla el fin real que es potenciar las capacidades de las personas.

#### **1.2.2.1. Los valores intrínsecos, instrumentales y posicionales de la educación**

Ya que la teoría de las capacidades ha motivado la distinción entre los valores intrínsecos, instrumentales y posicionales de la educación, se amplía el espectro de análisis de las desigualdades educativas y por ende, brinda nuevos elementos para la realización de la política educativa. A continuación explicaremos cada uno de estos valores en la educación.

Los valores intrínsecos indican las aportaciones de la educación al desarrollo del individuo, expresan lo que tiene valor para la persona porque entre otras

cosas, le ayudan a entenderse y a entender el mundo que le rodea. Representan las principales contribuciones de la educación a las capacidades básicas de los individuos; expresan pues, el nivel de logro. Los valores instrumentales se refieren a la interacción entre este desarrollo y una serie de bienes colectivos. Por ejemplo, el efecto que tiene la educación de las mujeres sobre la disminución de la mortalidad infantil o el aumento de la seguridad; generando estos valores instrumentales, la educación amplía el abanico de libertades de los individuos. Los valores posicionales son los que logra la persona por las ventajas relativas derivadas de unas acreditaciones educativas (Walker, M.; Unterhalter, E., 2007).

Cuando en los primeros años de vida el niño aprende a caminar, hablar y leer, posteriormente a atender, cumplir deberes en la escuela, estar en calma, hasta llegar a participar en la vida social de una comunidad, etc. adquiere los valores intrínsecos de la educación (Walker, M.; Unterhalter, E., 2007:4). En tanto, la importancia para la sociología de la educación es que todos estos aspectos inciden sobre la capacidad a estar educado (Terzi, 2007, 25-43).

La capacidad a estar educado puede ser definida como la libertad para que un niño participe plenamente en el proceso de aprendizaje escolar. Esto por lo tanto implica factores que permiten a un niño atender en la escuela, una vez que físicamente asista a la escuela, sea capaz de participar y entender, y participar en el aprendizaje con confianza y éxito. En cierto modo, esto podría ser considerado como el pleno funcionamiento de la “mecánica” del proceso educativo (Vaughan, 2007:116).

Cuando observamos que la educación abre los horizontes, ayuda a definir una identidad propia, orienta al descubrimiento vocacional, lleva a la persona a sentirse segura para desenvolverse y alcanzar su autorrealización etc., estamos haciendo mención a unas realizaciones asociadas a los valores intrínsecos de la educación y que afecta el bienestar de la persona. Si bien estos logros son observables, también son de difícil medición y representa uno de los retos de los análisis del bienestar y las políticas sociales, en especial las educativas.

Pero estos logros dependen de una serie de condiciones sociales que favorecen las libertades individuales. Dichas condiciones son instrumentos por medio de los cuales los individuos pueden desplegar su agencia para mejorar su bienestar.



### **1.2.2.2. La interacción de los valores intrínsecos y los valores instrumentales de la educación con el bienestar y la agencia.**

El cuadro 1.1 muestra la interacción entre los valores de la educación, el bienestar y la agencia de los individuos.

En primer lugar, si bien los valores intrínsecos de la educación tienen un efecto directo sobre el bienestar, también se debe considerar cómo los bajos niveles de bienestar de la persona pueden condicionarlos. Por ejemplo, si un niño ha sufrido desnutrición durante sus primeros años de vida es muy difícil que logre cumplir con los deberes de la escuela y mucho menos que por sí mismo abra sus horizontes, defina su identidad, descubra su propia vocación y se sienta seguro de ella, entre otros logros (Ver tabla 1.1, punto 1). Por lo anterior, los niveles mínimos de competencias académicas representan un indicador de esta relación. A su vez, la exposición a la violencia derivada del crimen y la inseguridad indica un obstáculo muy importante.

En segundo lugar, también es posible distinguir cómo los valores intrínsecos de la educación son generados por logros en los cuales la misma persona ha desempeñado una parte activa es decir, ha empleado su agencia. Específicamente en lo referente al establecimiento individual de la lógica de su formación y lo que hace cada persona para conseguirlo. Aquí la heterogeneidad personal es clave para entender que las lógicas formativas pueden no responder a motivaciones comunes, pues actúa el criterio propio y las valoraciones diferenciadas. Sin embargo, la propia agencia se puede ver afectada por aspectos comunes como el atraso de curso escolar con respecto a la edad y también por las deficiencias en las competencias, pues estos establecen barreras para la toma de decisiones propias (Ver cuadro 1.1, punto 2).

El tercer y cuarto aspecto del cuadro 1.1 se refieren a cómo las libertades afectan los valores instrumentales de la educación y a su vez, estos ejercen un efecto en el bienestar y la agencia. La educación es un instrumento del bienestar si la distribución de una serie de recursos facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje. El capital cultural familiar ha demostrado ser un factor clave, pero las características de las escuelas también influyen. Por ejemplo, una educación infantil bien equipada, dotada de un personal bien formado, refuerza las libertades hasta el punto de contrarrestar algunas consecuencias de la falta de capital cultural (Ver cuadro 1.1, punto 3).

Así pues, la relación entre libertades, valores instrumentales y bienestar es posible entenderla cuando, en un contexto de pobreza, la escuela actúa como un

atenuante de los efectos negativos del entorno e incluso crea dinámicas positivas que implican el aumento de las libertades y el bienestar, tendiendo a sistemas más igualitarios. Sin embargo, la política educativa que pretende usar el valor instrumental de la educación y que no tiene en cuenta el conjunto de personas que padecen pobreza multidimensional o escasez, puede hacer aumentar la desigualdad educativa.

El bienestar está profundamente ligado a ser o estar educado . Si la persona no tiene esta oportunidad real, tampoco tendrá todas las herramientas con las cuales decidir sobre su vida y así, verá limitado el bienestar que quiere alcanzar o el que podría alcanzar.

Como hemos señalado, la limitación en la capacidad de ser educado puede marcar las trayectorias y los logros a lo largo de la vida. Por ejemplo, primero, la ausencia de educación en los niños plantea desventajas y dificultades individuales que en algunos casos son imposibles de compensar a lo largo de la vida (Terzi, 2007:30); segundo, la desigualdad social, marcada por asuntos de color, raza o etnia, o incluso por la estratificación social, es un factor condicionante del nivel de competencias académicas. Ambos se traducen en un logro de bienestar menor, incompensable y costoso en términos de política social.

De otra parte, el cuarto aspecto implica la forma en que cada persona ejerce su agencia en la educación, la cual depende de aspectos como: la distancia física entre su hogar y la escuela, la fatiga, el estrés y las privaciones familiares (Ver cuadro 1.1, punto 4). Por ejemplo, las carencias padecidas durante el desarrollo infantil provocan efectos perversos sobre el atraso escolar. En Brasil, el trabajo infantil, la exclusión de la escuela obligatoria y el analfabetismo de los hermanos mayores contribuyen significativamente al atraso escolar de los estudiantes (Pereira y Rambla, 2009).

Para finalizar, no podemos olvidar una serie de aspectos que pueden llevar a perpetuar círculos viciosos de la pobreza. De entrada, la libertad de agencia puede verse limitada por las motivaciones sociales y económicas, las cuales pueden ir en detrimento de los valores intrínsecos de la educación al limitar las acciones propias. Un caso latente es el de aquellas sociedades donde se privilegia la educación de los niños, más que la de las niñas, por los aportes económicos que puede generar para la familia o por las normas culturales (Nussbaum, 2002), lo que puede generar círculos viciosos de pobreza en las mujeres.

Hay que destacar que la capacidad de ser y estar educado, como capacidad central y determinante de otras capacidades, está muy determinada por la interacción entre los valores intrínsecos e instrumentales de la educación e interfiere

Cuadro 1.1: La interacción de los valores intrínsecos y los valores instrumentales de la educación con el Bienestar y la agencia

	El nivel de logro (achievement) afecta a los valores intrínsecos de la educación	Las libertades (freedom) afectan a los valores instrumentales de la educación
Bienestar (well-being)	(1) ●Consiste en abrir horizontes, definir la identidad, descubrir la propia vocación, y naturalmente, sentirse seguro para esto. Indicadores: primero, sobre las competencias académicas y segundo, no estar expuesto a la violencia	(3) ●Depende del capital cultural y la distribución de la pobreza multidimensional entre grupos sociales. ●Además de la clase social, en Brasil y Colombia la “raza y color” es muy determinante del nivel de competencias académicas.
Agencia (agency)	(2) ●Consiste en establecer una lógica de formación propia. ● El atraso de curso escolar indica un logro muy limitado de agencia. ●Un indicador positivo sería el nivel de aspiraciones educativas	(4) ●La lejanía de la escuela, la fatiga y estrés, las privaciones familiares, etc. ●El atraso de curso depende en buena medida, entre otras factores, de las carencias de desarrollo infantil.

Fuente: Construcción propia.

en la libertad efectiva que pueden tener las personas. Dicha libertad está caracterizada por la agencia y el bienestar o sea, la participación en los procesos de toma de decisiones y segundo, en la consecución de las oportunidades para lograr resultados valorados (Sen, 2000:282-298). Con la potenciación de la educación la persona tendrá un mayor acceso a los derechos y a los procesos políticos, sociales y económicos, con lo cual, podrá potenciar sus capacidades y enriquecer su vida.

Las limitaciones del enfoque de las capacidades para la sociología de la educación, antes que nada, están asociadas a la base informacional que requiere pues, si bien se han realizado algunas propuestas de lista de capacidades, algunas generales y universales (Nussbaum, 2002) y últimamente otras aplicadas al ámbito específico de la educación (Walker y Unterhalter, 2007), aún se sigue debatiendo acerca de la conveniencia y la forma de aplicarlas. Esta limitación puede observarse en la distancia entre los discursos (que han incluido las relaciones de las capacidades y sus efectos en el desarrollo) y los indicadores (que siguen utilizando variables sobre los ingresos, la educación, la salud y el estándar de vida debido a que son más fáciles de medir y comparar).

Además de esta limitación, es necesario contextualizar el concepto de agen-

cia dentro del debate sociológico y en este sentido ampliar el diálogo entre las concepciones de la teoría de las capacidades y las relacionadas con la estructura social. También es importante introducir las categorías de clase, género y etnicidad al debate. Aunque Sen no concreta este punto, ciertamente no es incoherente con su argumento.

### 1.3. La educabilidad

La base académica del enfoque de educabilidad es muy diferente al de las capacidades pues parte de una observación de López y Tedesco sobre las políticas educativas en América Latina. Su lectura y comprensión *deben ser en el marco de los actuales procesos de exclusión que produce el desarrollo capitalista [...] se refieren a construcciones sociales propias de este modelo de desarrollo, que necesita crear barreras que consoliden y naturalicen la situación de exclusión* (López, 2005:10). A pesar de la diferencia de base con el enfoque de las capacidades, una preocupación en común es ir más allá de los resultados de aprendizaje.

En el enfoque de la educabilidad los fenómenos que actualmente suceden en América Latina como: la retirada del Estado de su rol de orientador y garante de procesos sociales de integración, la mercantilización del mundo laboral y de los servicios sociales, y la profundización de los problemas de desigualdad y exclusión (López, 2005) hacen que el foco de análisis de la educación en este contexto sea sobre la estructura social y su relación con las condiciones de vida. De esta manera se habla de las condiciones sociales para el aprendizaje. De ahí que la familia, la escuela y el Estado, sean foco de análisis por su incidencia en la educabilidad.

La educabilidad es concebida como un proceso en el cual los factores asociados a la pobreza tienen un impacto en la educación, dicha pobreza tiene una connotación estrictamente multidimensional pues no solo la falta de ingresos tiene un impacto negativo en la educación. Otro aspecto que se resalta en la literatura de educabilidad es la implicancia de varios actores: la familia, los educadores, los agentes del contexto y el Estado<sup>6</sup>, dado que, según sus características y su relación con la persona que posee una serie de condiciones de educabilidad, pueden existir efectos positivos o negativos. Por ejemplo López y

---

<sup>6</sup>Rubén Kaztman y Alejandro Retamoso, 2007, aluden a que los principales ámbitos de educación del niño en edad escolar son: el barrio, la familia y la escuela como elementos que influyen y causan diferenciables de educación.

Tedesco (2002) plantean cuestiones tales como:

[...] ¿Puede la familia lograr que sus hijos sean educables? La idea de educabilidad se instala cuando se analizan las dificultades de los sistemas educativos de garantizar sus objetivos en contextos de extrema pobreza y crisis social. [...] ¿Cuál es el mínimo de bienestar necesario para que los niños y adolescentes cuenten con los recursos materiales, culturales y actitudinales que el proceso educativo requiere de ellos? (López y Tedesco, 2002:12).

Pueden encontrarse casos en los que las situaciones de ventaja o de adversidad familiar no estén directamente relacionadas con los resultados educativos, dado que existen otras dimensiones del bienestar que pueden estar influyendo. Es necesario descubrir cuáles son las dimensiones que tienen un efecto causal en la educación y determinar cuál es el mínimo para poder educar.

El éxito educativo no solo depende de lo que la familia pueda hacer por sus hijos. De ahí que el diseño de los programas y las políticas para que la familia influya sobre la educación de sus hijos no es del todo eficiente, pues varios factores externos como su contexto y las desigualdades existentes pueden llegar a cambiar totalmente los resultados.

[...] ¿Es posible educar en cualquier contexto? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas? Cada vez se hacen más visibles las limitaciones de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados, en que sus alumnos no cuentan con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. Aparece así la necesidad de destacar que hace falta un mínimo de bienestar para poder educar (López y Tedesco, 2002:7).

Al vincular las posibilidades de educar o no y el contexto, podemos hablar de diferentes escenarios de educabilidad o ineducabilidad, para lo cual es necesario reflexionar sobre: la diferenciación de las personas, quiénes tienen más riesgo de ser pobres, el tipo de pobreza que puede persistir en una comunidad y sus efectos sobre la capacidad de educarse.

A partir de un trabajo etnográfico, Bonal y Tarabini (2010) hacen un aporte sobre los escenarios de educabilidad e ineducabilidad. Los autores parten del concepto de habitus de Bourdieu, es decir, de la cuestión que versa sobre la

acción-estructura, dando importancia a la estructura mental o cognitiva interiorizada mediante la cual la gente se maneja en el mundo social (Ritzer, 2002). Este concepto aplicado a los escenarios de la educabilidad nos muestra como los pobres viven de formas diversas, construyen sus habitus y lo disponen de maneras diferentes para vivir sus experiencias sociales y educativas (Bonal y Tarabini, 2010).

Así pues, los autores plantean los siguientes escenarios:

- La educabilidad por oportunidad: describe una situación en la que, pese a la situación de pobreza, existen posibilidades para aprovechar la inversión educativa y lograr el éxito escolar de los estudiantes (Bonal y Tarabini, 2010:65).
- La educabilidad por inversión: representa también una situación de oportunidad para la educación. [...] sin embargo, no se deriva directamente de unas condiciones favorables en el ámbito familiar, de ocio o escolar, sino de la capacidad del propio niño o niña de reaccionar ante unas condiciones que precisamente son adversas para su educabilidad (Bonal y Tarabini, 2010:83).
- La ineducabilidad por carencia afectiva-normativa: el elemento común de todos los casos [...] es que el origen de las condiciones de ineducabilidad proviene del espacio familiar, y en particular, de las carencias afectivas y normativas que caracterizan el mismo (Bonal y Tarabini, 2010:99).
- La ineducabilidad por estigma: las condiciones de educabilidad del alumno se ven mediadas por los procesos de estigmatización de la pobreza. [...] Para ello se han identificado dos grandes mecanismos de estigmatización: el estigma escolar y el estigma social (Bonal y Tarabini, 2010:117-118).
- La ineducabilidad por violencia: agrupa aquellos alumnos cuyas disposiciones y prácticas escolares están absolutamente mediadas por las condiciones de violencia en que viven. Esta violencia puede ser directa o indirecta, física o simbólica, y puede proceder de diversos emisores (Bonal y Tarabini, 2010:143).
- La ineducabilidad crónica: Es un escenario extremo en que los espacios escolar, familiar y de ocio de los chicos y chicas presentan carencias graves o bien generan rupturas continuadas en sus trayectorias vitales (Bonal y Tarabini, 2010:157).

Los menores de un hogar pobre pueden lograr la educabilidad por oportunidad ya sea porque sus condiciones de vida son mejores, en términos de pobreza relativa, o a causa de sus ocios escolares o personales que son coherentes con los desarrollos psicosociales, cognitivos, psicomotrices, motivacionales o demás, que son necesarios para vivir la experiencia escolar; o también obtener la educabilidad por inversión entendida como el aprovechamiento de la oportunidad de escolarización por parte del alumno, aunque su ámbito familiar no le favorezca (Bonal y Tarabini, 2010).

Sin embargo, también es posible que los niños de un hogar pobre sufran ineducabilidad por una serie de razones: primero, por la carencia afectiva-normativa (las vivencias en el espacio familiar son el desencadenante de esta ineducabilidad, ellas pueden estar marcadas por la ausencia o abandono, la distancia o incomunicación y la conflictividad); segundo, por el estigma (la cual afecta las prácticas, las percepciones y las expectativas escolares del alumnado pobre; los mecanismos de estigmatización pueden ser escolares y sociales); tercero, por violencia (es un mecanismo que desactiva las posibilidades de aprovechamiento educativo, se refleja en sus prácticas, en sus opiniones, en su concepción del mundo); y por último, ineducabilidad crónica (refleja una situación límite, donde la multidimensionalidad de la pobreza se refleja simultáneamente en todas las esferas de actividad del menor, en todas sus actitudes y en todas sus prácticas) (Bonal y Tarabini, 2010).

Ser pobre y estar en la escuela implica retos para quien se educa y para la sociedad. Lo preocupante es que dicha situación de pobreza se convierte en barrera infranqueable en algunos casos porque no permite soslayar la situación y algunos menores se terminan sumando a los casos de ineducabilidad.

A pesar de que las metodologías cualitativas utilizadas evidencian muchos detalles acerca de las relaciones entre pobreza y educación, sería un avance el incluir métodos cuantitativos que permitan realizar una evaluación métrica inicial, la cual posteriormente permita proponer y evaluar los impactos de las políticas educativas. La dificultad radica en que los conceptos y las relaciones planteadas en los estudios cualitativos son tan complejas que la contrastación empírica requiere una base informacional muy completa. Un buen método para lograrlo sería unir bases de datos de condiciones del hogar, las escuelas y el rendimiento académico, mediante uno o varios identificadores, es decir, que permitan asociar a los niños y jóvenes, la información socioeconómica, la de su escuela y su rendimiento.

## 1.4. Convergencia entre el enfoque de capacidades y la educabilidad

El bajo nivel de capacidades es el elemento fundamental de la pobreza multidimensional, la cual a su vez puede incidir en los niveles de educabilidad o falta de ella. Si bien el enfoque de educabilidad ha sido desarrollado al margen de las consideraciones específicas del enfoque de las capacidades, en estas existen los siguientes puntos convergentes: primero, la implicación de actores como el alumno mismo, la familia, los profesores y directores, y demás agentes de entorno; segundo, los retos que plantea la interacción entre la educación y el bienestar; tercero, los ámbitos y las heterogeneidades presentes y finalmente las cuestiones de agencia.

### 1.4.1. Los actores

En primer lugar, los alumnos son los protagonistas de su proceso educativo pero dependen también del bienestar de sus padres o cuidadores y de la agencia que ellos puedan y tengan capacidad de realizar. De hecho, en algunos casos, la situación al interior de la familia puede ser determinante para que el niño tenga educabilidad por oportunidad, caracterizada por la normatividad y los valores que recibe en el entorno familiar que se identifican con la cultura escolar (Bonal y Tarabini, 2010:70), o padezca de ineducabilidad por carencia afectiva-normativa cuando se den aspectos como la ausencia o abandono, la distancia o incomunicación y la conflictividad en el seno de la familia (Bonal y Tarabini, 2010:100).

Sin embargo, es posible encontrar casos en los cuales el niño tenga educabilidad, aunque padezca de carencia normativa-afectiva, porque los profesores y los directores del centro y desde luego, tanto sus métodos de enseñanza como los modelos de escuela, permiten hacerle frente a dicha carencia y así llegar a resultados exitosos en términos educativos. Pero la interacción y el desarrollo del niño va más allá de la familia y los profesores, pues en su tiempo libre interactúa con otros actores como los vecinos o agentes del barrio, que pueden ofrecer ocios contraproducentes o riesgosos (o viceversa) al implicar una serie de acciones y características complejas de las que puede ser participe el niño o joven y que le pueden llevar a un estado de ineducabilidad por el estigma, por la violencia o de una manera crónica.



### **1.4.2. La interacción entre la educación y el bienestar**

En segundo lugar, al analizar la educación y los problemas de bienestar se plantean dos retos: la igualdad de oportunidades educativas y la necesidad de un mínimo en las dimensiones de bienestar. En los debates de justicia desarrollados en el enfoque de las capacidades se han planteado dos cuestiones ¿Igualdad de qué? Y ¿Qué es más justo, la igualdad de oportunidades o lograr un mínimo de bienestar para todos? En educación es imprescindible actuar buscando ambos objetivos de justicia.

Partiendo de una igualdad de oportunidades educativas por ejemplo, escuelas con igual dotación, metodologías, contenidos, calidad docente y modelos educativos, añadiendo el acceso universal a la educación, se puede llegar a que los resultados entre los alumnos sean totalmente dispares, posiblemente encontrando casos de educabilidad e ineducabilidad. Esto puede suceder porque las oportunidades educativas no sean reales, si no se parte de una base de mínimos de bienestar, es decir, un niño que durante sus primeros años de vida haya sufrido de desnutrición crónica no logrará desarrollar apropiadamente su capacidad de ser y estar educado, haciendo impropios los valores intrínsecos de la educación e inoperantes los valores instrumentales.

Por otra parte, partiendo de una situación de mínimos de bienestar se asegura, por ejemplo, una salubridad adecuada, niños nutridos, todos los hogares en viviendas que cumplen con requerimientos habitacionales, entornos caracterizados por niveles mínimos de seguridad y respeto, donde se pueda participar y convivir, además de escuelas habilitadas para educar y donde se pueda educar. Pero lo anterior necesariamente no se traduce en una igualdad de oportunidades, por ejemplo, los niños pueden seguir sufriendo de discriminación o presentar menor nivel de rendimiento escolar porque el modelo de escuela no es apropiado para su educabilidad, con lo cual las oportunidades educativas son y seguirán siendo diferentes.

### **1.4.3. Los entornos y las heterogeneidades presentes**

Los entornos donde se desarrolla el alumno tienen características propias, su hogar, el barrio, los entornos locales, la escuela y el Estado son espacios heterogéneos que pueden ofrecer elementos aportantes así como desestabilizadores o limitantes del desarrollo educativo del alumno. De lo anterior surge la siguiente cuestión ¿Cómo igualar oportunidades educativas con contextos de educabilidad e ineducabilidad diferenciados en una misma sociedad?

La escuela es un espacio que afecta los valores instrumentales de la educación y que esencialmente tiene efectos en el bienestar y la agencia de quien se educa. Según la clasificación que realizan Bonal y Tarabini en su trabajo etnográfico<sup>7</sup>, podemos tener escuelas innovadoras, abiertas, resistentes al cambio, tradicionales y gerencialistas (Bonal y Tarabini, 2010: 51-63). Las diferencias entre ellas están marcadas por el reconocimiento o no del alumno que atienden y las prácticas que establecen, ya sean con el propio alumno, la comunidad o la administración pública. Estas escuelas son clave en la generación de procesos de educabilidad y por ende, un espacio que puede ir más allá de lo académico para hacer reales los valores instrumentales de la educación y ayudar a sobrepasar las barreras que plantea la pobreza.

Por otra parte, las carencias en el hogar y las necesidades habitacionales y urbanísticas marcan el entorno de pobreza, la cual va más allá de estos aspectos materiales pues las características más asiduas de la pobreza son las bajas capacidades y la falta de derechos de las personas. Así, la pobreza también es heterogénea pues puede ser diferente en los ámbitos familiares y en los ámbitos vecinales o locales, impactando de forma diferencial sobre los valores intrínsecos e instrumentales de la educación.

En el ámbito familiar se puede gozar de buenas disposiciones materiales, un buen nivel de capacidades, derechos y agencia que pueden ayudar a la educabilidad pero ¿Qué sucede en el caso de familias pobres? ¿En qué se diferencia tanto los diversos grupos familiares como las personas que los componen? Estas preguntas están abiertas para el análisis, sin embargo, acudimos a la aproximación parcial que realizan Bonal y Tarabini.

El estudio etnográfico de Bonal y Tarabini (2010), indica que la pobreza de la familia puede estar connotada por: primero, un ámbito estructurado-afectivo que se caracteriza por una cierta estabilidad, tanto material como afectiva y normativa, la cual ofrece buenas condiciones para la educabilidad del menor; segundo, un ámbito con carencia material, donde la pobreza está marcada por las bajas dotaciones y por ende el padecimiento de bajos funcionamientos, como estar desnutrido, impidiendo asumir la actividad educativa y sus demandas, llevando así a resultados de baja capacidad de *los sentidos, imaginación y pensamiento* (Nussbaum, 2002) en los niños del hogar; tercero, con carencias normativa-afectivas, que caracterizan a la familia por las bajas capacidades adquiridas, por ejemplo, *la razón práctica, la afiliación, las emociones, la integridad corporal*, entre

---

<sup>7</sup>Por ende esta clasificación es un paso, se necesitan más estudios y la validación en otros espacios .

otras, (Nussbaum, 2002), y que se manifiestan con estados de violencia, consumo de drogas, embarazos precoces y falta de recursos afectivos y normativos en la familia que impiden hacer frente a los requisitos escolares; y por último, el ámbito familiar con carencia múltiple, que reúne las características de los antes mencionados (Bonal y Tarabini, 2010: 42-44).

Es posible encontrar una lógica entre el tipo de ocio, el entorno y las capacidades. Según Bonal y Tarabini (2010) existen un grupo de ocios en relación con los entornos y estos pueden ser contrastados con las capacidades, en especial con las que plantea Nussbaum en su lista. Sin embargo, como se dijo antes esta información debe ser contrastada.

En entornos de pobreza el ocio puede ser institucionalizado, estructurado, ausente, abandonado o de riesgo. El primero, ofrece oportunidades para el desarrollo de la capacidad de ser y estar educado, porque son actividades extraescolares guiadas o institucionalizadas. El segundo, aunque no es institucionalizado está basado en actividades estables y regulares con un papel central del juego y de convivencia. El tercero, es la inexistencia del ocio dado por los límites y riesgos del contexto y por las labores de trabajo infantil, con las consecuentes limitaciones de capacidades; su inexistencia se debe a una falta de control del entorno. En cuarto lugar, estos autores señalan un ocio abandonado por la ausencia de la familia, de dotaciones o de recursos culturales, así que no existen referentes ni protección. Finalmente, el ocio de riesgo se caracteriza por bajas capacidades de la reflexión sobre las propias prácticas y de control del entorno, pues no existe un plan de vida ni una concepción del bien, de tal manera que quienes practican dicho tipo de ocio se involucran en actividades ilícitas, manejo de armas, drogas, delincuencia común, bandas criminales, etc. (Bonal y Tarabini, 2010:44-46).

De esta manera, se evidencia la dinámica que existe entre capacidades y educabilidad. El eslabón entre ellas es el bienestar y en su defecto, la pobreza multidimensional, la cual debe ser inclusiva de las privaciones más representativas de las personas que componen una sociedad, las particularidades que ésta agrupe pueden indicar la existencia de uno u otro caso de educabilidad o ineducabilidad; esto bajo la influencia de la heterogeneidad de los agentes y los entornos.

#### 1.4.4. La agencia en el enfoque de capacidades y educabilidad bajo los conceptos de acción social y estructura social

Cuando hablamos del rol de la agencia desde la teoría de las capacidades, necesariamente estamos aludiendo a una acción social<sup>8</sup> ya sea tradicional, afectiva, guiada por los valores o guiada por los fines que, ciertamente, se enmarcan en una estructura social<sup>9</sup>. Recordemos que el concepto de la agencia en el enfoque de capacidades se refiere a la libertad que tiene una persona para hacer y alcanzar unos fines y valores que ella misma considera importantes. Así, sus motivaciones pueden partir de la rutina colectiva, o estar guiada por las emociones, o ser racionales y guiadas por los valores o simplemente por un fin que la persona busca. Lo importante es la decisión de acción, sin olvidar, como insiste Sen, que dicha agencia necesariamente no tiene por que aumentar su propio bienestar.

La acción social, como toda acción, puede ser: 1) racional con arreglo a fines: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de los objetos como del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos. 2) racional con arreglo a valores: determinada por la creencia consciente en el valor ético, estético, religioso o de cualquiera otra forma como se le interprete propio y absoluto de una determinación de conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor. 3) afectiva, especialmente emotiva, determinada por afectos estados sentimentales actuales, y 4) tradicional: determinada por una costumbre arraigada (Weber, 1944:20).

Sin embargo, la persona se ubica en una estructura social que puede limitar o no su libertad y esto le puede incentivar o desincentivar a realizar dichas acciones. En otras palabras, la percepción que las personas tengan de las oportunidades también incentivará o limitará su influencia sobre la realidad exterior.

<sup>8</sup>Una parte de las acciones sociales responden a acciones racionales, sin embargo, otras se escapan a esta lógica. La acción racional se debe a las pautas que genera la sociedad moderna y a las decisiones humanas basadas en la racionalidad que tiene en cuenta la eficiencia y la consecuencia de las acciones (Giddens, 2007).

<sup>9</sup>La estructura social ubica a la persona en un contexto en el cual aparte de tener acontecimientos y acciones que no siguen una pauta clara, existen otros que mantienen una lógica y por ende están estructurados y son dinámicos (al ser cambiantes y reconstruirse en cada momento) (Giddens, 2007).

Por ejemplo, primero, la adhesión de las personas a los movimientos feministas, motivadas por el interés sobre la falta de bienestar de las mujeres y las desigualdades a las que están sometidas. En este caso, la mala percepción que tienen las personas de las oportunidades de las mujeres les incentiva a la agencia. Segundo, la agencia que puede realizar una madre para escolarizar a su hija en un lugar donde no existan escuelas que matriculen a las niñas. Esta estructura social puede afectar los resultados de su agencia, a esto podemos llamarlo falta de libertad real de agencia; en este caso, a parte del desincentivo, existe una restricción en la estructura social que le impide realizar su agencia.

Continuando con el primer ejemplo, observamos que la adhesión de las personas a los movimientos feministas puede estar motivada por las desigualdades vividas en la rutina colectiva, como las que se presentan en el mundo laboral; o bien, guiada por las emociones, como puede ser el caso del amor de la madre a sus hijas que no son atendidas en iguales condiciones que los niños en el hospital; o por una acción racional guiada por los valores, en consecuencia con su idea de justicia; o por la búsqueda de un fin, como puede ser la búsqueda de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Así pues, la agencia puede responder a cualquiera de las motivaciones de la acción social y estar asociada a la estructura social, tanto por las causas, como por los efectos.

El efecto de la estructura social sobre la agencia puede ser positivo o negativo, e incluso desigual, de acuerdo a la posición clase que tiene la persona en la sociedad por la posesión del capital económico, el cultural, el social y el simbólico (Bourdieu, 1986). En este sentido, si una persona tiene un capital económico que le permite tener una buena posición en el mercado, por los medios de producción que tiene y su ocupación, tiene una buena base o ventaja económica para realizar su agencia y viceversa; el capital cultural también marca una distinción en la sociedad que le favorece la realización de la agencia, en particular la educación le permite acceder e interpretar de mejor forma la información, razonar y tomar decisiones claras y contundentes; la agencia también está asociada al capital social porque las redes de personas hacen más efectiva la agencia mediante las acciones colectivas que institucionaliza el conocimiento y el reconocimiento de aquellas maniobras a realizar; y finalmente el capital simbólico que hace que la persona goce de cierto estatus dentro de la sociedad puede incluso llegar a agilizar las acciones. Así, quien posea una buena reputación tiene una herramienta de agencia.

En un sentido contrario, los problemas para realizar una agencia, e incluso para tener libertad real de agencia, están marcados por la privación o pauperi-

zación de las personas de estos capitales. De esta manera, una estructura social desigual también marcará una desigual posición personal o de grupos para realizar la agencia y de esta forma, por ejemplo, los pobres tienen desventajas para realizarla y lograr un efecto de cambio en la estructura social que les favorezca.

La estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital, dada en un momento determinado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de fuerzas que le son inherentes, y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas<sup>10</sup>.

En efecto, es imposible dar cumplida cuenta de la estructura y el funcionamiento del mundo social a no ser que reintroduzcamos el concepto de capital en todas sus manifestaciones, y no sólo en la forma reconocida por la teoría económica (Bourdieu, 1986: 243).

De esta forma Bourdieu asocia el funcionamiento del mundo social con la posesión del capital económico, el cultural, el social y el simbólico, reconoce además las diferencias que se pueden dar en su distribución y como ésta incide en el funcionamiento de la realidad social. Sen, incluso, aunque no incorpora en su discurso de manera explícita las varias formas de capital que propone Bourdieu, relaciona directamente la agencia de las mujeres con variables como saber leer y escribir, la mejora de los niveles de educación (capital cultural) y la tasa de actividad (capital económico) y su impacto positivo con el desarrollo, la disminución de la discriminación sexual y la merma de la mortalidad infantil (Sen, 2000).

De esta manera, las consecuencias de la agencia sobre la estructura social puede llevar a que se den procesos dinámicos. La reconfiguración de la estructura social se puede dar por los aportes positivos de la agencia a la vida social, por ejemplo, la relación de las actividades de las mujeres con la disminución de la delincuencia y la violencia:

En la India, existe un interesante dato estadístico, relacionado con los grandes contrastes entre los distritos, que muestran la existencia de una relación estrecha y estadísticamente muy significativa entre el cociente entre las mujeres y los hombres que hay en la

---

<sup>10</sup>El concepto de práctica (praxis) parte de la observación de que las reglas, los valores y las normas se diferencian casi siempre de la conducta real de las personas.

población y la escasez de los delitos violentos. De hecho, muchos investigadores han observado que existe una relación inversa entre las tasas de asesinatos y el cociente entre las mujeres y los hombres que hay en la población y han dado diferentes explicaciones de los procesos causales [...] Hay que distinguir que a este respecto hay muchas cuestiones, pero cualquiera que sea la explicación es difícil pasar por alto la importancia del sexo y la influencia de la agencia en comparación con los hombres (Sen, 2000: 246).

Por otra parte, de la estructura social también puede traer limitantes para la agencia con consecuencias negativas tanto para el bienestar individual como para el desarrollo. En este caso primaría una estructura social estática o incluso con consecuencias negativas para la sociedad, donde la imposibilidad de agencia sería un freno para el cambio y llevaría a una reproducción social con similar o peor estructura de distribución tanto de los capitales como de los derechos. Por ejemplo, la percepción de los derechos en la familia está muy asociada al control o aportación del capital económico, lo cual conlleva a una merma de los derechos de los otros miembros no aportantes de dicho capital, que en muchos casos son las mujeres.

Aunque las mujeres trabajan muchas horas al día en el hogar, como este trabajo no está remunerado, no suelen tenerse en cuenta cuando se contabilizan las respectivas aportaciones de las mujeres y de los hombres a la prosperidad conjunta de la familia. Sin embargo, cuando la mujer trabaja fuera del hogar y percibe un salario, su contribución a la prosperidad de la familia es más visible. También tiene más voz, ya que depende menos de otros. Parece que la mejora de la posición de las mujeres afecta incluso a las ideas sobre los derechos de las hijas. [...] Parece que la libertad en un área (la de poder trabajar fuera del hogar) contribuye a fomentar la libertad en otras (la libertad para no pasar hambre, no padecer enfermedades y no sufrir privaciones relativas) (Sen, 2000: 239).

Sen hace hincapié en los efectos que tiene el capital económico sobre las libertades pero éstas no solo se corresponden con las económicas sino que además envuelven también las libertades para el acceso al capital cultural, social y el simbólico e incluso para su transmisión. Sin embargo encontramos un problema para la agencia: las horas de trabajo en el hogar más las destinadas al trabajo remunerado, en un ámbito familiar con desigual distribución en los usos del

Cuadro 1.2: Articulación del concepto de agencia de la teoría de las capacidades y el enfoque de educabilidad con los conceptos de acción social y estructura social

	Concepto de acción social	Concepto de estructura social
Capacidades	Acción racional de acuerdo a fines Acción racional de acuerdo a valores	Los agentes se apoyan en su percepción de las oportunidades de influir en la realidad exterior
Educabilidad	Acción efectiva Acción tradicional o consuetudinaria	Los agentes aplican las normas sociales que han interiorizado en sus experiencias previas

Fuente: construcción propia.

tiempo, limitará el acceso, por ejemplo, a la acumulación de capital cultural debido a que la familia no puede garantizarle tiempo libre. Así la agencia de la mujer en la transmisión de ese capital cultural estará limitada por la desigualdad social en el uso del tiempo entre hombres y mujeres en el hogar.

En resumen, encontramos diversas dinámicas entre las categorías estructura social, capitales, agencia y libertad. Por un lado, la estructura social puede limitar la agencia por la desigual distribución de los capitales en la sociedad y esto limita el bienestar individual y los procesos de desarrollo. De otro lado, a pesar de que la estructura social limite la agencia y exista una desigual distribución de los capitales, las personas tendrán motivos para participar de forma activa en la búsqueda de su bienestar que, también puede implicar el de la sociedad. Sin embargo, es importante reconocer que una mejor distribución de los capitales facilitaría la agencia, la transmisión del capital, principalmente el cultural y el social y, los procesos dinámicos en la estructura social que sean conducentes al desarrollo.

#### 1.4.5. Convergencia de los enfoques de las capacidades y la educabilidad: reflejo en los casos de Brasil y Colombia

Claramente, los valores intrínsecos de la educación se ven afectados por muchos factores pero uno de los más marcados en algunas ciudades de Brasil y de Colombia están relacionados con la violencia que se vive en el entorno. La violencia puede generar ineducabilidad por la impotencia de los profesores y la



familia de revertir dicho proceso, aunque la violencia también puede provenir de esta última. La violencia afecta valores que van desde la identidad propia hasta la autorrealización e incluso los códigos aprendidos en dicho entorno agreste se insertan en la escuela. Si bien la violencia puede llegar a desenvolverse en lugares donde priman los bajos niveles de bienestar, no es propia de estos lugares, pues puede ser un fenómeno que permea a sectores o grupos de personas sin privaciones en otras dimensiones. Esto afecta a las trayectorias futuras de quien más la padece, por ejemplo, el bienestar del niño o joven estará limitado por haber padecido de ineducabilidad por violencia.

Por otra parte ¿Por qué los niños y jóvenes se enrolan en experiencias riesgosas y dañinas vinculadas a la delincuencia y/o la violencia? Las bajas capacidades como la falta de control del entorno y la incapacidad de utilizar su razón práctica bajo una concepción del bien<sup>11</sup> pueden aumentar la probabilidad de que los niños, niñas y jóvenes vivan estas experiencias. Sin embargo, no podemos olvidar que podemos encontrar casos de procesos exitosos en los cuales los niños logren ser y estar educados ya sea por oportunidad o inversión y posiblemente por su propia agencia, la de su familia o la de sus profesores o directores.

La desigualdad educativa en Brasil y Colombia puede explicarse también por los limitantes para hacer efectivos los valores instrumentales de la educación, ya sea por un bajo bienestar y una reducida agencia. El primero encuentra una correspondencia con los casos de ineducabilidad crónica; esta última está asociada a un bajo nivel de bienestar al condensar situaciones tales como familias con mayor nivel de pobreza multidimensional y con vulnerabilidad social. El segundo factor, la agencia restringida, connota situaciones en las cuales el niño o joven sufre de carencia afectiva-normativa y de estigma escolar por la agencia de sus familias y profesores, anulando los valores instrumentales de la educación (Ver cuadro 1.3).

---

<sup>11</sup>Éstas dos son consideradas por Nussbaum como capacidades básicas y están incluidas en la lista que ella propone.

Cuadro 1.3: Convergencia de los enfoques de capacidades y educabilidad y, las categorías conceptuales: los casos de Brasil y Colombia

	El nivel de logro (achievement) afecta a los valores intrínsecos de la educación	Las libertades (freedom) afectan a los valores instrumentales de la educación
Bienestar (well-being)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La violencia que se viven en el entorno y genera ineducabilidad y esta puede implicar bajos niveles de bienestar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La ineducabilidad crónica condensa las situaciones extremas de obstáculos a la educación</li> </ul>
Agencia (agency)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La violencia es un tipo de agencia que genera ineducabilidad</li> <li>• Las situaciones de educabilidad por oportunidades y por inversión muestran logros de agencia a pesar de las privaciones materiales</li> <li>• En cambio, la ineducabilidad por estigma social denota una agencia muy restringida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando la carencia afectiva-normativa y el estigma escolar impiden la educación de una criatura, la agencia de sus familiares y profesores ha anulado uno de los principales factores instrumentales de su educación</li> </ul>

Fuente: construcción propia.

## 1.5. Los factores que afectan la capacidad de ser y estar educado: la pobreza multidimensional

### 1.5.1. Sobre la conceptualización de la pobreza multidimensional

Los enfoques de capacidades y de educabilidad replantean la medición de la pobreza, sobre todo, porque cuestionan que el concepto se reduzca a la carencia de ingreso. El enfoque de capacidades coincide en este empeño con los enfoques de Max-Neef, et-al. (1986) y el de Doyal y Gough (1994). Los escenarios de ineducabilidad, a su vez, ponen de relieve la interacción entre dimensiones distintas de la pobreza como las carencias materiales, la inseguridad, la infravivienda o la desatención del profesorado en la escuela. En los cuadros 1.4 y 1.5 resumimos las ventajas e inconvenientes de estas concepciones de la pobreza, y en especial, señalamos que su principal defecto es la indefinición de indicadores empíricos.

En términos generales, la pobreza multidimensional reúne dimensiones que pueden ser identificadas como: primero, la falta de dotaciones o satisfactores y las necesidades en bienes y servicios; segundo, los estados o los logros (funcionamientos) obtenidos como el nivel de educación, la recreación, la participación social, etc.; tercero, las capacidades o las libertades, incluidos los derechos; y finalmente, la agencia, la cual está incluida, por ejemplo, en el enfoque de la Organización Mundial de la Salud como la autonomía personal activa y consistente con los intereses propios.

De tal manera que cuando se habla de las dimensiones en los estudios de pobreza siempre se lleva a cabo la elección de unas dimensiones que necesariamente están relacionadas con las capacidades directa o indirectamente. Sin centrarse en una lista, se escogen y delimitan capacidades a priori, asumiendo de manera subjetiva que son significativas para el análisis de la pobreza. El problema principal radica en ¿Cuáles son los criterios que han sido utilizados para dicha elección? ¿Han sido la comparabilidad de la pobreza, los limitantes estadísticos o los fines políticos o empresariales? El debate actual sobre las dimensiones que deben incluirse gira en torno a si se debe realizar una lista de capacidades, o si dicha lista sería inconveniente y subjetiva (Alkire, 2002b).

Por otro lado, las diferencias en los enfoques consisten en la propuesta metodológica que en algunos casos no se traduce necesariamente en un indicador, por ejemplo, la no correspondencia entre necesidades y satisfactores, caracterizando las primeras como pocas y universales y las segundas como variantes de acuerdo al tiempo y el contexto. Otros enfoques incluyen propuestas normativas universales de capacidades con un criterio de mínimos requeridos como el que propone (Nussbaum, 2002).

### **1.5.2. Las mediciones de pobreza en el escenario internacional**

Se han llevado a cabo varios intentos de medir las dimensiones de la pobreza. En los cuadros 1.6, 1.7 y 1.8 se observan los pros y los contras de las propuestas de la UNICEF, CEPAL-UNICEF, IDH, IDH-D, IDG e ÍPM (ver cuadros del 1.6 al 1.8). En general, a partir de considerar que existen varias dimensiones por las cuales una persona o un hogar pueden encontrarse en situación de pobreza, se han establecido varios métodos: primero, asumir que varios atributos o dimensiones del bienestar de las personas pueden ser agregados en un índice, y la pobreza se calcula estableciendo el umbral de acuerdo al índice. Segundo,

Cuadro 1.4: Continuación resumen enfoques de pobreza como falta de desarrollo de las capacidades

Enfoques	Concepto	Variables	Aportes	Críticas	
No corres-pondencia entre necesidades y satisfactores	Escuela escandinava Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde, Martin Hoppenhayn (1986)	La pobreza está dada por la no correspondencia entre necesidades y satisfactores, es decir, las referidas a la realización humana (categorías axiológicas) y a las que manifiestan una amplia aceptación (categorías existenciales). De tal manera, que la pobreza está definida por cualquier necesidad human fundamental que no se satisface adecuadamente.	Categorías axiológicas: necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, y libertad. Categorías existenciales: ser, tener, hacer y estar.	La distinción entre las necesidades y los satisfactores. Las primeras las definen como pocas, universales y permanentes y, las segundas, cambian según la época y la cultura, además éstas son de diversa índole y no guardan una correspondencia binívoca con las necesidades. Creación de matriz de necesidades y satisfactores propia para el diagnóstico y la planificación	No establece un indicador concreto de pobreza.
Falta de bienestar y autonomía	Doyal y Gough OMS (1994)	Según ésta teoría las necesidades de carácter universal son la salud, entendida como un estado total de bienestar físico mental y social, y la autonomía personal, que es la capacidad para formular objetivos y estrategias adecuadas y consistentes con los propios intereses. Así, la pobreza es entendida como la no satisfacción de las necesidades de carácter universal.	Necesidades básicas universales: salud física, la salud mental, la privación cognitiva y las posibilidades de actividad económica. Necesidades intermedias: agua, alimentos, vivienda y servicios básicos, trabajo, entorno físico, sanidad, atención a la infancia, grupos de apoyo, seguridad económica y física, educación, natalidad y crianza.. Indicadores de condiciones sociales: derechos políticos y civiles, participación política, prioridad a la producción de bienes y servicios, sostenibilidad económica y derechos de las futuras generaciones	Formula principios y lineamientos para el análisis de los modelos de desarrollo implementados y su relación con la satisfacción de necesidades humanas. Tiene en cuenta los referentes culturales del bienestar y parte de las condiciones acordes con la dignidad humana.	No establece un indicador concreto de pobreza. No plantea políticas explícitas para erradicar la pobreza

Fuente: Adaptado a partir de Alvarez y Martínez (2001).

Cuadro 1.5: Continuación resumen enfoques de pobreza como falta de desarrollo de las capacidades

Enfoques	Concepto	Variables	Aportes	Críticas
No expansión de las capacidades	Amartya Sen la pobreza es comprendida como la carencia de capacidades y derechos, dicha carencia está dada por el contexto económico, sociopolítico y ambiental en una sociedad que impide a grupos vulnerables de la población (mujeres, niños, ancianos y determinadas etnias) ejercer esas capacidades y derechos, lo cual conlleva a que las personas no realicen sus vidas como realmente quieren	Funcionamientos elementales: niveles y estados de salud, educación y nutrición. Funcionamientos complejos: autorrealización, participación en la vida social y política. Capacidades: combinaciones alternativas de los funcionamientos. Libertades y derechos: asociados a los procesos de toma de decisiones como a las oportunidades para lograr resultados valorados.	El aporte es la estructura normativa aplicable a problemas de pobreza, la cual ha influido en la aplicación o desarrollo de métodos empíricos que tratan de dar cuenta de este fenómeno de una manera más holística,	No hay consenso sobre cuáles son las dimensiones más relevantes, ni cuál es el método más apropiado para poder identificar y agregar a los pobres, realizar comparaciones interpersonales y ponderar los funcionamientos.
No llegar a un mínimo requerido de las capacidades	Martha Nussbaum Las capacidades y no los funcionamientos, es la meta política apropiada (Nussbaum 2002:42). Plantea las capacidades como los principios constitucionales básicos universales, porque éstas son importantes para todos y cada uno de los ciudadanos, en todas y cada una de las naciones, y cada uno debe ser tratado como un fin. (Nussbaum 2002:34)	Capacidades: La vida: toda persona debería ser capaz de llevar una vida de una duración normal. La salud corporal: tener adecuadas condiciones de salud, alimentación y vivienda. La integridad corporal: gozar de libertad de movimientos y seguridad. Los sentidos, la imaginación y el pensamiento Las emociones: recibir una educación que permita desarrollar estas capacidades y un ambiente de libertad para manifestar gustos y creencias. La razón práctica: ser capaz de formular una concepción del bien y un plan de vida. La afiliación: capacidad de vivir con otros, de establecer relaciones sociales, de ser respetado y no discriminado. La capacidad de vivir con otras especies: ser capaz de respetar a los animales, las plantas y demás especies del mundo natural El juego: Ser capaz de reír y jugar. El control del propio entorno: gozar de oportunidades de participación política, derechos de propiedad y del trabajo.	Al concebir las capacidades como una base apropiada para plantear una teoría de justicia, de hecho, sus lineamientos de investigación son: un enfoque feminista, filosófico y universalista de las funciones centrales del hombre, unida a una forma de liberalismo político; además plantea que la meta es brindar el sustento filosófico para una visión de los principios constitucionales básicos universales. Dichos aspectos los concreta en la lista de capacidades que propone	No concreta un indicador de pobreza multidimensional, ni propone indicadores para cada una de las dimensiones asociadas a dichas capacidades básicas sin embargo, estas son recogidas en una propuesta de un Índice de Pobreza Multidimensional para Medellín IPMM (Gallego 2012)

Fuente: Adaptado a partir de Álvarez y Martínez (2001).

definir los déficits o privaciones con respecto a umbrales establecidos para cada una de las dimensiones de bienestar del individuo (Bourguignon y Chakravarty, 2003: 27). Tercero, se encuentra la medición que incluye ambos métodos como la presentada en el Informe sobre Desarrollo Humano (2010) y conocida como “línea de corte dual” (Alkire y Foster, 2008; 2009).

Los indicadores más relevantes en el ámbito internacional han sido los Índices de Pobreza Humana I y II (IPH-I; IPH-II), y actualmente el Índice de Pobreza Multidimensional (ÍPM). Su importancia es debido a su cualidad de comparabilidad internacional. En los análisis de pobreza multidimensional, la educación ha sido una de las dimensiones más relevantes al lado del estándar de vida y la salud.

Específicamente el ÍPM ha sido desarrollado por Alkire y Foster (2008; 2009) basado en dos líneas de corte, una para cada dimensión y otra que indica la pobreza multidimensional. Es un indicador versátil que permite la inclusión de varias dimensiones de acuerdo al contexto particular, sin embargo, el que actualmente se presenta en el Informe de Desarrollo Humano solo incluye 10 indicadores para medir las dimensiones de salud, educación y estándar de vida.

Por otra parte, UNICEF fue uno de los primeros en exponer una concepción de la pobreza multidimensional, sobre la cual consideró que puede ser provocada por la negación de la democracia (ver cuadro 1.6), connotada por fenómenos como la desigualdad social, la distribución injusta de oportunidades y los limitantes en la satisfacción de las necesidades humanas (UNICEF, 1977).

En la actualidad, el Informe de Desarrollo Humano incluye el ÍPM que desde 2010 ha sustituido los IPH. Este último centraba su atención en “la exclusión del mundo de la lectura y las comunicaciones” medida a través de la tasa de analfabetismo de adultos (IPH-I) y la carencia de aptitudes de alfabetización funcional (IPH-II). Ahora bien, el ÍPM en su dimensión educativa incluye los años de instrucción y la matriculación escolar, variables que si bien son importantes y permiten una amplia comparación internacional, no son suficientes para caracterizar la privación educativa. A continuación entrelazaremos el enfoque de capacidades, la pobreza multidimensional y la educabilidad y así, junto con lo expuesto antes, lograr exponer algunas ideas sobre los indicadores que deberían incluirse en el análisis de condiciones educativas.

Cuadro 1.6: Resumen enfoques de pobreza como falta de desarrollo de las capacidades

Enfoques	Concepto	Variables	Aportes	Críticas
La negación de la democracia	UNICEF La pobreza, en cuanto realidad que expresa una profunda desigualdad social, una distribución injusta de las oportunidades de desarrollo y un bloqueo objetivo de las posibilidades de satisfacción de las necesidades humanas, desnaturaliza el sentido de la democracia y se convierte en su más radical negación.	Físico-biológicas: alimentación, vivienda y servicios, mobiliario y equipo. Socio-económicas: condiciones de trabajo, seguridad social, educación, cultura, desarrollo personal y social, recreación. Socio-políticas: participación, confianza personal en las instituciones públicas, administración de justicia.	Visión global del problema que aporta las siguientes estrategias: No centrar las políticas exclusivamente en la rápida y masiva producción de bienes o en el crecimiento del producto Seleccionar la composición del producto en función de las necesidades reales que experimentan los pobres de cada país Creación de un ambiente democrático y de valores culturales para la satisfacción de otras necesidades.	No establece un indicador concreto de pobreza. No plantea las interrelaciones y la articulación entre el nivel local, el regional, el nacional y el supranacional.
La negación de los derechos del niño	CEPAL UNICEF, 2010 <i>Los niños y las niñas que viven en la pobreza sufren una privación de los recursos materiales, espirituales y emocionales necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les impide disfrutar de sus derechos, alcanzar su pleno potencial o participar como miembros plenos y en pie de igualdad de la sociedad</i> (UNICEF, 2004)	Nutrición agua potable, saneamiento, vivienda, educación, información	Establece una medición de privaciones múltiples conocida como indicadores de Bristol. Estima la pobreza infantil de forma directa, multidimensional y con un enfoque de los derechos niño (1989). Incluye las privaciones severas y las moderadas, estas últimas entendidas como aquellas privaciones que su efecto es reversible en el corto y mediano plazo.	La medición para América latina no incluye la salud, así como la capacidad del juego y un entorno seguro para el niño. Dejan de lado indicadores relevantes.

Fuente: Adaptado a partir de Álvarez y Martínez (2001).

Cuadro 1.7: Enfoques de pobreza como falta de desarrollo de las capacidades: métodos de medición

Enfoques	Concepto	Variables	Aportes	Criticas
Negación de oportunidad-des de desarrollo Programa para el desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD)	El índice de Desarrollo Humano IDH y el Índice de Pobreza Humana (IPH) Desde 1990	La pobreza es vista como la negación de las oportunidades y las opciones más fundamentales del desarrollo humano, así como la ausencia de ciertas capacidades básicas para realizarse. El criterio de capacidad concilia con los conceptos de pobreza absoluta y relativa.	Longevidad: el indicador utilizado es la esperanza de vida al nacer. Conocimientos: se mide con el % de adultos analfabetas. Nivel de vida digna: acceso a servicios de salud, agua potable y % de niños desnutridos menores de cinco años.	Plantear indicadores comparables a nivel internacional. Plantear medidas para erradicar la pobreza como: capacitar, reforzar la igualdad de género, acelerar el crecimiento económico en beneficio de los pobres en algunos países, mejorar la gestión de la globalización y acciones concretas del Estado.
IDH ajustado por la desigualdad IDH-ID	Da cuenta de las pérdidas en materia de desarrollo humano generadas por las desigualdades en salud, educación e ingresos. Las reducciones en estas tres dimensiones varían de un país a otro y van desde 1 % en Checa hasta 68 % en ingresos en Namibia (IDH, 2010:96).	Salud Educación Ingresos	Tomar en cuenta el desarrollo humano promedio de un país, medido a través de los indicadores de salud, educación e ingresos y su distribución	Dejan de lado indicadores relevantes. Todavía no logra reflejar las desigualdades simultáneas, es decir, si las mismas personas sufren privaciones en una o más dimensiones.

Fuente: Adaptado a partir de Álvarez y Martínez (2001).



Cuadro 1.8: Continuación. Enfoques de pobreza como falta de desarrollo de las capacidades: métodos de medición

Enfoques	Concepto	Variables	Aportes	Críticas
Negación de oportunidades de desarrollo para el Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD)	El Índice de desigualdad de Género IDG indica la disparidad de género en salud reproductiva, empoderamiento y participación en el mercado laboral. Las pérdidas que se producen en este campo debido a la desigualdad de género, expresadas en términos de IDG, fluctúan entre 17 % y 85 % y alcanzan sus niveles más altos en los Estados Árabes y en Asia Meridional (IDH 2010:96)	Salud reproductiva: fecundidad adolescente, mortalidad materna. Empoderamiento: nivel de instrucción (educación secundaria y más) y escaños en el parlamento. Mercado Laboral: participación en la fuerza laboral.	Introducir el enfoque de género y considerar dimensiones como la reproductiva, el empoderamiento y el mercado laboral como fuentes de desigualdades.	Dejan de lado indicadores relevantes que inciden en el bienestar de la mujer, como el uso del tiempo, el acceso a los activos, la violencia doméstica y el empoderamiento local.
El Índice de Pobreza Multidimensional 2011	Identifica las múltiples carencias que sufren los hogares en salud, educación y niveles de vida.	Salud: incluye la nutrición y la mortalidad infantil Educación: años de escolarización y atención escolar Estándar de vida: combustible para cocinar, saneamiento, agua, electricidad, suelo, bienes	Proponer una metodología de línea de corte dual por medio de la cual se puede identificar cuáles son las dimensiones en que se presenta más privación y también con la cual se pueden identificar los pobres.	Dejan de lado indicadores relevantes

Fuente: Adaptado a partir de Álvarez y Martínez (2001).

### 1.5.3. La pobreza multidimensional y la sociología de la educación

Desde el enfoque de capacidades, la pobreza multidimensional consiste en importantes limitaciones de las libertades individuales que impiden logros básicos. Desde el enfoque de la educabilidad, la pobreza multidimensional explica muchos escenarios de ineducabilidad, pero la agencia humana también puede generar otros escenarios de educabilidad incluso en las peores condiciones. De tal manera, la pobreza multidimensional proporciona una herramienta para estudiar las carencias en los valores intrínsecos e instrumentales de la educación.

La pobreza multidimensional significa que existen unos niveles bajos en las libertades, que son tanto los medios como en los fines del desarrollo:

[...] la expansión de las libertades reales que disfrutaban los individuos. En este enfoque, se considera que la expansión de la libertad es 1) el fin primordial y 2) el medio principal del desarrollo. Podemos llamarlos, respectivamente, “el papel constitutivo y el papel instrumental de la libertad en el desarrollo. El papel constitutivo de la libertad está relacionado con la importancia de las libertades fundamentales para el enriquecimiento de la vida humana. Entre las libertades fundamentales se encuentran algunas capacidades elementales, por ejemplo, poder evitar privaciones como la inanición, la desnutrición, la morbilidad prematura, o gozar con las libertades relacionadas con la capacidad de leer, escribir y calcular, la participación política y la libertad de expresión, etc. (Sen, 2000:55).

Así pues, la pobreza multidimensional en el enfoque de capacidades está relacionada, por un lado, con el fracaso del desarrollo como fin, siendo la pobreza una muestra palpable de dicho fracaso y, por el otro, con la restricción de las libertades en su papel instrumental, pues la pobreza misma impide los fines del desarrollo. Así pues, la pobreza como fracaso o pérdida del papel constitutivo e instrumental del desarrollo nos lleva a la necesidad de pensar y analizar los círculos viciosos de la pobreza<sup>12</sup> (Ver cuadro 1.9).

De otra parte, en el enfoque de educabilidad, la restricción de las libertades en la familia, el contexto social y económico, expresan la pobreza multidimensional que como medio impide, en algunos casos, el logro de la capacidad de ser y estar educado. Sin embargo, también incluye el papel de la agencia en las

---

<sup>12</sup>Este tema será tratado en el capítulo 3.

Cuadro 1.9: Las relaciones de la pobreza multidimensional en los enfoque de capacidades y educabilidad

La pobreza Multidimensional	
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Restricción de las libertades (medio) lleva a un estado de pobreza multidimensional (fin de desarrollo no logrado).</li> <li>• El estado de pobreza y las libertades restringidas que son a su vez, libertades instrumentales (medio) impide la expansión del desarrollo</li> </ul>
Educabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Restricción de libertades en la familia por carencia afectiva-normativa, en el contexto social por los estigmas escolares y sociales y la violencia, en el contexto económico por los procesos de exclusión que produce el sistema capitalista lleva a un estado privación de la capacidad de ser y estar educado. En otras palabras, la pobreza multidimensional (medio) lleva a un estado de privaciones de las dimensiones educativas en particular las referentes a los valores intrínsecos de la educación.</li> <li>• La agencia altera las interacciones educación-cursos, educación-violencia</li> </ul>

Fuente: construcción propia.

interacciones de la educación con las oportunidades, la inversión e incluso con la violencia, que genera casos de ineducabilidad (Ver cuadro 1.9).

Se identifican las siguientes libertades instrumentales: primero, las libertades políticas, segundo, los servicios económicos, tercero, las oportunidades sociales, cuarto, las garantías de transparencia y quinto, la seguridad protectora.

*Las libertades políticas*, concebidas en un sentido amplio (incluidos los llamados derechos humanos), se refieren a las oportunidades que tienen los individuos para decidir quién los debe gobernar y con qué principios, y comprenden también la posibilidad de investigar y criticar a las autoridades, la libertad de expresión política y de prensa sin censura, la libertad para elegir entre los diferentes partidos políticos, etc. [...]. *Los servicios económicos* se refieren a la oportunidad de los individuos de utilizar los recursos económicos para consumir, producir o realizar intercambios. Los derechos económicos que tiene una persona dependen de los recursos que posea o a los que tenga acceso, así como de las condiciones de intercambio, como los precios relativos y el funcionamiento de los mercados. [...] La forma en que se distribuyan las rentas adicionales es claramente relevante [...]. *Las oportunidades sociales* se refieren a los sistemas de educación,

sanidad, etc., que tiene la sociedad y que influyen en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor. Estos servicios son importantes no sólo en la vida privada (llevar una vida sana y evitar la morbilidad evitable y la muerte prematura), sino también para participar más eficazmente en las actividades económicas y políticas [...]. *Las garantías de transparencia* se refieren a la necesidad de franqueza que pueden esperar los individuos: la libertad para interrelacionarse con la garantía de divulgación de información y claridad [...]. *La seguridad protectora* es necesaria para proporcionar una red de protección social que impida que la población afectada caiga en la mayor de las miserias y, en algunos casos, incluso en la inanición y la muerte. [...] comprende mecanismos institucionales fijos, [...] así como mecanismos ad hoc como ayudas para aliviar las hambrunas [...] (Sen, 2000:55).

La falta de estas libertades puede ser razonada como la existencia de unas privaciones que interactúan, lo cual se refleja en la pobreza multidimensional. En otras palabras, en esta interacción se contribuyen y complementan la falta de libertades lo que lleva a que las personas no puedan vivir libremente y esto tiene un peso importante cuando se atienden los medios y los fines del desarrollo. Estas libertades deberían llevarnos a pensar más en los círculos viciosos que se presentan tanto en procesos de ciclo de vida como en los procesos históricos causales (Ver capítulo 3).

La tipología de la pobreza multidimensional permite también estudiar las complejas conexiones entre la acción y la estructura social si se construyen modelos causales adecuados en los que se tenga en cuenta el contexto social (Ver capítulo 3). Por ejemplo el modelo de Krishnakumar y Ballon (2008), aplicado a Bolivia, centra su análisis en dos de las capacidades básicas de los niños: el conocimiento y las condiciones de vida. Los resultados del modelo mostraron una fuerte interdependencia entre estas capacidades pero además confirman el rol de los factores exógenos relacionados con el contexto social. En otras palabras, las conclusiones sobre el analfabetismo y la infravivienda en Bolivia precisamente ilustran que las fuertes limitaciones en el ámbito de la educación son debido a un tipo de constricción estructural y a las posibles acciones racionales de acuerdo a fines en el ámbito de la educación.

En este marco teórico las desigualdades surgen a partir de las interacciones sociales encuadradas por categorías sociales que definen a grupos dotados de

recursos desiguales. Las clases sociales, el género y las mayorías y minorías étnicas son tres de las principales categorías sociales en torno a las cuales se cronifican las desigualdades, más que por las resultantes, por las características individuales (Tilly, 1998). Así pues, existe una serie de mecanismos causales como el cierre, la exclusión y el control social que fijan la desigualdad categorial (Tilly, 1998), y que pueden ser estudiados y confirmados por modelos causales, como el utilizado por Krishnakumar y Ballon (2008).

Por otro lado, con respecto a las dimensiones de educación que no se están teniendo en cuenta en el ÍPM y que dan cuenta del fenómeno de pobreza que se vive en América Latina, hay que señalar tres graves problemas: la exclusión escolar, el rezago escolar (incluidas en la tipología de la pobreza multidimensional que propone de Paes de Barros) y el rendimiento académico ínfimo (no incluido, entre otras razones, por falta de datos comparativos entre regiones mundiales). La exclusión de estas dimensiones en el ÍPM indica la subespecificación del índice y el sesgo hacia la comprensión y medición de la pobreza más adaptado a otras regiones del mundo.

En conclusión, la convergencia entre los enfoques de capacidades y de educabilidad refuerza el potencial heurístico de la tipología de la pobreza multidimensional para la sociología de la educación. Esta tipología mide las distintas carencias que afectan a la población más pobre de varias regiones del mundo y los enfoques anteriores permiten pensar en los condicionantes de estas carencias y en las interacciones entre estas dimensiones a la luz de la acción social.

Finalmente, las interacciones causales entre las libertades en su papel instrumental y constitutivo, nos permite pensar en la existencia de mecanismos por los cuales se producen círculos viciosos de la pobreza y efectos causales sobre la capacidad de ser y estar educado. De otra parte, estas causalidades también pueden llevar a descifrar y confirmar por qué ciertos grupos de personas padecen de desigualdad categorial (ver capítulo 3 y 4).

## 1.6. Conclusiones

El vínculo entre la posibilidad de educar a las personas y sus condiciones de vida ha despertado el interés de la investigación desde hace unas décadas. En especial, los enfoques de las capacidades y de la educabilidad han sugerido dos perspectivas complementarias sobre este fenómeno. Ambos enfoques convergen en puntos como los siguientes:

- Tienen en cuenta las personas, su diversidad o heterogeneidad y la implicación de varios actores en el proceso educativo
- Plantean la interacción entre la educación y el bienestar
- Ubican a las personas en un contexto y dan realce al efecto que tienen los diferentes ámbitos o entornos físicos en sus vidas
- Observan la implicancia de la agencia en la capacidad de ser y estar educado.

El concepto teórico que nos permite realizar el vínculo entre las capacidades y la educabilidad es el bienestar como fin último, en el cual, participan varias dimensiones (ingreso, educación, salud, participación social y política, etc.). El concepto del bienestar inserta el debate de la educación en las teorías de justicia y en cuestiones que son imprescindibles para el planteamiento de la política educativa, como distinguir entre la igualdad de oportunidades y/o el logro de un mínimo de bienestar para todos. Actualmente se han planteado objetivos comunes de educación y de desarrollo (la EPT y los ODM), que deben ser evaluados y valorados en un marco de justicia que tenga en cuenta los procesos sociales por los cuales algunas personas quedan excluidas de dichas políticas, ya que sus vidas siguen sumergidas en procesos de pobreza o vinculadas a la desigualdad en varios ámbitos.

El bienestar, bajo el enfoque de las capacidades, nos permite descubrir las tipologías de la educabilidad mediante los conceptos de heterogeneidad y diferencias del entorno. Descubrir cuáles son los escenarios de educabilidad e ineducabilidad, las características de las personas que la padecen y de sus vínculos sociales con la familia, la escuela y el entorno son un paso clave para propuestas de política diferenciadas que permitan lograr los objetivos de educación y desarrollo como los ODM y EPT, que además, deben ser valorados en un marco de justicia global y poniendo especial atención a las cuestiones éticas para que no se desvíen del fin real que es buscar potenciar las capacidades de las personas.

Pero la empresa de poner en marcha estudios y evaluaciones que combinen el marco de las capacidades con el de la educabilidad tropieza con dificultades. La primera es la base informacional de las capacidades, porque aún se sigue debatiendo sobre las listas de capacidades que se han propuesto, y porque actualmente las encuestas y por ende los datos disponibles no están diseñados para la evaluación de las capacidades.

En segundo lugar, de la comparación y conexión del marco teórico de las capacidades y la educabilidad surge la necesidad de contextualizar el concepto de la agencia en el debate sociológico. Es preciso entender cómo es la agencia de

personas que pertenecen a distintas categorías de clase social, género y etnia. Si bien esta cuestión no es incompatible con el enfoque de las capacidades, pues incluso ha sido objeto de varios estudios del propio Sen, de momento no ha merecido una definición conceptual precisa.

El interés de este primer capítulo es mostrar que la tipología de la pobreza multidimensional permite medir las capacidades de un modo que también es informativo para conocer la educabilidad, especialmente porque amplía la información sobre los valores instrumentales de la educación y su relación con otras dimensiones del bienestar. Esta tipología admite plantear unas interacciones causales que Sen (2000) sólo menciona indirectamente cuando habla de las libertades y su papel instrumental y constitutivo, que López y Tedesco (2002) dan por descontadas y que Bonal y Tarabini (2010) muestran mediante una etnografía, pero hasta ahora no se habían medido sistemáticamente. En este capítulo nosotros atendemos estas causalidades poniendo de relieve la pobreza multidimensional como la restricción evidenciada que tienen las libertades en su papel instrumental y como un fin no logrado del desarrollo. Así, primero, resaltamos la existencia de círculos viciosos de la pobreza multidimensional y, segundo, de los efectos causales sobre las privaciones educativas, especialmente en lo referente a los valores intrínsecos de la educación. También damos importancia a las interacciones de la agencia y la educación.

La capacidad de ser y estar educado, que puede estar connotada por las diversas categorías de educabilidad o ineducabilidad, es una de las capacidades más relevantes, pues es tanto el resultado como el motor del desarrollo de una serie de capacidades indispensables en una persona y por ende, el reflejo del nivel y el tipo de bienestar que se vive en una sociedad. De ahí la importancia de establecer sus vínculos causales introduciendo las interacciones entre las libertades en su papel instrumental y constitutivo.

Es posible vislumbrar las desigualdades que se viven en un entorno y que afectan los resultados en términos de justicia social en educación. Lo anterior implica tener en cuenta cuáles son los valores intrínsecos e instrumentales de la educación en una sociedad y los problemas que existen para su consecución. Para responder a esta cuestión necesariamente debe explicitarse cuál es la dinámica entre el nivel de logros y de libertades con el bienestar y la agencia.

Niños y niñas en entornos heterogéneos y con problemas de bienestar por la pobreza, la incapacidad personal y social para igualar oportunidades y crear opciones bajo unos mínimos de bienestar, connotan un espacio de desigualdades educativas en las cuales algunos pueden salir airoso gozando de factores de

educabilidad y otros padecer de ineducabilidad, con trayectorias nefastas no solo a escala micro sino además en el ámbito macro social.

El planteamiento del marco convergente entre las capacidades y la educabilidad permite realizar aportes a la sociología de la educación al poder centrar la atención en los valores intrínsecos, instrumentales y posicionales de la educación y su interacción con los aspectos del bienestar y la agencia y segundo, porque incluyendo los elementos y debates de justicia global hace que se vislumbren objetivos comunes en el ámbito educativo a partir de las observaciones que se realicen sobre las desigualdades y la pobreza.

La convergencia del enfoque de capacidades y el de educabilidad permite identificar el potencial heurístico de la tipología de la pobreza multidimensional para la sociología de la educación, ya que permite identificar el grupo de personas que tiene limitadas las capacidades y por ende, permite conocer, primero, las diferentes dimensiones del bienestar que están afectando la capacidad de ser y estar educado y, segundo, las características socioeconómicas de este grupo. Lo anterior ayuda al planteamiento de tipologías y escenarios de educabilidad. Tal claridad frente al fenómeno permitiría la propuesta de políticas sociales y educativas más acordes y eficientes para tratar problemas como la ineducabilidad.

En el presente capítulo hemos sentado las bases teóricas para el siguiente que abordará las dimensiones que caracterizan las condiciones educativas mediante un índice de pobreza multidimensional y de esta forma avanzar en el potencial heurístico de la tipología de la pobreza en la sociología de la educación y en la aplicación de varios métodos que permitirán plantear categorías de análisis de la educabilidad.



## Capítulo 2

# La pobreza multidimensional y las condiciones educativas en Belo Horizonte (Brasil) y Medellín (Colombia)

### Resumen

En este capítulo presentamos un Índice de Pobreza Multidimensional (*ÍPM-AL<sub>BH&Med</sub>*) para las ciudades de Belo Horizonte (Brasil) y Medellín (Colombia), este índice se inspira en la metodología de la Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI). En nuestro caso buscamos indicadores más adecuados para estudiar la realidad de las ciudades latinoamericanas a diferencia del ÍPM publicado en los Informes de Desarrollo Humano y elaborado por la OPHI que intentan mostrar un panorama comparativo en el ámbito mundial. El índice que construimos nos permite, primero, observar las privaciones de la población de Belo Horizonte y Medellín, segundo, saber la importancia relativa de las dimensiones en la pobreza multidimensional y, tercero, desagregar y estimar el índice en varias categorías sociales: hogares encabezados por hombres y mujeres, estructura familiar, clase social, clasificación por grupos étnico-raciales o de color y desplazamiento forzoso (en Colombia).

**Palabras claves:**

Índices multidimensionales, pobreza, categorías sociales, Belo Horizonte y Medellín.

## 2.1. Introducción

El trabajo que realizamos en este capítulo es indagar sobre las dimensiones de pobreza que caracterizan el contexto latinoamericano y, proponer y medir un índice de pobreza multidimensional para las ciudades de Belo Horizonte y Medellín. Con este trabajo abarcaremos, además de las dimensiones convencionales, observadas sobre todo en la carencia de ingresos, otras que han sido tratadas como *las dimensiones perdidas de la pobreza* (Alkire, 2007; Diprose, 2007; Lugo, 2007; Zavaleta 2007, Ibrahim y Alkire 2007; Samman 2007) y que explican de una manera más holística y real, el tipo de pobreza que se vive concretamente en la región.

Además, el trabajo metodológico realizado con dos bases de datos diferentes, la Encuesta de Calidad de Vida 2010 (DANE, 2011) para Medellín y la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 (IBGE, 2009) para Belo Horizonte, nos permite realizar un análisis comparativo de varias categorías sociales y su relación con la incidencia y la intensidad de la pobreza y, con el ÍPM\_AL. Las relaciones encontradas son ilustrativas de las condiciones educativas de los niños y jóvenes de estas dos ciudades.

La hipótesis de la cual partimos es que la pobreza se explica mejor por las dimensiones perdidas y estas tienen un peso significativo en el contexto de las grandes urbes latinoamericanas, más aún, marca una serie de desigualdades que son observables cuando desagregamos el índice por categorías sociales. La segunda hipótesis es que esta información revela las condiciones educativas de los niños y jóvenes y, por ende, la tipología de la pobreza es una herramienta apropiada para revelar la interacción entre las diversas dimensiones del bienestar y la capacidad de ser y estar educado. Para contrastar esta hipótesis utilizamos los enfoques de las capacidades, la educabilidad y sus vínculos (aspectos que fueron planteados en el capítulo 1).

La implicación teórica del estudio es la inclusión de la tipología de la pobreza en la sociología de la educación. Los objetivos son: señalar las dimensiones que han sido estudiadas en los análisis de pobreza y las que son consideradas como dimensiones perdidas de la pobreza; explicar las interacciones que se presentan entre las dimensiones del bienestar con la educación en Latinoamérica; aplicar y medir el ÍPM\_AL en Belo Horizonte y Medellín y, desagregarlo por categorías sociales; revelar las condiciones educativas de las niñas, niños y jóvenes de estas dos ciudades y, finalmente, proponer la aplicación para otras ciudades latinoamericanas.

Este capítulo incluye cuatro apartados: el primero es sobre la pobreza multidimensional y las condiciones sociales de la educación, donde reseñamos las diferentes dimensiones que han sido utilizadas y las que también deberían incluirse; en el segundo, especificamos la relación de estas dimensiones con la educación en el contexto latinoamericano; en el tercero, mostramos las tendencias sociales y educativas en Brasil y Colombia; en el cuarto presentamos la metodología y el cálculo del  $IPM - AL_{BH\&Med}$ ; en el quinto establecemos la relación entre la pobreza multidimensional y la estructura social de Medellín y Belo Horizonte. Finalmente presentamos las conclusiones.

## 2.2. La pobreza multidimensional y las condiciones sociales de la educación

La dimensión de la educación siempre ha sido una de las protagonistas en los análisis de bienestar, al igual que la salud y condiciones de vida asociadas a la vivienda y a los servicios básicos. Precisamente fue Sen (1985a), quien en *Commodities and Capabilities* inició el análisis de los funcionamientos tomando la esperanza de vida, la mortalidad infantil y la educación en India, China, Sri Lanka, Brasil y México. Con este trabajo puso en evidencia la no correspondencia entre los niveles de producción y los logros de las personas en una sociedad. Para demostrarlo comparó los niveles del PIB per cápita con los niveles de los funcionamientos antes mencionados, tomando los datos del World Development Report de 1983 y 1984.

A continuación realizaremos un resumen de las dimensiones que más se han tratado en la literatura y las que se señalan como dimensiones perdidas de los análisis de pobreza. Además, para ubicar el análisis en el enfoque de las capacidades, utilizaremos de una forma aplicada, el esquema que propuso Robeyns (2005), que resume las conexiones entre las diversas categorías conceptuales de las capacidades sobre el cual realizaremos algunas anotaciones y aportes conceptuales.

Las mediciones internacionales han hecho hincapié en los siguientes indicadores: los ingresos, las condiciones de vida (electricidad, saneamiento, agua potable, material del suelo y las paredes, combustible para cocinar y activos como radio, televisión, teléfono y bicicleta o moto), los años de escolarización, los niños matriculados, el analfabetismo, la mortalidad infantil y la desnutrición (Relacionados con los puntos 1, 2, 3 y 4 de la figura 2.1). Si bien estos indicadores

son ampliamente utilizados en los cálculos de la pobreza y, de una forma u otra se relacionan con las condiciones de educabilidad de los niños y niñas pobres en América Latina, existen otros problemas, por ejemplo, la exclusión debido a los procesos de producción y a la reducción del Estado de Bienestar, entre otros, que son señalados en la literatura de educabilidad para este contexto y que no los recogen los indicadores antes señalados.

En la actualidad, como señalamos en el capítulo 1, se han dado avances importantes en torno a la consideración de la multidimensionalidad tanto en los desarrollos normativos como en los métricos. A pesar de la amplitud dimensional siguen existiendo dificultades para medir las capacidades. Autores como Nussbaum (2002), Robeyns (2003) Untelhalter (2005) han realizado propuestas de listas de dimensiones que, según estas autoras, se deben incluir en los análisis del bienestar y el desarrollo humano. Recientemente, se ha comenzado a hablar de las dimensiones perdidas del bienestar como el empleo, la inseguridad y la violencia, la posibilidad de vivir sin vergüenza, el empoderamiento, el bienestar psicológico y subjetivo e incluso, la calidad educativa (Alkire, 2007; Diprose, 2007; Lugo, 2007; Zavaleta, 2007; Ibrahim y Alkire, 2007; Samman 2007; Walker y Unterhalter, 2007).

*El empleo* ha sido tratado por Lugo como una de las dimensiones más olvidadas en los análisis de bienestar y una de las más importantes debido a que tener un buen empleo y de calidad es una de los instrumentos más eficaces para no sufrir de pobreza (Lugo, 2007); además porque es una fuente de autorespeto y realización (Sen, 2000). Para avanzar en la integración de la dimensión del empleo, el bienestar y su relación con las condiciones de educabilidad, deben incluirse dimensiones perdidas como: los derechos del trabajo y la protección (el empleo informal), el trabajo doméstico no remunerado, la estacionalidad del trabajo, la posibilidad de movilidad laboral, la seguridad y los riesgos laborales, la sobre y sub empleabilidad y, los desempleados de larga duración (Lugo, 2007).

En cuanto a *la inseguridad y la violencia* atañe problemas como: primero, la pérdida de la vida como máxima vulneración de la libertad, segundo, la violación de los derechos humanos, tercero, los problemas transversales, el cual definimos como aquellos que afectan al mismo tiempo varias libertades instrumentales, lo que no solo afecta los resultados del bienestar, sino que además puede llevar a que se den círculos viciosos de pobreza y, finalmente, los efectos multiplicadores sobre la economía y la sociedad.

La inseguridad y la violencia es una dimensión que es aceptada e incluida en los marcos normativos de bienestar, pero que presenta muchas complejidades

para ser incluida en estudios métricos. Al respecto, Nussbaum incluye varios de los aspectos en las dimensiones de la vida, la salud, la integridad corporal, la razón práctica, las emociones y el control del entorno (Nussbaum, 2002); por su parte, Robeyns (2003) y Narayan (2000) la incluyen directamente como una de las dimensiones que debe tenerse en cuenta en los estudios sobre bienestar.

El impacto de la inseguridad y la violencia puede llegar a afectar la salud pública tanto por las causas directas como pueden ser por los problemas de discapacidad generados y la pérdida de vidas, como por las indirectas, al limitar el acceso a bienes básicos para la vida y la salud, como son el agua y los alimentos. Además sus facetas son variadas, tanto por el tipo de contexto donde se desarrolla (hogar, comunidad, localidad, nacional o internacional) como por los agentes implicados (OMS, 2002).<sup>1</sup>

*La posibilidad de vivir sin sentir vergüenza* (Zavaleta, 2007) está relacionada con aspectos como la dignidad, el respeto y la no humillación. Esta última tiene en cuenta percepciones sobre la injusticia, la discriminación y la distinción por origen étnico, racial y cultural.

El control general sobre las decisiones de cada día, la toma de decisiones en el hogar y autonomía relativa a diversos aspectos, la producción de cambios en nuestra propia vida por el empoderamiento individual y, por último, la producción de cambios en nuestra vida a partir del empoderamiento comunitario, son cuatro elementos del *empoderamiento* que también deberían incluirse dentro de las dimensiones de evaluación del bienestar (Ibrahim y Alkire, 2007).

*El bienestar psicológico y subjetivo* es otra dimensión que debería considerarse (Samman, 2007). Ésta se subdivide por un lado en el sentido de la vida, la autonomía, la competencia y la relación con otras personas, y por el otro, con la satisfacción general con la vida, con sus ámbitos particulares (bienestar material, salud, trabajo, seguridad, familia y amigos, educación, comunidad y creencias), y la felicidad (Samman, 2007).

*La calidad educativa* (Walker y Unterhalter, 2007) es uno de los objetivos de la Educación para Todos (EPT), a pesar de esto, como lo señalan las autoras, los análisis rara vez tienen en cuenta la forma en que la calidad educativa se relaciona con la igualdad en una sociedad. De ahí que ellas resalten los aportes

---

<sup>1</sup>La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la siguiente tipología: la violencia directa sobre sí mismo, la violencia interpersonal y la violencia colectiva, las cuales pueden ser de naturaleza física, sexual, psicológica y por privación o negligencia. Así, define que la violencia es el uso intencional de la fuerza física o el poder, de la amenaza o el hecho, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, el cual cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privación (OMS, 2002).

que realiza el enfoque de las capacidades al permitir tratar cuestiones como la clase social, el género, la raza y las desigualdades étnicas. Aunque como observamos, en el enfoque la conexión vincula directamente estas categorías sociales con las capacidades sin profundizar en los mecanismos que ocasionan dichas desigualdades que incluso pueden ser persistentes en el tiempo (relacionado con el punto 8 de la figura 2.1).

A partir del resumen teórico que presentó Robeyns (2005), además de estas dimensiones perdidas en los análisis de pobreza (a las cuales podríamos añadir las diversas capacidades que han incluido en sus listas Nussbaum, Robeyns, Unterhalter, entre otros), encontramos *una relación que llamamos perdida*. Ésta consiste en obviar la relación entre el contexto social y la producción, tanto de bienes de mercado como de no mercado. Este vacío conceptual impide observar la dinámica entre las desigualdades existentes y los mecanismos que las producen y, los efectos que estas tienen en las capacidades, al afectar tanto las libertades instrumentales como las constitutivas (Ver figura 2.1).

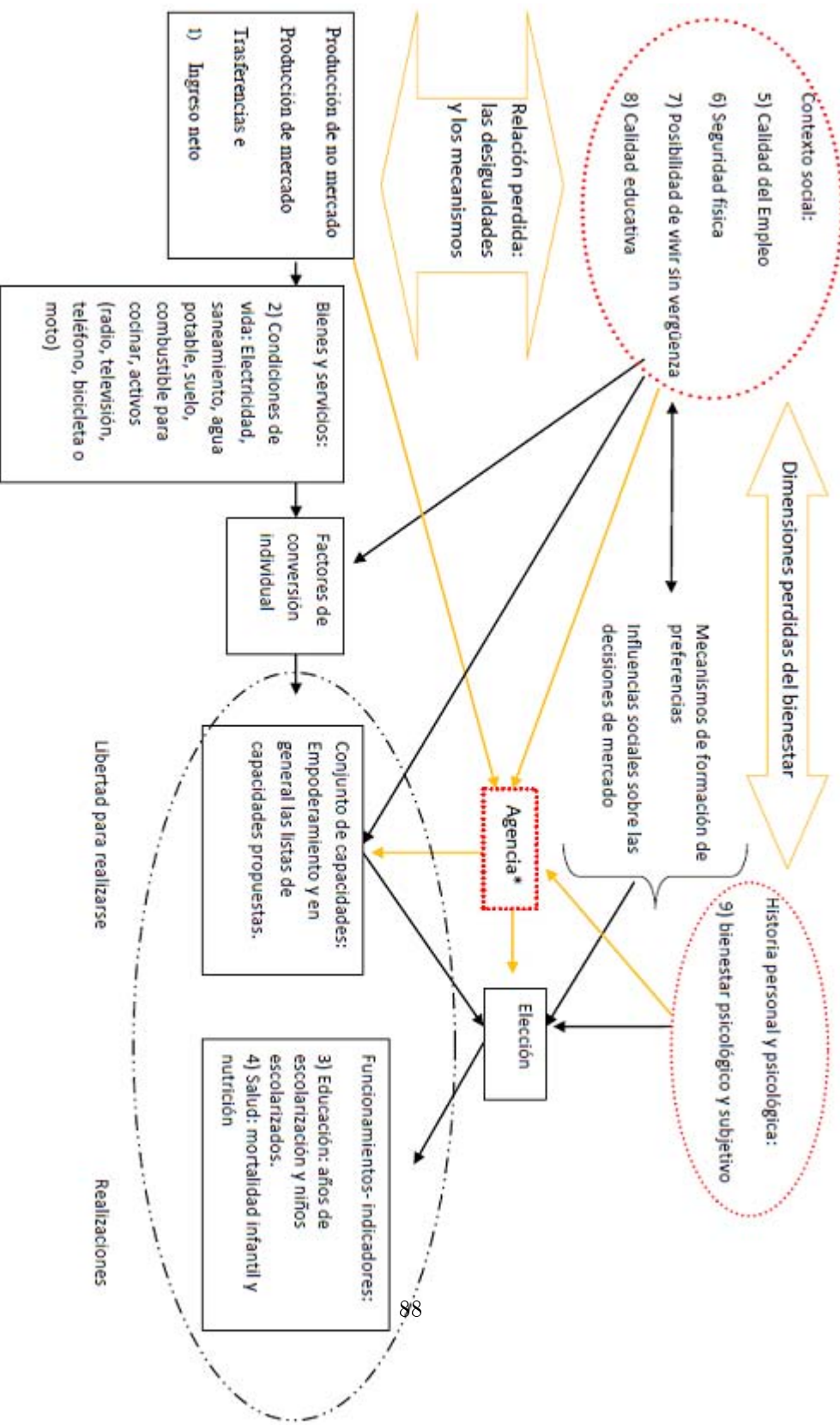
Como se observa en la figura 2.1 la relación perdida es entre el contexto social y el conjunto que reúne la producción de bienes y servicios (de mercado y no mercado), los ingresos y las transferencias, la cual consideramos bidireccional. Esta relación será objeto de análisis en el capítulo tres, donde profundizaremos en los mecanismos causales de la pobreza. Consideramos que este aspecto debe tomar más fuerza y relevancia en el enfoque de las capacidades, por ejemplo, los problemas de educabilidad en América Latina señalan que esta relación afecta la capacidad de ser y estar educado.

Por otra parte, la agencia no aparece en las relaciones conceptuales que nos propone Robeyns (2005), aunque es una de las categorías más relevantes del enfoque de las capacidades; sin embargo, puede ser debido a que la autora la considere como una capacidad en sí misma. No obstante, siguiendo a Sen, proponemos que sea tratada como una categoría aparte, que puede afectar las capacidades y la elección. De esta forma atendemos a la disertación de Sen (2000) sobre la valoración de la agencia y sus resultados, que no siempre llevan a aumentar el bienestar.

Agregado a lo anterior, proponemos la agencia como un elemento vinculante sobre la cual tienen efectos el contexto social, la producción (de mercado y no mercado), los ingresos y las transferencias y la historia personal y psicológica.

De acuerdo a la revisión que realizamos de algunos trabajos empíricos de las capacidades y, con el fin de sintetizar y agrupar las dimensiones más empleadas en los análisis, encontramos que en las dimensiones básicas sobresalen la edu-

Figura 2.1: El enfoque de las capacidades y, la relación conceptual y las dimensiones perdidas



Nota: Adaptado de "The Capability Approach: a Theoretical Survey" por Ingrid Robeyns, 2005, *Journal of Human Development*, 6:1, p. 98.



cación, la nutrición, el empleo y la vivienda y, en las dimensiones complejas, las sociales, las psicológicas, las físicas y las culturales, aunque en general este grupo es menos tratado (ver cuadro 2.1).

Las variables han sido clasificadas teniendo en cuenta cinco criterios: si son de nivel, calidad, acceso, resultados o complementarias. En la primera tenemos, por ejemplo, el nivel de ingresos, el nivel educativo, el bajo peso y la talla por edad y el hacinamiento; en la segunda, la calidad de la educación, la salud, la vivienda y el trabajo de cuidado; en la tercera, el acceso a bienes y servicios como los correspondientes al sistemas de salud y de educación, la vivienda y el sistema de justicia; en la cuarta, el analfabetismo, la mortalidad, la discapacidad, las áreas seguras y el ambiente no contaminado; en la última la percepción del estado de salud, las visitas al doctor y el tipo de ocio.

Finalmente, consideramos que el modelo presentado en la figura 2.1 es más adecuado para captar la educabilidad pues, además de integrar las dimensiones perdidas y la agencia, agregamos la interacción de la relación entre el contexto social y la producción de mercado y no mercado, lo cual permitirá centrar la atención en las desigualdades y los mecanismo que afectan el conjunto de capacidades, entre ellas la de ser y estar educado. En este capítulo demostraremos que incluso en situación de pobreza se dan diferencias entre diferentes grupos sociales y, en el capítulo tres abordaremos los mecanismos causales.

## **2.3. La interacción entre educación y las otras dimensiones de la pobreza**

### **2.3.1. La interacción entre las dimensiones y el ÍPM de los países emergentes**

En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011 (UNESCO, 2011) se profundiza sobre la relación entre los conflictos armados y la educación, resaltando así uno de los múltiples problemas de falta de libertades asociadas al contexto social que aumentan las desigualdades y las privaciones en múltiples dimensiones, y que afectan la educabilidad. Sin embargo, la falta de libertades tanto instrumentales como constitutivas tiene una caracterización e importancia diferente en todas las regiones del mundo, incluso entre las zonas urbanas y rurales.

Por ejemplo, en los países emergentes Brasil, China, India, Rusia y Sudáfrica,

Cuadro 2.1: Resumen de dimensiones utilizadas en los trabajos empíricos explorados

		Variables				
Dimensiones	Nivel	Acceso	Calidad	Resultado	Otras	
Básicas	Educación	Nivel educativo; logros educativos	Educación	Calidad educativa	Analfabetismo	
	Salud	Esperanza de vida, peso por edad y talla por edad	Salud	Morbilidad	Mortalidad accidentes lesiones discapacidades	Visitas al doctor percepción del estado de salud
	Nutrición	Índice nutricional y bajo peso por edad	Alimentos			
	Empleo	Tipo de empleo, posición socio-laboral	Empleo	Trabajo doméstico remunerado y no remunerado, trabajo remunerado, trabajo de cuidado en el no mercado y otros trabajos del no mercado		
	Vivienda	Cuartos por hogar, tipo de vivienda o refugio, hacinamiento y no espacio.	Vivienda digna	Lugar confortable, servicios en el hogar, condensación, calor, putrefacción en la madera, piso de la vivienda y material del techo	Área segura ambiente no contaminado	
Complejas	Social	Contacto micro social, interacción social y relaciones sociales		Cuidado	Bienestar sociológico	Tipo de ocio
	Psicológica	Ansiedad, nervios y enfermedades psicológicas		Problemas de concentración	Desobediencia intimidación	Tipo de ocio
	Físico	Nivel de actividades físicas		Actividades físicas		Tipo de ocio
	Cultural			Actividades culturales		Tipo de ocio
Dotaciones	Privadas	Ingreso disponible	Empleo	Condiciones económicas	Ambiente no contaminado	
	Públicas	Transporte	Justicia		Ambiente no contaminado	

Fuente: Construcción propia.

la contribución de la privación de educación al Índice de Pobreza Multidimensional (ÍPM) tiene un peso mayor en China y la Federación Rusa y mucho menor en Brasil y Sur África, donde son más apremiantes los problemas de salud. Por otro lado, en la India y Sudáfrica la privación en el nivel de vida es un aspecto que marca más la pobreza en comparación con Brasil (Ver cuadro 2.2).

Debe tenerse en cuenta que la medición del ÍPM está contabilizando las privaciones en la educación, la salud y el nivel de vida, además como se explica en el IDH (2013) su metodología tiene en cuenta la incidencia (el porcentaje de la población con un puntaje de privaciones ponderado de al menos el 33 %) y la intensidad (el promedio porcentual de las privaciones experimentadas por las personas en condiciones de pobreza multidimensional). El indicador va desde 0 (señala que no existe pobreza multidimensional) a 1 (cuantifica el máximo nivel de pobreza multidimensional) el cual indicaría que todas las personas son pobres y experimentan el 100 % de las privaciones en todas las dimensiones (también puede ser expresado en términos porcentuales).

En términos globales, los resultados ÍPM calculado por la OPHI para todo el mundo muestran diferencias entre los países emergentes. Por ejemplo, la diferencia entre el ÍPM de la India (28,3 %) y Brasil (1,1 %), según la consistencia interna del ÍPM, se explica en mayor medida por el número de personas que se ven afectadas por la pobreza multidimensional (53,7 % de indios, mientras que, según este índice, solo el 2,7 % de brasileños padece pobreza multidimensional) y, en menor medida por el indicador de intensidad de la pobreza que, en la India es del 52,7 %, mientras que en Brasil es del 39,3 %. A su vez, la privación en la dimensión de la educación ejerce una contribución determinante en la pobreza multidimensional que afecta a la población de China y Rusia (64,8 % y 84,2 %), pero este efecto recae sobre un 12,5 % de chinos en comparación con un 1,3 % de rusos (Ver cuadro 2.2).

En cuanto a algunos de los países de Suramérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú y Uruguay) llama la atención que el ÍPM señala bajos niveles de pobreza multidimensional en todos estos países. Del grupo, Bolivia es el país que presenta mayor índice con 8,9 % (como resultado de una incidencia del 20,5 % y una intensidad del 43,7 %), le siguen Perú y Paraguay con 6,6 % y 6,4 % respectivamente. Exceptuando estos tres casos, como se observa en el cuadro 2.3 el resto de países de Sur América presenta un mejor ÍPM que en China, India y Sudáfrica.

Con respecto al porcentaje de contribución de las dimensiones al ÍPM, la educación provoca un efecto mucho mayor que las otras dimensiones en Ecuador

Cuadro 2.2: El ÍPM de los países emergentes

País	Año <sup>c</sup>	Pobreza Multidimensional (%)		Contribución de cada dimensión a la pobreza global (%)		ÍPM <sup>a</sup>	Educación	Salud	Nivel de vida
		Incidencia H	Intensidad A	Educación	Salud				
Brasil	2006(N)	2.7	39.3	1.1	39.0	40.2	20.7		
China	2002(W)	12.5	44.9	5.6	64.8	9.9	25.2		
India	2005/2006(D)	53.7	52.7	28.3	21.8	35.7	42.5		
Federación Rusa <sup>b</sup>	2003(W)	1.3	38.9	0.5	84.2	2.5	13.3		
Sur África	2008(N)	13.4	42.3	5.7	7.5	50.5	42		

Fuente: PNUD, 2013. Informe sobre Desarrollo Humano 2013:160-161.

a. No se dispone de la totalidad de los indicadores para todos los países, por lo tanto, las comparaciones entre países deben realizarse prudentemente. Ahí donde faltan datos, las ponderaciones del indicador se ajustaron para totalizar 100%. Vea detalles sobre los países para los que faltan datos en Alkire y otros (2011), y Alkire, Conconi y Roche (2012).

b. Cálculos del límite inferior

c. Los datos proceden de diferentes tipos de encuestas: N nacionales, W mundiales de salud y D demográficas.

Nota: las especificaciones a., b., y c. son tomadas del PNUD, 2013.

y en Uruguay, mientras que el nivel de vida representa la principal fuente de carencias en Argentina, Bolivia, Paraguay y sobre todo en Perú.

Deberíamos cuestionarnos sobre la pertinencia o no de las dimensiones empleadas para medir el ÍPM en la región. Al menos parece claro que la medida global no tiene en cuenta problemas que aquejan las sociedades latinoamericanas, algunos de los cuales se asocian con la transformación a partir de las políticas neoliberales. Dichas políticas siguen teniendo efectos sobre la población, los cuales son traducidos en una mayor desigualdad y en la pobreza de trabajadores formales e informales y de personas que se ven avocadas en nuevas formas de marginalidad: *fabelados, desocupados, sin techo, sin tierra, que hacen parte de grupos del crimen organizado, de violencia política o parapolicial de las grandes ciudades*, desplazados intermunicipales e intraurbanos, e incluso los marginados sociales exparticipantes de grupos al margen de la ley (Portes y Hoffman, 2003; Leguizamón, 2007).

Uno de los debates más intensos en la economía del bienestar y la desigualdad precisamente surge de la incomodidad con las mediciones para asumir la identificación y la agregación de los pobres, pues esto tiene implicaciones y restringe notablemente las prioridades políticas. Es así como, a pesar de los análisis de sensibilidad y robustez aplicados al ÍPM, con el ánimo de demostrar que tanto los indicadores utilizados, los pesos, como la líneas de corte, son apropiadas para medir la pobreza multidimensional en todas las regiones del mundo (Alkire y Santos, 2010), se siguen generando propuestas, incluso desde la misma OPHI (instituto que tiene a cargo la medición del ÍPM) sobre las dimensiones faltantes y la necesidad de aplicar encuestas con preguntas que arrojen indicadores que sean comparables.

En resumen, la comparación de los valores del ÍPM en los países emergentes y los suramericanos es indicativa de la información que este tipo de índices nos puede proporcionar. Como se observó, la incidencia y la intensidad se relacionan para dar como resultado el ÍPM y por su parte, la contribución de las distintas dimensiones al índice es variable de un país a otro. Por tanto, un índice proporciona datos muy relevantes sobre los niveles de pobreza en un país, en una ciudad e incluso puede ser discriminada por barrios u otro tipo de variables socioeconómicas y, sobre todo, permite detallar las particularidades de la contribución de los distintos componentes de la pobreza multidimensional.

El índice de pobreza multidimensional elaborado por la OPHI, se centra en medir los principales problemas de las regiones del mundo menos desarrolladas. Por esto, una aplicación automática a la realidad latinoamericana dejaría de lado

Cuadro 2.3: El IPM de algunos países de Sur América  
Pobreza Multidimensional (%)

País	Año <sup>b</sup>	Contribución de cada dimensión a la pobreza global (%)				Nivel de vida	
		Incidencia H	Intensidad A	IPM <sup>a</sup>	Educación Salud		
Argentina <sup>c</sup>	2005(N)	2.9	37.6	1.1	41.9	12.9	45.2
Bolivia	2008(D)	20.5	43.7	8.9	19.8	27.5	52.6
Brasil	2006(N)	2.7	39.3	1.1	39.0	40.2	20.7
Colombia	2010(D)	5.4	40.9	2.2	31.8	33.5	34.7
Ecuador	2003(W)	2.2	41.6	0.9	78.6	3.3	18.1
Guyana	2009(D)	7.7	39.2	3.0	17.4	50.4	32.2
Paraguay	2002/2003(W)	13.3	48.5	6.4	35.1	19.0	45.9
Perú	2008(D)	15.7	42.2	6.6	18.6	20.8	60.6
Uruguay	2002/2003(W)	1.7	34.7	0.6	96.0	0.6	3.4

Fuente: PNUD, 2013. Informe sobre Desarrollo Humano 2013:160-161.

a. No se dispone de la totalidad de los indicadores para todos los países, por lo tanto, las comparaciones entre países deben realizarse prudentemente. Ahí donde faltan datos, las ponderaciones del indicador se ajustaron para totalizar 100%. Vea detalles sobre los países para los que faltan datos en Alkire y otros (2011), y Alkire, Conconi y Roche (2012).

b. Los datos proceden de diferentes tipos de encuestas: N nacionales, W mundiales de salud y D demográficas.

c. Los datos solo corresponden a una parte del país.

Nota: las especificaciones a., b., y c. son tomadas del PNUD, 2013.

una serie de aspectos fundamentales, no tan graves como los que aquejan a la población de África Subsahariana y Asia Meridional, pero ciertamente dañinos para las capacidades de las personas.

Los estudios sobre la educabilidad y la ineducabilidad en el contexto social latinoamericano (López y Tedesco, 2002; Tedesco, 2005; Bonal y Tarabini, 2010) han mostrado unas situaciones en que los componentes no educativos de la pobreza multidimensional constriñen las oportunidades educativas. Si bien las contribuciones de la educación, la salud y el nivel de vida invita a pensar en las circunstancias en que se encuentran Brasil y Colombia con respecto a otros países de la región, e incluso a los emergentes, esto no es suficiente para entender la dinámica de estas dimensiones con la educabilidad o, en su defecto, la ineducabilidad. Es necesario tener en cuenta información empírica sobre otros sucesos en que la educación se vea menoscabada a pesar de unas condiciones de salud y nivel de vida mejores.

### **2.3.2. La interacción de las dimensiones y la educación en América Latina y el Caribe**

Se ha señalado que en América Latina y el Caribe existe una interacción entre varias dimensiones que la hacen diferente de otras regiones del mundo y, por ende, la evaluación educativa tiende a centrarse en cuestiones que hacen parte de la estructura social pues, en ellas, se encuentran algunas causas de las dificultades para educarse. Por ejemplo, el trabajo infantil coexiste con las altas tasas de escolarización de la región (LLECE-UNESCO, 2010). A continuación tratamos algunas de las dimensiones, como: la informalidad laboral, las condiciones de vida y las condiciones educativas en el hogar, la pobreza y el estatus socioeconómico, las bajas prestaciones sociales, la baja cualificación, el trabajo infantil, las desigualdades por etnia, raza o de color, la salud, la inseguridad, violencia y criminalidad.

Portes y Hoffman (2003) han señalado que la estructura social de los países latinoamericanos se caracteriza por una enorme informalidad laboral, una considerable inseguridad, y un índice importante de emigración. Si bien el tercer aspecto no constituye un componente directo de la pobreza, los otros dos indican cuáles pueden ser las facetas de la pobreza que limitan el potencial de la educación en América Latina. Es indiscutible que varias de estas dimensiones de la pobreza entorpecen la educabilidad de diferentes maneras.

En Bolivia, por ejemplo, existe una fuerte interdependencia entre las condi-

ciones de vida y la capacidad de conocimiento y, además se constata el impacto de esta última sobre funcionamientos educativos como: el alfabetismo, el nivel de educación y la escolarización por edad (Krishnakumar y Ballon, 2008). También demuestran que los indicadores exógenos que son significativos para medir la capacidad de conocimiento en Bolivia son: el nivel de educación de la madre, número de escuelas, pertenecer a las ciudades principales del país y el uso de los servicios médicos. Por otro lado, aspectos como ser indígena y hogares con hombres como cabeza de familia, tienen una relación negativa con el nivel de educación y la escolarización por edad.

También se ha señalado que en los países en desarrollo ser pobre implica un riesgo mayor de inasistencia a la escuela y afecta la producción educativa (Engle y Black, 2008), con lo cual, la capacidad de estar y ser educado se ve afectada directamente porque la pobreza desactiva el mecanismo escolar como medio para el desarrollo. Además, la inasistencia a la escuela se agrava con el peor estado de salud y educación de la madre y, como si fuera poco, el estatus socioeconómico también afecta los logros educativos del niño en la escuela (Engle y Black, 2008).

Los problemas de acceso al sistema de salud y el estatus socioeconómico tienen relación con la falta de libertades sociales y económicas, las cuales tienen una estrecha relación con el mercado laboral. La proliferación de puestos de trabajo informales o la falta de un empleo formal implica el no acceso a las prestaciones sociales y a la seguridad laboral. Por ejemplo, en las áreas urbanas de Brasil, el empleo informal (como porcentaje del empleo total no agrícola) fue del 50 % para los hombres y del 52 % para las mujeres entre el 2003-2005 (ODM, 2010:24). Esto implica la vulnerabilidad de los miembros de la familia, lo cual no solo afecta a los ingresos disponibles de la familia sino además su bienestar y capacidad de agencia, aspectos que pueden tener fuertes implicaciones en la educación de los menores del hogar.

Portes y Hoffman (2003) resaltan que en la región gran parte de los trabajadores quedan excluidos del sistema capitalista moderno con lo cual, su sustento deviene de las actividades directas de subsistencia o empleo no regulado. Además, la desigualdad en la distribución de la riqueza y los ínfimos salarios condenan a gran parte de la población a continuar en situación de pobreza. Agregado a lo anterior, las intervenciones realizadas con programas económicos o incremento de negocios en el sector privado, son poco efectivas para sacar a las personas de la pobreza, en parte, porque las familias más ricas tienen más capacidad para sacar provecho de ellas (Engle y Black, 2008).

Schneider y Karcher (2010) también observan que existe una interacción



entre el empleo informal y las bajas cualificaciones de quienes lo ejercen, y una desigualdad en los retornos de la educación porque en América Latina persisten diferencias salariales de acuerdo al quintil de ingresos de las personas que han estudiado. De esta manera, aunque los autores no tratan la cuestión educativa, estos fenómenos pueden afectar la educabilidad por la vía del bajo capital cultural y económico más, el desincentivo para formarse por el bajo retorno de la inversión educativa.

Por otra parte, en Brasil se ha demostrado que no solo la pobreza incide en el aumento del trabajo infantil, sino además, entre más bajo es el estatus ocupacional del jefe de hogar existe mayor probabilidad de que alguno de los menores del hogar realice trabajo infantil (Cacciamali, y Tatei, 2005). En el contexto latinoamericano no obstante, muchos de los niños que realizan trabajo infantil asisten a la escuela, pero el principal problema son los efectos de dicho trabajo en los logros académicos.

Por ejemplo, en Argentina entre mayor dedicación en tiempo y lugar al trabajo infantil, menor es el rendimiento en Matemáticas (Cervini, 2005). Gunnarsson, Orazem y Sánchez (2004) encuentran que para nueve países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, Paraguay, Perú y la República Dominicana), los efectos adversos del trabajo infantil sobre la capacidad cognitiva coinciden con los efectos adversos de dicho trabajo sobre las ganancias recibidas como adultos, de ahí que señalen esta actividad como uno de los posibles mecanismos de transmisión de la pobreza intergeneracional. LLECE-UNESCO (2010) señala que, además del trabajo infantil, el otro factor que más afectan al logro cognitivo en la región es la pertenencia a un grupo indígena:

El trabajo infantil y la pertenencia a un grupo indígena son aspectos que se asocian negativamente con el aprendizaje. El trabajo infantil es significativo en 46% de los modelos ajustados, siempre con una relación negativa con el aprendizaje. Los resultados muestran que un niño que trabaja obtiene, en promedio, entre 7 y 22 puntos menos que los estudiantes que no trabajan. Este grave flagelo afecta alrededor de nueve por ciento de los estudiantes evaluados en el SERCE e implica que éstos viven en condiciones precarias, que limitan sus posibilidades de aprendizaje y el tiempo que pueden dedicar a tareas escolares. El caso de la pertenencia a un grupo indígena es de naturaleza distinta, pues muestra que las poblaciones originarias del continente viven en condiciones de rezago social que

los mantienen a la zaga en indicadores educativos, económicos y de salud (LLECE-UNESCO, 2010: 124).

Agregado a lo anterior, varios estudios han mostrado que no solo la pertenencia a un grupo indígena sino además la raza y color de la piel inciden en la educación. Así, varios estudios realizados para Brasil evidencian la brecha existente en el desempeño escolar entre blancos y negros y, en menor cuantía, entre blancos y pardos, en ambos casos a favor de los blancos (Soares y Gonzaga, 2003; Ravanello, 2010). Incluso se ha afirmado que los blancos y los asiáticos, en el contexto brasileño, tienen más facilidades para realizar su recorrido educativo y tienen una mayor igualdad en las oportunidades que el resto de los colectivos (Cireno, 2004). Una consecuencia lógica del bajo desempeño de los negros e indígenas en la educación básica es la baja frecuencia de alumnos negros en el sistema educativo universitario brasileño, la cual no es proporcional al porcentaje de población negra en el país (Proença, 2009). En Bolivia también se detecta que los grupos indígenas se enfrentan a claras desventajas educativas (LLECE-UNESCO, 2010).

En América Latina la etnia, raza o diferencias de color deben incluirse como un factor social-estructural preponderante debido a que obedece a procesos históricos complejos que marcan desigualdades étnicas y raciales tanto en la región como al interior de sus países. Al estudiar las oportunidades educativas y el rendimiento educativo en América Latina, debe tenerse en cuenta cómo, el control mediante las clasificaciones de etnia y raza hace visibles unas desigualdades que persisten en el tiempo (UNESCO, 2009; Pereira y Rambla, 2009).

Otra dimensión que puede afectar la educación es la salud. Un niño o niña con buena salud y bien nutrido, puede asistir a la escuela, presentar un mejor desempeño escolar y ser más productivo en su edad laboral (Carusi-Machado, 2007). En otro sentido, las condiciones desfavorables de salud interfieren en el ingreso tardío a la escuela, con lo cual el niño inicia con un desfase entre su edad cronológica y su curso escolar; además, la pobreza y las peores condiciones de vida son causa de las condiciones desfavorables en salud (Carusi-Machado, 2007).

Uno de los indicadores más utilizados para medir la salud es la mortalidad infantil. En América Latina esta ha descendido, pero la población rural, indígena y afrodescendiente es la más afectada, y los casos que persisten de mortalidad infantil se explican por: las deficientes condiciones de vida (especialmente por la falta de agua potable y de saneamiento), *los bajos ingresos, la maternidad ado-*

*lescente, la falta de acceso a servicios básicos y de atención sanitaria oportuna* (CEPAL y UNICEF, 2007).

Otras dimensiones trascendentes en América Latina son la inseguridad, la violencia, la criminalidad y, específicamente en Colombia, el conflicto armado. Portes y Roberts (2005) relacionan la criminalidad con la contracción del empleo formal, el aumento de las deficientes condiciones de vida y pobreza, y la abolición de las políticas compensatorias. Aunque este fenómeno permea la mayoría de las grandes urbes de la región, los autores no constatan la influencia de la criminalidad sobre la educación, aunque se perciben efectos tanto directos como indirectos:

[...] más del 40% de los niños del mundo que no van a la escuela viven en países afectados por conflictos. En esos mismos países se registran algunas de las mayores desigualdades entre los sexos y algunos de los niveles más bajos de alfabetización de todo el mundo (UNESCO, 2011:47).

Los conflictos armados o la violencia armada tienen una implicación directa en el logro real de educarse, por ejemplo en Brasil dos tercios de los residentes de las favelas afectadas por la violencia no tienen el certificado de educación primaria; dicha violencia puede llevar a la interrupción de la escolarización o al gasto de los recursos públicos en seguridad militar/pública en vez de política educativa (OCDE 2010:28-30) o a la ineducabilidad por violencia (Bonal y Tarabini, 2010:143).

Existe una interacción recíproca, muy poderosa, entre la educación, la pobreza y la violencia en América Latina. Las carencias educativas y la pobreza dan cuenta de la evolución de la violencia, como lo demuestran Londoño, Gaviña y Guerrero (2000). Aunque desde otra perspectiva, debería tratarse cómo la violencia irrumpe en la pobreza y la educación. No son los países más pobres de la región ni las subregiones más pobres de los países los que mayores indicios de violencia presentan, es decir, no podemos concluir que la pobreza sea la causa de la violencia (Briceño-León, 2002), pero la violencia está presente en los procesos de empobrecimiento y la exclusión laboral y educativa se presentan como factores relevantes del crecimiento de la violencia urbana (Briceño-León, 2002).

En suma, el análisis de las condiciones educativas debe implicar una visión holística, en la cual se recurra a elementos teóricos y empíricos que lleven a entender la interacción de las dimensiones educativas con la presencia de otras dimensiones, que en el contexto Latinoamericano están marcadas por la de-

sigualdad y aspectos propios de la estructura social. A continuación centramos la atención en las tendencias sociales y educativas de Brasil y Colombia, y en la pobreza multidimensional como un fenómeno muy significativo que reúne los factores que afectan las condiciones educativas.

## 2.4. Las tendencias educativas en Brasil y Colombia

En Brasil y Colombia persisten bajos logros y desigualdades educativas que son observables en variables como: el abandono escolar, la sobre-edad, la baja aprobación y las bajas competencias académicas. Además existen grandes brechas entre las regiones o departamentos, lo cual denota la disparidad de recursos, derechos y libertades al interior de dichos países.

En Brasil el abandono o la deserción escolar en la enseñanza fundamental ha descendido en todas las regiones durante el periodo 2007-2010, sin embargo, las regiones del norte y el nordeste tienen porcentajes de abandono más altos, exactamente de 5,3 % y 5,2 % respectivamente, frente a la región del Sureste y Sur que tuvieron 1,5 % en el 2010 (ver cuadro 2.4).

Del mismo modo, Colombia también presenta grandes diferencias entre sus departamentos, por ejemplo, mientras Guainía presentó una tasa de deserción intra-anual del 11,11 % en el 2011, San Andrés registró una tasa de 1,74 % (MINEDU, 2012). En el departamento de Antioquia (que tiene por capital Medellín), la tasa de deserción intra-anual fue de 4,01 % en 2011. Se señala que las cinco causas principales de deserción en este departamento son: los hogares que cambian de domicilio, el poco gusto por el estudio, la poca motivación del hogar sobre la educación, la maternidad-paternidad a temprana edad y la situación de desplazamiento forzado (MINEDU, 2012).

Por otro lado, en Brasil la brecha entre las regiones en lo referente a la aprobación de la enseñanza fundamental se va cerrando, debido en gran parte al avance de las regiones del norte y nordeste que tuvieron una tasa de variación porcentual del 8,3 % y 7,1 % respectivamente, pero también porque las regiones del Sur y Sureste han disminuido en sus niveles de aprobación (ver cuadro 2.4).

Pero uno de los factores que más preocupa son los altos niveles de distorsión edad-serie en la enseñanza fundamental en Brasil, que en 2010 fue desde el 15,5 % en la región Sureste hasta el 40,4 % del Nordeste. Observamos una gran brecha entre las regiones del Norte y Nordeste con respecto al resto pero, además, con

Cuadro 2.4: Tasa de aprobación, reprobación y abandono de la enseñanza fundamental de Brasil (serie nueva), 2007-2010

Región	Tasas	2007	2008	2009	2010
Norte	Aprobación	76.5	77.7	80.3	82.9
Nordeste		76.4	77.5	80	81.9
Sureste		88.7	89.1	89.6	90.6
Sur		86.8	87	87.5	88.1
Centro-Oeste		84.9	86.3	87.4	88.2
Norte	Reprobación	15.8	15	13.5	11.8
Nordeste		15.3	15	13.8	12.9
Sureste		9.1	8.9	8.7	7.9
Sur		11.4	11.3	10.9	10.4
Centro-Oeste		10.6	9.8	9.5	9.3
Norte	Abandono	7.7	7.3	6.2	5.3
Nordeste		8.3	7.5	6.2	5.2
Sureste		2.2	2	1.7	1.5
Sur		1.8	1.7	1.6	1.5
Centro-Oeste		4.5	3.9	3.1	2.5

Fuente: MEC/INEP/Censo Escolar

Notas: Tasa de aprobación: porcentaje de alumnos de la matrícula total que, al final del año lectivo, concluyen con éxito determinado curso, presentando los requisitos mínimos previstos en la ley de aprovechamiento y frecuencia, que le permiten cursar en el año siguiente, el curso inmediatamente posterior.

Tasa de reprobación: porcentaje de alumnos de la matrícula total que, dado un curso, al final del año lectivo no presentan los requisitos mínimos previstos en la ley sobre su aprovechamiento y frecuencia para ser promovidos al curso posterior.

Tasa de abandono: porcentaje de alumnos de la matrícula total que, en un curso dado, dejan de frecuentar una escuela durante el año lectivo.

(<http://seriesestadisticas.ibge.gov.br>)

Cuadro 2.5: Distorsión edad/curso. Total de los alumnos de la enseñanza fundamental de Brasil (serie nueva), 2007-2010

Región	Norte	Nordeste	Sureste	Sur	Centro_ Oeste
2006	29.1	46.1	9.7	21.9	24.2
2007	40.9	40.1	17.4	18.1	25.4
2008	29.2	28.3	16.4	17.7	22.4
2009	33.2	31.6	15.9	17.9	21.6
2010	34.8	40.4	15.5	17.8	21.3

Fuente: MEC/INEP/Censo Escolar

Notas: No adecuación teórica entre el curso y la edad del alumno. En el caso brasileño, en el sistema educacional, se considera la edad de 7 años como la edad adecuada para el ingreso en la enseñanza fundamental, cuya duración es normalmente 8 años. Según este raciocinio es posible identificar la edad adecuada para cada curso. Este indicador permite evaluar el porcentaje de alumnos, en cada curso, con edad superior a la edad recomendada.

(<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br>)

una tendencia creciente de estas regiones desde 2008 hasta 2010 (ver cuadro 2.5).

Ahora bien, tras observar estas desigualdades entre las regiones de Brasil y de forma breve en Colombia, los fenómenos que se revelan indirectamente son los factores de educabilidad e ineducabilidad de algunos grupos y, por ende, las limitaciones para hacer efectivos los valores intrínsecos e instrumentales de la educación. Por esto es imprescindible dar paso al análisis sobre la pobreza multidimensional y las diferencias por categorías sociales, dado que según la literatura, existe una correlación entre ser pobre, el abandono escolar, los bajos niveles de aprobación y la sobre-edad.

## 2.5. Metodología y cálculo del índice de pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín

Belo Horizonte y Medellín son dos de las ciudades más grandes de Latinoamérica, además, su actividad económica está marcada por niveles de producción que son muy superiores al respectivo promedio nacional. En Belo Horizonte el PIB estimado (en millones de dólares a precios constantes de 2000) fue de 20.358 en 2008 y el porcentaje del PIB de la ciudad con respecto al nacional fue de 2,4. Por su parte, el mismo indicador del PIB para la ciudad de Medellín fue de 15.875 en el 2008, y el porcentaje con respecto al nacional fue de 11,4 (ONU-

HABITAT, 2012).

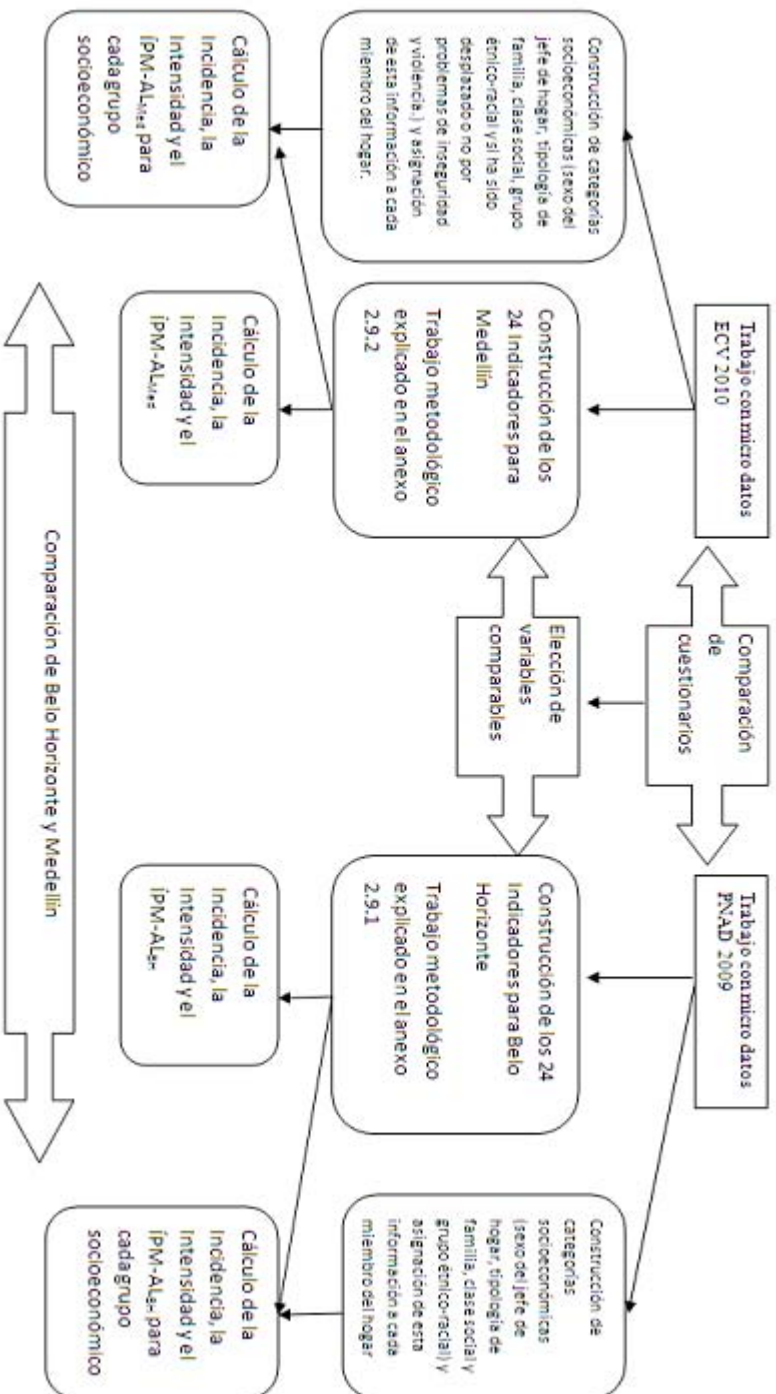
Estas dos ciudades también presentan similitudes en los problemas de empleo informal, inseguridad e incluso, como mostraremos más adelante, en la estructura social. Dichas similitudes dan consistencia al índice y, por ende, es posible generalizar algunas hipótesis de los efectos de las dimensiones sobre la educabilidad.

Antes de iniciar con la descripción formal del Índice de Pobreza Multidimensional propuesto para la realidad de América Latina y aplicado a Belo Horizonte y Medellín,  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ , es importante mencionar sobre los pasos metodológicos que fueron necesarios para llegar a los resultados.

En primer lugar, los microdatos de PNAD 2009 y ECV 2010 (en formato de datos de texto), fueron importados a bases de datos con formato sav. donde asignamos nombres de variables, etiquetas de las variables y exploramos la existencia de datos extraños. En segundo lugar, realizamos una comparación de los cuestionarios de ambas encuestas para elegir variables comparables, que fueron organizadas en las dimensiones de: las condiciones del hogar, las condiciones personales básicas, las condiciones educativas, las condiciones socioeconómicas y las condiciones de entorno, inseguridad y violencia. En tercer lugar, con las encuestas PNAD 2009 y ECV 2010, se construyeron los 24 indicadores comparables para cada una de las dos ciudades (ver cuadros de 2.6 a 2.8); el procedimiento para cada indicador se encuentra explicado en el apéndice 2.9.1 para PNAD 2009 y 2.9.2 para ECV 2010. En cuarto lugar, procedimos a la construcción de categorías socioeconómicas con la información que nos permitiese las encuestas y que fuesen comparables para ambas ciudades, estas son: sexo del jefe de hogar, tipología de familia, clase social, grupo étnico-raciales y finalmente para Medellín, si ha sido desplazado o no por problemas de inseguridad y violencia. Dado que la unidad de análisis son las personas, las tipologías de información construidas con información del grupo familiar fue asignada a cada miembro. En quinto lugar, se procede a aplicar la metodología de Alkire y Foster (2007; 2009) para el cálculo de los índices componentes del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ . En sexto lugar, se realiza la desagregación del índice por las categorías socioeconómicas mencionadas en el punto cuarto. La figura 1.2 resume el trabajo metodológico aquí comentado. Seguidamente nos centraremos en explicar la metodología para el cálculo del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ .

La metodología que a continuación explicaremos y que hemos aplicado para el cálculo del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ , es la línea de corte dual (Alkire y Foster, 2007; 2009). Ésta es utilizada para la Medición de la Pobreza Multidimensional

Figura 2.2: Resumen trabajo metodológico



Fuente: Construcción propia.



(ÍPM) que propone la Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI) y que se publica desde 2010 en el Informe de Desarrollo Humano (NACIONES UNIDAS, 2010).

En nuestro caso, para iniciar con el cálculo del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  organizamos la base de datos en una matriz de desempeños de las dimensiones asociados a las condiciones de pobreza, denotada por:  $y = [y_{ij}]_{(n*d)}$  donde la entrada  $y_{ij}$  se refiere a la persona  $i$  y la dimensión  $j$ . Por otro lado, el tamaño de la matriz es  $n * d$  siendo  $n$  el total de personas y  $d$  el número total de dimensiones. Para obtener esta matriz se trabaja con una matriz de datos  $v = [v_{ij}]_{(n*l)}$  señalando que  $v_{ij}$  es la información para la persona  $i$  con respecto a la variable  $j$ ; el tamaño de esta matriz es  $n * l$  siendo  $n$  de nuevo el número de personas y  $l$  el número de variables.

De la matriz de desempeños se obtiene la matriz de privaciones  $g^0 = [g_{ij}^0]_{(n*d)}$  que es una matriz de entradas 1, 0. Siendo  $g_{ij}^0 = 1$  si y solo si  $y_{ij} < z_j$ , con lo cual se denota que la persona  $i$  sufre una privación en la dimensión  $j$  pues su desempeño está por debajo del umbral definido y,  $g_{ij}^0 = 0$  si y solo si  $y_{ij} \geq z_j$  indicando el caso contrario de no privación (Alkire y Foster, 2008). Calculada la matriz de privaciones  $g^0 = [g_{ij}^0]_{(n*d)}$  se construye el vector de recuento de las privaciones  $c_i = \sum_1^d g_i^0$  que da la información sobre el número de las privaciones sufridas por la persona  $i$  (Alkire y Foster: 2008).

La pobreza multidimensional, como tipología para medir las condiciones educativas en Belo Horizonte y Medellín  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ , agrupa las siguientes dimensiones: las condiciones del hogar, las condiciones personales básicas, las condiciones educativas, las condiciones socioeconómicas y las condiciones de entorno: inseguridad y violencia (ver cuadros de 2.6 a 2.8). Esta tipología, responde a los mismos criterios de medición que el ÍPM global, pero se basa en indicadores especialmente relevantes para detectar los problemas sociales más importantes en América Latina.

En la primera dimensión incluimos indicadores de la vivienda y el control del entorno material; en la segunda, indicadores sobre la vida y la nutrición de los miembros del hogar; la tercera, consta de indicadores sobre la atención preescolar, la matrícula infantil y juvenil, el rezago escolar y la deserción; la cuarta, incluye el trabajo infantil, la educación de los adultos, el entorno, la afiliación laboral, el empleo formal remunerado y los ingresos familiares y, finalmente en la quinta, las condiciones de entorno relacionadas con la inseguridad y la violencia. En total construimos el índice con 24 indicadores que son comparables entre

Belo Horizonte y Medellín. En el apéndice 2.9.1 y 2.9.2 presentamos el resumen metodológico del proceso realizado para la obtención de los 24 indicadores para los habitantes a partir de las bases de datos PNAD-2009 para Belo Horizonte y ECV-2010 para Medellín y, en las tablas de 2.6 a 2.8 presentamos el resumen de las dimensiones, los indicadores y los umbrales para el cálculo del índice de pobreza multidimensional de cada ciudad ( $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ ).

### 2.5.1. Datos y privaciones

Para hacer más clara la comparación entre Belo Horizonte y Medellín aplicamos los respectivos elevadores poblacionales de las encuestas PNAD 2009 y ECV 2010. De esta manera, la muestra elevada con el factor poblacional nos lleva a comparar 5.120.798 personas de Belo Horizonte y Área Metropolitana con 2.343.049 personas de Medellín. En el apéndice 2.9.3 y 2.9.4 presentamos los estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el  $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$  y las privaciones del total de la población de Belo Horizonte A.M. y Medellín respectivamente.

Sobre las privaciones de las condiciones del hogar, tanto en Belo Horizonte como en Medellín, sobresale el hacinamiento con el 19,74 % y el 24,58 % respectivamente. En cambio se observa tres disparidades: la población de Medellín tiene más privaciones en términos de activos que Belo Horizonte (22,87 % en comparación con 0,60 %) pero más cobertura de saneamiento (0,98 % contra 11,34 % de personas que viven en hogares sin este servicio), y más cobertura en recolección de basuras (0,10 % vs. 11,34 % de personas que viven en domicilios sin este servicio). En general, la población de ambas ciudades tiene bien cubiertas condiciones de vida como: contar con electricidad, agua potable, paredes de la vivienda y combustible con el que cocinan (ver figura 2.3).

En cuanto a las condiciones personales básicas, si bien la mortalidad infantil y la mortalidad prenatal no son altas, debe llamar la atención principalmente en Belo Horizonte, pues casi el 4 % de las personas presenta privación en esta dimensión porque viven en un hogar donde se ha dado al menos un caso de estas muertes. En cambio, en Medellín la mortalidad infantil fue del 0,33 % y la prenatal del 0,27 % respectivamente (Ver figura 2.4).

Hay que destacar que en Medellín existe un alto riesgo alimentario porque alguno de los adultos de la familia consume solo una o dos comidas al día. En esta ciudad es uno de los indicadores de mayor privación, con 50,45 % (Ver figura 2.4). Un análisis para el departamento de Antioquia, del cual es capital Medellín,

Cuadro 2.6: Lista de dimensiones para el cálculo del índice de pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín *ÍPM – AL<sub>BH&Med</sub>*

Condición	Dimensión	Indicador	Umbral
1. Condiciones del Hogar (cada indicador en esta dimensión tiene un peso de (1/40)= (1/5)*(1/8))	Vivienda	1. Electricidad	Si el hogar no cuenta con electricidad.*
		2. Agua potable	No tiene agua potable*
		3. Saneamiento	No tiene alcantarillado
		4. Basuras	Si las basuras la recoge un servicio informal (zorra, carreta, etc.); la tiran al patio, lote, zanja o baldío; la tiran al río, caño, quebrada o laguna; la entierran; la queman; la reutilizan; la comercializan;
		5. Paredes de la vivienda	Si es de tierra, arena, o estiércol; madera burda, tabla, tablón u otro vegetal.**
		6. Combustible con que cocina	Si cocinan con madera, carbón de leña o mineral, estiércol, material de desecho, petróleo, gasolina, alcohol, kerosene o cocinol.*
		7. Hacinamiento	Hacinamiento medio (de 2,5 a 4,9) o crítico (5 y más):
2. Condiciones personales básicas (1/20)= (1/5)*(1/4))	Control del entorno material	8. Activos	Si no poseen más de uno de los siguientes: tv., teléfono, bicicleta, moto, vehículo*
	Vida	9. Mortalidad infantil	De los hijos nacidos vivos si ha muerto alguno de los niños o jóvenes menores de 18 años en el último año*
		10. Mortalidad prenatal	Nacidos muertos en el hogar
	Nutrición	11. Si algún niño o joven menor de edad de la familia está en riesgo alimentario	Si el número de comidas al día para los niños y jóvenes del hogar (entre 0 y 17 años) es menor a 3**
		12. Si algún adulto de la familia está en riesgo alimentario	Si el número de comidas al día para los adultos del hogar (entre 18 años y más) es menor a 3**

Fuente: Construcción propia.

Nota: \*El umbral es similar a los usados por la OPHI para el cálculo del ÍPM y \*\*indica que es aproximado.

Cuadro 2.7: Continuación. Lista de dimensiones para el cálculo del índice de pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín *ÍPM – AL<sub>BH&Med</sub>*

3. Condiciones educativas	Educación	13. Atención pre-escolar (niños entre 1 y 5 años de edad)	Si algún niño en edad pre-escolar está por fuera del sistema preescolar**
(cada indicador en esta dimensión tiene un peso de (1/20)= (1/5)*(1/4))		14. matrícula Infantil y juvenil (entre 6 y 17 años de edad)	Si algún niño en edad escolar está por fuera de la escuela **
		15. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): rezago escolar Si algún niño o joven del hogar tiene un rezago escolar de dos años o más.	Si algún niño o joven del hogar tiene un rezago escolar de dos años o más.
		16. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): deserción	Considera que no está en edad escolar; considera que ya terminó sus estudios; costos educativos elevados o falta de dinero; debe encargarse de los oficios del hogar (cuidado de los niños, ancianos, personas con discapacidad, etc.); falta de tiempo; por embarazo; por inseguridad en el establecimiento educativo, en el entorno; del establecimiento o en el lugar de residencia; falta de cupos, no pasó examen de admisión; no existe centro educativo cercano, está muy lejano; necesita trabajar; no le gusta o no le interesa el estudio, aburrición; por enfermedad o incapacidad médica; necesita educación especial; recibe malos tratos en el colegio; porque se casó o formó pareja; tuvieron que abandonar el lugar de residencia habitual; bajo rendimiento académico o indisciplina; no pudo conseguir los documentos que exigían; razones familiares; prestar servicio militar, ejército, policía.

Fuente: Construcción propia.

Nota: \*El umbral es similar a los usados por la OPHI para el cálculo del ÍPM y \*\*indica que es aproximado.

Cuadro 2.8: Continuación. Lista de dimensiones para el cálculo del índice de pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín *ÍPM – AL<sub>BH&Med</sub>*

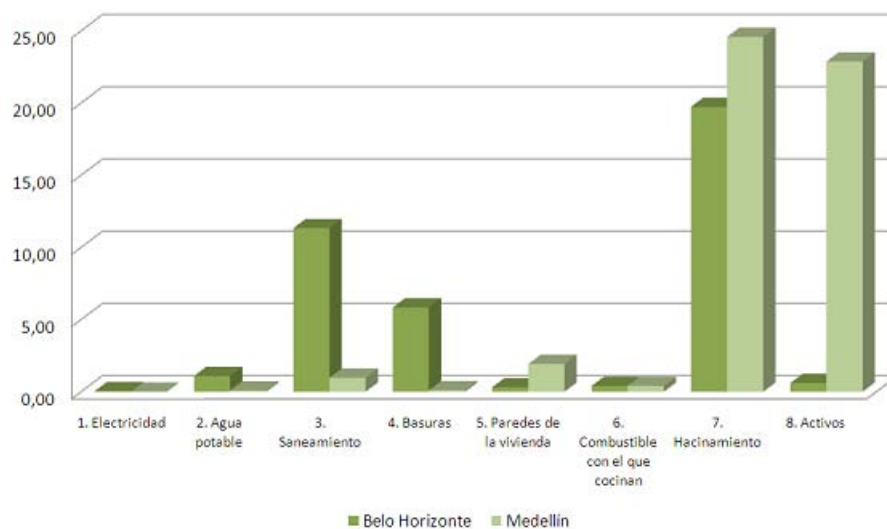
4. Condiciones socioeconómicas (cada indicador en esta dimensión tiene un peso de $(1/25) = (1/5) * (1/5)$ )	Trabajo Infantil	17. Condiciones de la niñez y la juventud (entre los 12 y 17 años de edad): trabajo infantil	Si alguno de los niños o jóvenes del hogar realiza trabajo infantil, es decir, si hay adolescentes entre los 12 y 17 años de edad que su actividad principal es trabajar, buscar trabajo o realizar oficios del hogar.
	Educación	18. Años de escolarización de los adultos (de 18 o más años de edad)	Si los miembros adultos del hogar no han completado 5 años de escolarización*
	Afiliación laboral	19. Trabajo (mayores de 18 años)	Desempleado en la semana de referencia
	Empleo formal y remunerado	20. Trabaja con contrato formal y tiene remuneración	No tiene empleo formal
	Ingreso del hogar o per cápita	21. Ingresos familiares	Línea de pobreza de 2\$
5. Condiciones de entorno: inseguridad y violencia $(1/15) = (1/5) * (1/3)$	Integridad personal	22. Problemas de seguridad en el barrio o vereda	Si se presenta alguno de los siguientes problemas de seguridad: existencia y accionar de bandas o combos, se presentan atracos callejeros, se roban carros o partes de estos, se asaltan casas y apartamentos, se atracan las tiendas de barrio, se presentan casos de homicidios, hay expendios de drogas, se presentan casos de violaciones, vandalismo contra edificaciones, cobro de extorsión – vacuna, desapariciones urbanas, violencia intrafamiliar.
		23. Hechos vividos por algún miembro del hogar contra su vida, patrimonio, seguridad personal, etc.	Si algún miembro de su hogar ha sido víctima de: hurto a partes de vehículo; atraco, amenazas; hurto a residencias; hurto a vehículos; hurto a vehículos repartidores; hurto a comercio; hurto a empresas; cobro de cuotas o vacunas y/o chantajes; homicidios; accidentes de tránsito; secuestro, raptos de familiares, amigos, otros; paseo millonario; robo a cajero electrónico; violencia o maltrato físico familiar; violaciones y/o estafas o fraudes
		24. Riñas familiares	Si el área o situación de conflicto más grave es la familia o uno de los problemas más graves en orden de importancia es la violencia intrafamiliar

Fuente: Construcción propia, con base en PNAD 2009 y ECV 2010.

Notas: Los combos son organizaciones que realizan actividades ilegales y/o criminales. Las vacunas son cobros periódicos ilegales a personas naturales o personas que ejercen alguna actividad comercial, de servicios o productiva por parte de grupos ilegales y/o criminales que tienen presencia en la zona afectada. El paseo millonario es una clase de secuestro exprés, en el cual la persona es privada de la libertad en el momento que toma un taxi con el fin de robarle todas sus pertenencias.

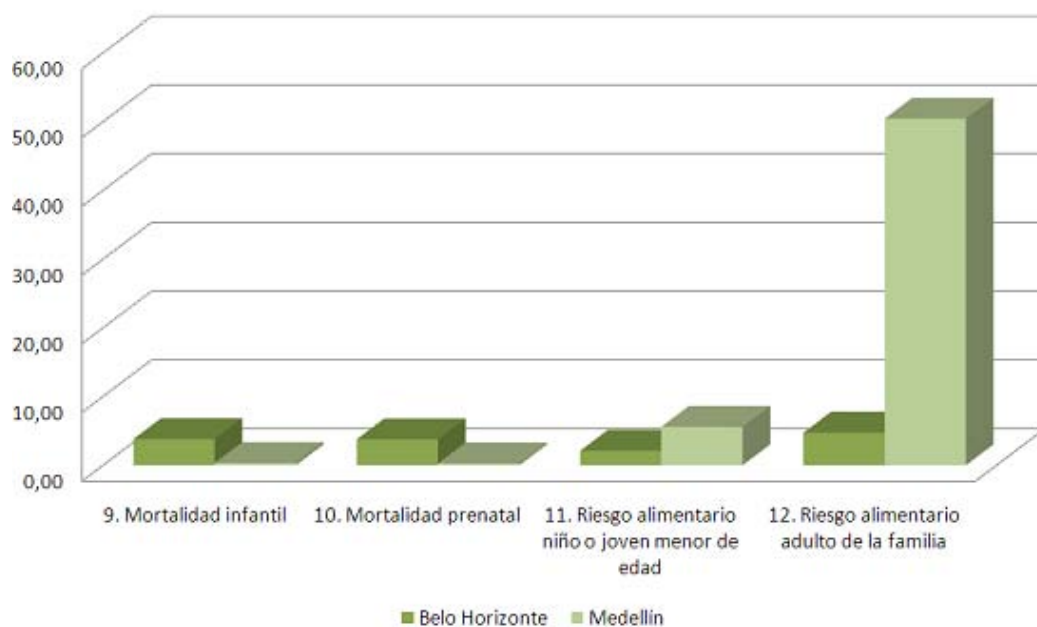
\*El umbral es similar a los usados por la OPHI para el cálculo del ÍPM y \*\*indica que es aproximado.

**Figura 2.3:** Condiciones del hogar: porcentaje de privaciones sobre el total de la población en Belo Horizonte y Medellín



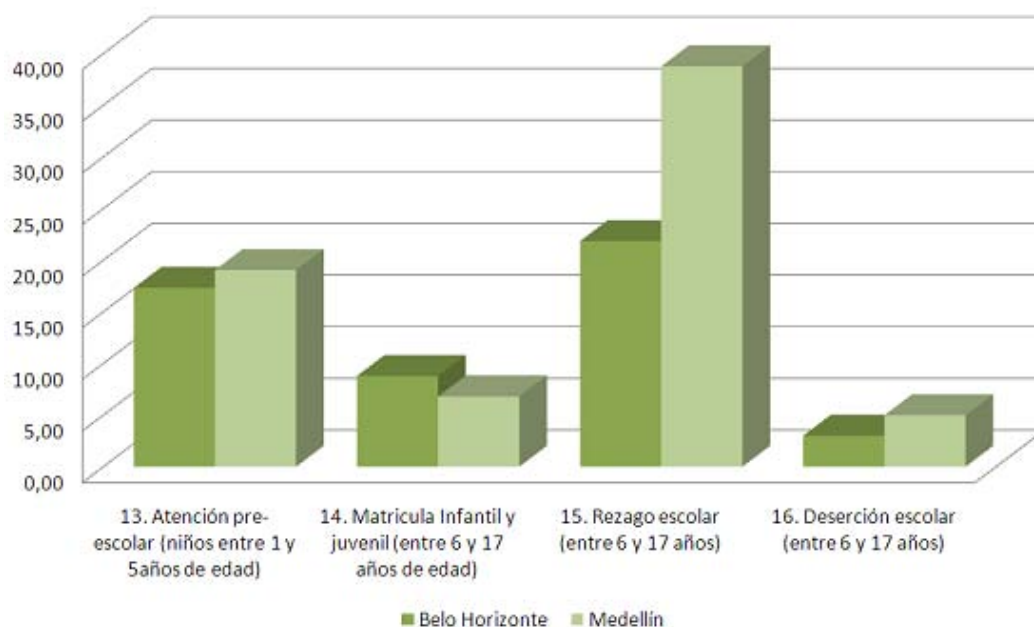
Fuente: Cálculos propios, INAM-2000 y FCV-2010.

**Figura 2.4:** Condiciones personales básicas: porcentaje de privaciones sobre el total de la población en Belo Horizonte y Medellín



Fuente: Cálculos propios, INAM-2000 y FCV-2010.

Figura 2.5: Condiciones educativas: porcentaje de privaciones sobre el total de la población en Belo Horizonte y Medellín

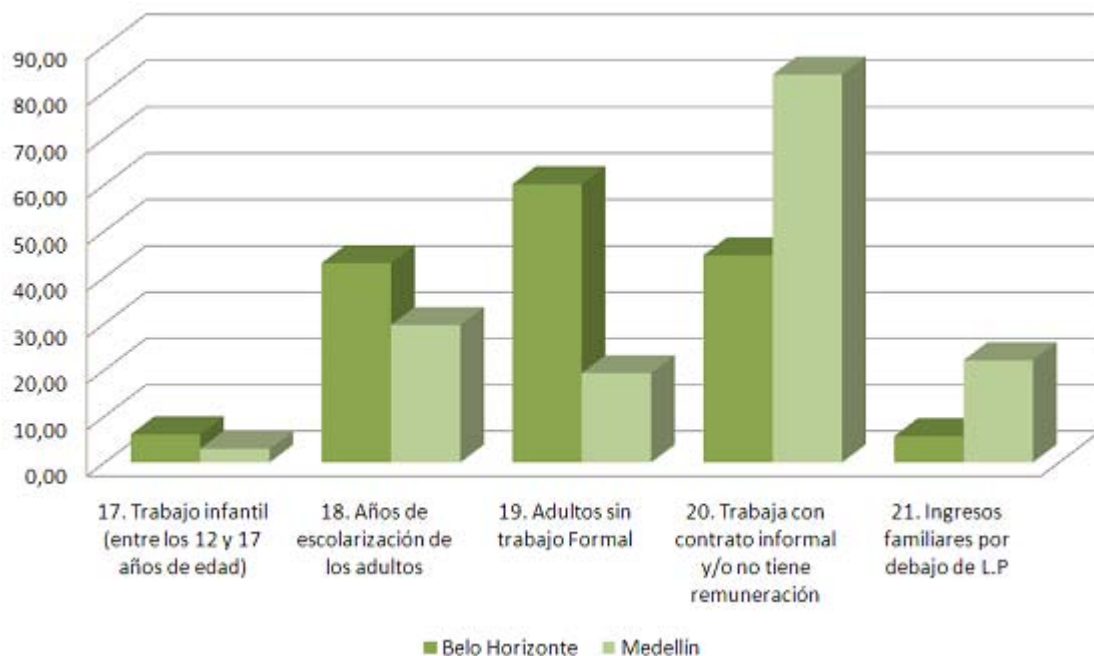


Fuente: Cálculos propio. PNAD-2009 y ECV-2010.

indica que los factores que explican la inseguridad alimentaria son: el bajo gasto alimentario, las madres sin ningún nivel de escolaridad, los hogares encabezados por mujeres, el ingresos del hogar por debajo del salario mínimo, el empleo no estable de la madre, el hacinamiento crítico, la baja ingesta de energía del niño, la falta de conexión intradomiciliaria del agua, el empleo no estable del padre y una edad por encima de los 28 años de la madre. Estas bajas condiciones en la calidad de vida afectan la salud de los niños (Alvarez y Aguirre, 2012).

En cuanto a las condiciones educativas, Belo Horizonte y Medellín presentan el mismo orden en sus privaciones, encontrando de mayor a menor: el rezago escolar, la atención de la primera infancia, la matrícula infantil y juvenil y, finalmente, la deserción escolar. En Belo Horizonte el 21,84 % de las personas vive en un hogar con al menos un niño que tiene rezago escolar, en Medellín esta privación es del 38,78 %. Por otro lado, el 17,32 % y el 19,04 % de las personas de Belo Horizonte y Medellín respectivamente, también están privados porque alguno de los niños menores de 5 años del hogar no tienen atención pre-escolar (Ver figura 2.5).

Figura 2.6: Condiciones socioeconómicas: porcentaje de privaciones sobre el total de la población en Belo Horizonte y Medellín



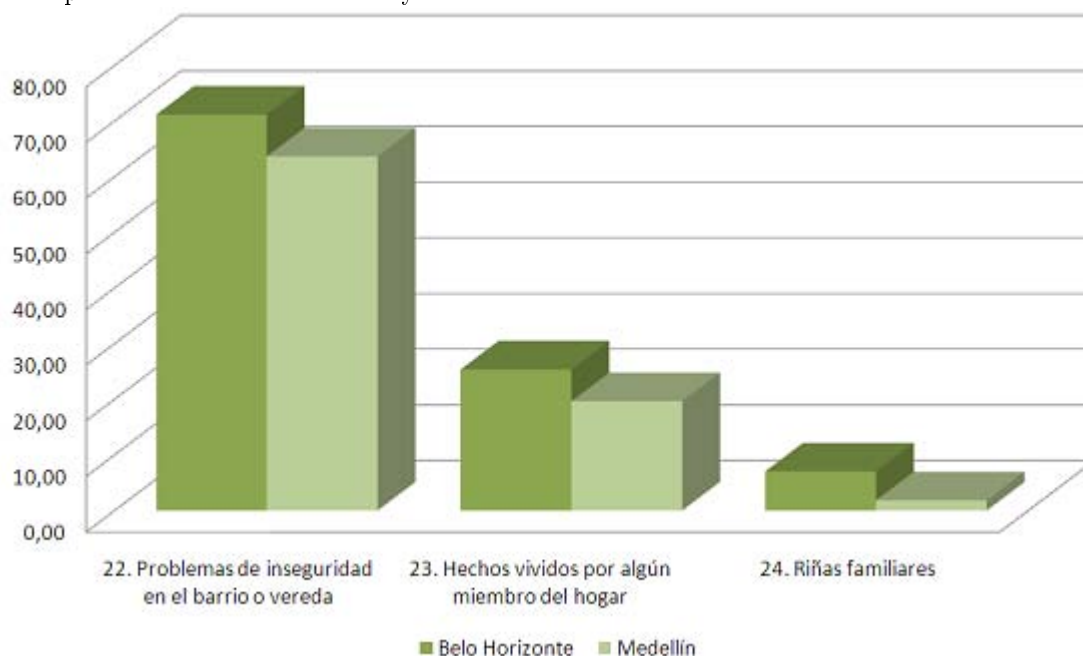
Fuente: Cálculos propio. PNAD-2009 y ECV-2010.

Las condiciones socioeconómicas muestran la tendencia señalada para la región. Existe una gran proporción de los habitantes de Belo Horizonte y Medellín que trabajan con contrato informal y/o no tienen remuneración, o que en el momento de la encuesta estaban desempleados. Sin embargo, en Medellín el problema de la informalidad laboral es más acuciante, pues el 83,79% de los hogares se ven afectados por esta causa estructural, en comparación con Belo Horizonte, que es del 44,74%. En esta misma línea, también encontramos muchos hogares donde alguno de los adultos está desempleado, en este caso Belo Horizonte presenta una mayor privación 60,10% y en Medellín es del 19,30%. Por otro lado, aún existe un porcentaje importante de hogares con algún adulto que tiene 5 años o menos de educación. En Belo Horizonte está privación es del 43,06% y en Medellín, es del 29,68% (Ver figura 2.6).

Belo Horizonte y Medellín presentan similitudes en términos de resultados en la dimensión de las condiciones de entorno referidas a la inseguridad y la violencia. En general, los problemas de inseguridad en el barrio o vereda afectan a gran parte de la población, al 71,14% en Belo Horizonte y al 63,64% en Me-



Figura 2.7: Condiciones de inseguridad: porcentaje de privaciones sobre el total de la población en Belo Horizonte y Medellín



Fuente: Cálculos propio. PNAD-2009 y ECV-2010.

Medellín, así mismo, algún miembro del hogar ha vivido algún hecho derivado de la inseguridad y la violencia 25,36 % y 19,64 % para estas ciudades respectivamente (Ver figura 2.7).

En conclusión, las dimensiones que más afectan a la población de Belo Horizonte y Medellín están relacionadas con aspectos estructurales de orden socio-económico como: los problemas de inseguridad y violencia, la informalidad del mercado laboral y su incapacidad para emplear la mano de obra, la baja escolarización de los adultos, el rezago escolar y, además en Medellín, la inseguridad alimentaria de los adultos.

Estos resultados confirman la literatura sobre América Latina donde, estos aspectos son los que más explican las privaciones de la mayoría de la población aunque esta no sea clasificada como pobre. Además, con los casos de Belo Horizonte y Medellín, también se constatan las diferencias con otras regiones del mundo pues, en general, las condiciones del hogar (electricidad, agua potable, saneamiento, basuras, paredes de la vivienda y combustible con el cual cocinan), la mortalidad infantil y prenatal y, la matrícula infantil y juvenil, no son los as-

pectos de más privación. Éstos si indican un ascenso del desarrollo del sur, pero, un desarrollo que sigue limitado por la presencia de los problemas estructurales, muchas veces abordados en la literatura sobre América Latina y que no deben desconocerse en la formulación de los índices de pobreza.

## 2.6. Interpretación comparativa del índice de pobreza multidimensional para el análisis de las condiciones educativas $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$

### 2.6.1. Resultados

#### 2.6.1.1. La tasa de recuento o incidencia de la pobreza multidimensional

El primer indicador es la tasa de recuento o incidencia de la pobreza  $H(y; z) = q/n$ , el cual indica la cantidad de personas  $q$  sobre el total de personas  $n$ , que sufren pobreza multidimensional. Esta tasa se calcula teniendo en cuenta dos líneas de corte: primero, determinando las privaciones dimensionales, es decir, en relación al vector de dimensiones  $y$  y sus respectivos umbrales de privación  $z$ ; segundo, tomando el conjunto de personas que tienen más de 33 % de privaciones (Alkire y Foster, 2008; 2009). Así, la tasa de incidencia utiliza tanto la primera como la segunda línea de corte, pero es esta última la que finalmente permite la identificación.

Formalmente es  $\rho_k(y_i; z) = 1$ , siendo  $\rho$  el método de identificación y  $k = 0,33$  que es la condición de pobreza multidimensional. Por su parte,  $y_i$  son los desempeños de las dimensiones de la persona  $i$  y finalmente  $z$  es el vector de líneas de corte dimensionales (Alkire y Foster, 2008; 2009).<sup>2</sup>

Los resultados muestran que el 33,18 % de los Belo Horizontinos y el 43,96 % de los Medellínenses se ven afectados por la pobreza multidimensional, es decir, presentan más del 33 % de privaciones de acuerdo con el índice  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  (ver cuadro 2.9). Aun cuando la diferencia es de más diez puntos porcentuales en la incidencia entre ambas ciudades, lo cierto es que más de la tercera parte de los habitantes padece pobreza multidimensional. Si comparamos con el  $\acute{I}PM$  global, podemos aseverar que es justo en la incidencia, o dicho

---

<sup>2</sup>Este indicador no es sensible a capturar nuevas privaciones, es decir, si una persona comienza a sufrir nuevas privaciones en una dimensión adicional el indicador permanece igual, no capturando este cambio

Cuadro 2.9: Resultados de pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín.

Ciudad	Año	$\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ (%)	Incidencia (%)	Intensidad (%)
Belo Horizonte (Área Metropolitana)	2009	9.02	33.18	27.18
Medellín	2010	12.38	43.96	28.16

Fuente: Cálculos propio. PNAD-2009 y ECV-2010.

de otra forma, en la capacidad del índice para contabilizar las personas pobres multidimensionales, donde se presentan mayores diferencias, porque, para el total de Brasil el  $\dot{I}PM$  global de 2006 señala que solo el 2,7 % de los habitantes del país es pobre (PNUD, 2013; OPHI Country Briefing 2013), y en Colombia el 5,4 % en el 2010 más aún, específicamente en Medellín y Área Metropolitana se señala que la pobreza multidimensional solo afecta al 1,4 % de sus pobladores (PNUD, 2013; OPHI Country Briefing 2013). Ver cuadro 2,3.

#### 2.6.1.2. La contribución de las privaciones al $\dot{I}PM - AL_{(BH\&Med)}$

¿Cuáles son las dimensiones que más contribuyen a la pobreza multidimensional? ¿Existe alguna diferencia entre Belo Horizonte y Medellín o tienen similitudes? En el cuadro 2.10 mostramos la contribución que cada indicador hace al  $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$  y en los apéndices 2.9.5 y 2.9.6 la información ampliada del cálculo para cada ciudad. Este indicador se calcula mediante la siguiente formula:

$$IC = ((w_i * CH_i) / \dot{I}PM - AL_{BH\&Med}) * 100$$

Donde,  $CH_i$  es la tasa de conteo censurada, es decir, el conteo de privaciones pero solamente para quienes son clasificados como pobres (con más del 33 % de las privaciones),  $w_i$  es el peso del indicador  $i$  siguiendo la metodología de igual peso dimensional e igual peso de los indicadores dentro de cada dimensión (Alkire y Foster, 2008 y 2009) y,  $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ , es el índice de pobreza multidimensional calculado.

Según estas contribuciones, Belo Horizonte y Medellín padecen una pobreza similar en la medida que los aportes de los indicadores muestran la misma tendencia. La única excepción se observa en el indicador de riesgo alimentario, que en Medellín contribuye al índice con un 12,4 % mientras que en Belo Horizonte lo hace con un 2,14 % (ver cuadro 2.10).

Las dimensiones que muestran una mayor relevancia en el cálculo de la po-

breza multidimensional son las condiciones socioeconómicas y las condiciones de inseguridad y violencia, pues estas contribuyen, en el caso de Belo Horizonte el 33,26 % y 36,18 % y en Medellín, el 29,95 % y el 28,24 %, respectivamente. Las condiciones educativas también tienen un peso importante: 17,39 en Belo Horizonte y 21,15 en Medellín. Por el contrario, las dimensiones de las condiciones del hogar en ambas ciudades y las condiciones personales básicas en Belo Horizonte contribuyen cada una con menos del 7 % y, ésta última en Medellín lo hace con 14,63 % del cual el 12,4 % corresponde a la privación por riesgo alimentario de los adultos (ver cuadro 2.10).

En general, esta medida puede ser muy apropiada para la orientación de las políticas educativas, pues con el índice de privaciones se puede detectar cuál es la dimensión que contribuye más a la pobreza en un contexto determinado. Además, permite identificar cuál es el indicador dentro de la dimensión que más privaciones está causando, en el caso de Belo Horizonte son: los problemas de inseguridad 21 %, estar desempleado 10,93 %, el rezago escolar 8,18 %, el hacinamiento 3,45 % y el riesgo alimentario de los adultos 2,14 y, en Medellín: los problemas de inseguridad 19,4 %, el trabajo informal 13,5 %, el riesgo alimentario, 12,4 %, el rezago escolar 11,0 % y, el hacinamiento 3,73 % (ver cuadro 2.10).

### **2.6.1.3. El $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ para Belo Horizonte y Medellín: Tasa de recuento ajustada a la dimensión**

El  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  reúne la información del número de pobres y el nivel de privaciones que padecen, en otras palabras, es la incidencia multiplicada por la intensidad de la pobreza. Este indicador, como se dijo antes, va de 0 a 1, este último valor indica el máximo nivel de pobreza (hipotéticamente significa que todas las personas son pobres y tienen un 100 % de privaciones en todas las dimensiones). El  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  de Belo Horizonte es 9,02 % y el de Medellín es 12,38 % (ver cuadro 2.9). Estos valores son muy superiores en comparación a los del  $\acute{I}PM$  global de ambos países, puesto que los arrojan un 1,1 % para Brasil en el 2006 y un 2,2 % para Colombia en el 2010 (PNUD, 2013). Ver cuadro 2.3.

El índice que hemos construido es más apropiado para el contexto latinoamericano pues tiene en cuenta dimensiones que tienen altas implicaciones en el bienestar de los habitantes de la región. De ahí, que los resultados aquí mostrados identifiquen a un mayor número de pobres, con una profundidad muy similar en ambas ciudades (ver cuadro 2.9). Si bien la insuficiencia alimentaria detecta-

Cuadro 2.10: Contribución de las dimensiones y los indicadores a la pobreza multidimensional en Belo Horizonte y Medellín.

Contribución del indicador al ÍPM en Belo Horizonte: 2009		Contribución del indicador al ÍPM en Medellín: 2010	
7. Hacinamiento	3.45	7. Hacinamiento	3.73
3. Saneamiento	1.89	8. Activos	1.81
4. Basuras	1.04	5. Paredes de la vivienda	0.28
2. Agua potable	0.23	3. Saneamiento	0.12
8. Activos	0.11	6. Combustible con que cocina	0.06
6. Combustible con que cocina	0.09	4. Basuras	0.02
5. Paredes de la vivienda	0.03	2. Agua potable	0.02
1. Electricidad	0.01	1. Electricidad	0.00
Subtotal contribución condiciones del hogar	6.85	Subtotal contribución condiciones del hogar	6.04
12. Riesgo alimentario adultos	2.14	12. Riesgo alimentario adultos	12.40
9. Mortalidad infantil	1.71	11. Riesgo alimentario niños y jóvenes	2.05
10. Mortalidad prenatal	1.37	9. Mortalidad infantil	0.10
11. Riesgo alimentario niños y jóvenes	1.10	10. Mortalidad prenatal	0.08
Subtotal contribución condiciones personales básicas	6.32	Subtotal contribución condiciones personales básicas	14.63
15. Rezago escolar	8.18	15. Rezago escolar	11.06
13. Atención pre-escolar	5.76	13. Atención pre-escolar	5.97
14. Matrícula Infantil y juvenil	1.88	14. Matrícula Infantil y juvenil	2.50
16. Deserción	1.57	16. Deserción	1.62
Subtotal contribución condiciones educativas	17.39	Subtotal contribución condiciones educativas	21.15
19. Trabajo (mayores de 18 años)	10.93	20. Trabajo informal y no tiene remuneración	13.50
18. Escolarización de los adultos	9.36	18. Escolarización de los adultos	5.77
20. Trabajo informal y no tiene remuneración	9.06	21. Ingresos familiares	5.52
17. Trabajo infantil	1.97	19. Trabajo (mayores de 18 años)	4.29
21. Ingresos familiares	1.94	17. Trabajo infantil	0.87
Subtotal contribución condiciones socioeconómicas	33.26	Subtotal contribución condiciones socioeconómicas	29.95
22. Problemas de inseguridad en el barrio o vereda	21.22	22. Problemas de inseguridad en el barrio o vereda	19.45
23. Hechos vividos	10.94	23. Hechos vividos	8.03
24. Riñas familiares	4.02	24. Riñas familiares	0.76
Subtotal contribución condiciones de entorno: violencia e inseguridad	36.18	Subtotal contribución condiciones de entorno: violencia e inseguridad	28.24
100.00		100.00	

Fuente: Cálculos propio, PNAD-2009 y ECV-2010.

da en Medellín difiere de lo encontrado en Belo Horizonte, encajaría dentro de los parámetros globales de la pobreza multidimensional. Es muy relevante que más de 33 % de la población en ambas ciudades es pobre multidimensional (ver cuadro 2.9) y en mayor medida se ve aquejada tanto en Belo Horizonte como en Medellín, por la contribución de privaciones asociadas con las condiciones socioeconómicas, de violencia e inseguridad y con las educativas de los niños y jóvenes del hogar (Ver el cuadro 2.10 y los apéndices 2.9.5 y 2.9.6).

En este punto es ineludible recordar la relevancia normativa de estos componentes tan significativos de la pobreza multidimensional en cada una de las dos ciudades. Los problemas alimentarios reflejan la privación de capacidades como la salud corporal (Nussbaum, 2002), vida y salud física (Robeyns, 2003), vida (Alkire y Black, 1997). Los problemas socioeconómicos muestran privaciones en el empleo y horas de trabajo, las condiciones de trabajo y los recursos económicos (Erikson y Aberg, 1987) ; el trabajo y juego, y la autointegración (Alkire y Black, 1997), el trabajo remunerado y otros proyectos, el trabajo doméstico y el cuidado de no mercado (Robeyns, 2003), la afiliación y el control del entorno material (Nussbaum, 2002). Las privaciones por padecimiento de violencia e inseguridad afecta directamente la vida (Alkire y Black, 1997; Nussbaum, 2002; Robeyns, 2003), la integridad corporal (Nussbaum, 2002), la autointegración (Alkire y Black, 1997), la salud física y mental (Erikson y Aberg, 1987; Nussbaum, 2002; Robeyns, 2003), la razón práctica, y las emociones (Nussbaum, 2002), el juego y el ocio (Nussbaum, 2002, Robeyns, 2003) y el respeto (Robeyns, 2003). Y la precariedad de las condiciones educativas, muestra privaciones en recursos educacionales (Erikson y Aberg, 1987), el conocimiento y la apreciación de la belleza (Alkire y Black, 1997), la capacidad de los sentidos, la imaginación y el pensamiento, y la razón práctica (Nussbaum, 2002) y finalmente, la educación y el conocimiento (Robeyns, 2003).

## **2.7. La pobreza multidimensional en la estructura social de ambas ciudades**

A continuación presentamos el  $\dot{IPM} - AL_{BH\&Med}$  desagregado por las siguientes tipologías: hogares encabezados por hombres y mujeres, por estructura familiar, clase social, grupos étnico raciales y de color y, finalmente para Medellín, por desplazamiento o no, a causa de violencia. Es importante resaltar que las tipologías han sido construidas con base en la información de las bases

de datos PNAD-2009 para Belo Horizonte y ECV-2010 para Medellín bajo el criterio de comparabilidad.

### **2.7.1. El $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ de hogares encabezados por hombres y mujeres**

Los hogares encabezados por mujeres en Medellín presentan un mayor  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  en comparación con Belo Horizonte (12,97 % y 10,51 %, respectivamente), y también presentan mayor incidencia e intensidad. Pero en Belo Horizonte existe mayor diferencia entre la incidencia de pobreza de los hogares en los que la mujer es la jefa de hogar en comparación con los hogares en los cuales es un hombre 37,52 % y 30,38 % respectivamente; mientras que en Medellín, la diferencia no es tan amplia, pues la incidencia de la pobreza multidimensional para los hogares encabezados por las mujeres es del 44,94 % y el encabezado por los hombres es del 43,29 %, aunque como se nota, en general la incidencia es mayor en Medellín .

La intensidad de la pobreza es muy similar en Belo Horizonte y Medellín. A pesar de lo anterior, en Belo Horizonte este indicador presenta una mayor distancia entre hogares encabezados por las mujeres y por los hombres (28,01 % y 26,53 % respectivamente) en comparación con Medellín (28,87 % y 27,66 %). En términos generales, tanto en Belo Horizonte como en Medellín los hogares en los cuales la mujer es jefa de hogar presentan una mayor pobreza multidimensional, son más y con más privaciones.

### **2.7.2. Pobreza y estructura familiar**

La estructura familiar de Belo Horizonte y Medellín presenta muchas similitudes (ver figura 2.8). En ambas ciudades, la tipología más común es la pareja con hijos (49,91 % y 34,96 %) y, también es alta la frecuencia de pareja con hijos y otros (11,61 % y 20,52 %). Por otro lado, los hogares monoparentales femeninos son en torno del 11,73 % en Belo Horizonte y del 9,23 % en Medellín, pero en esta última, también suelen estar acompañados de otras personas familiares y no familiares, 17,04 %. En cuanto a las parejas sin hijos, es un tipo familiar más común en Belo Horizonte (7,53 %) que en Medellín (3,81 %), ver cuadro 2.12.

Los índices calculados por tipología de familia señalan que en ambas ciudades las parejas con hijos y otros, los hogares monoparentales tanto femeninos como masculinos que viven con otros y, los monoparentales femeninos, son los que

Cuadro 2.11: Perfiles de pobreza por sexo del Jefe de Hogar en Belo Horizonte, PNAD 2009

	Estrato	Población	Porcentaje de contribución	Pobreza Multidimensional		
				Incidencia H	Intensidad A	$\hat{I}PM - AL_{BH\&Med} HA$
Belo Horizonte	El Jefe del hogar es hombre	3109016	60.71	30.38	26.53	8.06
	El Jefe del hogar es mujer	2011782	39.29	37.52	28.01	10.51
	Total	5120798	100.00	33.18	27.18	9.02
Medellín	El Jefe del hogar es hombre	1381439	58.96	43.29	27.66	11.97
	El Jefe del hogar es mujer	961610	41.04	44.94	28.87	12.97
	Total	2343049	100	43.96	28.16	12.38

Fuente: Cálculos propio. PNAD-2009 y ECV-2010.

presentan mayor pobreza multidimensional (ver cuadro 2.12). Es importante destacar la relación entre la pobreza multidimensional y la demografía en los dos casos de estudio. De hecho, más de la mitad de los hogares de parejas con hijos y que viven con otros y, monoparentales femeninos, son pobres en ambas ciudades. Probablemente, en estas circunstancias a la precariedad familiar se añade la necesidad de dar apoyo a otros familiares que no disponen de ingresos estables. La informalidad laboral y la escasez de las jubilaciones públicas acaban acumulando privaciones en unos mismos hogares.

### 2.7.3. Pobreza y clase social en Belo Horizonte y Medellín

Hemos construido la tipología de clase social con la información del jefe de hogar, estableciendo las siguientes categorías: empleadores, ocupado asalariado del sector público, ocupado asalariado del sector privado, empleo doméstico y oficios del hogar, trabajadores por cuenta propia y no remunerados, desempleados, inactivos y, otra actividad o “no específica”. Esta información ha sido posteriormente asignada a cada uno de los miembros del hogar, logrando de esta forma una caracterización para toda la población (ver cuadro 2.13).

En Belo Horizonte las tipologías más frecuentes de clase social son: ocupado asalariado del sector privado (34,98%), inactivos (24,00%) y trabajadores por cuenta propia y/o no remunerados (15,18%). Si bien los hogares en los cuales el



Cuadro 2.12: Perfiles de pobreza por tipología de familia

		Medellín, ECV-2010.									
		Belo Horizonte, PNAD-2009									
Tipología de familia	Población	Porcentaje de contribución	Pobreza Multidimensional		Población	Porcentaje de contribución	Pobreza Multidimensional		Población	Porcentaje de contribución	ÍPM – ALBH&Med
			Incidencia H	Intensidad A			Incidencia H	Intensidad A			
Unipersonal masculina	105044	2.05	8.78	23.57	2.07	18491	0.79	8.43	22.32	1.88	
Unipersonal femenina	105027	2.05	4.20	24.18	1.02	27581	1.18	5.69	23.31	1.33	
Pareja sin hijos	385674	7.53	10.60	22.65	2.40	89223	3.81	10.83	23.87	2.58	
Pareja con hijos	2555781	49.91	30.27	26.36	7.98	819069	34.96	44.39	26.98	11.98	
Pareja con hijos y otros	594545	11.61	55.02	29.05	15.98	480881	20.52	58.28	29.81	17.37	
Monoparentales femeninos	600576	11.73	35.85	27.83	9.98	216165	9.23	34.58	27.42	9.48	
Monoparentales masculinos	50509	0.99	24.61	29.03	7.14	24527	1.05	28.81	26.92	7.76	
Monoparentales femeninos y otros	400917	7.83	56.80	28.31	16.08	398894	17.02	53.34	28.97	15.45	
Monoparentales masculinos y otros	34074	0.67	55.29	29.66	16.40	50438	2.15	41.22	27.92	11.51	
Unipersonales y otros	223305	4.36	19.21	24.30	4.67	166190	7.09	25.13	26.78	6.73	
Pareja sin hijos y otros	65346	1.28	41.10	24.51	10.07	51589	2.20	31.85	27.27	8.69	
Total	5120798	100.00	33.18	27.18	9.02	2343049	100.00	43.96	28.16	12.38	

Fuente: Cálculos propio. PNAD-2009 y ECV-2010.

jefe de hogar realiza empleo doméstico y oficios del hogar y los hogares en que el jefe de hogar está desempleado presentan una frecuencia más baja (5,90 % y 4,34 % respectivamente), preocupa que son hogares donde la incidencia de la pobreza es muy alta, es decir, el 53,31 % y el 43,86 % respectivamente, y por ende, sus índices de pobreza multidimensional están por encima de la media de la población (ver cuadro 2.13). De otra parte, quienes dicen realizar otra actividad o que no informan, también presentan tasas de incidencia e intensidad mayor que el resto de la población, lo que arroja como resultado una mayor pobreza multidimensional (16,19 %). Sin embargo, es difícil determinar si la no declaración de la clase social está relacionada con un grupo estigmatizado o vulnerable.

En Medellín los hogares con mayor frecuencia en la tipología siguen la misma tendencia de Belo Horizonte excepto porque el empleo doméstico y oficios del hogar es una de las tipología con mayor frecuencia en la ciudad (19,84 %). A su vez, las personas que viven en estos hogares presentan niveles superiores de pobreza multidimensional y casi la mitad de estos hogares son pobres multidimensionales. Por otro lado, se observa la gran vulnerabilidad y tendencia a la pobreza multidimensional de los hogares donde el jefe de hogar está desempleado, en este caso, el 69,05 % son pobres y su  $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$  es del 21,58 % (ver cuadro 2.13).

Por otro lado, se constata la tendencia de América Latina tras la implementación de las políticas neoliberales con el bajo número de ocupados en el sector público en estas dos ciudades, siendo mucho más escasa en Medellín que en Belo Horizonte 2,99 % y 8,13 % respectivamente. Es importante señalar que aunque esta clase social tiene índices de pobreza multidimensional más bajos, son muy similares a los índices que presentan los ocupados asalariados del sector privado, en ambas ciudades (ver cuadro 2.13). Para finalizar, en Belo Horizonte la clase social de empleadores es la que menos índice de pobreza multidimensional presenta y en Medellín, llama la atención que son los inactivos.

#### **2.7.4. El $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ de los grupos étnico raciales o de color**

En ambas ciudades los mestizos son el grupo de raza y de color mayoritario, puesto que en Belo Horizonte ascienden al 50,2 % de los habitantes y en Medellín al 75,3 %. Sin embargo, en Medellín, un 9 % no declara grupo étnico racial o de color y como veremos más adelante, posiblemente se deba a factores de



estigmatización social (ver cuadro 2.14).

En ambas ciudades, los indígenas y los negros son la población que presenta mayor pobreza multidimensional, aunque en Medellín es más acuciante esta distancia con respecto a los otros grupos. En esta ciudad, el 68,17% de los indígenas es pobre, al igual que el 55,53% de los negros. Además, posiblemente el grupo que no declara pertenece a este grupo pues también más de la mitad son pobres multidimensionales y el  $\dot{I}PM$  es más alto que la media (ver cuadro 2.14).

En ambas ciudades, los blancos presentan un menor  $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$  siendo del 7,17 en Belo Horizonte y del 10,93 en Medellín, por otro lado, la distancia con respecto a los indígenas es considerable pues su pobreza es 11,21 en Belo Horizonte y casi el doble en Medellín 21,54 (ver cuadro 2.14).

### **2.7.5. Pobreza y desplazamiento en Medellín**

Uno de los factores que incide en la educación es haber sido desplazado por algún asunto de violencia, inseguridad o conflicto. En Medellín, según las estimaciones, existen 96.136 personas que han sido desplazadas intermunicipalmente, es decir, un 4,10% de la población de la ciudad. De ellas, el 60,71% padece de pobreza multidimensional y presenta un mayor promedio de pobreza 31,30%, por ende, su  $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$  es más alto en comparación con las personas que no han padecido este flagelo: 19,00% en comparación con 12,10% (ver cuadro 2.15).

Cuadro 2.14: Perfiles de pobreza por grupos étnico-raciales

Grupo	Población	Porcentaje de contribución	Población pobre de ingresos	Recuento de pobreza de ingresos	Pobreza Multidimensional		$I_{PM} - AL_{BH\&Med}$ HA
					Incidencia H	Intensidad A	
Blancos	1976882	38.60	67750	3.43	27.32	26.26	7.17
Indígenas	11626	0.23	802	6.90	34.49	32.50	11.21
Mestizos	2570228	50.19	184822	7.19	37.05	27.51	10.19
Negros	550435	10.75	36083	6.56	36.20	28.18	10.20
Otra o sin declaración	11627	0.23	401	3.45	34.49	23.00	7.93
Total	5120798	100.00	289858	5.66	33.18	27.18	9.02
Blancos	310379	13.25	59310	19.11	39.57	27.62	10.93
Indígenas	5536	0.24	2139	38.64	68.17	31.60	21.54
Mestizos	1764654	75.31	384076	21.76	43.35	28.16	12.21
Negros	50772	2.17	14609	28.77	55.53	29.04	16.12
Otra o sin declaración	211707	9.04	57038	26.94	52.13	28.44	14.83
Total	2343049	100.00	517172	22.07	43.96	28.16	12.38

Fuente: Cálculos propio. PNAD-2009 y ECV-2010.

Cuadro 2.15: Perfil de pobreza por grupos de desplazados o no desplazados a causa de la violencia que residen en Medellín, ECV-2010

	Población	Porcentaje de contribución	Pobreza Multidimensional		
			Incidencia H	Intensidad A	$\bar{ÍPM} - AL_{BH\&Med} HA$
Persona desplazada por asuntos de orden público: extorsión, secuestro, presión de grupos armados u otros	96136	4.10	60.71	31.30	19.00
No desplazado por asuntos de orden público	2246913	95.90	43.25	27.98	12.10
Total	2343049	100	43.96	28.16	12.38

Fuente: Cálculos propio. PNAD-2009 y ECV-2010.

## 2.8. Conclusiones

Los defensores de los enfoques de las capacidades, la educabilidad y la pobreza multidimensional comparten un interés similar por los componentes de la pobreza que no se reflejan directamente en la carencia de ingresos. Si bien estos enfoques llaman la atención sobre varias dimensiones de manera implícita o explícita, los indicadores aún se quedan cortos para expresar tanto la amplitud dimensional como la relación entre las dimensiones y las categorías circundantes que dan cuenta del fenómeno de la pobreza. Al día de hoy se habla de las dimensiones perdidas del bienestar, pero yendo más allá, en esta investigación se resalta que existe una relación perdida en el enfoque de las capacidades, específicamente la que conecta el contexto social con las relaciones de producción tanto de mercado como de no mercado (ver la figura 2.1) lo cual limita la explicación de las desigualdades y la pobreza, pues invisibiliza los mecanismos que las producen. Por otro lado, destacamos la agencia como un componente que interactúa con las categorías tratadas (ver la figura 2.1) y que tiene efectos sobre las capacidades y la elección.

El Índice de Pobreza Multidimensional (ÍPM) calculado por la OPHI y presentado en el Informe de Desarrollo Humano (IDH) permite detectar una contribución variable de las distintas dimensiones en varios países y regiones, incluso es disímil entre los países emergentes. Según el IDH de 2013, la educación con-

tribuye un 39,0 % al ÍPM de Brasil (1,1 %) y un 84,2 % al ÍPM de Rusia (0,5 %), incluso la dimensión de la salud contribuye más al ÍPM de Brasil (40,2 %) y, en cambio, en Rusia su contribución es casi insignificante (2,5 %). Por otro lado, parte de las diferencias entre el ÍPM de los países se debe al porcentaje de personas que padecen pobreza multidimensional según las dimensiones de la salud, la educación y el nivel de vida, de ahí que la India tenga un ÍPM mucho más alto que el resto de países emergentes (el 28,3 % con una incidencia del 53,7 %). Las consecuencias de estas diferencias y, sobre todo, de la restringida dimensionalidad es que a pesar de permitir una comparabilidad entre la mayoría de los países deja de lado aspectos fundamentales que caracterizan algunas regiones del mundo, como las referentes a la estructura social latinoamericana y la fuerte presencia de informalidad laboral, entre otros. Estas dificultades del ÍPM para capturar la pobreza de América Latina y la necesidad de aproximarnos y comparar lugares de la región son los argumentos para plantear el Índice de Pobreza Multidimensional para América Latina (ÍPM\_AL) que se desarrolló y presentó en este capítulo.

Si bien el método del índice aplicado tanto para Belo Horizonte como para Medellín ( $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ ) sigue las mismas pautas de cálculo que el ÍPM de la OPHI, el interés y por ende su diseño son diferentes. En primer lugar, la amplitud dimensional dada por la inclusión de veinticuatro variables que son agrupadas en cinco dimensiones (las condiciones del hogar, las condiciones personales básicas, las condiciones educativas, las condiciones socioeconómicas y las condiciones de entorno: inseguridad y violencia) busca captar la realidad del contexto latinoamericano; en segundo lugar, dado que el  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  abarca más variables y, a causa de esto, es imposible concentrarse solo en los umbrales mínimos que utiliza el ÍPM, su desarrollo responde a los criterios normativos explicados tanto en este capítulo como en el primero, como lo son: los conceptos de capacidades de Nussbaum (2002), la agencia y los funcionamientos de Sen (1985a; 1985b; 2000) y los valores intrínsecos e instrumentales de la educación de Unterhalter (2003; 2005). En tercer lugar, dado que tanto Brasil como Colombia aplican encuestas diferentes, el trabajo metodológico requirió que se trabajase sobre dos bases de datos distintas, sobre las cuales se buscaron y calcularon variables que fuesen comparables.

Es notable como el  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  permite afinar el diagnóstico de la pobreza tanto en Belo Horizonte y como en Medellín en comparación con el ÍPM desarrollado por la OPHI. Como se reflejó en este capítulo, es notable que en varios países las dimensiones de la salud, la educación y el nivel de vida, que son

tenidas en cuenta para el cálculo del ÍPM, tienen pesos variables, detrás de los cuales no es posible identificar causas similares. Por lo tanto, la similitud resultante entre los cálculos para Belo Horizonte y Medellín tanto en la incidencia, la intensidad, así como la contribución de variables relacionadas con aspectos estructurales, especialmente referentes a las condiciones socioeconómicas y las condiciones de la inseguridad y violencia, que incluyen variables como: la informalidad laboral, la baja escolaridad de los adultos, el rezago escolar y los problemas de la inseguridad en el barrio o vereda, entre otros, indican que la pobreza sea provocada por mecanismos parecidos en ambas ciudades. Así mismo, destaca la relevancia de eventuales variaciones de estos mecanismos entre las ciudades (en especial, en lo que respecta a la inseguridad alimentaria de los adultos y el desplazamiento forzado presente en Medellín más no en Belo Horizonte).

La desagregación del índice por perfiles de pobreza de acuerdo a categorías socioeconómicas como género del jefe de hogar, tipología de familia, los grupos étnicos raciales o de color y por desplazamiento forzado en Medellín, nos permiten afirmar que los hogares pobres multidimensionales tanto en Belo Horizonte como en Medellín son: primero, los encabezados por mujeres; segundo, las familias conformadas por las parejas con hijos y otros, los hogares monoparentales tanto femeninos como masculinos que viven con otros y los monoparentales femeninos; tercero, hogares en los cuales el jefe de hogar realiza empleo doméstico y tareas del hogar, los hogares en los que el jefe de hogar está desempleado y los encabezados por personas quienes dicen realizar otra actividad o que no la informan (aunque no es posible esclarecer si dicha clase social está relacionada con un grupo estigmatizado o vulnerable); cuarto, los indígenas y los negros son la población que presenta mayor pobreza multidimensional; y finalmente solo para el caso de Medellín dado el conflicto armado que vive Colombia, quienes han sufrido de desplazamiento forzoso en ámbitos intermunicipales.

Los resultados de la desagregación del  $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$  entre los hogares encabezados por hombres y mujeres, los tipos de familias, las clases sociales, los grupos étnicos y los desplazados o no, confirman ejes de desigualdad citados ampliamente en la literatura y dan cuenta de la interacción de las dimensiones de desarrollo y la educación. La informalidad laboral, las condiciones de vida y la educación en el hogar, la pobreza y el estatus socioeconómico, las bajas prestaciones sociales y el constreñido Estado de bienestar, la baja cualificación, el trabajo infantil, las desigualdades por etnia, raza y de color, los problemas de salud, la inseguridad, violencia y criminalidad son aspectos que, según la



literatura sobre latinoamérica, interfieren en la educación de los niños, niñas y jóvenes. El desarrollo del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ , el análisis y su desagregación permiten confirmar dicha interferencia sobre tres líneas de análisis: primera, ya sea porque algunos de estos son componentes de la pobreza multidimensional y esta afecta la educación (incidencia e intensidad del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ ); segunda, porque el grupo socioeconómico se ve más afectado por la pobreza multidimensional (desagregación); tercera, o incluso porque las condiciones dimensionales o variables específicas interfieren directamente en la capacidad de ser y estar educado aunque las personas no sean clasificadas como pobres multidimensionales (privaciones sobre el total de la población).

El cálculo del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  aporta al debate sobre la medición de la pobreza en América Latina lo siguiente: una cobertura más amplia y adaptada a la realidad del contexto de variables y dimensiones que tienen fuertes implicaciones en el bienestar de los habitantes de la región y que describe de una forma más aproximada el tipo de pobreza que aqueja a los latinoamericanos, en nuestro caso específico la pobreza de los Belorizontinos y Medellínenses. Esto se ha sustentado sobre las dimensiones que la literatura señala como pertinentes y se corrobora con los resultados distantes entre el bajo  $\acute{I}PM$  con respecto a los calculados mediante el  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ . Este último, presenta en ambas ciudades una coherencia interna al listar un orden de variables muy similar que contribuye de manera significativa a la pobreza y que no son tenidos en cuenta por el  $\acute{I}PM$ , además también señala la baja contribución de las condiciones del hogar (exceptuando la variable del hacinamiento), dimensión que reciben un alto peso en el  $\acute{I}PM$ . Esto debería llamar la atención sobre la sensibilidad de los índices para aproximarse a realidades y contextos diferenciados.

El planteamiento que realizamos del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  con respecto a su amplitud dimensional y su desagregación por las categorías socioeconómicas, permite a través de la metodología (igual peso de las variables dentro de la dimensión e igual peso de las dimensiones), el cálculo del peso específico de los componentes; obtener y distinguir entre la incidencia, la contribución o intensidad que sirve para identificar un patrón de carencias en las variables y dimensiones (las condiciones de inseguridad y violencia, condiciones socioeconómicas y las condiciones educativas principalmente); e identificar mediante la desagregación los grupos que son más afectados por la pobreza multidimensional. El cálculo que realizamos de dicho índice propone e incluye indicadores asociados con la inseguridad, violencia y criminalidad, la salud pública, la educación no solo de los niños sino además de los adultos y el empleo informal, entre otras, que

generalmente son variables informativas en una variedad de países pero pocas veces incluidas en los índices de pobreza. Sin embargo, también desvela limitaciones de los datos, pues las bases utilizadas no permiten comparar entre países cuestiones como: la vulnerabilidad familiar y los problemas de desarrollo infantil que Paes de Barros et al. (2003) han encontrado en Brasil, o las repercusiones que tienen los homicidios o ausencia de algún miembro del hogar por causas de violencia, que datan tanto en Belo Horizonte pero aún más en Medellín.

El índice perfila muy claramente la pobreza de capacidades en ambas ciudades. Es muy importante subrayar la gama de factores que pueden mermar el bienestar y la agencia de un individuo aunque las condiciones materiales de su hogar (en Belo Horizonte y Medellín) y sus condiciones personales básicas (en Belo Horizonte) sean aceptables. Sin duda estos componentes de la pobreza multidimensional dañan muchas capacidades básicas, pero en las dos ciudades se observan otros componentes menos visibles en las comparaciones mundiales. Así por ejemplo, en términos de la lista de Nussbaum (2002), las malas condiciones educativas afectarían a la capacidad de razonamiento abstracto, las condiciones socio-económicas al control sobre el entorno, también la violencia y la inseguridad son amenazas para la integridad física además del control del entorno. Igualmente, los problemas socio-económicos y las amenazas a la seguridad comprometen el control de las personas sobre su entorno.

Este índice no aporta una información tan directa sobre la educabilidad, ya que no mide las conexiones entre las otras dimensiones y la educación. Pero aporta una información muy relevante para comprender las circunstancias que pueden perjudicar dicha educabilidad. En ambas ciudades las malas condiciones en los ámbitos del hogar y de la salud y alimentación contribuyen menos al índice que las malas condiciones en los ámbitos de la educación, del empleo y el ingreso y de la seguridad. Por tanto, el margen de acción del sistema educativo para educar a muchos niños de Belo Horizonte y de Medellín es muy estrecho debido a la precariedad de sus condiciones domésticas y personales, pero aun cuando estas condiciones son dignas, el margen continúa siendo muy estrecho porque los estudiantes y otros niños de su familia han padecido problemas educativos importantes y, sobre todo, debido a la precariedad económica y a la inseguridad en que tienen que vivir.

## **2.9. Apéndices**

### **2.9.1. El trabajo metodológico PNAD 2009**

Cuadro 2.16: Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 1, condiciones del hogar.

Indicador	Nombre de la variable original	Variable original	Variable después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
1. Electricidad	Forma de iluminação do domicílio	V0219	V0219_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
2. Agua potable	Proveniência da água canalizada utilizada no domicílio	V0212	V0212_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
3. Saneamiento	Forma de escoamento do banheiro ou sanitário	V0217	V0217_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
4. Basuras	Destino do lixo domiciliar	V0218	V0218_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
5. Paredes de la vivienda	Material predominante na construção das paredes externas do prédio	V0203	V0203_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
6. Combustible con que cocina	Tipo de combustível utilizado no fogão	V0223	V0223_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
7. Hacinamiento	Total de moradores	V105	Hacinamiento2	1. Calcular la media del número de cuartos que sirven como dormitorios. 2. Reemplazo de los valores perdidos de la variable V0206 correspondiente al 0,1 % por la media aproximada al valor absoluto que es 2 dormitorios calculada antes. 3. Calcular una nueva variable dividiendo el número de personas por cuarto. 4. Convertir esta nueva variable en una dicotómica	Todos

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Cuadro 2.17: Continuación. Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 1, condiciones del hogar.

Indicador	Nombre de la variable	Variable original	Variable después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	población objeto
	Tem televisão em cores	v0226	V0226_2	1. Convertir en variable dicotómica	
	Tem telefone móvel celular/Tem telefone fixo convencional	v0220/ v2020	V0220_2/ V2020_2	1. Recodificar amabas variable. 2. Calcular nueva variable. 3. Convertir en variable dicotómica	Todos
8. Activos	Tem geladeira	v0228	V0228_2	1. Convertir en variable dicotómica	
	Tem carro ou motocicleta de uso pessoal	v2032	V2032_2.Moto	1. Recodificar en diferente variable y obtener dos de acuerdo al tipo de activo es decir, carro o moto. 2. Convertir ambas en variables dicotómicas.	
	Tem carro ou motocicleta de uso pessoal	v2032	V2032_2.Car		
				Finalmente con las 5 variables dicotómicas de activos calcular la variable de dicotómica que indica privación o no en activos	

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Cuadro 2.18: Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 2, condiciones personales básicas

Indicador	Nombre de la variable	Variable original	Variable después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
9. Mortalidad infantil	V1161 Número de hijos tidos, do sexo masculino, que morreram. V1162 Número de filhos tidos, do sexo feminino, que morreram. V1182 Ano de nascimento do último filho tido nascido vivo	V1161/ V1162/ V1182	V1161. V1162. V1182_2	1. Recodificar en diferente variable tanto V1161 como V1162, convirtiéndolas en dicotómicas. 2. Recodificar la variable V1182 en una variable dicotómica, asignando el valor de 1 si el último hijo nacido vivo fue después de 1991 (con lo cual se asegura que su hijo o hijos muertos eran menores de edad). 3. Calcular una nueva variable sumando las variables dicotómicas correspondientes a V1161 y V1162 y multiplicando por la variable de control dicotómica V1182.	Niños y jóvenes menores de 18
		10. Mortalidad prenatal	Teve algum filho, com 7 meses ou mais de gestação, que nasceu morto até a data de referência	V1110	V1110_2
11. Si algún niño o joven menor de edad de la familia está en riesgo alimentario	Alguma vez, algum morador com menos de 18 anos de idade deixou de fazer uma refeição porque não havia dinheiro para alimentar	V2130	V2130_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
		12. Si algún adulto de la familia está en riesgo alimentario	Algum morador de 18 anos ou mais de idade deixou de fazer alguma refeição porque não havia dinheiro para comprar comida	V2113	V2113_2

Fuente: Cálculos propios, PNAD-2009.

Cuadro 2.19: Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 3, condiciones educativas

Indicador	Nombre de la variable	Variante original	Variante después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
13. Atención pre-escolar (niños entre 1 y 5 años de edad)	V6003 Curso que frequenta. V8005 Idade do morador na data de referênci	V6003 /V8005	V6003. V8005_0_5.Dic	1. Convertir a variable dicotómica, dado el valor de 1 si el curso que frequenta es creche o maternal o jardín. 2. con la variable edad se calcula cuales niños tienen atención preescolar y cuales no.	Niños entre 0 y 5 años
14. Matrícula Infantil y juvenil (entre 6 y 17 años de edad)	V0602 Frequenta escola ou creche	V0602	V6002_6_17	Hacer filtro de edad de 6 a 17 años y calcular nueva variable recodificando V0602.	Niños y jóvenes entre 6 y 17 años

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Cuadro 2.20: Continuación. Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 3, condiciones educativas

Indicador	Nombre de la variable	Variable original	Variable después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
15.	V8005 Idade do morador na data de referência	V8005	rezaço_esc_die	1. Recodificación de la edad (variable V8005) con el valor del curso que debería estar realizando. 2. Cálculo de la escolaridad utilizando la información del curso y la serie que frecuenta. 3. Cálculo de la escolaridad utilizando la información del curso y la serie que frecuentaba. 4. Cálculo de una nueva variable que agrupa tanto los que estudian como los que estudiaban. 5. Cálculo del valor medio de escolaridad por grupo de edad. 6.	Niños y jóvenes entre 6 y 17 años
	V6003 Curso que frequenta, aprovação, neste curso que frequenta anteriormente	V6003		Recodificación de casos perdidos utilizando la variable V0601 "si saben o no leer y escribir", de tal manera que los que no saben leer y escribir se les da nivel 0 y los que saben se les asigna el valor medio de escolaridad de su grupo de edad. 7. Finalmente cálculo del rezago escolar, restando al valor del curso del año que debería estar estudiando según su edad la variable de escolaridad calculada, con lo cual los valores positivos indican los años rezagados y los negativos los cursos adelantados.	
	V0605 Série que frequenta.	V0605			
	V6007 Curso mais elevado que frequenta anteriormente.	V6007			
	V0610 Última série concluída com	V0610			
16.	V0606 Anteriormente frequentaou escola ou creche. V8005 Idade do morador na data de referência	V0606, y V8005	V0606, V8005_6_17	1. Recodificación en distinta variable V0606 2. Con la variable edad se calcula cuales niños o jóvenes entre 6 y 17 años ya no frecuentan la escuela.	Entre 6 y 17 años
	deserção				

Fuente: Cálculos propios, PNAD-2009.



Cuadro 2.21: Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 4, condiciones socioeconómicas

Indicador	Nombre de la variable	Variable original	Variable después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
17. Condiciones de la niñez y la juventud (entre los 12 y 17 años de edad): trabajo infantil	V9001 Trabalho na semana de referência V8005 Idade do morador na data de referência	V9001/ V8005	V9001_ desputés de trabalho metodológico V8005_12_17	Filtro edad y recodificar en distinta variable convirtiendo V9001 en variable dicotómica. Nota: el trabajo infantil considera que en la semana de referencia estuvo trabajando.	Niños y Jóvenes entre 12 - 17 años
18. Años de escolarización de los adultos (de 18 o más años de edad)	V6003 Curso que frequenta. V0605 Série que frequenta. V6007 Curso mais elevado que frequenta anteriormente. V0610 Última série concluída com aprovação, neste curso que frequenta anteriormente V8005 Idade do morador na data de referência	V6003 V0605 V6007	Edu_adultos_priv	Igual metodología que la variable 15, excepto el primer y último paso que son propios del rezago escolar. En el cálculo de esta variable se incluye el filtro de edad, incluyendo solo a los adultos.	Mayores de 18 años
19. Trabajo (mayores de 18 años)	Idade do morador na data de referência Trabalhou na semana de referência	V8005 V9001	V9001_ V8005_18_más	Filtro edad y recodificar en distinta variable convirtiendo V9001 en variable dicotómica.	Mayores de 18 años

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Cuadro 2.22: Continuación. Trabajo metodológico PNAD 2009: Dimensión 4, condiciones socioeconómicas

Indicador	Nombre de la variable	Variable original	Variable después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
20. Trabaja con contrato formal y tiene remuneración	Idade do morador na data de referência	V8005	V9059__2	Filtro edad y recodificar en distinta variable convirtiendo V9059 en variable dicotómica.	Mayores de 18 años
	Era contribuinte para instituto de previdência no trabalho principal da semana de referência	V9059			
21. Ingresos familiares	Total de moradores	V0105	LP__2.00dolar	1. Identificación de datos extraños en variable de ingresos. 2. Cálculo de la media de ingresos por Estrato. 3. Cálculo de nueva variable cambiando los datos extraños por la media de ingresos por estrato. 4. Cálculo del ingreso per cápita mes en Real Brasileño. 5. Cálculo del ingreso per cápita mes en dólares según el tipo de cambio promedio del año 2009 (1\$USD=2.043883 BRL, dato fixtop). 6. Cálculo del ingreso per cápita diario en dólares. 7. Cálculo de la variable dicotómica de privación o no privación en esta dimensión utilizando como línea de pobreza 2.008\$us.	Todos
	Rendimiento mensal domiciliar para todas as unidades domiciliares	V4615			
	Estrato	V4602			

Fuente: Cálculos propios, PNAD-2009.

Cuadro 2.23: Continuación. Trabajo metodológico PNAD 2009. Dimensión 5, condiciones de entorno (inseguridad y violencia)

Indicador	Nombre de la variable	Variante original	Variante después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
22. Problemas de seguridad en el barrio o vereda	Há sentimiento de segurança no próprio bairro	V29022	V29022_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
23. Hechos vividos por algún miembro del hogar contra su vida, patrimonio, seguridad personal, etc. de	De 27 de setembro de 2008 a 26 de setembro de 2009 foi vítima de roubo (levado algum pertence com uso de violência ou De 27 de setembro de 2008 a 26 de setembro de 2009 foi vítima de furto (levado algum pertence sem uso de violência ou	V2904 V2911. V2918	V2904. V2911. V2918	1. Recodificar V2904, V2911 y V2918 en nuevas variables dicotómicas, dando el valor de 1 a quienes han sido víctimas y los demás valores =0. 2. Calcular nueva variable dicotómica agrupando las nuevas variables.	Todos
24. Riñas familiares	Área da situação de conflito mais grave que teve no período de 27 de setembro de 2004 à 26 de setembro de 2009	V2925	V2925_2	Recodificar en otra variable agrupando el valor de 3 "familia" en una categoría y el resto en otra.	Todos

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

### **2.9.2. El trabajo metodológico ECV-2010**

Cuadro 2.24: Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 1, condiciones del hogar.

Indicador	Nombre de la variable	Variable	Variable después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
1. Electricidad	La unidad de vivienda cuenta con servicios públicos de Energía	P_12	P_12_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
2. Agua potable	La unidad de vivienda cuenta con servicios públicos de Acueducto	P_16	P_16_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
3. Saneamiento	La unidad de vivienda cuenta con servicios públicos de Tenencia Alcantarillado	P_20	P_20_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
4. Basuras	¿Cómo eliminan principalmente la basura en esta unidad de vivienda?	P_34	P_34_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
5. Paredes de la vivienda	¿Cuál es el material predominante de las paredes exteriores?	P_9_2	P_9_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
6. Combustible con que cocina	¿Qué energía o combustible utilizan principalmente para cocinar?	P_76	P_76_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
7. Hacinamiento	¿Cuántas personas componen este hogar? ¿Cuántos cuartos tiene esta vivienda?: N° cuartos exclusivos para dormir de la vivienda	P_111 P_40	P_111_ P_40_Hac	1. Calcular una nueva variable dividiendo el número de personas por cuarto. 2. Convertir esta nueva variable en una dicotómica	Todos

Fuente: Cálculos propio ECV-2010.

Cuadro 2.25: Continuación. Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 1, condiciones del hogar.

Indicador	Nombre de la variable	Variable	Variable		Trabajo metodológico	Población objeto
			después de trabajo metodológico	trabajo metodológico		
8. Activos	¿Cuántos de los siguientes servicios o bienes en funcionamiento, posee este hogar? TV a color	P_52	P_52_2		Convertir en variable dicotómica	Todos
	La unidad de vivienda cuenta con servicios públicos de					
	Telefono/¿Cuántos de los siguientes servicios o bienes en funcionamiento, posee este hogar? Celular	P_22_2/ P_68_2	P_22_ 68_2dic		Reecodificar en distinta variable tanto P_22 como P_68 convirtiéndolas en variables dicotómicas, 2. Calcular una nueva variable dicotómica a partir de ambas.	
	¿Cuántos de los siguientes servicios o bienes en funcionamiento, posee este hogar? Nevera o enfrizador	P_49	P_49_2		Convertir en variable dicotómica	
	¿Cuántas motos tiene este hogar?	P_73	P_73_2		Convertir en variable dicotómica	
	¿Cuántos vehículos particulares en funcionamiento tiene este hogar? (no incluye vehículo de servicio público o utilizado para generar ingresos)	P_72	P_72_2dic		Convertir en variable dicotómica	

Fuente: Cálculos propio ECV-2010.

Cuadro 2.26: Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 2, condiciones personales básicas

Indicador	Nombre de la variable	Variable	Variable después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
9. Mortalidad infantil	De los hijos(as) que nacieron vivos, en el último año, en este hogar ¿Cuántos han muerto?	P_184	P_184	Convertir en variable dicotómica	Todos
10. Mortalidad prenatal	Y ¿Cuántos nacieron muertos, en el último año?	P_185	P_185_2	Convertir en variable dicotómica	Todos
11. Si algún niño o joven menor de edad de la familia está en riesgo alimentario	Número de comidas servidas al día, en este hogar, para los niños	P_115	P_115_2	Recodificar en distinta variable convirtiendo la variable categórica en dicotómica.	Todos
12. Si algún adulto de la familia está en riesgo alimentario	Número de comidas servidas al día, en este hogar, para los adultos	P_116	P_116_117_2dic	Recodificar en distinta variable tanto P_116 como P_117 convirtiéndolas en variables dicotómicas, después calcular una nueva variable dicotómica a partir de ambas.	Todos
	Número de comidas servidas al día, en este hogar, para los adultos mayores	P_117			

Fuente: Cálculos propio ECV-2010.

Cuadro 2.27: Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 3, condiciones educativas

Indicador	Nombre de la variable	Variable	Variable después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
13. Atención pre-escolar (niños entre 1 y 5 años de edad)	Actualmente estudiada? (asiste a preescolar, escuela, colegio, técnico, tecnológico o universidad)	P_148	P148_edad_0_5	Hacer filtro de edad de 0 a 5 años y calcular nueva variable.	Niños entre 0 y 5 años
14. Matrícula Infantil y juvenil (entre 6 y 17 años de edad)	Actualmente estudiada? (asiste a preescolar, escuela, colegio, técnico, tecnológico o universidad)	P_148	P148_edad_6_17	Hacer filtro de edad de 6 a 17 años y calcular nueva variable.	Niños y jóvenes entre 6 y 17 años
15. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): rezago escolar	Último nivel de estudio aprobado (Título)	P_133_1	rezago_esc_dtc	1. Recodificación de la edad con el valor del curso que debería estar realizando. 2. Cálculo de la escolaridad utilizando la información del nivel y el grado. 3. Cálculo de la media por Comuna. 4. Asignación de la media de escolaridad por columna a los datos perdidos o categorizados como "no sabe o no responde". 5. Finalmente cálculo del rezago escolar, para lo cual al valor del curso del año que debería estar estudiando según su edad se resta la variable de escolaridad.	Niños y jóvenes entre 6 y 17 años.
16. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): deserción	¿Cuál es la causa principal por la que se salió de estudiar este año?	P_150	P_150_2	Recodificar en distinta variable convirtiéndola en variable dicotómica	Niños y jóvenes entre 6 y 17 años.

Fuente: Cálculos propio ECV-2010.



Cuadro 2.28: Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 4, condiciones socioeconómicas

Indicador	Nombre de la variable	Variable	Variable después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
17. Condiciones de la niñez y la juventud (entre los 12 y 17 años de edad): trabajo infantil	¿En qué actividad ocupó la mayor parte del tiempo la semana pasada? La edad): trabajo infantil	P_223	P_223_2	Filtro edad y recodificar en distinta variable convirtiéndola en variable dicotómica. Nota: el trabajo infantil considera que la actividad predominante fue trabajar, buscar trabajo o realizar oficios del hogar.	Niños y Jóvenes entre 12 - 17 años
18. Años de escolarización de los adultos (de 18 o más años de edad)	Último nivel de estudio aprobado (Título)	P_157	Nivel.Edu.Adul.dic	Igual metodología que la variable 15, excepto el primer y último paso que son propios del rezago escolar. En el cálculo de esta variable se incluye el filtro de edad, incluyendo solo a los adultos.	Mayores de 18 años
19. Trabajo (mayores de 18 años)	¿Durante cuanto tiempo ha estado o estuvo buscando trabajo? Semanas	P_260	P_260_2_más18	Recodificar en distinta variable convirtiéndola en variable dicotómica	Mayores de 18

Fuente: Cálculos propio ECV-2010.

Cuadro 2.29: Continuación. Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 4, condiciones socioeconómicas

Variable	Trabajo metodológico		Población objeto
	Nombre de la variable	Variable después de trabajo metodológico	
Indicador20.	Trabajo metodológico		
Trabaja con contrato formal y tiene remuneración21.	P_133_1	P_161_L3	Mayores de 18 años
Ingresos familiares	P_161		
Años cumplidos			
Tipo de afiliación al sistema de seguridad social en salud			
¿Cuántas personas componen este hogar?	P_111	LP_2.00dolar	Todos

1. Identificación de datos extraños. 2. Cálculo de la media por Comuna. 3. Cálculo de nueva variable cambiando los datos extraños por la media por comuna. 4. Cálculo del ingreso per cápita mes en pesos colombianos 5. Cálculo del ingreso per cápita mes en dólares según el tipo de cambio promedio del año 2010 (dato banrep). 6. Cálculo del ingreso per cápita diario en dólares 7. Cálculo de la variable dicotómica de privación o no privación en esta dimensión utilizando como línea de pobreza 2\$us.

Fuente: Cálculos propio ECV-2010.

Cuadro 2.30: Trabajo metodológico ECV 2010: Dimensión 5, condiciones de entorno (inseguridad y violencia)

Indicador	Nombre de la variable	Variable	Variable después de trabajo metodológico	Trabajo metodológico	Población objeto
22.	Problemas de seguridad en el barrio o vereda	¿Cuáles son los dos problemas más graves en orden de importancia para usted en relación con la seguridad que se presenta en su barrio, corregimiento o vereda?	P_205	P_205_3	Todos
				Recodificación eliminando el valor de 13 para formar la variable 23.	
23.	Hechos vividos por algún miembro del hogar contra su vida, patrimonio, seguridad personal, etc.	Durante los últimos doce meses, usted o algún miembro de su hogar ha sido víctima de algún hecho contra su vida, patrimonio, seguridad personal, etc. Primera opción	P_207	P_207_208_3	Todos
				1. Recodificar P_207 y P_208 en nuevas variables dicotómicas, dando el valor de 1 a quienes han sido víctimas y los demás valores =0. 2. Calcular nueva variable dicotómica agrupando las nuevas variables.	
	personal, etc. de	Durante los últimos doce meses, usted o algún miembro de su hogar ha sido víctima de algún hecho contra su vida, patrimonio, seguridad personal, etc. Primera opción	P_208		
24.	Riñas familiares	Durante los últimos doce meses, usted o algún miembro de su hogar ha sido víctima de algún hecho contra su vida, patrimonio, seguridad personal, etc. Primera opción	P_205 y 206	P_205_206_5	Todos
				1. Recodificar P_205 y P_206 en nuevas variables dicotómicas, dando el valor de 1 a el valor=13 "violencia intrafamiliar" y los demás valores =0. 2. Calcular nueva variable dicotómica agrupando las nuevas variables.	

Fuente: Cálculos propio ECV-2010.

### 2.9.3. Estadísticos descriptivos indicadores Belo Horizonte

Cuadro 2.31: Estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el *IPM – ALBHY* privaciones en Belo Horizonte

Variables	Estadísticos descriptivos					privaciones	
	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.	Población privada	porcentaje
1. Electricidad	5120798	0	1	0.000	0.020	2005	0.04
2. Agua potable	5120798	0	1	0.011	0.104	56121	1.10
3. Saneamiento	5120798	0	1	0.113	0.317	580501	11.34
4. Basuras	5120798	0	1	0.058	0.235	299485	5.85
5. Paredes de la vivienda	5120798	0	1	0.003	0.056	16037	0.31
6. Combustible con que cocina	5120798	0	1	0.004	0.064	20847	0.41
7. Hacinamiento	5120798	0	1	0.197	0.398	1010676	19.74
8. Activos	5120798	0	1	0.006	0.077	30874	0.60
9. Mortalidad infantil	5120798	0	1	0.038	0.192	195640	3.82
10. Mortalidad prenatal	5120798	0	1	0.038	0.191	194039	3.79
11. Si algún niño o joven menor de edad de la familia está en riesgo alimentario	5120798	0	1	0.021	0.144	107844	2.11
12. Si algún adulto de la familia está en riesgo alimentario	5120798	0	1	0.048	0.213	243351	4.75
13. Atención pre-escolar (niños entre 1 y 5 años de edad)	5120798	0	1	0.173	0.378	886801	17.32
14. Matrícula Infantil y juvenil (entre 6 y 17 años de edad)	5120798	0	1	0.088	0.283	450220	8.79
15. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): rezago escolar	5120798	0	1	0.218	0.413	1118550	21.84
16. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): deserción	5120798	0	1	0.030	0.171	153947	3.01
17. Condiciones de la niñez y la juventud (entre los 12 y 17 años de edad): trabajo infantil	5120798	0	1	0.061	0.239	310709	6.07
18. Años de escolarización de los adultos (de 18 o más años de edad)	5120798	0	1	0.431	0.495	2204997	43.06
19. Trabajo (mayores de 18 años)	5120798	0	1	0.601	0.490	3077767	60.10
20. Trabaja con contrato informal y no tiene remuneración	5120798	0	1	0.447	0.497	2290795	44.74
21. Ingresos familiares	5120798	0	1	0.057	0.231	289858	5.66
22. Problemas de seguridad en el barrio o vereda	5120798	0	1	0.711	0.453	3643038	71.14
23. Hechos vividos por algún miembro del hogar contra su vida, patrimonio, seguridad personal, etc	5120798	0	1	0.254	0.435	1298529	25.36
24. Ruínas familiares	5120798	0	1	0.070	0.256	360408	7.04

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

#### 2.9.4. Estadísticos descriptivos indicadores Medellín

Cuadro 2.32: Estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el *IPM – ALMedV* privaciones en Medellín

Variables	Estadísticos descriptivos					Privaciones	
	N	Mfn	Máx	Media	Desv. típ.	Población privada	porcentaje
1. Electricidad	2343049	0	1	0.000	0.004	42	0.00
2. Agua potable	2343049	0	1	0.001	0.031	2252	0.10
3. Saneamiento	2343049	0	1	0.010	0.098	22856	0.98
4. Basuras	2343049	0	1	0.001	0.032	2399	0.10
5. Paredes de la vivienda	2343049	0	1	0.019	0.137	45050	1.92
6. Combustible con que cocina	2343049	0	1	0.004	0.064	9728	0.42
7. Hacinamiento	2343049	0	1	0.246	0.431	576002	24.58
8. Activos	2343049	0	1	0.229	0.420	535945	22.87
9. Mortalidad infantil	2343049	0	1	0.003	0.057	7755	0.33
10. Mortalidad prenatal	2343049	0	1	0.003	0.052	6322	0.27
11. Si algún niño o joven menor de edad de la familia está en riesgo alimentario	2343049	0	1	0.056	0.230	131133	5.60
12. Si algún adulto de la familia está en riesgo alimentario	2343049	0	1	0.505	0.500	1182161	50.45
13. Atención pre-escolar (niños entre 1 y 5 años de edad)	2343049	0	1	0.190	0.393	446139	19.04
14. Matrícula Infantil y juvenil (entre 6 y 17 años de edad)	2343049	0	1	0.068	0.252	159392	6.80
15. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): rezago escolar	2343049	0	1	0.388	0.487	908537	38.78
16. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): deserción	2343049	0	1	0.050	0.218	116724	4.98
17. Condiciones de la niñez y la juventud (entre los 12 y 17 años de edad): trabajo infantil	2343049	0	1	0.029	0.168	68499	2.92
18. Años de escolarización de los adultos (de 18 o más años de edad)	2343049	0	1	0.297	0.457	695454	29.68
19. Trabajo (mayores de 18 años)	2343049	0	1	0.193	0.395	452193	19.30
20. Trabaja con contrato informal y no tiene remuneración	2343049	0	1	0.838	0.369	1963153	83.79
21. Ingresos familiares	2343049	0	1	0.221	0.415	517172	22.07
22. Problemas de seguridad en el barrio o vereda	2343049	0	1	0.636	0.481	1491106	63.64
23. Hechos vividos por algún miembro del hogar contra su vida, patrimonio, seguridad personal, etc.	2343049	0	1	0.196	0.397	460266	19.64
24. Ruínas familiares	2343049	0	1	0.018	0.134	42725	1.82

Fuente: Cálculos propio ECV-2010.

**2.9.5. Índice de Pobreza Multidimensional Belo Horizonte, PNAD-2009**



Cuadro 2.33: Índice de Pobreza Multidimensional Belo Horizonte, PNAD-2009

Privaciones	Peso total variable	Incidencia de la pobreza por cada indicador. <sup>a</sup>	Contribución del indicador al MPI	
			$w_i$	$C H_i = \sum_{c > k} H_i / n$ sii $w_i * C H_i$
1. Electricidad	V1	0.025	0.04	0.00
2. Agua potable	V2	0.025	0.82	0.02
3. Saneamiento	V3	0.025	6.83	0.17
4. Basuras	V4	0.025	3.77	0.09
5. Paredes de la vivienda	V5	0.025	0.12	0.00
6. Combustible con que cocina	V6	0.025	0.33	0.01
7. Hacinamiento	V7	0.025	12.47	0.31
8. Activos	V8	0.025	0.41	0.01
9. Mortalidad infantil	V9	0.05	3.08	0.15
10. Mortalidad prenatal	V10	0.05	2.47	0.12
11. Si algún niño o joven menor de edad de la familia está en riesgo alimentario	V11	0.05	1.99	0.10
12. Si algún adulto de la familia está en riesgo alimentario	V12	0.05	3.87	0.19
13. Atención pre-escolar (niños entre 1 y 5 años de edad)	V13	0.05	10.40	0.52
14. Matrícula Infantil y juvenil (entre 6 y 17 años de edad)	V14	0.05	3.40	0.17
15. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): rezago escolar	V15	0.05	14.77	0.74
16. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): deserción	V16	0.05	2.83	0.14
17. Condiciones de la niñez y la juventud (entre los 12 y 17 años de edad): trabajo infantil	V17	0.04	4.44	0.18
18. Años de escolarización de los adultos (de 18 o más años de edad)	V18	0.04	21.12	0.84
19. Trabajo (mayores de 18 años)	V19	0.04	24.66	0.99
20. Trabajo con contrato formal y tiene remuneración	V20	0.04	20.44	0.82
21. Ingresos familiares	V21	0.04	4.37	0.17
22. Problemas de inseguridad en el barrio o vereda	V22	0.066666667	28.73	1.92
23. Hechos vividos por algún miembro del hogar contra su vida, patrimonio, seguridad personal, etc.	V23	0.066666667	14.82	0.99
24. Ruínas familiares	V24	0.066666667	5.45	0.36
Total	I			9.02
Incidencia de la pobreza (%): 33.18				
Intensidad de la pobreza (%): 27.18				
ÍPM Belo Horizonte, PNAD-2009 (%): 9.02				

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Notas: a. Solo incluye a las personas que son pobres multidimensionales en más del 33% (indicador censurado).

**2.9.6. Índice de Pobreza Multidimensional Medellín, ECV-2010**

Cuadro 2.34: Índice de Pobreza Multidimensional Medellín, ECV-2010

Privaciones	Peso total		Incidencia de la pobreza por cada indicador. <sup>a</sup>	Contribución del indicador al MPI
	variable	$w_i$		
$CH_i = \sum_{c > k} H_i / n \text{ si } w_i * CH_i \text{ } ((w_i * CH_i) / IPM_{BH}) * 100$				
1. Electricidad	V1	0.025	0.00	0.00
2. Agua potable	V2	0.025	0.07	0.02
3. Saneamiento	V3	0.025	0.57	0.12
4. Basuras	V4	0.025	0.09	0.02
5. Paredes de la vivienda	V5	0.025	1.41	0.28
6. Combustible con que cocina	V6	0.025	0.28	0.06
7. Hacinamiento	V7	0.025	18.44	3.73
8. Activos	V8	0.025	8.96	1.81
9. Mortalidad infantil	V9	0.05	0.25	0.10
10. Mortalidad prenatal	V10	0.05	0.21	0.08
11. Si algún niño o joven menor de edad de la familia está en riesgo alimentario	V11	0.05	5.06	2.05
12. Si algún adulto de la familia está en riesgo alimentario	V12	0.05	30.65	12.40
13. Atención pre-escolar (niños entre 1 y 5 años de edad)	V13	0.05	14.75	5.97
14. Matrícula Infantil y juvenil (entre 6 y 17 años de edad)	V14	0.05	6.18	2.50
15. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): rezago escolar	V15	0.05	27.33	11.06
16. Condiciones de la niñez y la juventud (entre 6 y 17 años): deserción	V16	0.05	4.00	1.62
17. Condiciones de la niñez y la juventud (entre los 12 y 17 años de edad): trabajo infantil	V17	0.04	2.70	0.87
18. Años de escolarización de los adultos (de 18 o más años de edad)	V18	0.04	17.82	5.77
19. Trabajo (mayores de 18 años)	V19	0.04	13.26	4.29
20. Trabajo con contrato formal y tiene remuneración	V20	0.04	41.72	13.50
21. Ingresos familiares	V21	0.04	17.04	5.52
22. Problemas de inseguridad en el barrio o vereda	V22	0.066666667	36.05	19.45
23. Hechos vividos por algún miembro del hogar contra su vida, patrimonio, seguridad personal, etc. de	V23	0.066666667	14.89	8.03
24. Ruínas familiares	V24	0.066666667	1.41	0.76
Total		1	12.3	100.00
Incidencia de la pobreza (%): 43.96				
Intensidad de la pobreza (%): 27.75				
ÍP-M Medellín, ECV-2010 (%): 12.38				

Fuente: Cálculos propio ECV-2010.

Notas: a. Solo incluye a las personas que son pobres multidimensionales en más del 33 % (indicador censurado).

Cuadro 2.35: Perfiles de pobreza por estrato en Medellín, ECV-2010

Estrato	Población	Porcentaje de contribución	Pobreza Multidimensional		
			Incidencia H	Intensidad A	ÍPM HA
Bajo bajo	289982	12.38	67.03	30.45	20.41
Bajo	885620	37.80	52.99	28.75	15.23
Medio bajo	689029	29.41	36.94	26.55	9.81
Medio	225733	9.63	25.60	25.74	6.59
Medio Alto	163140	6.96	22.50	25.41	5.72
Alto	89545	3.82	19.57	24.48	4.79
Total	2343049	100.00	43.96	28.16	12.38

Fuente: Cálculos propio ECV-2010. Nota: La variable estrato es construida por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) a partir de datos sobre número de habitantes, cantidad de manzanas, el número y la clase de actividades económicas y la proporción de personas con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Se utiliza como instrumento de clasificación de usuarios y herramienta de redistribución. (DANE).

### 2.9.7. Perfiles de pobreza por estrato en Medellín, ECV-2010

## Capítulo 3

# La educación y los mecanismos de la desigualdad y la pobreza multidimensional

### Resumen

El presente capítulo profundiza en la explicación de la desigualdad de capacidades y específicamente se concentra en los mecanismos causales del problema de la pobreza y su relación con la educación. A pesar de que la pobreza ha sido un problema ampliamente estudiado y medido, merece que se realice esta investigación debido a que es recurrente encontrar la explicación de este fenómeno en sus consecuencias y no en sus causas. Como diría Elster, las explicaciones de este tipo nos configuran *ideas de imposibilidad metafísica* que estancan el avance tanto explicativo como en pro de disminuir e incluso solucionar este problema global. De tal manera, es necesario entender las cadenas causales que encierran la desigualdad de capacidades, la pobreza multidimensional y la educación para crear propuestas que realmente actúen sobre las tendencias y los ciclos que incluso pueden ser devastadores para las personas y sus generaciones.

### Palabras claves

Pobreza multidimensional, condiciones educativas, interacción entre dimensiones, Índices de Pobreza Multidimensional, estructura social.

### 3.1. Introducción

Si bien las desigualdades sociales y la pobreza han sido definidas como dos fenómenos distintos, sus conexiones causales se han de dilucidar. Esto ayudaría a entender, por un lado, por qué países prósperos no disminuyen las desigualdades a pesar de programas focalizados hacia los pobres y, por otro, por qué países con bajos niveles de desigualdad son compatibles con una mayoría de población empobrecida y al margen de todas las posibilidades para salir de esta situación.

Estudios anteriores ya nos han ilustrado acerca de desigualdad de capacidades como consecuencia de mecanismos, es decir, investigaciones que prestan atención a fenómenos explicativos que responden a patrones o tendencias y no a leyes (Elster, 2010:23) sobre los cuales se sustentan las causas de diversas brechas de capacidades en una sociedad. Algunos de ellos son: en primer lugar, el análisis de las hambrunas de Sen, quien encuentra que la concentración de la propiedad y el intercambio, mas no la falta de oferta de alimentos, es el mecanismo explicativo de las hambrunas; además, el autor argumenta que dichos problemas de derechos explican a su vez la pobreza (Sen, 1981). En segundo lugar, el de las mujeres perdidas en Asia y el norte de África, sobre el cual Sen señaló la posible influencia de la cultura y los valores tradicionales (Sen, 1992b). Sin embargo, sobre la incidencia de los abortos selectivos por sexo en la India, Sen posteriormente indicó que no pueden explicarse por la mayor disponibilidad de recursos médicos, ni a la formación religiosa, ni al nivel de ingresos, ni la variación del crecimiento económico, es más, ni siquiera la educación femenina tiene un efecto similar en su reducción (Sen, 2003). Posiblemente *la no explicación* de este fenómeno se deba a que el mecanismo corresponde a una interacción entre las causas antes citadas o a una cadena causal y, por esto, un solo mecanismo no parece tener un peso relevante en la explicación.

Así pues, los mecanismos causales son apropiados para explicar fenómenos sociales y dar respuestas a problemas que no pueden ser explicados mediante leyes. Continuando con el ejemplo anterior, con esta metodología podemos resolver cuestiones como: por qué en algunos países de Asia, el norte de África y en Ciudad de Juárez-México hablamos de mujeres perdidas y en cambio, en algunos países de América Latina, deberíamos estar hablando de los hombres perdidos o en otro sentido, por qué en Ruanda no hablamos ni de mujeres ni hombres perdidos sino de *personas perdidas*; en este ultimo caso la explicación tendría que incluir un componente de discriminación racial y no a las desigualdades de género.

En la misma línea de los mecanismos, es posible dar explicación al origen de las desigualdades sociales y educativas para entender las conexiones entre las carencias de las capacidades humanas y la educación. La sociología de la educación ha intentado averiguar las causas por las cuales las desigualdades educativas persistían en los países más prósperos del mundo, a pesar de que las privaciones materiales se hubiesen reducido sustancialmente y la escuela se hubiese universalizado durante el siglo XX. De este modo, han hallado mecanismos causales como el capital cultural de Pierre Bourdieu (1986; 1989) y el dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (1990), que operan a través de las interacciones sociales entabladas en las escuelas.

Aunque los hallazgos de esta línea de investigación han sido trascendentales, las dificultades de la expansión escolar en América Latina han puesto de relieve que algunos otros mecanismos probablemente ejerzan una influencia también considerable. Como se dijo en el capítulo 1, la estructura social y sus relaciones con las condiciones de vida, tienen un papel en estos otros mecanismos (López, 2005), y específicamente connotan la causalidad de la pobreza multidimensional sobre la educación (López y Tedesco, 2002).

El objetivo de este capítulo es entender la interacción entre las desigualdades, el análisis de clase y género, la pobreza y la educación a través de la metodología de los mecanismos causales. Y de esta forma comprender las causalidades entre la pobreza y la educación, pero en un marco de mecanismos sociales. Con relación a las capacidades, este método de análisis ayuda a entender la dinámica entre las capacidades tanto en su papel constitutivo como instrumental.

Las hipótesis planteadas en este capítulo son: primera, los mecanismos causales son adecuados para explicar las diferentes desigualdades de capacidades las cuales serían los explanandum (que pueden ser observadas en el papel constitutivo de las mismas capacidades, es decir, en la evaluación de las capacidades como fines de desarrollo), al no responder a leyes. Dichas desigualdades son producidas por mecanismos causales que corresponden a la falta de libertades instrumentales (explanans) algunas de las cuales están asociadas a la estructura social y económica. Segunda, dichos mecanismos causales de la desigualdad de capacidades también explican la pobreza multidimensional que padecen algunas personas o grupos sociales y llevan a plantear la circularidad de la relación pobreza y educación, a través de los mecanismos que provocan su persistencia y sus procesos acumulativos en el tiempo.

El presente capítulo se divide en seis secciones incluyendo como primera esta introducción. La segunda es sobre los mecanismos causales como método de

análisis en las ciencias sociales. La tercera incluye algunos de los mecanismos causales de la pobreza y la educación. En la cuarta, realizo una propuesta de mecanismos para el análisis de las interacciones entre las desigualdades, el análisis de clase y género, la pobreza y la educación. En la quinta, presentamos una propuesta simplificada para observar los mecanismos causales persistentes y acumulativos de la desigualdad de capacidades y las interacciones entre la pobreza y la educación. Y finalmente presentamos las conclusiones de este capítulo.

Las implicaciones del estudio es que llevan a proponer un marco teórico no solo para la evaluación de la desigualdad de las capacidades, sino además, de los mecanismos causales que las propician. Dicho marco, constituye una guía para el planteamiento de políticas que sean efectivas para actuar sobre los mecanismos causales de la desigualdad de capacidades y de manera específica, actuar sobre la relación de circularidad que se presenta entre la pobreza y la educación, la cual argumentamos y concluimos en el presente capítulo.

## 3.2. Mecanismos causales

La metodología de las ciencias sociales con los aportes de Elster abandonaron el supuesto sobre la causalidad que sólo se daba cuando era posible subsumir un fenómeno bajo una ley universal, es decir, la explicación científica ya no corresponde al modelo clásico hempeliano sino a la explicación intencional (Lizón, 2007). Elster ha entendido que es imprescindible descifrar unos mecanismos causales que son recurrentes pero contingentes y que explican el comportamiento social (Elster, 2010)

[...] Este libro se apoya en una concepción específica de la explicación en las ciencias sociales. [...]

Mi argumento es que todas las explicaciones son causales. Explicar un fenómeno (un explanandum) es citar un fenómeno anterior (el explanans) que lo ha causado. (Elster, 2010:23)

Para explicar el comportamiento individual, tenemos que apoyarnos sobre todo en lo que llamo *mecanismos*. A grandes rasgos, los mecanismos son *patrones causales de aparición frecuente y fáciles de reconocer que se ponen en funcionamiento en condiciones generalmente desconocidas o con consecuencias indeterminadas*. Nos permiten explicar, pero no predecir. (Elster, 2010:52)



Si bien los mecanismos causales han sido desarrollados con los pilares de la sociología analítica y uno de sus conceptos adyacentes ha sido el individualismo metodológico, el cual ha generado un sinnúmero de debates sobre sus implicaciones en la teoría social (Noguera, 2003), es el individualismo estructural el que da importancia explicativa a las estructuras sociales en las cuales se hallan los individuos (Udehn 2001), por ende, permite una exploración más amplia y realista de las causas de los problemas sociales. De hecho, Herdstrom y Ylikoski (2010) nos dicen que la idea básica de las explicaciones basadas en mecanismos corresponde a aquellas que son adecuadas y lo suficientemente detalladas para dar cuenta del proceso causal que provoca un resultado (Hedström, 2006; Hedström y Ylikoski, 2010), dejando abierta la posibilidad de introducir una variedad de explanandum involucrados en los cambios del proceso social.

Ciertamente, recurrir al individualismo estructural abre un abanico de posibilidades sobre el uso de los mecanismos para la explicación de fenómenos sociales, sin embargo, no puede asegurarse actualmente que este instrumento metodológico sea de uso y aceptación general (así como otros desarrollos sobre los mecanismos que aún no están consensuados). De esta manera, no ha de asumirse que todo análisis de mecanismos requiere la aplicación de los principios del individualismo. De hecho, Wright (1995a; 1995b; 2009) que realiza un análisis de las clases sociales usando mecanismos, establece una dinámica entre aspectos micro y macro de la sociología pero sin emplear los principios del individualismo metodológico y como él mismo aclara ha recibido algunas críticas, pues suele asociarse el análisis micro con el individualismo metodológico, pero él se desmarca de esta asociación pues, si bien considera que las vidas individuales se interceptan con las estructuras de clase, opina que estas no son reductibles a la pretensión del individualismo metodológico (Wright, 1995a; 1995b; 2009).

Por otro lado, existen cuatro temas sobre los que llaman la atención Hedström y Ylikoski (2010), pues son de relevancia en la sociología, más exactamente en la sociología analítica, y que se vinculan con los mecanismos explicativos: *primero, la típica sociología explanada; segundo, el rol de una teoría de acción; tercero, los mecanismos basados en teorías, como las teorías de rango medio; y finalmente, el rol de la modelización basada en el agente en la sociología analítica* (Hedström y Ylikoski, 2010:58).

La sociología *explanada*, específicamente profundiza sobre las características y la conducta de los individuos tales como: primero, las actividades, las creencias y los deseos; las distribuciones y las desigualdades; tercero, las tipologías de redes en una colectividad y finalmente, las reglas informales y las normas sociales que

limitan el accionar individual y colectivo. Su principal reto es pasar del análisis micro al macro social (Hedström y Ylikoski, 2010).

*La acción humana* es importante para la explicación de los fenómenos sociales y por ende, crucial en el análisis por mecanismos. Sin embargo, éstos últimos no siempre tienen como objetivo principal el estudio de la acción humana, por ende, debe recurrir otras teorías. Además cuando las acciones interfieren en un fenómeno deben distinguirse las esenciales, sin caer en la sobre caracterización de las acciones, dado que puede enmarañar el mecanismo en sí (Hedström y Ylikoski, 2010).

*Los mecanismos basados en teorías, como las teorías de rango medio*, atienden a teorías y métodos diferentes, incluso las generadas en los subcampos de la sociología, encontrando los mecanismos en común o que pueden servir para explicar varios focos de estudio (Hedström y Ylikoski, 2010). La variable interpretativa de “privación relativa” planteada por *Robert Merton* es uno de los pilares de la explicación por medio de mecanismos en el funcionalismo estructural (Lizón, 2007).

*Finalmente, el rol de la modelización basada en agentes*, tiene como propósito explicar el comportamiento social y la interacción de los agentes mediante procesos de simulación computacional. Para lograr el objetivo de reproducir un hecho social de manera computacional, teniendo en cuenta las respuestas de los agentes a una situación en un sistema particular, no hay una base teórica específica de acción e interacción, pero sí existe una estrategia para asumir esta metodología de investigación, la cual consiste en: primero, definir claramente el hecho social a explicar; segundo, formular las hipótesis sobre los mecanismos; tercero, expresar las hipótesis del modelo en lenguaje computacional; cuarto, realizar simulación y, quinto, comparar el hecho real con el hecho social generado por el modelo computacional (Hedström y Ylikoski, 2010).

Si bien, cada uno de los anteriores subtemas dentro de la sociología analítica ofrece herramientas específicas para la explicación por mecanismos, Hedström y Ylikoski (2010) nos resumen las ideas más aceptadas sobre los mecanismos:

Primera, un mecanismo es identificable por el tipo de efecto o fenómeno que produce. [...] Segundo, un mecanismo es una noción causal irreductible. Se refiere a las entidades de un proceso causal que produce el efecto de interés. [...] Tercero, el mecanismo tiene una estructura. Cuando una explicación basada en el mecanismo abre la caja negra, esta da a conocer su estructura. [...] Cuarto, los

mecanismos forman una jerarquía. Mientras que un mecanismo en un nivel presupone o da por sentado la existencia de ciertas entidades con propiedades características y actividades, se espera que existan mecanismos de nivel inferior que los explican (Hedström y Ylikoski, 2010: 50-52).

A pesar de la aceptación de las anteriores ideas y a que los mecanismos han sido utilizados por autores pertenecientes a varias disciplinas, según Hedström y Ylikoski (2010) aún es un enfoque metodológico que sobre todo en la práctica tiene mucho por explorar. Estos autores hablan de la necesidad de la traducción de los principios generales del enfoque de los mecanismos en investigaciones prácticas concretas (Hedström y Ylikoski, 2010). Lo que se convierte en un aliciente para explicar la relación entre la pobreza y educación, y sus mecanismos causales.

Dos estudios prácticos y de interés particular para el desarrollo de este capítulo son los de Tilly (1998) y Wright (2009) que han intentado sistematizar los mecanismos causales de las desigualdades duraderas. Su explanandum radica en la persistencia de las desigualdades en el tiempo, por ejemplo, a través de ciclos causales donde actúan mecanismos recurrentes de desigualdad por categorías específicas.

La agencia juega un papel relevante en los procesos de acumulación y persistencia de desigualdades, dado que son las mismas personas las que solucionan problemas organizacionales estableciendo sistemas de cierre, exclusión y control social (Tilly, 1998). Así, Tilly encuentra y describe los mecanismos que explican la desigualdad duradera: la explotación, el acaparamiento de oportunidades, la emulación<sup>1</sup> y la adaptación; el primero consiste en la apropiación del valor agregado por parte de poderosos y dueños del capital; el segundo, se refiere a las operaciones de una red de actores sociales que monopoliza un recurso; el tercero, *es la copia de modelos establecidos y/o el trasplante de relaciones sociales existentes de un ámbito a otro*; el cuarto, *la elaboración de rutinas diarias como la*

---

<sup>1</sup>En este capítulo y como se describe más adelante, Wright (2009) habla de las condiciones de background social y de los atributos individuales relevantes de clase como mecanismos de orden micro que son importantes para entender la estratificación de clases. Dado que, primero, el background social está asociado a las condiciones de vida en la infancia y el entorno familiar como elementos claves y de gran importancia donde los atributos de clase son adquiridos y, segundo, parte de los atributos individuales responden a características familiares o aprendidas en el entorno, asumimos que tanto el background social y parte de los atributos individuales de clase son similares al mecanismo de la emulación de Tilly (1998) pues responden a relaciones aprendidas y que son transplantadas de un ámbito a otro. Así cuando en el texto se hable de background social y de los de los atributos individuales que son aprendidos, y en general los referentes a la estratificación de clases, se está haciendo alusión al mecanismo de emulación. .

*ayuda mutua, la influencia política, el cortejo, la recolección de la información sobre la base de estructuras categorialmente desiguales* (Tilly, 1998:24).

La agencia de la persona actúa sobre estos factores explicativos de las desigualdades duraderas, por ejemplo, cuando las personas con poder y recursos se adueñan del valor del trabajo de un grupo considerable de personas, están usando su agencia. También cuando de manera privilegiada se pueden acaparar oportunidades se establecen acciones en pro de la conservación de la red privilegiada. En tanto, la emulación y la adaptación actúan sobre un escenario social desigual por las categorías ya establecidas y, aunado a esto, de nuevo la agencia de las personas que emulan y se adaptan, favorecen y generalizan la influencia del funcionamiento del sistema (Tilly, 1998).

En lo que respecta al trabajo de Wright (2009), utilizando los enfoques de estratificación weberiano y el marxista, realiza un análisis de clase combinando elementos micro y macro. Wright (2009) identifica tres mecanismos: la explotación y la dominación, el acaparamiento de oportunidades y la estratificación de los individuos. Su análisis parte del mecanismo de las relaciones de poder y el control que dan las leyes sobre los recursos económicos y su efecto causal sobre el acaparamiento de oportunidades, para desencadenar en una serie de efectos causales sobre: *las ubicaciones entre las relaciones de dominación y explotación, las ubicaciones entre las relaciones de mercado y los atributos relevantes de clase de los individuos*. Como Wright (2009) especifica, la dinámica entre los mecanismos micro y macro soporta el análisis de clases sociales sobre las relaciones de poder, pues las luchas sociales dadas por conflictos sobre la producción o sobre las rentas y la distribución incide en las trayectorias de las relaciones, estableciendo una dinámica recursiva (Wright, 2009).

En cuanto a América Latina, existen ciertas particularidades en el establecimientos de mecanismos que actúan sobre la persistencia de desigualdades en la Región. El diagnóstico de Portes es que los cambios sociales que han transformado las desigualdades en América Latina coinciden con cambio del modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) al modelo de libre mercado. Utilizando la lista que propone Portes y Roberts (2005) de los cambios ocurridos y que están correlacionados con el actual modelo económico imperante en América Latina, realizamos una relación con los mecanismos causales de la desigualdad que afectan susceptiblemente la educación (ver cuadro 3.1)

La aglomeración de la población ayudada por la migración de personas que buscaban nuevas formas de trabajo en las ciudades, dio lugar a los actuales *sistemas urbanos y la primacía de lo urbano* en América Latina (Portes y Ro-

**Cuadro 3.1: Cambios en América Latina correlacionados con el modelo de libre mercado y mecanismos causales de la desigualdad duradera**

Áreas de cambio en América Latina correlacionadas con el modelo de libre mercado (Portes y Roberts, 2005)	Mecanismos causales de la desigualdad duradera
Sistemas urbanos y primacía de lo urbano	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Acaparamiento de oportunidades</li> </ul>
Desempleo urbano y empleo informal	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ La explotación</li> <li>■ El acaparamiento de oportunidades</li> <li>■ La adaptación</li> <li>■ La emulación</li> </ul>
La pobreza y la desigualdad	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ El acaparamiento de oportunidades</li> <li>■ La emulación</li> <li>■ La acumulación de efectos entre los componentes de la pobreza multidimensional</li> </ul>
El crimen, la victimización y la inseguridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ La violencia</li> <li>■ El acaparamiento de oportunidades</li> </ul>
El trabajo de cuidados* (Razavi, 2007) y las características del mercado laboral urbano	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ La explotación</li> <li>■ El acaparamiento de oportunidades</li> <li>■ La adaptación</li> <li>■ La emulación</li> </ul>

Fuente: Construcción propia.

Nota: \*No es incluido en las áreas de cambio en América Latina citadas Portes y Roberts, 2005.

berts, 2005). Al analizar las desigualdades persistentes en la región podemos asociar este fenómeno con los siguientes mecanismos: primero, el acaparamiento de oportunidades visible en el acceso a la vivienda, dado el fenómeno que del encarecimiento del precio de la tierra y la vivienda (Portes y Roberts, 2005), que junto a la pauperización de los salarios, llevó a que se generasen soluciones habitacionales en condiciones infrahumanas y franjas de miseria o zonas de tugurios en las ciudades. Segundo, la adaptación, dado el proceso de regulación de zonas de ocupación ilegal, lo cual les dio acceso a títulos de propiedad (Portes y Roberts, 2005); por otro lado, también se da una adaptación social a la dinámica de las ciudades polarizadas (Portes y Roberts, 2005) y actualmente, fragmentadas (Borsdorf, 2003).

La incapacidad del mercado laboral formal para generar más demanda de trabajo sigue dejando parte de la población en situación de *desempleo urbano y empleo informal* (Portes y Roberts, 2005). Esta situación atañe mecanismos como: primero, la explotación, dada la exposición de los derechos de los trabajadores a la flexibilidad del sistema laboral. Sin olvidar que en este contexto y con el exceso de oferta laboral, se tiende a la pauperización de los salarios sobretodo en segmentos menos especializados. Segundo, el acaparamiento de oportunidades, específicamente por la imposibilidad de un conjunto de la población al acceso a recursos valiosos como el salario y las prestaciones sociales ligadas al trabajo formal (acceso a servicios de salud, pensiones, subsidios, etc.). Tercero, la emulación, ya que los sectores laborales informales actúan dentro de los mismos circuitos productivos que los formales pero no garantizan las mismas condiciones que estos.

De la pobreza y desigualdad que es analizada por Portes y Roberts (2005) para el periodo comprendido entre 1980 a 2002/2003 podemos destacar tres mecanismos: el acaparamiento de las oportunidades, la estratificación de clase de los individuos y la acumulación de efectos entre los componentes de la pobreza multidimensional. El proceso de creación de riqueza por parte de las grandes fortunas que tienen en sus manos el control de recursos y el distanciamiento o mantenimiento de niveles de desigualdad de la región hace evidente el acaparamiento de las oportunidades, además, esto *agrava las diferencias de clase preexistentes* (Portes y Roberts, 2005), haciendo que las sociedades estén fuertemente estratificadas y condicionadas por el background social y los atributos de clase de los individuos. Si a esto sumamos la interacción entre: el problema de acceso a los servicios y los bienes públicos, los salarios bajos, la precariedad laboral, las viviendas en condiciones infrahumanas, la falta de libertades funda-

mentales como la vida, la expresión y el control del entorno material y político, entre otros, podemos concluir que la pobreza y la desigualdad encierran mecanismos muy potentes en pro del mantenimiento de la desigualdad duradera en América Latina.

Los anteriores mecanismos son actualmente válidos pues, si bien la evaluación que realiza la Cepal (2013) en el *Panorama Social de América Latina 2012* es que actualmente existe una tendencia decreciente de la pobreza y la indigencia desde 2002 (con excepción de 2009), también hace hincapié en que América Latina está marcada por la desigualdad y que los avances en esta materia se quedan cortos. Además indican que estas brechas son notables en ámbitos como: los logros educacionales, la inserción al mercado laboral, el acceso a la protección social, a las redes sociales y a los servicios básicos (Cepal, 2013). Las dificultades para cerrar estas brechas se deben a que éstas responden a mecanismos de desigualdad duradera. La Cepal concluye que a pesar de las agendas de desarrollo planteadas en la región, siguen habiendo personas que aún no tienen acceso al bienestar.

En América Latina la apertura económica, las expectativas y la dificultad al acceso de bienes y estándares de vida del primer mundo, junto a las brechas de desigualdad, hace que aparezca el fenómeno de *emprendimiento forzado*, es decir, la adquisición ilegal por parte de clases subordinadas que están privadas de los estándares de consumo actuales (Portes y Roberts, 2005). Aquí estamos hablando de la existencia del mecanismo de acaparamiento de oportunidades y la forma en la que actúan personas que carecen de derechos laborales, sin embargo, como argumentaremos en la sección 3.4, también hablaremos de la violencia como un mecanismo de la desigualdad bajo una concepción más amplia. Resaltamos que Portes y Roberts (2005) también incluyen los homicidios y los delitos con violencia en su análisis, pero reconocen que *no es posible concluir que las políticas neoliberales sean las responsables de esta situación*. En resumen la violencia es descrita por Portes y Roberts (2005) como problemas del crimen, la victimización y la inseguridad urbana.

Si bien, el trabajo de cuidados no aparece en las áreas de cambio en América Latina citadas Portes y Roberts (2005), nosotros lo incluimos, pues a pesar de su invisibilidad los cambios en dicho trabajo por el proceso de transición del modelo ISI al de libre mercado son obvios, dado que este trabajo soporta la vida humana y la reproducción de la fuerza de trabajo (Picchio, 2001). El aumento de la pobreza y la exclusión hace que el bienestar de las personas se soporte en gran medida por el cuidado que hacen en mayor medida las mujeres, además, dadas las limitaciones del modelo de Estado Bienestar en América Latina la

sociedad se soporta en la alternativa “familista” [que] hace recaer el bienestar de los individuos sobre todo en los sistemas familiares de cuidados y protección (CEPAL, 2013:180).

Los mecanismos que operan con el trabajo de cuidados son de igual manera la explotación, el acaparamiento de oportunidades, la adaptación y la emulación. Pues si bien el trabajo de cuidados puede ser remunerado o no remunerado, es esta última forma la que excluye a las cuidadoras de toda forma de valor añadido y de derechos de protección social. Razavi (2007) considera que *el cuidado debe convertirse en una dimensión de la ciudadanía con derechos equivalentes a aquellos que tienen que ver con el empleo* (Razavi, 2007:vi), sin embargo en el contexto latinoamericano la realidad y las políticas distan mucho de que esta idea se convierta en un hecho. En tanto las desigualdades de cuidado que además señalan las de género, se ven reforzadas por las desigualdades de raza y clase social (Razavi, 2007), evidentes en latinoamérica.

Para concluir, es importante subrayar dos líneas que soportan el desarrollo posterior: primero, existe un fuerte vínculo entre los cambios producidos en América Latina tras la aplicación del modelo de libre mercado y los mecanismos de desigualdad duradera, estos mecanismos afectan la educación. Segundo, la explicación mediante mecanismos causales destaca tres ideas especialmente relevantes para nuestra investigación: la agencia humana los activa, pueden generar causaciones circulares y ciclos acumulativos como los descritos por Myrdal (1957) y es posible modelizarlos.

### **3.3. La relación entre la educación y la pobreza: teorías y mecanismos causales**

#### **3.3.1. El efecto de la educación sobre la pobreza**

Si comprendiéramos la pobreza solo desde el enfoque reduccionista del ingreso, abordaríamos los discursos sobre el efecto que tiene el aumento de la educación en la reducción de la pobreza desde un punto de vista del capital humano. Sin embargo, si consideramos la pobreza como un cúmulo de privaciones en la vida humana, el aumento de la educación significa la potenciación de una capacidad humana que incluso es capaz de actuar en la reducción de otras esferas de la pobreza, como se describió ampliamente en el capítulo 1.

Ahora bien, si atendemos el primer caso, nos remitimos al papel de la escuela



para el capitalismo desde un punto de vista de la sociología crítica de Bowles y Gintis (1976). Estos autores profundizaron sobre la contribución del sistema educativo para el logro de la disciplina y el comportamiento que adecúan la persona al empleo, es decir, argumentan que la escuela asume un rol funcionalista para el capitalismo, dado que es allí donde se generan procesos de socialización que están conectados con la esfera de la producción.

La visión de Bowles y Gintis (1976) coincide en el tiempo con las obras críticas de Sen, así se nota que en la década de los setenta surgieron motivaciones intelectuales desde diferentes disciplinas que encaran los discursos sobre los fines del desarrollo como crecimiento económico. Estos postulados de desarrollo insistieron en la relevancia del capital humano bajo el auspicio de que éste incide directamente en el aumento de la productividad y de la riqueza.

Los anteriores argumentos generaron debates sobre la educación y el empleo en la sociología de la educación. Desde la sociología funcionalista varios autores (como Parsons y Bales, 1956) creían en la importancia de los valores individualistas y su función en las sociedades industrializadas (Giddens, 2007), y defendieron la idea de la importancia que tiene recibir una formación técnica o comercial (Bonal, 1998).

### **3.3.2. El efecto inverso de la pobreza sobre la educación**

Si bien la economía de la educación se ha centrado en los efectos de la educación sobre la pobreza puesto que, como se dijo, la teoría del capital humano concede una gran capacidad explicativa a la educación, existen evidencias, sobre todo desde el análisis micro, que algunos segmentos de la población presentan barreras para el aprovechamiento de la educación y por ende, esta no es suficiente para superar problemas de pobreza.

En el contexto de América Latina, surgen evidencias sobre la no correspondencia entre la universalización de la educación y el aumento de los logros educativos, así mismo como entre la universalización de la educación y los niveles de productividad en la región. La mirada de estas falencias unida, por un lado, a una visión crítica sobre la estructura social de América Latina y los limitantes para el acceso a los derechos de algunas clases sociales en la región (López y Tedesco 2002, López, 2005), y por el otro, a las generadas sobre la base de Bourdieu (1986, 1989) tras considerar la división de la sociedad por el nivel del capital social, el cultural y el simbólico, y con más hincapié sobre la asociación entre educabilidad y habitus, (Bonal, 2007; Bonal y Tarabini, 2011), ha hecho

que estos autores reclamen mayor atención al efecto inverso de la pobreza sobre la educación.

Ha de entenderse que la relación causal que tiene la pobreza sobre la educación y que ha motivado la creciente literatura sobre la educabilidad y la evaluación de las restricciones que existen en la región para asegurar los fines de la EPT, va más allá de el análisis de la escolarización o del estudio de las personas en edad escolar, dicho de otra forma, la educabilidad se entiende si observamos a la persona en su contexto social y no solo desde que comienza su escolarización, sino desde que nace.

Si bien se distinguen dos líneas de investigación de la educabilidad, por un lado, las que hacen hincapié en que las barreras para educarse provienen de la estructura social y por el otro, las que profundizan sobre el nivel de posesión de capitales y formas de *habitus*, consideramos que es enriquecedor tener un espectro abarcante de estas líneas de investigación y la pobreza multidimensional como privación de capacidades. De esta forma, el análisis de la educabilidad debería comenzar desde la edad 0, teniendo en cuenta la vulneración de las libertades instrumentales y constitutivas, la incidencia de la estructura, la posesión del capital social, el cultural y el simbólico, y el *habitus* tras las disposiciones aprendidas.

### **3.3.3. La causalidad circular acumulativa**

En lugar de polarizar la contraposición entre varios enfoques distintos, seguramente sea más sugerente observar un proceso de “causalidad circular y acumulativa”, tal como la entendió el economista y sociólogo Gunnar Myrdal (1957) hace más de cincuenta años. Las causas de un fenómeno pueden acumularse a lo largo de una serie de ciclos de conexiones bidireccionales entre distintos factores. Myrdal se enfoca en los problemas de subdesarrollo y en las relaciones causales, él parte de las ideas de otros economistas sobre el costo de las enfermedades y la circularidad en la relación entre pobreza y enfermedad; y sobre los problemas de formación del capital en los países subdesarrollados y los problemas de círculo vicioso de la pobreza que inician en los aspectos micro como la pobreza individual, la falta de alimentos, un peor estado de salud, la debilidad física, la incapacidad para trabajar y, en general, un mantenimiento de un estado de pauperización.

Myrdal enfatiza sobre el proceso acumulativo de las relaciones causales, es decir, se dan efectos causales entre los diferentes aspectos de la vida de las

personas, los cuales puede acumularse de manera positiva o negativa, al respecto enunció que *es obvio que una relación circular integrada por menos pobreza, más alimentos, una mejor salud y una capacidad mayor para el trabajo sostendría un proceso acumulativo positivo en vez de negativo* (Myrdal, 1957:23). Con estas ideas pretendía hacer un análisis más realista del cambio social y aportar a las teorías del desarrollo y el subdesarrollo.

El autor rompe con al idea de la *autoestabilización automática del sistema social*, concepto que desde los clásicos como Adam Smith y David Ricardo se ha venido justificando al igual que se hace hoy en día con el neoliberalismo. La idea que expone Myrdal (1957) es que no existe una tendencia hacia la autoestabilización sino muy por el contrario, los cambios que se presentan en el sistema son coadyuvantes y lo dirigen hacia la misma situación original de desequilibrio (Myrdal, 1957). De esta manera, no estamos hablando de sistemas que se muevan hacia el equilibrio sino que están en desequilibrio y que sin shocks exógenos que cambien la tendencia, el sistema social continuará en desequilibrio e incluso la situación puede ser peor a la original.

Myrdal (1957) enfatizó que con la consideración de la hipótesis de causación circular *coloca cualquier estudio realista del subdesarrollo y del desarrollo de un país, o de una región de un país, bastante lejos de las fronteras de la teoría económica tradicional* (Myrdal, 1957:31), haciendo alusión a los factores no económicos que pueden estar actuando, pero además, podemos argumentar que se debe a la miopía de la ciencia económica sobre los factores explicativos que no corresponden a leyes sino a mecanismos. De hecho, la consideración de la causalidad, de factores explicativos y del planteamiento de preguntas como dónde y en qué forma atacar problemas de desarrollo, hacen pensar en un fenómeno que no responde a leyes:

Resulta importante tener en cuenta que si la hipótesis de la causación acumulativa está justificada, se puede producir un movimiento ascendente de todo el sistema a través de medidas aplicadas en un punto u otro de entre varios del sistema; pero esto seguramente no quiere decir que desde un punto de vista práctico y político resulte indiferente dónde y en qué forma se debe atacar un problema de desarrollo. Mientras más conozcamos la forma en que los distintos factores están interrelacionados, mientras mejor sepamos qué efectos tendrá un cambio primario registrado de un factor sobre todos los demás factores y cuándo se producirán esos cambios en estos úl-

timos, estaremos en mejor situación de determinar cómo elevar al máximo los efectos de un esfuerzo dado de la política que haya sido ideado para impulsar y cambiar el sistema social (Myrdal, 1957:31).

Así, Myrdal (1957) nos lleva a relacionar la pobreza y educación con los ciclos de causalidad acumulativa y a pensar en los posible factores que inducirían en un cambio en el sistema, es decir, factores exógenos con *la dirección y la fuerza necesaria* para detener el sistema de una causación circular negativa entre pobreza y educación e incluso, producir un movimiento ascendente del sistema social que se analice.

### **3.3.4. El papel de la pobreza y la educación en los ciclos de la causalidad acumulativa**

Myrdal (1957) colocó en el centro del análisis del subdesarrollo la importancia de observar la forma en que están interrelacionados los factores, sin embargo, en los análisis de pobreza multidimensional es uno de los puntos investigativos en los que menos se ha profundizado, aunque la evidencia muestra que una región como la de África subsahariana parece estar dominada por una causación acumulativa que es nefasta para millones de personas. La existencia de múltiples dimensiones del ser humano que no muestran avances o que bien apenas presentan progresos (PNUD, 2005), hace aún más relevante pensar en cómo los componentes de la pobreza multidimensional influyen unos sobre otros. Es relevante dar una base analítica para decidir, desde un punto de vista práctico, cómo superar estos problemas de desarrollo.

A pesar de la agenda puesta en marcha para superar una serie de privaciones graves para la vida humana, regiones como África subsahariana y Asia occidental no alcanzarán los ODM planteados para 2015. Los análisis de Naciones Unidas sobre por qué no se alcanzan plenamente los ODM han versado sobre el círculo que se presenta entre la acumulación del capital, el crecimiento económico y los ODM (ver la figura 3.1). Bajo este esquema de flujos macroeconómicos, los ODM tienen dos funciones, en primer lugar, son un fin en sí mismos, y por el otro, son considerados como capitales para el crecimiento (PNUD, 2005). En este marco, el Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas se refiere a cuatro razones que limitan el alcance de las metas:

*[... primero,] el mal gobierno, marcado por corrupción, decisiones erradas de política económica y denegación de los derechos humanos.*

[... segundo,] *la trampa de la pobreza, con economías locales y nacionales demasiado pobres para realizar las inversiones necesarias. [... tercero,] el progreso se alcanza en partes del país pero no en otras, con lo cual persisten considerables focos de pobreza. [... cuarto,] suele haber sectores específicamente abandonados por la política que pueden tener un efecto profundo en el bienestar de los ciudadanos* (PNUD, 2005:36).

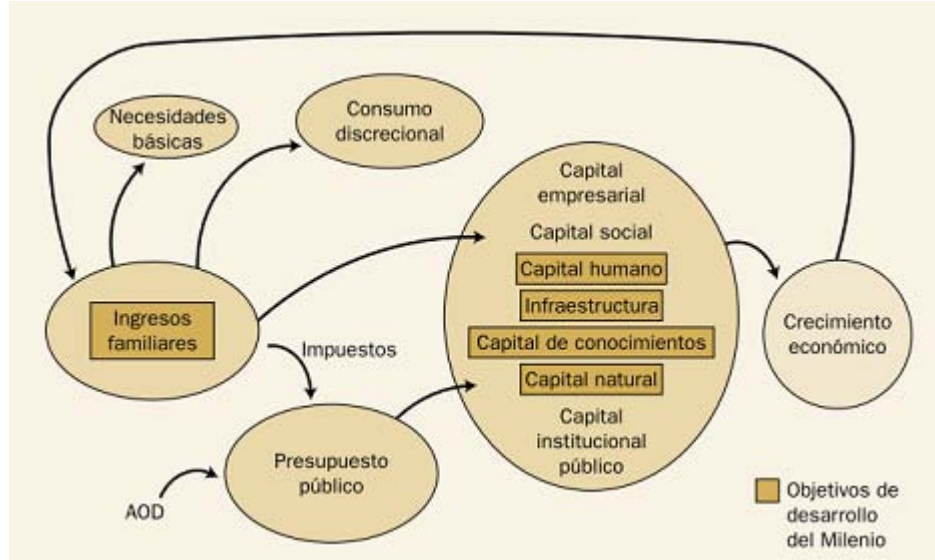
El problema es la relación de dependencia de los objetivos del desarrollo humano del crecimiento económico sostenido, que a su vez cambia por los desarrollos tecnológicos y la acumulación del capital (ver figura 3.1). Más aún, otro inconveniente bajo este marco es que este círculo solo se considera virtuoso o pernicioso sin contra efectos o efectos recursivos. Ciertamente hay muchas voces que alertan sobre los efectos adversos del crecimiento económico y estos deberían integrarse, para ver de qué forma los procesos tecnológicos o de acumulación del capital interaccionan o crean causalidades con los componentes de la pobreza.

Incluso en este marco de circularidad que plantea Naciones Unidas, deja tres preguntas cruciales sin respuesta ¿Cómo son los efectos de trayectoria de las dimensiones del desarrollo humano en los lugares donde no se están alcanzando los ODM? ¿Esta estructura causal se da tan solo en las circunstancias extremas? ¿Es ajena a la agencia humana?

Además de las anteriores cuestiones inconclusas, como puede observarse en la figura 3.1, prácticamente no se considera un sistema social en su conjunto y se olvidan partes fundamentales del sistema económico que son relevantes al tratar cuestiones de desarrollo. Un prisma realista para el análisis del subdesarrollo debería incluir los efectos que tienen las guerras civiles, los conflictos bélicos, los tratados de libre comercio, el funcionamiento de las empresas tanto nacionales como multinacionales, las normas sociales, la explotación desafortunada de los recursos naturales, los vacíos en las normativas o leyes, la forma en que opera la ilegalidad e incluso, la forma en que funcionan las estructuras legales en los países y las regiones, y como influyen todos estos componentes en la vida de las personas.

La medición de pobreza propuesta por Alkire y Foster permite analizar el fenómeno desde sus componentes micro, permitiendo obtener información de la pobreza por subgrupos o categorías sociales relevantes (como se hizo en el capítulo 2). Al mismo tiempo, con el ÍPM es posible capturar si se han producido mejoras dimensionales, por ejemplo, los resultados de una política que incre-

Figura 3.1: La acumulación de capital, el crecimiento económico y los ODM



Fuente: PNUD, 2005.

mente la asistencia escolar se reflejará en el índice a corto plazo, sin tener que esperar hasta que en el largo plazo este efecto surta un cambio en los ingresos. Los autores afirman que con el ÍPM es posible reflejar *interconexiones entre privaciones y [ayuda] a identificar las trampas de pobreza (Alkire y Santos, 2010)*. Naciones Unidas en su evaluación sobre el alcance de los ODM también ha detectado algunas interconexiones y sugiere que esto sea utilizado para lograr los objetivos y hacen especial énfasis en el papel de la educación:

La aceleración de un objetivo generalmente acelera el progreso de los otros. En aquellas familias donde las mujeres son analfabetas, la mortalidad infantil es mayor, lo que prueba la relación entre la educación, la autonomía de la mujer y la salud de los niños. Dados estos efectos de sinergia y de multiplicación, todos los objetivos tienen que recibir la misma atención y ser alcanzados simultáneamente. Esto requiere enfoques multisectoriales y coordinación entre los diferentes organismos implementadores. Si se logran los objetivos en materia de educación se contribuirá a reducir la pobreza y la mortalidad infantil. Los niños hijos de madres sin educación formal tienen más probabilidades de sufrir de desnutrición o de morir antes

de los cinco años que los niños hijos de madres que han terminado la escuela primaria. En los casos en que el jefe de familia ha tenido algún grado de educación, los niveles de pobreza de la familia son más bajos. Por ejemplo, en Papúa Nueva Guinea, las familias cuyo jefe de familia es una persona sin educación formal constituyen más del 50 por ciento de los pobres (PNUD, 2010b:1).

Así pues, entre las varias facetas de la pobreza se pueden establecer múltiples ciclos causales, tanto en países con renta per cápita ínfima como en países con renta per cápita intermedia. En contra de lo que han dado por supuesto las teorías clásicas del desarrollo económico, no hay una razón teórica convincente para suponer que el crecimiento económico neutraliza todos estos ciclos de una vez por todas.

Estas interconexiones causales también pueden desencadenar en trampas de la pobreza. Estas últimas están asociadas con la imposibilidad de salir de la pobreza, es decir, se refieren a los procesos que la hacen persistente. Azariadis y Stachurski (2005) definen que existen mecanismos que refuerzan la pobreza, pero este fenómeno ha sido explicado en la literatura, en mayor medida, bajo la presencia de la desviación de los supuestos neoclásicos de la economía como: la competencia imperfecta, los fallos de mercado y los marcos institucionales (Santos, 2009). Naciones Unidas dice que los limitantes para alcanzar los ODM tienen que ver con la trampa de pobreza, descrita como una situación en la cual los países son demasiado pobres; el perfil de esta baja escala de desarrollo en las urbes es el siguiente:

La mayor parte de la población urbana opera en la economía informal, sin seguridad de la tenencia y sin un empleo formal. Las ciudades están muy divididas en bolsones de riqueza con servicios públicos eficientes, buena infraestructura y viviendas de alta calidad, y grandes asentamientos ilegales con derechos de propiedad precarios y servicios públicos deficientes. Carreteras, electricidad y puertos tienden a estar congestionados y mal mantenidos. Los cortes de electricidad son muy comunes. La inversión extranjera directa tiende a ser escasa y difícil de atraer. El empleo es muy informal, en servicios y pequeños talleres o en la elaboración casera de alimentos. Las exportaciones tienden a ser de materias primas, cuyos precios son volátiles y se deterioran a largo plazo (PNUD, 2005:38).

A pesar de la complejidad de esta causación circular acumulativa, Ibrahim y

Alkire (2007) sugieren la solución para la superación de los graves problemas de pobreza multidimensional en el mundo: la agencia, que juega un papel muy significativo en la ruptura de la persistencia de la pobreza multidimensional y por ende, en su superación. Amartya Sen (2000) y Nussbaum (2002) sembraron los precedentes, al tratar la relación mujer y potenciación de la agencia, reconociendo la trayectoria positiva que tiene la relación entre derechos, bienestar propio y el de sus hijos, y las repercusiones sociales en ámbitos como la fecundidad, el medio ambiente y la configuración cultural.

Ibrahim y Alkire (2007) realizan una propuesta para incluir en las encuestas mundiales el apartado sobre empoderamiento y agencia con relación a los siguientes ámbitos: el trabajo, las tareas domésticas y el cuidado, la crisis de salud, la participación en grupos y la participación política. Estos autores resaltan que es imprescindible ahondar en las siguientes hipótesis: existe un círculo virtuoso en la relación de empoderamiento y desarrollo humano, existe una relación positiva entre empoderamiento y la efectividad de los proyectos y empoderamiento y gobernanza, el empoderamiento tiene un efecto positivo en el estado psicológico y en el bienestar percibido y, finalmente, existe una relación positiva entre el empoderamiento y el crecimiento en favor del pobre y la disminución de la desigualdad (Ibrahim y Alkire, 2007).

Por otro lado, los escenarios de ineducabilidad que plantean Bonal y Tarabini (2010) revelan una variedad de posibilidades de la agencia y de la obtención de mejores resultados en materia de educación. Por ejemplo, la agencia que realizan los profesores en *escuelas innovadoras* que asumen el reto de transmitir conocimiento en el aula reconociendo las características del alumno que atiende, o también, la agencia de múltiples actores que tiene lugar en las *escuelas abiertas* que responde a intereses de la comunidad con la participación de la misma (Bonal y Tarabini, 2010). De esta manera, es posible romper la causalidad entre ciertos escenarios de pobreza y la ineducabilidad.

En el capítulo 2 hemos comparado la contribución de los distintos factores a la pobreza multidimensional en una serie de países emergentes y en otro grupo de países latinoamericanos. Este ejercicio también ha corroborado la diversidad de circunstancias y se ha resaltado que en el contexto latinoamericano existe una fuerte incidencia de la estructura social sobre las posibilidades de agencia. Si bien la literatura ha profundizado y sigue centrando su atención en los efectos positivos de la agencia y su potencial para romper círculos viciosos de pobreza, también se debería investigar sobre ¿Qué impide la agencia? ¿La agencia siempre es positiva para el desarrollo? O por ejemplo ¿El *habitus* puede disminuir



la efectividad de la agencia o incluso desactivarla como mecanismo de desarrollo? Por consiguiente, consideramos que la agencia humana puede desencadenar varios ciclos causales tanto en unos como en otros niveles de renta o en diferentes escenarios sociales y, por ende, es imprescindible seguir indagando sobre su papel en el desarrollo.

### **3.4. Entendiendo la interacción entre las desigualdades, el análisis de clase y género, la pobreza y la educación: Algunos mecanismos causales**

A continuación exploramos la relación entre diferentes mecanismos por los cuales es posible entender los efectos causales entre las desigualdades, el análisis de clase y género, la pobreza y la educación. A pesar de emprender una labor arriesgada por recorrer caminos multidisciplinarios y multidimensionales, atendemos los aportes de varios teóricos que han sido estudiados a lo largo de los dos capítulos precedentes y en los apartados del mismo. Un punto de partida esencial ha sido ubicar elementos del enfoque de las capacidades en los análisis de la desigualdad y el análisis de clase y género. Al respecto, el desarrollo de Wright (2009) ha ofrecido esclarecedores elementos conceptuales y metodológicos, al mostrar las posibilidades de realizar una propuesta que integra varios enfoques analíticos, estableciendo dinámicas causales entre los niveles micro y macro.

A continuación explicaremos varios grupos de mecanismos que explican la pobreza y su relación causal con la educación. En primer lugar, las relaciones de poder y control sobre los recursos de mercado y no mercado<sup>2</sup> y su relación

---

<sup>2</sup>Hacemos una distinción de las relaciones de poder y control sobre los recursos de mercado y no mercado dado que, a pesar que estas tienen efectos sobre los mismos mecanismos causales de la desigualdad (la explotación, la emulación, el acaparamiento de oportunidades y la adaptación), describe fenómenos interdependientes pero diferentes, es decir, ocurre en espacios diferentes (el mercado y la familia) y caracteriza fenómenos diferentes, por ejemplo, en el caso de no mercado, la explotación por el trabajo de cuidado no remunerado que se realiza en todas las sociedades (del cual, su valor añadido no se reconoce, es reducido “a cero”, tanto por el cónyuge que no participa en las tareas de cuidado como del Estado que externaliza estos costos a la familia); el acaparamiento de oportunidades (en la medida en que la realización del trabajo de cuidados implica un costo de oportunidad en el uso del tiempo y por ende, el acaparamiento de oportunidades ofrecidas por el mercado por quienes no realizan labores de cuidado pero se benefician de éste); la emulación (la copia del modelo familista, del comportamiento y las acciones que implica); y la adaptación (caracterizada por la adaptación

con los mecanismos de desigualdad (explotación, acaparamiento de oportunidades, emulación y adaptación). Incluimos también los conflictos, los cuales están basados en el análisis de Wright (2009) y por ende, solo señalaremos su papel en las interacciones causales del esquema de mecanismos que proponemos. Un segundo subgrupo o mecanismo superior que llamamos *mecanismo de interacción entre las privaciones*, el cual integra los atributos relevantes de clase, las capacidades colectivas, la historia personal y psicológica, los niveles de bienestar económico individual y las capacidades individuales. Y el tercer mecanismo es el de la violencia.

### 3.4.1. Mecanismos de clase y género

Para entender las interacciones entre las desigualdades, el análisis de clase y género, la pobreza y la educación partimos de un grupo de mecanismos de clase que, en general, han sido analizados por Wright (2009), estos son, las relaciones de poder y control, que como lo dice el autor, proceden de categorías socioeconómicas que han sido estudiadas por la tradición Marxista y Weberiana. Sin embargo, nosotros hacemos una distinción, establecemos una división entre las relaciones que se dan sobre los recursos de mercado y de no mercado (ver figura 3.2).

Los recursos de no mercado están asociadas al trabajo no remunerado, el que se divide en *el trabajo doméstico (transformación de mercancías y cuidado de los espacios)* y *el trabajo de cuidado de las personas* (Picchio, 2001). Estas categorías han sido estudiadas con enfoques de economía feminista y hacen parte del enfoque macroeconómico ampliado que propuso Picchio (2001). Su papel es fundamental para el sostenimiento del sistema económico dados sus aportes al espacio del desarrollo humano y al mantenimiento de la producción y la distribución mercantil (Picchio, 2001).

A pesar de las diferencias conceptuales entre las relaciones de poder y control de los recursos de mercado y de no mercado (que nos llevan a ámbitos diferentes, por un lado, el mercado y por el otro, las familias), los mecanismos de desigualdad que utilizan son básicamente los mismos. De esta forma, la explotación, el acaparamiento de oportunidades, la emulación y la adaptación, generan desigualdades en el mercado y en las familias. A su vez, estos tienen un

---

a una merma de los derechos económicos, políticos y sociales que da una vida dedicada al cuidado, por ejemplo, el cuidado no remunerado no da derecho a una pensión contributiva, los problemas de salud psicológica relacionados con el cuidado no son reconocidos y la escuela no enseña la importancia de las responsabilidades de cuidado).

efecto causal sobre un mecanismo jerárquico como es la ubicación de las personas en las relaciones de dominación y explotación, tanto en el mercado como en las familias (ver figura 3.2). Cada uno de estos mecanismos articula una serie de causas por las que una categoría social es desprovista de unos recursos. La explotación tiene lugar si una categoría social se aprovecha del trabajo de otra; y el acaparamiento de oportunidades, si una categoría social cierra el acceso de otra a unos recursos. La emulación consiste en la imitación imperfecta del comportamiento de una categoría social más poderosa y prestigiosa. Finalmente, la adaptación opera si la categoría social desfavorecida naturaliza las circunstancias dándolas por descontado. Cuando las categorías sociales entre las cuales se establecen este tipo de relaciones adquieren sentido en un amplio abanico de interacciones sociales, tal como sucede con la clase y el género, las desigualdades tienen a estabilizarse y perdurar en el tiempo (Carabaña,1995; Tilly, 1998; Wright, 2009).

En América Latina algunos investigadores han dado una explicación a varios problemas que tienen de fondo la persistencia de la desigualdad y la pobreza en América Latina. Como se observa en el cuadro 3.2 los mecanismos más recurrentes son: la explotación y el acaparamiento de oportunidades, que son tan fuertes en América Latina que hacen persistentes dichos fenómenos.

Explícitamente, la literatura sobre América Latina resalta una fuerte tendencia hacia la permanencia de las grandes brechas en las relaciones de poder y control sobre los recursos económicos. Autores como Schneider y Soskice (2009) han llamado la atención sobre un capitalismo jerárquico en la región, el cual es reforzado por el sistema político que dirige las políticas de desarrollo hacia el mercado, aunque por otro lado, Schrank (2009) explica que los grupos con poder interfieren sobre las decisiones políticas, haciendo demandas e impidiendo la aplicación de impuestos progresivos que faciliten un sistema fiscal redistributivo. De otra parte, Huber (2009) insiste que no debe desconocerse que la desigualdad socioeconómica se traduce en una desigualdad sociopolítica, donde la debilidad democrática y de la izquierda caracterizan este panorama. Así encontramos fenómenos que se refuerzan y se traducen en desigualdades y pobreza persistentes.

Otros mecanismos encontrados en América Latina explican esta tendencia persistente. El subdesarrollo fiscal (Schrank, 2009) aunado a sistemas compensatorios, es decir, a leyes alternativas para compensar déficit sociales, por ejemplo, la vivienda y las pensiones, pueden crear incluso más desigualdad, dado que el mercado laboral combina formas de trabajo formal e informal, quedando estos

últimos excluidos de estas políticas. Y más grave aún, los hechos de corrupción y los fraudes a gran escala de los grupos que ejercen el poder y el control, hacen que la impunidad esté garantizada (Cattani, 2009).

Así, los resultados que sobresalen son la completa pauperización de un grupo importante de personas en América Latina, que se ven envueltas en una sinergia de mecanismos, para las cuales no se vislumbra ninguna posibilidad de cambio. Se habla por ejemplo de grupos para los cuales ya no hay posibilidades de integración social por *la transformación de la clase en la nueva era neoliberal* (Alvarez Leguizamon, 2007), caracterizado por factores como la alta concentración de la renta, la precarización tanto del trabajo forma como informal (Portes y Roberts, 2005) y el aislamiento geográfico-social de los pobres.

También, se habla de los procesos de exclusión-extinción social en la región (Bialakowsky, López y Patrouilleau, 2008) por los procesos de convergencia de los pobres hacia una mayor pauperización, dadas las deficiencias del mercado laboral para igualar oportunidades, restablecer derechos laborales y ofrecer mejores salarios a ciertas categorías ocupacionales, impiden salir de la pobreza e implican el subconsumo o infraconsumo, el desplazamiento, la segregación social y la baja autoestima, que se ven agravados por *la extinción social*, dada por, la guetificación y la gestión punitiva (Bialakowsky, López y Patrouilleau, 2008).

La desigualdad persistente también tiene un tinte de género femenino cuando se habla de trabajo de cuidados no remunerado, el cual refuerza la desigualdad para este colectivo en América Latina. En este contexto se ha demostrado mediante las encuestas de uso del tiempo que las mujeres asumen la carga del trabajo de cuidados aún ellas tengan también que asumir cargas laborales remuneradas o incluso, aunque los hombres estén inactivos o estén desempleados (Espejo, et. al., 2010). En el mismo estudio se corrobora el aumento de los efectos en los sectores más pobres de ingresos, en particular por los pocos servicios de cuidados de la primera infancia y la alta feminización de los cuidados (Espejo, et. al., 2010). Lo anterior denota la desigualdad persistente en América Latina además de un círculo de pobreza para las mujeres pobres de ingreso que ejercen tareas de cuidado y que son rechazadas en el mercado laboral. En el cuadro 3.2 presentamos un resumen de los mecanismos de desigualdad y pobreza en América Latina.

Otro tema sensible es la pauperización y la explotación continua que propician el trabajo infantil el cual afecta la educación, aunque dicho efecto a largo plazo se ha ido reduciendo (Cervini, 2005; Gunarsson, Orazem, Sánchez, 2005). Como consecuencia, aparecen una serie de problemas educativos, entre los que

se encuentran: el bajo rendimiento educativo (Gunnarsson, Orazem, y Sánchez, 2004), el desfase escolar y el abandono escolar (Rambla, et al., 2013) y la alta probabilidad de ciertos grupos, de acuerdo a sus características de clase, de tener menores logros educativos (Mediavilla y Gallego, 2013).

Continuando con la propuesta teórica expuesta en la figura 3.2 y sobre las bases de la literatura expuesta para América Latina, los mecanismos de las relaciones de poder y control de los recursos de mercado y de no mercado, tienen un efecto causal sobre el mecanismo de emulación (dada la desigualdad del background social), pero establecemos una relación recursiva de este mecanismo con el de no mercado (ver figura 3.2), por ejemplo, al interior de las familias se siguen unas normas sociales o pautas culturales que en algunas regiones del mundo tienen fuertes connotaciones que crean brechas de clase entre los hombres y las mujeres, los estratos o las castas, la raza y el color, etc., las cuales retroalimentan las relaciones de poder y control en general.

También consideramos los efectos causales que tiene parte del grupo de mecanismos de la desigualdad (la explotación, el acaparamiento de oportunidades, la emulación y la adaptación) sobre el mecanismo de historia personal y psicológica. Además (como puede observarse en la figura 3.2), la emulación es un mecanismo que incide en otros como: los atributos de clase de los individuos (Wright, 2009), la violencia, la agencia y las capacidades colectivas.

Así, estos mecanismos de desigualdad en su conjunto, es decir, las relaciones de poder y control encuentran un soporte en los sistemas políticos y económicos jerárquicos que explotan, acaparan oportunidades, emulan y se adaptan, además de unas condiciones de background social, que hacen que las personas se ubiquen de manera muy desigual en los sistemas de producción de mercado y no mercado, como en el mercado mismo. Así, además de las clasificaciones de clase, surgen nuevos grupos que están excluidos de la participación en la producción de mercado, pues no tienen trabajo formal ni informal, sin embargo, pueden estar, por una parte, asumiendo una carga social importante al realizar producción de no mercado (como los trabajos no remunerados entre los que se encuentra el trabajo de cuidado), por otra, pertenecer a un *ejército de reserva* sin ninguna posibilidad de inclusión social, pero que a su vez están presentes en la construcción de la sociedad (ver figura 3.2).

Todo esto revierte en situaciones de conflictos sobre la producción, sobre las rentas y la distribución, e incluso, conflictos explicados por la conexión entre los mecanismos de la desigualdad y la violencia, y la pobreza y la violencia. Este sistema explica la desigualdad social en América Latina y también la pobreza,

Cuadro 3.2: Los mecanismos y la caracterización de la desigualdad persistente en América Latina

Autor	Explicación y mecanismo	Caracterización de la desigualdad persistente
Gunnarsson, Orazem, y Sánchez (2004)	Explotación	El trabajo infantil incide en el rendimiento educativo y tiene un costo de oportunidad muy alto para el retorno de la educación
Alvarez Leguizamón (2007)	<i>Transformación de la estructura de clase en la nueva era neoliberal</i> Acaparamiento de oportunidades.	<i>La formación de nuevos grupos para los cuales ya no hay posibilidades de integración social.</i> <i>La extrema concentración de la renta.</i> <i>Precarización cada vez mayor del trabajo urbano formal e informal (Portes y Roberts, 2005).</i> <i>Aislamiento de los pobres [...]: por el distanciamiento territorial [...], por la construcción de enclaves territoriales de las clases dominantes (condominios-cerrados) y por la construcción de barreras simbólicas resultantes de la monopolización de la riqueza y del prestigio social de las clases altas o de la institucionalización de la falta de prestigio social de los pobres (Queiroz Riveiro, 2005.</i> Extraído de Alvarez Leguizamón, 2007).
Bialakowsky, López y Patrouilleau (2008)	<i>Exclusión-extinción social</i> <i>Procesos que expresan la modulación gubernamentalizada ejercida sobre las poblaciones empobrecidas y excedentes.</i> Acaparamiento de oportunidades.	<i>Las características del mercado de trabajo latinoamericano se relacionan con la persistencia de la pobreza. [...] La mayor concentración del ingreso revela procesos de convergencia: en los sectores con menores ingresos implica subconsumo e infraconsumo, desplazamiento y segregación social con la autorresponsabilización individual y baja de autoestima colectiva-subjetiva consecuente.</i> <i>Procesos de segregación espacial o guetificación.</i> <i>La gestión punitiva y la fragilización de los cuerpos.</i>
Schrank (2009)	Poderosos sectores privados que hacen imposible la aplicación de impuestos. Además dichos sectores también realizan importantes demandas políticas. Acaparamiento de oportunidades.	Subdesarrollo fiscal. Aplicación de aranceles que protegen la industria y las nacientes. Programas de sustitución de los ingresos como las leyes integrales de empleo destinados a servir como su equivalente funcional (sin embargo, en un sistema que combina formas de trabajo formal e informal esto crea más desigualdades).

Nota: Adaptado a partir de los autores citados.

Cuadro 3.3: Continuación. Los mecanismos y la caracterización de la desigualdad persistente en América Latina

Autor	Explicaciones y mecanismos	Caracterización de la desigualdad persistente
Schneider y Soskice (2009)	Capitalismo jerárquico (la Economía de Mercado Jerárquica HME) es reforzado por el sistema político de América Latina. Los países adoptaron instituciones políticas democráticas y estrategias de desarrollo más orientadas al mercado. Acaparamiento de oportunidades.	Genera una alta desigualdad y persistente, y reduce las opciones de desarrollo. La HME genera cuatro efectos sobre la desigualdad: primero, la baja cobertura de negociación colectiva; segundo, grandes sectores informales; tercero, el bajo nivel de integración de clases sociales en la educación secundaria, desigualdad en el capital cultural, mercados laborales flexibles; cuarto, la falta de formación profesional eficaz a gran escala.
Huber (2009)	<i>[...]la debilidad de las instituciones democráticas y la debilidad de la izquierda son los principales factores que explican la mayor desigualdad.</i> Acaparamiento de oportunidades.	<i>Traducción de la desigualdad socioeconómica a una desigualdad sociopolítica y por lo tanto una barrera en el diseño de una acción estatal para mejorar la primera.</i>
Cattani (2009)	<i>Con poder e impunidad garantizados, los fraudes se concretan a partir de los negocios realizados a gran escala, permitiendo que determinados grupos se adueñen de la riqueza social.</i> Acaparamiento de oportunidades.	<i>El detrimento de los trabajadores y también de otros capitalistas más pequeños.</i>
Espejo, Filgueira y Nieves Rico (2010)	<i>[El]uso del tiempo refiere a la enorme inequidad en la distribución de dos aspectos fundamentales para el ejercicio de derechos y el bienestar de las personas y de las familias: la carga de trabajo no remunerado y el acceso a fuentes de ingreso autónomas.</i> Explotación	<i>El primero indica que la división social del trabajo entre los sexos no responde a una pauta de “racionalidad” económica ni arroja arreglos “eficientes” para los hogares [...] . En segundo lugar los datos permiten constatar que esta ineficiencia e inadecuación de los arreglos familiares y de la división sexual del trabajo posee sus peores efectos en los sectores de menores ingresos.</i>

Nota: Adaptado a partir de los autores citados.

caracterizada por ciclos acumulativos de pauperización y exclusión social. La falta de mecanismos sociales y justicia social hace posible la coexistencia de fenómenos como: el crecimiento económico, la desigualdad y la pobreza. De hecho, en nuestra propuesta resaltamos el círculo vicioso entre todos los mecanismos de desigualdad social (como un sistema de engranaje) que son explicativos también del crecimiento, el cual de nuevo revierte sobre la desigualdad (ver figura 3.2).

### **3.4.2. Aspectos micro: el mecanismo de las interacciones entre las privaciones**

En este apartado relacionamos una serie de mecanismos que reúnen aspectos microsociales y en los cuales pueden estar arraigadas una serie de privaciones que originan un mecanismo superior al cual llamamos *el mecanismo de las interacciones entre las privaciones*. Los mecanismos que reúnen aspectos microsociales son los siguientes: los atributos relevantes de clase, las capacidades colectivas, a historia personal y psicológica, los niveles de bienestar económico individual y las capacidades individuales (ver figura 3.2).

A lo largo de la biografía de una persona se pueden acumular las repercusiones de la pobreza multidimensional que puede estar denotada por dimensiones económicas, educativas, sanitarias, energéticas, residenciales, entre otras. La explicación de la pobreza puede estar sustentada por la interacción de privaciones de orden microsocial que en conjunto actúan como un mecanismo. Por una parte, la desigualdad duradera provoca un sesgo persistente en las distribuciones desiguales de recursos y capacidades. Por otra parte, los individuos situados en el extremo inferior de estas distribuciones padecen los efectos combinados de varias privaciones.

Estos efectos combinados también se producirían si la carencia de algunos de ellos se debiese a su voluntad, a su falta de capital humano o a otras causas ajenas a la génesis de las desigualdades duraderas tratadas por Tilly y Wright. De tal manera que la interacción en las privaciones de orden microsocial se convierte en un elemento restrictivo de las libertades que afectan el bienestar porque son interacciones instrumentales (por ejemplo, la clase social con la salud, el empleo y la educación). Por ende, no corresponden directamente con la observación de un mecanismo en sí o provocado por un determinado factor, sino con un mecanismo de orden superior. Por tanto, es necesario justificar qué carencias concretas contribuyen a otras.

En este sentido, en la figura 3.2 resaltamos los aspectos microsociales que



se convierten en un mecanismo para la explicación de pobreza, la desigualdad duradera y el fenómeno de educabilidad. En la literatura se ha resaltado por ejemplo, la insalubridad de la vivienda que restringe las posibilidades de estudiar o realizar actividades extraescolares (Krishnakumar y Ballon, 2008), la pobreza monetaria afecta a la educación en la manera en que expone a los padres a riesgos para su salud mental (Engel y Blach, 2008), la convivencia con personas dependientes se convierte en un riesgo si el hogar carece de ingresos (Dubois, 2008; Paes de Barros, et al., 2003), la violencia impide el estudio (Buvinic, et al., 2005), la enfermedad dificulta el aprendizaje (Rambla, et al., 2013), el trabajo infantil favorece el fracaso escolar (Cacciamali y Tatei, 2005), entre otras interacciones consideradas en la literatura.

A continuación relacionamos los mecanismos microsociales que consideramos más importantes (ver figura 3.2).

Wright (2009) observa que los atributos de clase interactúan de múltiples maneras con otros muchos: *el sexo, la edad, la raza, la religión, la inteligencia, la educación, ubicación geográfica, etc, [...] Algunos de estos atributos son adquiridos en el nacimiento, otros más tarde en la vida, algunos son estables, otros bastante dependiente de la situación social específica de una persona, y en consecuencia puede cambiar con el tiempo* (Wright, 2009:102).

Los atributos de clase pueden crear una serie de interacciones que actúan como mecanismos al crear una vulnerabilidad demográfica, es decir, grupos que por características como el color o la raza, el sexo y el lugar donde viven, sumado a las capacidades de los miembros de su familia y las características de su hogar, los convierten en un grupo más vulnerable que otros. Es razonable pensar que esta amplia gama de interacciones puede convertirse a su vez en un mecanismo de la desigualdad que afecta los logros educativos y aumenta la probabilidad de sufrir de rezago escolar (Rambla, et al., 2013; Mediavilla y Gallego, 2013). Paes de Barros, et al. (2003) representa la vulnerabilidad de una familia *como la cantidad adicional de recursos que [la familia] requiere para satisfacer sus necesidades básicas, en relación con lo que sería requerido por una familia estándar* (Paes de Barros, et al., 2003:15), estos autores tienen en cuenta los siguientes componentes: la fecundidad, el cuidado de niños y jóvenes, el cuidado de ancianos, la dependencia demográfica (por ausencia del cónyuge o porque menos de la mitad de los miembros están en la franja de edad económicamente activa) y niños sin presencia de la madre en el hogar (Paes de Barros, et al., 2003).

Otros factores de vulnerabilidad demográfica de menores en edad escolar son:

convivir con niños que tienen desfase escolar, que trabajan, que han abandonado sus estudios, que son analfabetos; convivir con personas adultas que no tienen trabajo formal o que no tienen garantías de protección oficial y, convivir con personas que necesitan cuidados como los bebés y los ancianos (Rambla, et al., 2013). La vulnerabilidad demográfica está relacionada con las capacidades de las personas con las cuales se convive, por ende existe un efecto sobre las capacidades colectivas, que hace referencia a aquellas capacidades que se desarrollan y que tienen una fuerte relación con otras personas y con el entorno social y natural (Dubois, 2008).

La historia personal y psicológica incluye aspectos que se consideran en las *dimensiones perdidas de la pobreza* como: la posibilidad de vivir sin sentir vergüenza (Zavaleta, 2007) y el bienestar psicológico y subjetivo (Samman, 2007). Consideramos que los mecanismos de desigualdad (la explotación, el acaparamiento, la emulación y la adaptación) tienen un efecto causal sobre la historia personal y psicológica (ver figura 3.2). También consideramos que existe una retroalimentación entre la historia personal y psicológica y los atributos relevantes de clase. En la explicación de la violencia, la agencia y las capacidades individuales, la historia personal y psicológica es un mecanismo relevante.

Indiscutiblemente, los niveles de bienestar económico individual tienen una conexión muy estrecha entre las condiciones macro y micro sociales, de hecho, este nivel de bienestar está explicado directamente por el lugar que ocupan los agentes en las relaciones de dominación y explotación, pero también por los atributos relevantes de clase de los individuos (ver figura 3.2). Esta ha sido una de las dimensiones más estudiadas, pues los trabajos sobre las Necesidades Básicas Insatisfechas, el consumo, el gasto, la pobreza de ingreso e ingreso per cápita, hacen parte de este mecanismo. La posesión de activos económicos, por ejemplo la vivienda, también hacen parte del bienestar económico. En América Latina, tanto la explotación como el acaparamiento de oportunidades provocan las enormes desigualdades de ingreso que escinden las sociedades latinoamericanas (Portes y Hoffman, 2003) y la pobreza de ingreso perjudica las oportunidades educativas tanto en países desarrollados como subdesarrollados (Engel y Blach, 2008). También la infravivienda en países como Bolivia tienen fuertes influencias en la dificultad para potenciar la capacidad educativa (Krishnakumar y Ballon, 2008).

Las capacidades individuales ya han sido consideradas en los capítulos anteriores, como se ha descrito, hacen parte de las propuestas por varios autores en sus listas y, en general, las capacidades que las personas consideran como

importantes para la realización de su vida. Podemos afirmar que la educación y la salud son unas de las más contundentes en los análisis, de hecho entre ellas se presentan interacciones, por ejemplo, *en Brasil las condiciones desfavorables de salud influyen negativamente en la probabilidad de ingresar a la escuela a la edad correcta* (Carusi-Machado, 2007:28).

Como puede verse en la figura 3.2, planteamos que los mecanismos de desigualdad tienen efectos causales sobre la historia personal y psicológica, que a su vez explican los atributos relevantes de clase de los individuos. Por ejemplo la emulación (en su forma micro de las condiciones de background social) afectan las capacidades colectivas y éstas, junto con la historia personal y psicológica y el nivel de bienestar individual, tienen un efecto causal sobre las capacidades individuales.

El nivel de bienestar económico individual (que en la literatura ha sido aproximado por mediciones como las Necesidades Básicas Insatisfechas, el consumo, los salarios e ingresos disponibles), es explicado por mecanismos micro como los atributos relevantes de clase, pero también, por los mecanismos macro como la ubicación de la persona entre las relaciones de dominación y explotación en la producción de mercado y no mercado, y por la ubicación entre las relaciones de mercado y no mercado.

Así, finalmente puede notarse que las capacidades individuales si bien están explicadas por mecanismos micro, también sobre ellas recae un efecto indirecto de aspectos macro tan contundentes como: los mecanismos de desigualdad (la explotación, el acaparamiento de oportunidades, la emulación y la adaptación), las estructuras de producción y de mercado y no mercado (ver figura 3.2).

### **3.4.3. La violencia**

El concepto amplio de violencia ha sido elaborado por Galtung e incluye aspectos como: la violencia directa, la cual es visible por sus efectos físicos o verbales; la violencia cultural que valida mediante aspectos concernientes a la cultura, tanto la violencia directa como la estructural; y finalmente, la violencia estructural, que está muy asociada con la estructura social y con los problemas de desigualdad.

Como puede verse en la figura 3.2. estas definiciones permiten plantear asociaciones entre el mecanismo de la violencia y otros mecanismos. En primer lugar, la explicación de la violencia por los mecanismos de la desigualdad (la explotación, la clausura, el acaparamiento, la emulación.) y la historia personal

y psicológica. En segundo lugar, da pie a plantear que las condiciones de background social (aspecto micro de la emulación), la historia personal y psicológica, en asociación con los componentes culturales, también puede explicar la violencia. Y finalmente, el impacto que tienen los conflictos a raíz de las desigualdades, e incluso la pobreza, sobre la violencia. Hay que resaltar que en la violencia estructural, el problema más complejo proviene de las economías sumergidas y de sus conflictos sobre la producción y, sobre las rentas y la distribución.

En tanto autores como Muggah (2012) resaltan la relación entre urbanización, pobreza y violencia. Los centros urbanos como protagonistas de la violencia *multifacética* son lugares donde se presentan hechos como: la violencia criminal, la victimización (incluidos los hechos de homicidios), la sensación de inseguridad, las riñas familiares y la violencia doméstica, que según Muggah (2012) se presentan en entornos pobres y altamente urbanizados. De ahí que exista una covariación entre pobreza y violencia. Además, también destaca que en este tipo de entornos, la violencia afecta el aprendizaje (ver figura 3.2).

De tal manera que las ciudades de América Latina altamente urbanizadas, que presentan una alta polarización (Portes y Roberts, 2005) y fragmentación (Borsdorf, 2003), con altas tasas de incidencia de la pobreza y de desigualdad, son contextos donde es muy probable que se presente una violencia *multifacética*. Además, según Walby (2009), *los altos niveles de violencia son asociados tanto con las desigualdades como con los bajos niveles de democracia*, siendo un fenómeno muy acorde con las debilidades institucionales que se presentan en la región (Huber, 2009). Así se explicarían las altas tasas de homicidios, de violencia doméstica y un sistema que refuerza la justicia social punitiva (Walby, 2009). De ahí que en nuestro esquema conceptual (ver figura 3.2) incluyamos los efectos que tienen los mecanismos de desigualdad así como el efecto de los conflictos por las relaciones de dominación y explotación sobre la violencia.

Es notable que el Estado no ha conseguido nunca erradicar la violencia y ha tolerado formas de violencia relacionadas con el sexismo, el racismo y la homofobia, es razonable entender que hasta el momento no ha culminado el monopolio legal de la coerción (Max Weber, 1944; Walby, 2009). Pero además, en algunos países de América Latina, como: Nicaragua, Colombia, El Salvador, Guatemala, Perú, Argentina, Chile, Costa Rica, Uruguay, México, Honduras y Venezuela, tras la segunda mitad del siglo XX y en respuesta al sistema de coerción del Estado, en algunos casos asociados con dictaduras de derechas, se establecieron grupos de izquierda, intrincando, entre todos, procesos de violencia que afectaron y continúan perjudicando a la sociedad civil, como en el caso

colombiano.

De todos modos, se observa un notable efecto histórico de pacificación o civilización a medida que se ha consolidado el Estado burocrático. La contención de las reacciones violentas transformó las relaciones sociales después de la Edad Media europea; igualmente, en América Latina se produjo una transformación parecida entre los siglos XIX y XX. Sin embargo, esta no es una tendencia universal e irreversible, sino que es razonable esperar que se dan procesos de civilización y de descivilización en distintos momentos históricos (Norbert Elias, 1981). Si el nazismo constituyó el ejemplo histórico por antonomasia, la guerra civil y las mafias colombianas ilustran otros casos en América Latina.

También es importante llamar la atención sobre el efecto que tiene la violencia sobre las relaciones de poder y control (ver figura 3.2). De hecho, Walby (2009) insiste en que *la violencia constituye un sistema social, un dominio institucional, que es paralelo a los de la economía, la política y la sociedad civil*, de ahí, que este aporte teórico nos ayude a sostener que las organizaciones al margen de la ley y las que realizan operaciones fraudulentas, es decir, algunas asociadas a la ilegalidad o a la economía sumergida, pero también, a organizaciones legales que establecen fraudes (Cattani, 2009), operen estableciendo relaciones de poder y control sobre recursos económicos.

En tanto, existe un círculo vicioso que incluye dos relaciones: la primera, entre la violencia y las relaciones de poder y control sobre los recursos económicos, que en muchos casos hacen parte de las economías sumergidas (Cattani, 2009); y segunda, entre los mecanismos de desigualdad y conflictos que de nuevo inciden sobre la violencia (ver figura 3.2). De hecho las relaciones de poder y la violencia se retroalimentan de muchos modos, muy especialmente en países como Colombia, donde se han instalado la corrupción por la asociación entre los políticos y el narcotráfico, o también entre los políticos y el paramilitarismo.

### 3.5. La agencia.

Dado que en el capítulo 1 (especialmente en el apartado 1.2 y 1.4) se abordó esta cuestión en el marco de las capacidades y la educación, y la convergencia del enfoque de capacidades y la educabilidad, aquí simplemente recordaremos que si bien la agencia puede actuar como mecanismo para disminuir e incluso salir de la situación de la pobreza (aspecto que más se resalta en la literatura de desarrollo), también, puede ayudar a perpetuar círculos viciosos de la po-

Cuadro 3.4: La violencia y las explicaciones teóricas: relaciones con los mecanismos de desigualdad persistente

Autor	La violencia y su caracterización	Relaciones con los mecanismos de desigualdad persistente
Norbert Elias (1981)	La violencia tiene que ver con procesos históricos de civilización y descivilización. Los procesos de civilización se ven intrincados por la existencia de monopolios de violencia, lo que implica la existencia de grupos legales e ilegales violentos. En un panorama internacional, las situaciones se complican porque entre los Estados no existe ningún monopolio de violencia y, <i>no existe ningún poder de rango superior que pueda impedir que un Estado fuerte ocupe uno más débil, que se lo anexiona.</i>	<i>Existe algo dentro de la estructura de la sociedad que se manifiesta en tales actos violentos.</i> Incluso por cuestiones de desclasamiento de los jóvenes, por amenazas para su futuro o <i>falta de la oportunidad de llevar una vida con algún sentido</i> y de alcanzar un sueño (que a veces las posibilidades de lograrlo se reducen a la aplicación de la violencia).
Galtung, Johan (1994)	Violencia directa: efectos visibles de la violencia, ya sea física o verbal	Los mecanismos de desigualdad (la explotación, la clausura, el acaparamiento, la emulación.) y la historia personal y psicológica tienen un efecto sobre este tipo de violencia

Notas: a. Adaptado a partir de los autores citados.

b. Johan Galtung también establece la existencia de la violencia cultural (los aspectos de la cultura justifican o legitiman la violencia directa o estructural) y la violencia estructural (tienen una fuerte asociación con problemas de injusticia y desigualdad como consecuencia de la propia estructura social) que si bien presentan una relación con la emulación, la historia personal y psicológica, los conflictos sobre la producción, sobre las rentas y la distribución, sería necesario un abordaje más específico para clarificar la acción e interrelación de los mecanismos.

Cuadro 3.5: Continuación. La violencia y las explicaciones teóricas: relaciones con los mecanismos de desigualdad persistente

Autor	La violencia y su caracterización	Relaciones con los mecanismos de desigualdad persistente
Muggah, Robert (2012)	Existe una relación muy estrecha entre urbanización, pobreza y violencia. La violencia tiene repercusiones sobre el desarrollo humano. Las ciudades actualmente son centros de violencia <i>multifacética</i> . Existe violencia criminal y organizada (que incluso entrelaza tráfico de drogas y política nacional), y violencia social (que incluye la vivida en el contexto y la doméstica)	Las áreas altamente urbanizadas y más pobres presentan más riesgo de homicidio. La violencia urbana incide en el aprendizaje
	Existen conexiones entre desigualdad y violencia (La desigualdad, la privación de ingreso y de acceso a servicios sociales básicos, la falta de protección del Estado, la exposición a la corrupción e ineficiencias, hacen parte de la violencia estructural). La violencia urbana está ligada a procesos de globalización y ajuste estructural.	La violencia estructural puede desencadenar en formas más reaccionarias de violencia
Walby, Silvia (2009)	La violencia constituye un sistema social, un dominio institucional, que es paralelo a los de la economía, la política y la sociedad civil.	La violencia es un mecanismo de relaciones de poder y control sobre los recursos económicos, (algunos de los cuales pertenecen a economías sumergidas)
	Los altos niveles de violencia son asociados tanto con las desigualdades como con los bajos niveles de democracia. Existen altas tasas de homicidios en países con altas tasas de desigualdad; altas tasas de violencia doméstica en los hogares donde existe una mayor desigualdad entre parejas; y más justicia criminal punitiva en países y en los tiempos donde es mayor la desigualdad económica.	La violencia está asociada a conflictos por las relaciones de dominación y explotación tanto, en la esfera de mercado como de no mercado, de tal manera que ambas dan paso a la violencia doméstica. Por otro lado, las relaciones de poder y control, como el que es ejercido por la justicia criminal punitiva es acorde con la desigualdad.
	Los procesos globales tienen implicaciones en el incremento de la implementación y regulación de la violencia	Existe una relación estrecha entre violencia y poder a escala global, el desarrollo de armas de destrucción masiva y las comunicaciones de masa global

Nota: Adaptado a partir de los autores citados.

breza. Lo anterior puede suceder por la dinámica con otros mecanismos (ver figura 3.2). Así, la agencia puede estar limitada por las motivaciones sociales y económicas, no solo por configuraciones de la emulación sino incluso, por su desactivación en contextos de violencia o porque bajo estas circunstancias puede incluso retroalimentar círculos de pobreza.

Observemos la agencia y su causalidad con los mecanismos contenidos en la figura 3.2. En primer lugar, los mecanismos de desigualdad y la historia personal y psicológica tienen un efecto causal sobre la agencia. En un segundo nivel, la agencia interacciona con la violencia, los atributos relevantes de clase, las capacidades colectivas y la pobreza. Como se dijo, la violencia puede desactivar la agencia, dado que en los entornos con alto riesgo de producir efectos dañinos sobre las capacidades básicas como la vida, la integridad o la salud, las personas se adaptan al entorno, incluso en acciones como guardar silencio ante hechos punibles.

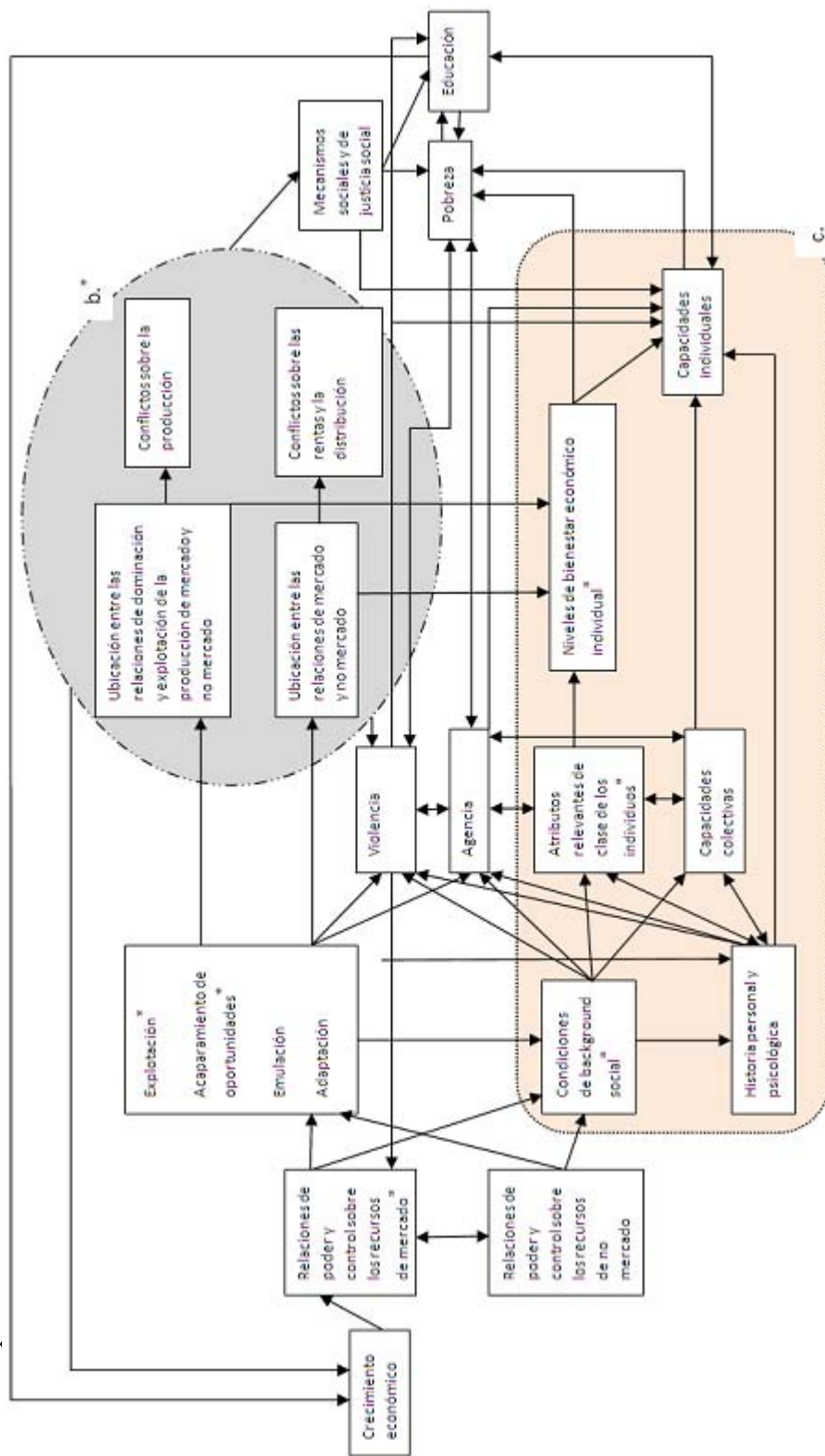
Por otra parte, si bien se habla de la importancia de la agencia para la disminución de la pobreza, debería pensarse en cómo la extrema pobreza limita la agencia, por ejemplo, una mujer que no sepa leer y escribir, que sus hijos estén desnutridos y con condiciones de background social bajas, probablemente no considere ni siquiera la agencia como una opción para superar sus privaciones. Lo anterior no descalifica la agencia como mecanismo para alcanzar capacidades individuales y reducir la pobreza multidimensional, al contrario, simplemente comentamos la necesidad de observar como es su dinámica ante diferentes tipologías sociales, incluidos los niveles de pobreza.

### **3.6. Los mecanismos causales, persistentes y acumulativos de la desigualdad de capacidades: Una propuesta simplificada para el análisis de las interacciones entre la pobreza y la educación**

Como se ha analizado en todo el capítulo, existen una serie de mecanismos causales que son persistentes y acumulativos, que a lo largo del tiempo arrojan como resultado la desigualdad de capacidades. Las relaciones de poder que alientan la explotación y el acaparamiento de oportunidades (además de



Figura 3.2: Proceso micro y macro entre las desigualdades, el análisis de clase y género, la pobreza y la educación: los mecanismos persistentes



Fuente: Construcción propia.

Notas: a. Los mecanismos con \* parten de las relaciones de clase incluidas por Wright (2009).

b. Grupo de mecanismos de orden macro.

c. Grupo de aspectos micro referentes a la interacción de las dimensiones.

d. En las conclusiones se retoma el hilo conductor de este cuadro.

e. Ver el apéndice sobre el crecimiento económico, la pobreza y la educación: los mecanismos sociales y justicia social.

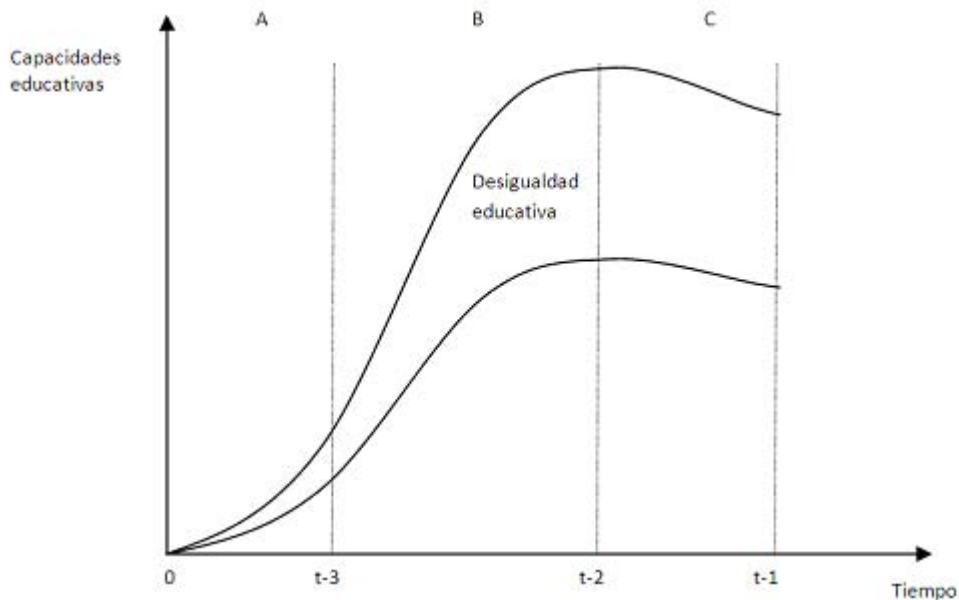
la emulación y la adaptación) configuran esta desigualdad y la transforman en un fenómeno social duradero al arraigar en una serie de clasificaciones sociales, muy especialmente las estructuras de clase y las relaciones de género. En Brasil y en Colombia sobre las clases sociales se sobrepone una jerarquía étnica. Una vez se ha estructurado esta situación, las distintas dimensiones de la pobreza (por ejemplo, la carencia del ingreso, el empleo, la educación, la salud, la seguridad y la vivienda digna, entre otros) entablan interacciones estadísticas que tienen efectos multiplicadores de las privaciones de los más pobres. Y toda esta estructura de conexiones causales se activa en unos contextos sociales donde la violencia está muy presente.

La violencia es uno de los mecanismos que además de impactar sobre la pobreza también lo hace sobre la educación, o mejor sobre la capacidad para estar educado. Si tomamos las capacidades educativas como un fin importante del desarrollo, deberíamos plantearnos: ¿Qué efectos tiene la violencia en la desigualdad de capacidades educativas, no solo en una generación, sino, en varias generaciones? Aunque no disponemos de bases de panel de datos que permitan análisis longitudinales para analizar la desigualdad de capacidades que afectó a las varias generaciones durante su infancia, me ha parecido útil formalizar mínimamente el efecto específico de la violencia, puesto que es uno de los fenómenos más característicos de las sociedades latinoamericanas.

La figura 3.3 muestra los efectos de un mecanismo, como la violencia, sobre las capacidades educativas, en un modelo de ciclo de vida. Es decir, consideramos como variable fundamental el tiempo. En la gráfica, el periodo 0 corresponde con el momento del nacimiento y de ahí, comienza el periodo de desarrollo de esta capacidad, por tal motivo, la curva presenta pendiente positiva con rendimientos marginales crecientes en una primera etapa. El periodo  $t-3$ , señala el momento en que el niño entra en la escuela, y  $t-2$  el momento en que finaliza su educación superior (franja B). Siendo ya un adulto, desde el  $t-2$  a  $t-1$ , se da el periodo de producción laboral, si bien en nuestro ejemplo, la curva tiene pendiente negativa en este segmento (lo que quiere decir que las capacidades educativas merman dado que se vive otra etapa, donde ya no se hace hincapié en el desarrollo de esta capacidad), obviamente la curva podría seguir inclinándose, pues esto depende de las características del puesto de trabajo que la persona esté desempeñando.

Esta gráfica incluye dos funciones que están diferenciadas por la incidencia del mecanismo de violencia. En otras palabras, la curva que indica mayores capacidades educativas está caracterizando los logros que una persona (o un grupo de personas) alcanza de esta capacidad cuando en su entorno no hay violencia,

Figura 3.3: Efecto de los mecanismos sobre las capacidades educativas



Fuente: construcción propia.

es decir, donde este mecanismo de desigualdad no opera. Pero, cuando comparamos con otra persona (o un grupo de personas) que viven bajo la presencia de este mecanismo, la capacidad educativa es menor, y así aparece la desigualdad educativa (ver figura 3.3).

Sin embargo, el ciclo de vida para esa persona o generación, supongamos, termina en  $t$ , y obviamente con el deceso, todas las capacidades humanas (tal y como las conocemos hoy en día y como han sido tratadas en la literatura de capacidades) desaparecen, de ahí que la curva vuelva a un punto  $0^3$ . Sin embargo, los efectos de las capacidades pueden permanecer por más de una generación dado que existe un proceso de transmisión intergeneracional. Esto ha sido demostrado, dado que existe una serie de efectos de transmisión de capacidades intrafamiliares (Gallego, 2010) e incluso, cuando se habla de vulnerabilidad demográfica (Paes de Barros, et al., 2003; Rambla, et al., 2013), capacidades colectivas (Dubois, 2008), y se incluyen variables sobre la familia y el contexto en los índices de pobreza (Paes de Barros, et al., 2003; Gallego, 2012), se está

<sup>3</sup>Se ha realizado una curva discontinua desde  $t-1$  a  $t$ , dado que, no desconocemos la heterogeneidad del ser humano, tanto a lo largo de la vida como en la vejez, sin embargo, este último periodo de vida es muy susceptible a procesos de vida, e incluso a hechos históricos que, no son objeto de este análisis.

haciendo referencia al impacto que tienen una serie de capacidades en la vida de otras personas.

El problema sobre el cual llamamos la atención, es que, dado un mecanismo causal como la violencia sobre las capacidades, puede persistir y acumularse una desigualdad, y en nuestro caso particular, entonces persiste una brecha generacional en las capacidades educativas, por ese impacto de transmisión intergeneracional (ver figura 3.4). Como puede verse en esta figura, existe un traslape entre las generaciones. Hemos supuesto que en el momento que un joven o adulto termina su periodo de educación superior (t-2), nace otra persona y recorre los mismos ciclos: de t-2 a t-1, inicia un periodo de desarrollo de capacidades intrínsecas y aprendidas antes de entrar a la escuela; la franja B+1 que indica el periodo de formación escolar y de educación superior; y, la franja de C+1, que es la de producción laboral (ver figura 3.4).

En nuestro análisis también hemos supuesto que no existe clasamiento o desclasamiento entre generaciones, dado que lo más importante es mostrar la persistencia de la desigualdad por mecanismos. La desigualdad continuará sin un impacto de un shock lo suficientemente fuerte para revertir esta situación, como lo defendía Myrdal (1957). Los cambios que se presentan en el sistema por los mecanismos causales de la desigualdad son coadyuvantes, se continuará en desequilibrio y la situación puede ser peor a la original.

Concluimos que, un modelo de ciclo de vida aplicado a las capacidades, puede ser una forma simplificada de observar cómo los mecanismos causales son persistentes y acumulativos de la desigualdad, ya que, permite observar las diferencias generacionales en capacidades, la transmisión intergeneracional y la continuación en el tiempo de la brecha generacional. En tanto, será útil indagar más sobre la transmisión de las capacidades y sobre la forma en que, las capacidades como fines de desarrollo se convierten en capacidades instrumentales para la siguiente generación.

### 3.7. Conclusiones

Los mecanismos causales son las explicaciones que no responden a leyes pero que descifran las cadenas causales que dan cuenta de un fenómeno o comportamiento social. Mediante esta metodología se ha planteado la interacción entre las desigualdades, el análisis de clase, la pobreza y la educación atendiendo varias causalidades en las que resaltan mecanismos como: los de clase y género, la

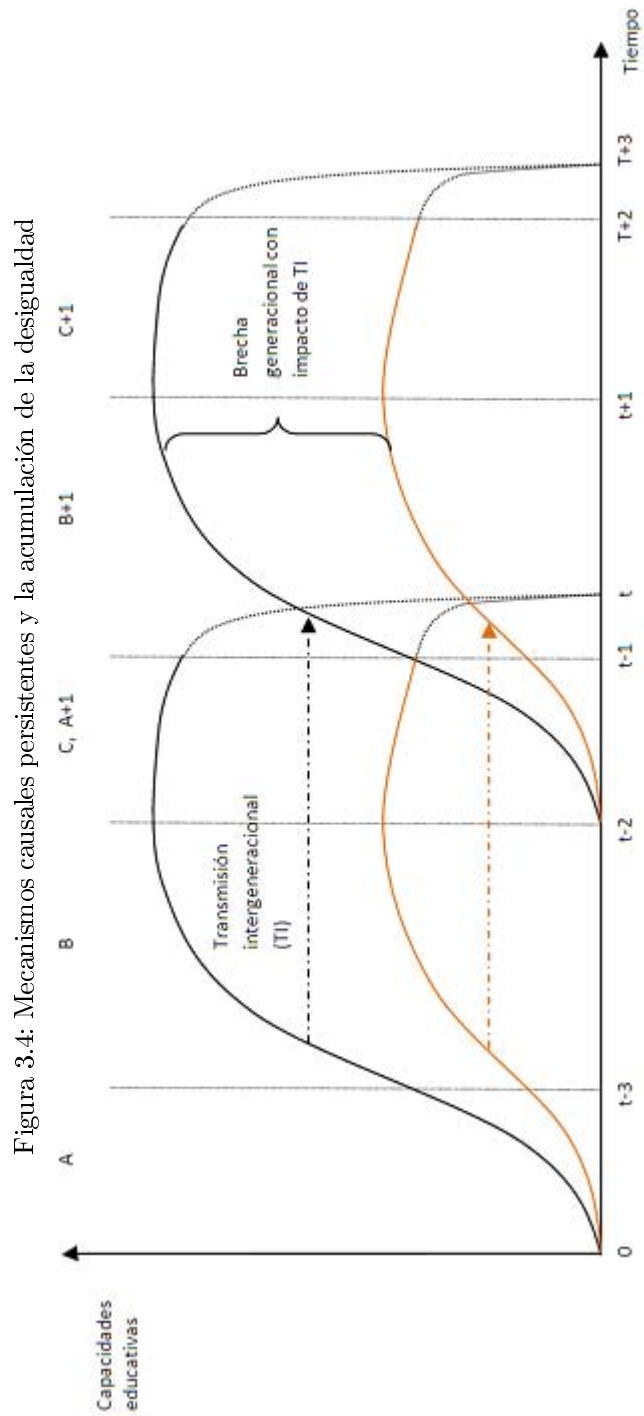


Figura 3.4: Mecanismos causales persistentes y la acumulación de la desigualdad

Fuente: construcción propia.

interacción entre las dimensiones y la violencia. De manera específica este capítulo encuentra: primero, que las desigualdades y la pobreza multidimensional son explicadas por la falta de libertades instrumentales en América Latina; si bien la literatura ya había señalado las que están asociadas a la estructura social y económica, e incluso a la violencia, la contribución es la realización de un marco causal incluyente de estos mecanismos y del mecanismo de la interacción entre las dimensiones; segundo, que existen relaciones entre los mecanismos que refuerzan la idea de causaciones circulares y ciclos acumulativos como los propuso Myrdal (1957) y que se convierten en un reto de política pública y social en América Latina, especialmente en los segmentos más pobres.

Uno de los aportes teóricos de este capítulo es proponer la interacción entre las dimensiones de la pobreza como un mecanismo causal. De esta forma, categorías como: los atributos relevantes de clase, las capacidades colectivas, la historia personal y psicológica, los niveles de bienestar económico individual y las capacidades individuales se convierten en un mecanismo de orden superior que interviene y alimenta los ciclos causales de la pobreza y las desigualdades persistentes.

La relación que existe entre las categorías que hacen parte de los mecanismos y las distintas variables del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  hacen significativas las diferencias de la incidencia de los indicadores del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  comparado entre Belo Horizonte y Medellín, por ejemplo, la inseguridad alimentaria de los adultos que se presenta en Medellín más no en Belo Horizonte (véase capítulo 2) señala la acción diferenciada del nivel de bienestar económico individual y su interacción con las otras dimensiones de la pobreza. Lo anterior señala un camino de actuación distinto entre Belo Horizonte y Medellín en términos de política social para combatir la pobreza, en otras palabras, el modelo teórico expuesto en este capítulo y los resultados del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  (capítulo 2) indican que una de las líneas imprescindibles en políticas antipobreza en Medellín es la de seguridad alimentaria. De igual manera, la desagregación del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  muestra los grupos socioeconómicos sobre los cuales se debe hacer un mayor esfuerzo dado los resultados de la pobreza multidimensional, pues la acción de los mecanismos reflejan variaciones significativas de acuerdo a las categorizaciones, por ejemplo, las personas que han sufrido de desplazamiento forzado y que viven en Medellín se han enfrentado a la acción de mecanismos que los hacen más pobres y ello se refleja en los resultados del  $\acute{I}PM - AL_{Med}$ . En resumen, es importante hacer notar los aportes y los cambios que producen las diferentes variables del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  e incluso las diferencias encontradas tras la desagregación

por categorías socioeconómicas pues esto alude a la acción de los mecanismos y por ende, da señales para establecer las políticas antipobreza.

La diferencia fundamental cuando se habla de las relaciones de poder y control sobre los recursos de mercado y no mercado es el ámbito en que se desarrollan, pues una atiende a las esferas del mercado y las productivas de bienes y servicios, mientras que las de no mercado surgen en la familia. Así, podemos decir que este tipo de mecanismos que surgen en dos ámbitos diferentes tiene un efecto causal en la explotación, el acaparamiento de oportunidades, la emulación y la adaptación pero caracteriza situaciones diferentes; si no hiciéramos explícito el ámbito se estarían invisibilizando situaciones que surgen en el seno de la familia o las desigualdades de género que repercuten en la pobreza, la cual como se demostró en el capítulo dos tiene una connotación femenina.

Las cadenas causales que explican la pobreza pueden resumirse en las siguientes cinco: la primera, la que enmarca los mecanismos de clase y la pobreza, es decir, las que parten de las relaciones de poder y control sobre los recursos de mercado y no mercado, sus efectos en la explotación, el acaparamiento de oportunidades, la emulación y la adaptación, tienen de base la persistencia de la desigualdad que se refleja en la ubicación en las relaciones de dominación y los conflictos que surgen, son mecanismos de clase causales de la pobreza. La segunda, la acción de los anteriores mecanismos de clase sobre la violencia y sus causas sobre la pobreza. La tercera, la acción de las relaciones de poder y control tanto sobre los recursos de mercado como de no mercado y sus efectos causales sobre la agencia, también son causales de la pobreza. La cuarta, la acción de las relaciones de poder y control tanto sobre los recursos de mercado como de no mercado y sus efectos causales sobre el mecanismo de interacción entre las dimensiones (los atributos relevantes de clase, las capacidades colectivas, la historia personal y psicológica, los niveles de bienestar económico individual y las capacidades individuales) son causales de pobreza. La quinta, las desigualdades de educación, tras los efectos que tienen los mecanismos de clase, la violencia y el mecanismo de interacción de las dimensiones sobre la educación, también son causas de la pobreza.

Existe una circularidad en la relación entre pobreza y educación, sin embargo, esta se enmarca en una serie de mecanismos complejos que nos lleva a explicitar procesos de causalidad acumulativa y por ende a entender la desigualdad persistente. En el marco expuesto pueden dilucidarse al menos siete relaciones de circularidad: primera, entre las categorías de educación, crecimiento económico (véase el apéndice de este capítulo), relaciones de poder y control

sobre los recursos de mercado y no mercado, la explotación, el acaparamiento de oportunidades, la emulación y la adaptación, la interacción entre las dimensiones y la pobreza. De hecho, esta circularidad es notable en tiempos de crisis económicas donde las brechas entre ricos y pobres aumentan pues los más ricos usan sus mecanismos de clase, el mayor capital educativo y la vulnerabilidad de los pobres para apropiarse de una mayor riqueza.

La segunda relación de causalidad acumulativa se da entre el mecanismo de la interacción entre las dimensiones, la educación, la pobreza, la violencia y/o la agencia, las relaciones de poder y control sobre los recursos de mercado y no mercado. Estos procesos de causalidad caracterizan la pobreza multidimensional desde aspectos especialmente micro, dado que si nos ubicamos en situaciones de mayor pobreza, la interacción de aspectos que caracterizan la historia personal y psicológica, los atributos relevantes de clase que limitan oportunidades, las bajas capacidades colectivas, los bajos niveles de ingresos y el no alcance del mínimo de capacidades básicas interaccionan para limitar un mecanismo como la educación, que como se ha argumentado es instrumental de otras capacidades y libertades. De esta forma, la desactivación de este mecanismo genera o perpetua la pobreza y esta tiene efectos sobre la violencia y/o la agencia, generando un sistema socioeconómico de marcadas desigualdades en las relaciones de poder y control, limitando de esta forma el ascenso de las clases más desfavorecidas.

La tercera causalidad acumulativa coloca en el centro de atención la agencia, pues si bien la literatura se ha centrado en mostrar su relevancia para combatir la pobreza, nosotros argumentamos que puede darse una desactivación de la misma al entenderla en un marco de mecanismos causales de pobreza. La privación en varios aspectos y un mayor nivel de pobreza multidimensional afectan la agencia y de esta manera se da un círculo vicioso.

La cuarta causalidad acumulativa relaciona los aspectos de agencia y violencia, pues esta última puede desactivar la agencia. Así las sociedades que padecen violencia en su sentido amplio (violencia directa, cultural y estructural) difícilmente reducirían la pobreza a través de la agencia, muy al contrario la violencia, la pobreza y la desactivación de la agencia son aspectos que se refuerzan.

La quinta causalidad también denota como la violencia tiene consecuencias en las relaciones de poder y control, los cuales a su vez repercuten en el mecanismo de interacción de las dimensiones y sus efectos son visibles tanto en las desigualdades educativas como en la pobreza. Bajo esta circularidad se caracterizan sociedades que a través de la violencia establecen relaciones de poder y control en favor de unos pocos y lleva a más brotes o incluso estallidos de



violencia generalizada como los que caracterizaron la Primavera Árabe desde el 2010 y que aún se mantienen en Siria, resaltando el impacto negativo de esa circularidad en la profundización de la pobreza y el aumento de las desigualdades educativas.

La circularidad en la relación entre la pobreza y la educación está enmarcada en una causalidad acumulativa que implica mecanismos como: los de clase, el de interacción de las dimensiones y el de la violencia, los cuales junto con aspectos como la desactivación de la agencia y la limitada puesta en marcha de mecanismos sociales y justicia social crean una dinámica de persistencia de las desigualdades en el tiempo. Por ende, el análisis de las causalidades y la circularidad que connotan las relaciones entre la educación y la pobreza deben tener en cuenta los ciclos de vida de las personas, la transmisión intergeneracional y los efectos causales longitudinales. De hecho, las brechas por tipologías observadas en la desagregación del  $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$  reflejan la persistencia de la desigualdad y su efecto acumulativo, pudiéndose dilucidar la desigualdad de capacidades con el marco de análisis expuesto en este capítulo y con el  $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ .

En el actual rumbo de las economías desarrolladas y la crisis económica que data desde 2008, la sociedad ha puesto en tela de juicio el papel del crecimiento económico en la superación de la pobreza y en la igualdad de la educación. Si bien ya se habían abordado ideas críticas sobre el crecimiento económico hoy se reconoce la posibilidad de escenarios de crecimiento económico y una mayor desigualdad tanto en ingresos como en calidad de vida (Stiglitz, 2012). Con el marco de los mecanismos que hemos propuesto, logramos explicar el porqué de esta situación a través de las cadenas causales que dan como resultados la pobreza y su estrecha relación con la desigualdad educativa. De esta manera, cuando el crecimiento económico se aúna a las relaciones de poder y control y sumado a esto fallan los mecanismos sociales y de justicia social, se dan relaciones entre el crecimiento económico (del que se apropia una minoría) y el detrimento de varias dimensiones del bienestar para la mayoría de la sociedad.

Ciertamente, el análisis de las capacidades, la educabilidad y la pobreza multidimensional en dos ciudades como Belo Horizonte (ubicada en Brasil, un país catalogado como emergente) y Medellín (situada en Colombia, país con una alta tasa de crecimiento económico) lugares donde son evidentes los mecanismos de clase, el de interacción de las dimensiones y el de la violencia, pone de relieve el efecto persistente de los mecanismos arraigados en las desigualdades que van más allá de los simplemente materiales, por ende, son casos muy relevantes en este sentido y una muestra de las particularidades que encierra la desigualdad

duradera en América Latina.

### 3.8. Apéndice: el crecimiento económico, la pobreza y la educación: los mecanismos sociales y justicia social

Es imprescindible iniciar este apéndice comentando que el presente corresponde a una larga nota de pie de página que es necesaria para contextualizar el crecimiento económico en la dinámica de la circularidad de la pobreza. A pesar de la relevancia que tiene este tema en el funcionamiento económico y social en el contexto global actual en el cual existen grandes fortunas o imperios productivos y tecnológicos a la par de regiones o poblaciones pobres y con amplias brechas que van más allá de las diferencias de ingresos, excede el problema que esta tesis doctoral plantea. De ahí que solo se señale, se llame la atención sobre este y se deje como líneas de investigación futuras dado el amplio abanico de temas a explorar.

La idea fundamental es que el crecimiento económico no revierte sus beneficios sobre los más pobres y tampoco genera, por si solo, más y mejor cualificación de la educación. En otras palabras, existen regiones y países donde coexiste el crecimiento económico, la pobreza y la ineducabilidad, y a no ser que se pongan en marcha *los mecanismos sociales y de justicia social*, esta relación acumulativa tenderá a un mayor desequilibrio. Pero ¿Cuáles son las relaciones entre el crecimiento económico y los mecanismos de desigualdad? ¿Por qué el crecimiento económico no es un mecanismo efectivo para reducir los problemas de pobreza?

Para responder a las anteriores preguntas, presentamos la siguiente paradoja: *mira el crecimiento, en sus problemas de ética...!pobres!* Esta paradoja la sustentamos en dos relaciones entre mecanismos: primera, el mecanismo del crecimiento económico y las relaciones de poder y control sobre los recursos de mercado y no mercado. La segunda, el mecanismo del crecimiento económico y los mecanismos de desigualdad. Finalmente, concluimos que es necesaria la acción de un mecanismo social con fuertes bases en la justicia social para crear un ciclo causal acumulativo de crecimiento económico y reducción de la pobreza. En tanto, hacemos hincapié sobre los problemas de ética que inciden sobre los mecanismos sociales y la justicia social.

Desde el ámbito del sistema capitalista en América Latina se ha llamado

la atención sobre problemas de corrupción y fraudes. Autores como Cattani (2009) han realizado investigaciones sobre fraudes corporativos y apropiación de la riqueza, e insisten sobre la importancia de incluir estos hechos en los análisis de estructura social:

Las prácticas ilícitas en los procesos económicos se suman a la ya de por sí intrincada agenda de investigación acerca de la estructura social, las dimensiones relacionales entre riqueza y poder, y de las estrategias de dominación. Dado que no se genera riqueza espontáneamente, es decir, no existe riqueza que no sea social, hace falta considerar el “polo riqueza” con sus prácticas oscuras como un elemento determinante en la producción y reproducción de las desigualdades (Cattani, 2009:81).

Lo anterior nos da pie para plantear la existencia de un vacío entre los análisis de crecimiento económico y la dinámica con las relaciones de poder y control. Por un lado, en las relaciones económicas de mercado, existen industrias que desean alcanzar más cuotas de mercado y ampliar sus beneficios. Para esto, necesitan organizaciones o departamentos que lleven a cabo estrategias y lobby ante entes reguladores que controlan parte del funcionamiento del mercado, y que pueden beneficiarles mediante decisiones y estipulaciones legales. Así, existe una compleja relación entre las leyes, la riqueza y el crecimiento económico, tanto en ámbitos nacionales como globales, que en muchos casos van en detrimento de varias facetas del bienestar.

Por otro lado, en las relaciones económicas de no mercado encontramos por ejemplo el trabajo no remunerado que se hace al interior de la familia y que sostiene la reproducción social de la mano de obra (Picchio, 2001). El crecimiento económico sería impensable sin el trabajo no remunerado. Bajo la actual estructura social, el trabajo no remunerado responde a una forma de división del trabajo, con lo cual presenta relaciones de dominación y control (Picchio, 2001).

Si bien el crecimiento económico se ha explicado en la literatura por los factores de capital (entre el que se encuentra el humano) y los avances tecnológicos, existen mecanismos asociados a la estructura económica y social que puede estar incidiendo en el crecimiento. Las corrientes marxistas, neomarxistas y neoweberiana, han evidenciado mecanismos de desigualdad operantes en los sistemas socioeconómicos (la explotación y el acaparamiento de oportunidades) que pueden crear ciclos causales acordes con el crecimiento económico (ver figura 3.2). Incluso bajo esta lógica es posible incluir [los] *Fraudes económicos y financieros*

[que] *no son unas prácticas a las que se pueda reportar cualquier “deficiencia” típica tercermundista. Se trata más bien de instrumentos propios de la dinámica de acumulación capitalista* (Cattani, 2009:66).

En este sentido, por un lado, tras el uso de los factores productivos están las relaciones de dominación y explotación, tanto en la producción como en el mercado, además del lobby y las habilidades organizacionales para el manejo de los conflictos sobre la producción, la renta y la distribución, que inciden en el crecimiento económico. Y por el otro, están los efectos que tiene el uso del dinero en el crecimiento económico. Marx bajo la fórmula general del capital Dinero-Mercancía-Dinero, mostró que es posible incrementar el dinero lanzado a circulación, estableciendo que existe un proceso capitalista de apropiación de la plusvalía generada en el proceso productivo. Los anteriores procesos pueden ayudar al crecimiento económico pero, también van en detrimento de la igualdad y el bienestar, haciendo posible la coexistencia de crecimiento y pobreza (ver figura 3.2).

De esta manera, probablemente el crecimiento económico no irrigue sus beneficios sobre la disminución de la pobreza. Para esto, es necesaria la acción de los *mecanismos sociales y de justicia social*, que velen por el bien común y que pongan en práctica el principio de la diferencia de Rawls (1973), con políticas en favor de los más pobres. Si no, los mecanismos de desigualdad, de ubicación en las relaciones de dominación y explotación, y los conflictos, harán de puente entre crecimiento económico y más pobreza (ver figura 3.2).

También, los *mecanismos sociales y de justicia social* pueden actuar para la desactivación del mecanismo de la violencia y sus efectos sobre la pobreza, entendiendo que sus efectos no son inmediatos pero, a largo plazo, puede atajar este problema estructural. Aquí, según nuestro análisis existen tres vías, la primera, la eliminación de la producción de armas y la eliminación de las existentes, la segunda, el establecimiento de políticas que actúen sobre los mecanismos de desigualdad para lograr sociedades más justas y tercero, la generación de valores en el sistema educativo.

## Capítulo 4

# Los mecanismos de la pobreza y la educación en Belo Horizonte y Medellín: estimaciones con ecuaciones estructurales.

### Resumen:

Para entender las interacciones entre pobreza y educación, es necesario tener en cuenta los siguientes mecanismos: la clausura social, la interacción entre las privaciones y la violencia (como se argumentó en el capítulo 3). Bajo este marco teórico, en el presente capítulo, desarrollamos y aplicamos dos Modelos de Ecuaciones Estructurales (*SEM*) para medir el impacto que tienen estos mecanismos en la educación de las niñas, los niños y los jóvenes entre 6 y 17 años tanto en Belo Horizonte como en Medellín. El aporte en el presente capítulo es la comprobación de los efectos causales de dichos mecanismos en la privación educativa y la comprobación de particularidades en entornos locales. Si bien ambas ciudades presentan similitudes dado el contexto latinoamericano, se refuerza la idea de que una aproximación local favorece la precisión de los análisis

sobre los problemas complejos y, por ende, se convierten en herramientas más efectivas para las políticas sociales y públicas.

**Palabras claves:**

Mecanismos, pobreza, privaciones, educación, modelos de ecuaciones estructurales, infancia y juventud.

## 4.1. Introducción

La pobreza es un reto para gran parte de las naciones y si a esto se suma el impacto que tiene en la educación, la cual es un garante de progreso, el reto puede convertirse en un rompecabezas de difícil solución. En la actualidad la mayor dificultad para el análisis de la relación entre la pobreza y la educación es la comprensión de un fenómeno que se vive de manera particular por cada persona y que en términos locales puede plantear diferentes retos, dadas las situaciones causales que pueden darse en realidades diversas y grupos particulares.

Sin embargo, al día de hoy los esfuerzos se centran en: primero, lograr propuestas globales para la erradicación de la pobreza y la puesta en marcha de dichos planes de acuerdo multilateral; y segundo, la formulación y los planes globales aplicados mediante instancias nacionales o locales para superar los retos que plantea la educación. Si bien tales esfuerzos han creado dinámicas que han mejorado la vida de algunas personas, también han servido para visibilizar situaciones paupérrimas en que viven millones de personas en algunas regiones del mundo y demostrar lo frágil que son los planes globales para combatir problemas complejos como el de la pobreza y su relación con la educación, sobre todo en las regiones donde con mayor urgencia se necesita una acción efectiva en dichos frentes.

El problema que abordamos es la interacción causal entre las diversas dimensiones de las personas y, en nuestro caso particular, del grupo de las niñas, niños, jóvenes en edad escolar de Belo Horizonte y Medellín. El problema es tratado bajo el concepto de la heterogeneidad de las personas y por ende, de las realidades circunscritas; en tal medida, aludimos a que las políticas destinadas a actuar sobre mecanismos que propician círculos causales de la pobreza o que causan desigualdades persistentes no son efectivas en todos los casos y, por ende, no se rompen dichos círculos. Por consiguiente, los segmentos de la población más desfavorecida se ven envueltos en una serie de desigualdades persistentes.

Si bien en este capítulo prima el desarrollo de los Modelos de Ecuaciones Estructurales (*SEM*), es importante resaltar que ellos se corresponden con los temas tratados en los capítulos precedentes, es decir, la convergencia entre el enfoque de las capacidades y la educabilidad, así como, el papel de las capacidades y las condiciones dimensionales asociadas al bienestar que la literatura resalta como central en los problemas de la pobreza y la educabilidad; así mismo, el uso de los mecanismos para explicar realidades heterogéneas y al papel marginal que dan las políticas globales a herramientas metodológicas aplicadas en esta

tesis, tanto por la baja exploración de los fenómenos como problemas causales como por la baja explicación mediante mecanismos.

Ciertamente, en este capítulo resaltamos los problemas causales que existen entre las condiciones del hogar, las condiciones personales básicas, las condiciones socioeconómicas, las condiciones de entorno (la violencia y la inseguridad), y las condiciones educativas y sus relaciones de covariación y causalidad que dan pie a sinergias entre las privaciones, la pobreza y la educabilidad. Revelando la existencia de una serie de mecanismos que esconden las relaciones de explotación, acaparamiento de oportunidades, violencia e inseguridad y la interacción de las varias dimensiones, los cuales refuerzan situaciones causales que impiden romper ciclos de pobreza y nos permiten hablar de desigualdades persistentes. De este modo, nos centramos en la modelización mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales (*SEM*) tanto para las niñas, niños, jóvenes en edad escolar de Belo Horizonte (*SEM – AL<sub>BH</sub>*) como para los de Medellín (*SEM – AL<sub>Med</sub>*).

La hipótesis de partida es que el origen social de las desigualdades sociales y educativas ayudan a entender las conexiones entre las privaciones o carencias de capacidades, incluyendo la asociada a la educación. De esta manera, el objetivo general es conocer los mecanismos que están bajo la estructura de las privaciones de capacidades y encontrar los efectos causales y las covariaciones que se dan entre las dimensiones o condiciones del hogar, las condiciones personales básicas, las condiciones socioeconómicas, las condiciones de entorno (la violencia y la inseguridad) y las condiciones educativas.

Para la construcción del modelo hemos partido de las siguientes hipótesis: primera, cada una de las privaciones en las condiciones antes mencionadas son variables latentes o constructos que son medibles a partir de una serie de indicadores o variables observables, por ejemplo, la privación en las condiciones educativas, es una variable latente que es medida a partir de privaciones o indicadores de naturaleza dicotómica como: la privación en la atención pre-escolar, la privación en matrícula, el rezago escolar y la deserción. Segunda, cada una de estas condiciones se relaciona ya sea de manera covariada o mediante efectos causales con las otras condiciones. Tercera, no solo dicha parte estructural presenta este tipo de relaciones, a su vez, cada una de las variables puede covariar con otro indicador observado, es más, puede a su vez ser un indicador significativo de más de un constructo o condición dimensional. Cuarta, existe mínimo un efecto causal entre las privaciones en las condiciones dimensionales mencionadas y la condición educativa, lo cual da pie a esclarecer el enfoque de la educabilidad de una manera práctica. Quinta, bajo esta estructura de ecuaciones entre las va-



riables latentes y los indicadores observables, es posible detectar la acción de los mecanismos en la determinación de la pobreza y la desigualdad, resaltando los mecanismos de la explotación, el acaparamiento de oportunidades, la violencia e inseguridad y la interacción de las varias dimensiones, permitiendo concluir que existen ciclos causales de pobreza y desigualdades persistentes.

En nuestros modelos, la privación en la condición educativa es central y, bajo el enfoque de la educabilidad, se atiende a la relación de privaciones o pobreza y educación. Por ende, utilizando los modelos de ecuaciones estructurales realizamos un análisis complejo de la privación en educación, indagando sobre ¿Qué está causando la privación en educación? O, lo que es lo mismo, ¿Qué mecanismos permanecen subyacentes tras los indicadores de privaciones educativas? La metodología de medición abordada es propicia para asumir relaciones complejas como estas, dado que las características de los modelos estructurales son: primero, definen una estructura entre los indicadores y las dimensiones o constructos que no son directamente observables, y de relaciones entre dichas dimensiones; segundo, permiten comprobar empíricamente una o varias hipótesis sobre las relaciones entre estas dimensiones; tercero, dejan margen para detectar si los indicadores se asocian con dimensiones distintas a las que se les han atribuido inicialmente.

Este capítulo se divide en tres apartados: el primero es la presente introducción; el segundo es la aplicación de los modelos de ecuaciones estructurales para Belo Horizonte y Medellín, este incluye las subsecciones sobre la medición de la causalidad con modelos de ecuaciones estructurales, el proceso de cálculo, los datos, los modelos empíricos, las estimaciones, la bondad de ajuste del modelo; el tercero es sobre las implicaciones para las políticas educativas.

Una de las conclusiones más llamativas es que no todas las privaciones están correlacionadas de manera positiva, es decir, un aumento de una privación como lo es el trabajo infantil está relacionado con la disminución de otras privaciones, a este efecto, la disminución del riesgo alimentario de niños y adultos. Lo cual nos lleva a plantear que si bien las privaciones en las capacidades se refuerzan, en casos de alta vulnerabilidad y pobreza, incluso una privación puede ser un atenuante de una situación aún más grave y esto simplemente es el refuerzo de un ciclo causal de pobreza y de las desigualdades persistentes.

## 4.2. Aplicación

### 4.2.1. La medición de la causalidad con modelos de ecuaciones estructurales

Los fenómenos sociales atienden una multiplicidad de factores que generalmente responden a una serie de variables, de esta forma, la multidimensionalidad es un hecho diario en las cuestiones sociales, más aún, puede estar asociada a fenómenos cambiantes pero interconectados a lo largo del tiempo. Generalmente, no es fácil abordar estas cuestiones pues *la realidad se estructura en muchas ocasiones a través de complejos sistemas de relaciones entre variables, lo que dificulta el estudio* (Visauta, 1986). En consecuencia, así como no se puede desconocer que, en un momento dado, las variables que capturan determinada realidad covarían o se correlacionan, tampoco se puede omitir que existen situaciones de causa efecto, como se ha mencionado antes, por ejemplo, las que describen teorías que basan sus análisis en la observación de las causas que tiene la educación sobre la pobreza o viceversa.

Ciertamente, la causalidad tiene sus bases en la relación covariada o correlacional entre las variables que explican un fenómeno, intentando entender la forma en que se producen problemas sociales complejos. Si bien los Modelos de Ecuaciones Estructurales (*SEM*) que se usan para capturar empíricamente este tipo de fenómenos son métodos más complejos en comparación con otros (por ejemplo, los métodos uniecuacionales y los propios de la estadística descriptiva), estos ayudan a entender mejor la realidad, sin embargo, en ocasiones surgen problemas como: el control de factores extraños y problemas de secuencia temporal (Visauta, 1986). Si bien estos se han intentado superar a través de métodos como modelos causales multinivel o modelos estructurales con datos longitudinales, sigue persistiendo la complejidad de abarcar de una forma pensada la realidad y poder traducirla en un método estadístico inclusivo de las variables de interés, en parte debido a los problemas que plantean las encuestas, que en algunos casos no reúnen variables suficientes para un estudio multivariado que abarca diferentes áreas de estudio o dimensiones personales o familiares, como por las pocas bases de datos longitudinales.

Aun a sabiendas de tales dificultades, los *SEM* son un camino para estructurar la realidad en un sistema de relaciones entre variables, *con una base científica sólida para la aplicación de la teoría de las Ciencias Sociales a los problemas sociales*, útil incluso para manipular o intervenir variables a través de

la política social, dado el conocimiento de los efectos causales (Visauta, 1986). Estos modelos hacen parte de la estadística multivariada, su objetivo es a partir de la aplicación de esta metodología explorar o confirmar una serie de relaciones entre variables. En el presente capítulo, aplicamos el enfoque metodológico confirmatorio, es decir, partiendo de la teoría y observaciones presentadas en los capítulos anteriores, proponemos una serie de hipótesis sobre las relaciones entre las privaciones, la pobreza y la educabilidad, relaciones que incluyen efectos causales. El planteamiento permite distinguir la acción de mecanismos tras las estructuras del proceso causal como los son: el acaparamiento de oportunidades, la explotación, la violencia y la interacción entre las privaciones.

De esta manera, los *SEM* son sistemas de ecuaciones de regresión múltiple que relacionan variables observables y constructos o variables latentes de manera interdependiente; por consiguiente, en el sistema de ecuaciones las variables pueden ser predecidas (dependientes) por otras variables, pero a su vez ser predictoras (independientes), haciendo posible la estimación de covariaciones y de efectos causales. Mientras que estos modelos miden relaciones clásicas como la covariación, que es una asociación entre el aumento y/o disminución de variables, también son capaces de revelar conexiones causales, evaluar variables latentes a partir de variables observadas e integrar *la validación de las hipótesis teóricas con la validación de las medidas* (Lévy y Varela, 2006).

En general uno de los principales pasos del procedimiento del análisis causal es la especificación del modelo, en el cual la base fundamental es la teoría subyacente. Bajo sus preceptos se establece una serie de hipótesis que se desean contrastar con el modelo, para lo cual se escogen las variables que formarán parte del mismo, así como sus relaciones de dependencia; de igual manera, se deben plantear las relaciones causales entre las variables latentes y con todo lo anterior, la representación con el Path diagram<sup>1</sup> (Lévy y Varela, 2006).

Para nuestro estudio práctico, la falta de relación (ni covariación, ni relación de causalidad), la covariación y la causalidad son de especial interés para contrastar nuestras hipótesis con los datos empíricos. En primer lugar, si la variable latente socioeconómica mantiene una relación causal con la carencia de educación, es razonable interpretar que el acaparamiento de las oportunidades de empleo formal y de ingreso digno, activado mediante la legislación laboral y una redistribución fiscal regresiva, causa perjuicios en las condiciones educativas de las generaciones más jóvenes de Belo Horizonte y de Medellín. En cierta ma-

---

<sup>1</sup>Para los casos tratados en esta tesis, cada uno de estos pasos serán tratados a partir de la subsección 1.2.2

nera, la explotación puede estar influyendo en este aspecto, lo cual es muy claro en el caso del trabajo infantil, pero la acción política de acaparar (o distribuir) estos recursos es decisiva. En segundo lugar, si la variable latente referida a la inseguridad y la violencia mantiene una relación causal directa o indirecta con la carencia de educación, se demostraría la acción de este mecanismo sobre la capacidad de ser y estar educado y, aunado a esto, a la persistencia de la desigualdad. Y en tercer lugar, si las variables latentes que miden las condiciones del hogar, las condiciones personales básicas, las condiciones socioeconómicas, las condiciones de entorno (violencia e inseguridad), las condiciones educativas mantienen relaciones de covariación o de causalidad, es plausible que la hipótesis de la interacción entre las dimensiones de la pobreza sea acertada.

Por consiguiente, en los modelos causales el analista ejecuta el modelo hasta que quede correctamente identificado y encuentre un nivel aceptable de convergencia, logrando de esta forma una estimación sobre la cual deberá evaluar el ajuste del modelo. Para esto último existen tres tipos de medidas de evaluación: la evaluación del modelo global, del ajuste del modelo de medida y el ajuste de la parte estructural (Lévy y Varela, 2006). Además es muy importante la evaluación de la significancia de cada coeficiente estimado y la eliminación de aquellos parámetros no significativos mediante un proceso paso a paso, dado que, cada vez que se elimina una relación en la parte de medida o estructural del modelo, el modelo y sus resultados cambian.

Además de lo anterior, para mejorar el ajuste del modelo, es importante revisar los Índices de Modificación (IM) y contrastarlos con los fundamentos teóricos que guían el estudio. De esta manera tras sucesivos cambios en los modelos propuestos para Belo Horizonte y Medellín, se llegará al modelo final estimado para cada ciudad. Es importante resaltar que, dada la gran exigencia de estos modelos, existe una alta probabilidad que el modelo no converja o presente problemas de especificación, en tales casos, el software de medición advierte de dichas situaciones y evita dar resultados de estimación (como lo hace el MPLUS).<sup>2</sup> Así, el analista tiene que ejecutar el modelo hasta solventar

---

<sup>2</sup>MPLUS es un software especializado en la modelización estadística que ofrece a los investigadores una amplia oferta de modelos, estimadores, algoritmos para abordar una serie de posibilidades metodológicas que se tienen cuando se busca realizar investigación en ciencias sociales con estadística multivariada sobre estructuras de covarianzas y correlaciones que permiten establecer relaciones causales. Estos modelos pueden ser tanto de tipo exploratorio como confirmatorio. El MPLUS se consolida como uno de los software más potentes tanto por su interfaz, la asesoría en línea como por la inclusión de los métodos más recientes y solución de problemas que otros software no poseen. A este efecto, *es posible usar interfaz de análisis de datos y gráficos, así como el análisis de modelos con datos de corte transversal como longitudinal, de un solo nivel o multinivel, que pertenecen a una o a diferentes poblaciones*

tales inconvenientes y poder lograr la estimación de un modelo en respuesta a los planteamientos teóricos subyacentes, proporcionando evidencia empírica sobre fenómenos sociales con un método de investigación que no escatima en la aplicación de pasos metodológicos exigentes.

Aun a sabiendas de los importantes adelantos tanto metodológicos como tecnológicos para la aplicación de los *SEM*, las nociones de causalidad encuentran sus fundamentos en la epistemología de la ciencia y es ésta la que valida su uso en las ciencias sociales. Como bien lo comenta Woodward (2011) esta metodología científica fue iniciada con la tradición filosófica de David Hume en el siglo XVIII y corresponde a la investigación no experimental a partir de las explicaciones con requisito temporal que implica que la causa precede al efecto. Este autor resalta que actualmente sus ideas siguen siendo relevantes y defendidas por científicos que basan sus argumentos en modelos de explicación mediante una mecánica causal, aunque también ha tenido detractores y dichas ideas han generado interesantes aportes, como las emprendidas por Kant en su obra *Prolegómenos a toda metafísica futura*.<sup>3</sup>

Dos aspectos importantes pero diferenciados de los *SEM* son la covariación y la causalidad, es decir, la primera se refiere a una relación simétrica de un cambio de una variable asociado al cambio en otra variable; la segunda no es necesariamente simétrica y supone que el cambio en una de las variables (la causa) implica una variación o efecto en otra variable (Batista y Coenders, 2012). Siempre y cuando el *SEM* esté identificado (entre otros criterios el más importantes es que por lo menos tenga igual número de ecuaciones que de incógnitas), los parámetros del modelo se estiman solucionando el sistema de ecuaciones con la matriz de covarianza muestral.

---

*con heterogeneidad observada o no observada, e incluso con datos que tienen valores perdidos (Muthén, L. y Muthén, B. 2012:1).*

Recordemos además que en específico, los Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM) constan de una parte de medida y otra estructural, lo cual presenta una serie de ventajas para abordar temas de las ciencias sociales que además de caracterizarse por estudiar una serie de fenómenos que estrelazan varias variables, también estudia conceptos que no son directamente observables, de ahí su preponderancia al permitir medir constructos (concepto definidos pero no directamente observables) a partir de variables observadas o indicadores. En tanto, los SEM constan de una parte o modelo de medida, *submodelo de SEM que (1) especifica los indicadores para cada constructo, y (2) evalúa la fiabilidad de cada constructo para la estimación de las relaciones causales* (Hair, et-al, 2005: 781), y de un modelo estructural, *conjunto de una o más relaciones de dependencia que vinculan los constructos del modelo supuesto* (Hair, et-al, 2005: 781).

<sup>3</sup>Para ampliar ver: Woodward, James, "Scientific Explanation", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/scientific-explanation/>>.

### 4.2.2. Proceso de cálculo

La metodología que aplicamos es la modelización con Ecuaciones Estructurales (*SEM*). Con base en la teoría, partimos de la idea que existen una serie de mecanismos que influyen sobre la educación de las niñas, los niños y los jóvenes entre 6 y 17 años tanto en Belo Horizonte como en Medellín, sin embargo, ambas ciudades presentan una serie de particularidades que nos llevan a especificar modelos diferentes para cada lugar, como se indicará posteriormente. De esta manera, las etapas de modelización las hemos aplicado a ambos modelos por separado, es decir, por un lado, para el Modelo de Ecuaciones Estructurales para Belo Horizonte (*SEM - AL<sub>BH</sub>*) y, por el otro, para Medellín (*SEM - AL<sub>Med</sub>*). Ver figura 4.1.

Las etapas de modelización han sido las siguientes: primera, la especificación de los modelos *SEM - AL<sub>BH</sub>* y *SEM - AL<sub>Med</sub>* con base en la teoría y la exploración de datos e indicadores de Pobreza Multidimensional y categorías socioeconómicas de los capítulos precedentes. Estos modelos incluyen, por un lado, la parte estructural, que reúne las relaciones entre los constructos o variables latentes que, en nuestro caso, corresponden a dimensiones de privaciones en las condiciones del hogar, las condiciones personales básicas, las condiciones socioeconómicas, las condiciones de entorno (violencia e inseguridad), las condiciones educativas y, en el caso de Medellín, también el índice de pobreza multidimensional desarrollado y presentado en el capítulo 2. Y por el otro lado, la parte de medida, que hace referencia a los indicadores por constructo, es decir, la parte observada.

Segunda, la construcción de los Path Diagram que, al igual que en la especificación del modelo, incluye la parte estructural y la parte de medida. Su construcción tiene en cuenta los símbolos geométricos que son utilizados en estos modelos: los círculos, que representan los constructos o variables latentes; los cuadrados, que son los indicadores o variables observadas; las flechas que indican el impacto causal de una variable sobre otra y el indicador del constructo y las flechas de doble punta que indican una covariación entre variables (Ver figuras 4.2 y 4.3).

El tercer y cuarto paso responde a la necesidad de trasladar las relaciones del Path Diagram a relaciones de ecuaciones estructurales y de medida, las cuales también pueden ser expresadas de forma matricial. En la práctica, las ecuaciones han sido llevadas al lenguaje de MPLUS para poder estimar el modelo, es decir, tanto la parte estructural como observada, lo cual permite obtener todas las

estimaciones de los parámetros sean covariaciones o efectos causales. A su vez, es indispensable la organización de las bases de datos PNAD (2009) y ECV (2010), y realizar un análisis previo de los datos, pero en nuestro caso, este se obvia en el presente capítulo dado que se realizó para llevar a cabo la metodología del capítulo 2 (ver la metodología y el apéndice del capítulo 2).

El tamaño de la muestra varía para ambas ciudades pues esta depende de la unidad de análisis de interés, que en nuestro caso son las niñas, los niños y los jóvenes entre 6 y 17 años que recogen las encuestas de PNAD (2009) y ECV (2010). Para obtener esta muestra se realiza un filtro, para quedar solo con los datos de esta franja de edad.

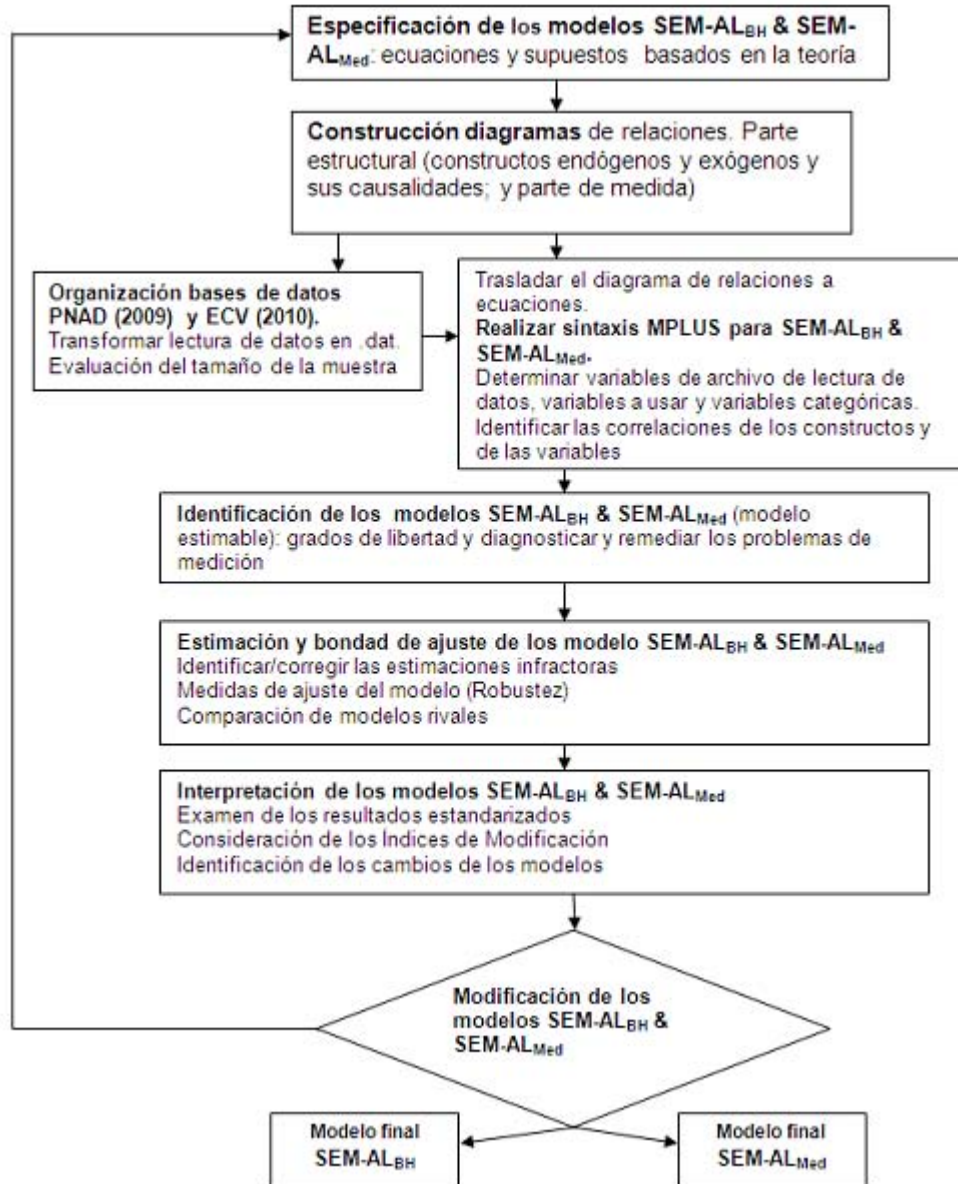
Dadas las variables de interés, de acuerdo a la especificación del modelo, realizamos una lectura de las variables con formato .dat y especificamos en la sintaxis el nombre de las variables, las que serán usadas y las que son categóricas.

El quinto, sexto y séptimo paso que se señalan en la figura 4.1 se obtienen a partir de la estimación del modelo, es decir, al aplicar la función Run en MPLUS a la sintaxis antes especificada. De ahí, se obtiene la información que permite saber si los modelos  $SEM-AL_{BH}$  y  $SEM-AL_{Med}$  están correctamente especificados y permiten su identificación, si la estimación es acorde con las relaciones teóricas propuestas, o si en algún caso obedecen a una relación contraintuitiva, si los indicadores de bondad de ajuste del modelo son buenos, si los resultados estandarizados, las correlaciones y las covariaciones no presentan datos que indiquen problemas de estimación y, finalmente, si los Índices de Modificación (IM) señalan que se debe incluir en el modelo alguna relación adicional. Todos los casos en los cuales no se obtenga significancia de los indicadores o el modelo señale una relación que debería incluirse (corroborando teóricamente si ésta es importante para el problema de estudio), se ha procedido a la reespecificación del modelo.

### 4.2.3. Los datos

La muestra para Belo Horizonte es de 2470 niñas, niños y jóvenes entre 6 y 17 años que fueron incluidos en la PNAD (2009). Como observamos en el cuadro 4.1, las variables son de orden dicotómico, con un mínimo de 0 y un máximo de 1. Así pues, la base datos utilizada para la medición del  $SEM-AL_{BH}$  está constituido por la matriz de privaciones  $I = [I_{ij}]_{(n*d)}$  que, como se explicó en el capítulo 2, es una matriz de entradas 1, 0 siendo  $I_{ij} = 1$  si y solo si  $y_{ij} < z_j$ , lo cual denota que la persona  $i$  sufre una privación en el indicador dimensional  $j$

Figura 4.1: Etapas de la modelización del  $SEM - AL_{BH}$  &  $SEM - AL_{Med}$



Fuente: figura adaptada de Hair, Joseph F., et-al.



pues su desempeño está por debajo del umbral establecido  $z_j$ , en tanto  $I_{ij} = 0$  si y solo si  $y_{ij} \geq z_j$  indicando el caso contrario de no privación (Alkire y Foster, 2008). Los umbrales y la explicación metodológica referente a su construcción se encuentran en el capítulo 2.

Por otro lado, la media nos indica aquellas dimensiones en las cuales existe una mayor población privada. En el caso de Belo Horizonte resaltan: el rezago escolar (0,47), la privación por la baja escolarización de los adultos (0,40), el desempleo de alguno de los adultos del hogar (0,50), el trabajo informal o no remunerado de alguno de los adultos del hogar (0,45) y los problemas en los barrios (0,73). Debemos resaltar que si bien el objeto de estudio son los niños, niñas y jóvenes entre 6 y 17 años de Belo Horizonte, dados los argumentos teóricos expuestos y explorados en los capítulos anteriores, se ha asignado la información de los miembros del hogar y de las condiciones del hogar a cada niña, niño o joven, resaltando así, la interacción de las personas y de las condiciones en que viven con las capacidades. Así pues, la privación por realizar un trabajo informal o no remunerado, se debe leer así: la media de las niñas, niños o jóvenes que viven con un adulto que está bajo esta condición laboral es de 0,45. El cuadro 4.1. incluye los estadísticos descriptivos de las variables que serán utilizadas en el modelo de  $SEM - AL_{BH}$ .

Con respecto a Medellín, la muestra incluye 9219 niñas, niños y jóvenes entre 6 y 17 años. De igual manera que con los datos de Belo Horizonte, las variables de privaciones son en su mayoría dicotómicas, siendo 0 no privación y 1 privación, excepto, la variable de pobreza multidimensional (calculada con la metodología expuesta en el capítulo 2). Como observamos en el cuadro 4.2, las niñas, los niños y los jóvenes de Medellín presentan una mayor media en privaciones como: por la convivencia con alguien que está empleado en el sector informal o sin remuneración (0,88), por los problemas de inseguridad en el barrio o vereda (0,65), por el rezago escolar que padece (0,75) y por el riesgo alimentario de los adultos (0,60).

En el cuadro 4.3 presentamos las correlaciones tetracóricas para la matriz de privaciones de Belo Horizonte; este tipo de correlación es utilizada dado que todas las variables son dicotómicas. En el cuadro 4.3 observamos que existen una correlación positiva entre las privaciones de saneamiento, las basuras y el hacinamiento, que corresponden a variables de condiciones del hogar. En cuanto a la mortalidad infantil y prenatal se observa una correlación positiva (0,22) pero, incluso es más intensa la correlación de la mortalidad infantil con el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes (0,40) y de dicha mortalidad con

Cuadro 4.1: Estadísticos descriptivos datos Belo Horizonte

Variable/privaciones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
V3 Privación de saneamiento	2470,00	0,00	1,00	0,14	0,34
V4 Basuras	2470,00	0,00	1,00	0,07	0,25
V7 Hacinamiento	2470,00	0,00	1,00	0,31	0,46
V9 Mortalidad infantil	2470,00	0,00	1,00	0,07	0,25
V10 Mortalidad prenatal	2470,00	0,00	1,00	0,03	0,16
V11 Riesgo alimentario niñas, niños y jóvenes	2470,00	0,00	1,00	0,04	0,20
V12 Riesgo alimentario adultos	2470,00	0,00	1,00	0,07	0,25
V13 Privación de la atención preescolar	2470,00	0,00	1,00	0,17	0,37
V14 Privación de la matrícula infantil	2470,00	0,00	1,00	0,16	0,37
V15 Rezago escolar	2470,00	0,00	1,00	0,47	0,50
V16 Deserción	2470,00	0,00	1,00	0,06	0,25
V17 Trabajo infantil	2470,00	0,00	1,00	0,13	0,34
V18 Privación por baja escolarización adultos	2470,00	0,00	1,00	0,40	0,49
V19 Privación de trabajo con contrato formal adultos	2470,00	0,00	1,00	0,50	0,50
V20 Trabajo informal o sin remuneración	2470,00	0,00	1,00	0,45	0,50
V21 Privación por bajo ingreso per cápita	2470,00	0,00	1,00	0,11	0,31
V22 Problemas inseguridad barrios	2470,00	0,00	1,00	0,73	0,44
V23 Privación por hechos vividos	2470,00	0,00	1,00	0,26	0,44

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Cuadro 4.2: Estadísticos descriptivos datos Medellín

Variable/privaciones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
V3 Privación de saneamiento	9219,00	0,00	1,00	0,01	0,10
V4 Basuras	9219,00	0,00	1,00	0,00	0,03
V5 Paredes de la vivienda	9219,00	0,00	1,00	0,03	0,18
V6 Combustible con que cocina	9219,00	0,00	1,00	0,00	0,07
V7 Hacinamiento	9219,00	0,00	1,00	0,36	0,48
V8 Privación de activos	9219,00	0,00	1,00	0,18	0,38
V9 Mortalidad infantil	9219,00	0,00	1,00	0,00	0,06
V10 Mortalidad prenatal	9219,00	0,00	1,00	0,00	0,06
V11 Riesgo alimentario niñas, niños y jóvenes	9219,00	0,00	1,00	0,09	0,29
V12 Riesgo alimentario adultos	9219,00	0,00	1,00	0,60	0,49
V13 Privación de la atención pre-escolar	9219,00	0,00	1,00	0,18	0,39
V14 Privación de la matrícula Infantil y juvenil	9219,00	0,00	1,00	0,14	0,34
V15 Rezago escolar	9219,00	0,00	1,00	0,75	0,43
V16 Deserción	9219,00	0,00	1,00	0,06	0,23
V17 Trabajo infantil	9219,00	0,00	1,00	0,06	0,24
V18 Privación por baja escolarización adultos	9219,00	0,00	1,00	0,30	0,46
V19 Privación de trabajo con contrato formal adultos	9219,00	0,00	1,00	0,20	0,40
V20 Trabajo informal o sin remuneración	9219,00	0,00	1,00	0,88	0,33
V21 Privación por bajo ingreso per cápita	9219,00	0,00	1,00	0,33	0,47
V22 Problemas de inseguridad en el barrio o vereda	9219,00	0,00	1,00	0,65	0,48
V23 Privación por hechos vividos	9219,00	0,00	1,00	0,20	0,40
V24 Riñas familiares	9219,00	0,00	1,00	0,02	0,14
cin Pobreza Multidimensional	9219,00	0,00	0,64	0,23	0,10

Fuente: Cálculos propios.

el riesgo alimentario de los adultos (0,37). También, existe una fuerte correlación entre el riesgo alimentario de los adultos con el de las niñas, los niños y los jóvenes del hogar (0,90).

Entre las variables relacionadas con las condiciones educativas, se observan correlaciones positivas entre la deserción escolar y la privación de atención preescolar de algunos de los niños o niñas menores de 5 años del hogar (0,17) y, entre la deserción de la niña, niño o joven y su rezago escolar (0,64). También se constata la correlación positiva entre el trabajo infantil y el rezago escolar (0,45) y, entre dicho trabajo y la deserción (0,56). La privación por el bajo nivel de escolarización de los adultos también presenta correlaciones positivas con el rezago escolar de los menores, la deserción y el trabajo infantil, sin embargo, es negativa con la privación en matrícula infantil, esto se explica en Brasil por el efecto que tiene el programa de la Bolsa Familia sobre las familias más pobres y con padres que tienen menos nivel educativo.

Sobre las condiciones socioeconómicas, denotamos que la privación de bajos ingresos presentan una correlación positiva con la privación de los bajos niveles educativos de los adultos (0,19) y con la privación de empleo de alguno de los adultos del hogar (0,36); sin embargo, la privación de ingresos está correlacionada de manera negativa con la realización de trabajo informal o no remunerado de alguno de los adultos del hogar. La presencia de algún miembro con trabajo informal o sin remuneración, también está correlacionada con la privación de los bajos niveles educativos de los adultos del hogar (0,22), pero negativa con la privación de trabajo (-0,20).

Los problemas de inseguridad y violencia en Belo Horizonte se captan a través de dos variables: la sensación de inseguridad en el barrio (V22) y la de hechos vividos (V23) como el robo, el hurto o la agresión física. Las variables V22 y V23 tienen una correlación negativa, esto indica que la sensación de inseguridad no se corresponde con los hechos de los robos, los hurtos o las agresiones físicas.

En términos generales, por una parte, se observan correlaciones entre las privaciones que denotan casos de pobreza y pobreza extrema, pues existe una fuerte correlación entre privaciones debido a problemas de saneamiento y basuras (0,44); privaciones por la recolección de basura y la baja escolarización de los adultos (0,40); el hacinamiento y la privación en atención escolar (0,41), al igual que con los bajos ingresos (0,47); la mortalidad infantil presenta correlaciones altas con el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes (0,40), la deserción (0,41) y los bajos ingresos (0,41); el riesgo alimentario de las

niñas, los niños y los jóvenes está correlacionado con los bajos ingresos (0,56); el riesgo alimentario de los adultos está correlacionado con la deserción (0,42); el rezago escolar, está correlacionado por un lado, con la deserción (0,64) y, por el otro con el trabajo infantil (0,45), al igual que entre estas dos últimas (0,56); y finalmente entre el trabajo informal y los hechos vividos (0,40).

Por otra parte, también se observan correlaciones negativas, especialmente en relación con la privación de matrícula. Esto último indica que a pesar de la tendencia a la coexistencia de varias privaciones y a que estén correlacionadas positivamente, la privación en la matrícula infantil está correlacionada, en general, negativamente con las otras privaciones. Así, las niñas, los niños y los jóvenes que padecen de mayor pobreza multidimensional o que están más privados en algunas dimensiones como: el saneamiento, las basuras, el hacinamiento, la mortalidad infantil, la mortalidad prenatal, la privación en atención preescolar, el rezago escolar, la deserción de los otros menores del hogar, la privación de trabajo de los adultos, el trabajo informal, los ingresos y problemas de inseguridad y violencia, tienen menos privación en la matrícula infantil. Esto indica claramente la acción de políticas que incentivan la matriculación de los niños de los hogares más pobres y que padecen privaciones en varias dimensiones, de tal manera que, en este caso las políticas educativas de Brasil tienen un efecto lo suficientemente fuerte para actuar en contra corriente del mecanismo de interacción de las dimensiones.

También llaman la atención las correlaciones negativas que presentan tener trabajo informal o sin remuneración y el trabajo infantil con otras privaciones, por ejemplo, con la privación del trabajo de los adultos y con los ingresos, es decir, a pesar que todos los adultos trabajen, existe presencia de trabajo infantil, lo cual indica que las condiciones salariales de los adultos son paupérrimas y se apoyan en el trabajo infantil. Esto último se ve corroborado además con la correlación negativa de los ingresos con el trabajo infantil, en tanto, no son los hogares clasificados como pobres de ingresos los que tienen presencia de trabajo infantil, posiblemente debido al efecto que tienen los ingresos del trabajo infantil sobre la privación de ingresos o incluso a que son las clases medias las que se apoyan en la mano de obra infantil. Lo anterior corrobora que la estructura del mercado laboral en Belo Horizonte sigue la tendencia de América Latina, es decir, la persistencia de la pobreza con unas condiciones laborales y salariales que impiden a gran porcentaje de la población salir de la pobreza multidimensional, perpetuando ciclos causales de pobreza.

El cuadro 4.2 muestra las correlaciones para la matriz de privaciones de Me-

Cuadro 4.3: Correlaciones tetracóricas simples entre indicadores de Belo Horizonte

Variable/privaciones	V3	V4	V7	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17
Privación de saneamiento	V3											
Basuras	V4	0.441										
Hacinamiento	V7	0.309	0.124									
Mortalidad infantil	V9	0.062	0.077	0.364								
Mortalidad prenatal	V10	-0.075	-0.274	0.096	0.229							
Riesgo alimentario niñas, niños y jóvenes	V11	0.149	0.050	0.345	0.403	0.161						
Riesgo alimentario adultos	V12	0.037	-0.020	0.356	0.378	0.093	0.901					
Privación de la atención pre-escolar	V13	0.102	0.131	0.413	0.102	-0.095	0.201	0.190				
Privación de la matrícula Infantil y juvenil	V14	-0.453	-0.344	-0.486	-0.265	-0.004	-0.332	-0.319	-0.233			
Rezago escolar	V15	0.049	0.236	0.234	0.362	0.058	0.243	0.228	-0.039	-0.320		
Deserción	V16	0.135	0.086	0.262	0.411	0.069	0.365	0.422	0.177	-0.505	0.647	
Trabajo infantil	V17	0.155	0.039	0.051	0.174	-0.139	0.131	-0.018	-0.001	-0.441	0.451	0.565
Privación por baja escolarización adultos	V18	0.281	0.401	0.233	0.224	0.138	0.281	0.207	0.058	-0.482	0.225	0.276
Privación de trabajo con contrato formal adultos	V19	0.041	0.114	0.000	-0.048	0.122	0.198	0.215	0.210	-0.019	-0.050	-0.013
Privación de trabajo informal o sin remuneración	V20	0.220	-0.004	0.193	0.033	0.002	0.068	0.088	0.066	-0.227	0.081	0.148
Privación por bajo ingreso per cápita	V21	0.025	0.137	0.475	0.416	-0.358	0.569	0.596	0.319	-0.342	0.285	0.118
Problemas de inseguridad y violencia en el barrio	V22	0.103	0.178	0.107	0.110	0.007	-0.132	-0.184	0.060	-0.125	0.106	0.077
Privación por hechos vividos	V23	-0.126	-0.145	0.041	0.012	-0.058	0.234	0.138	0.030	0.053	0.063	0.081
												0.124

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Cuadro 4.4: Continuación: Correlaciones tetracóricas simples entre indicadores de Belo Horizonte

Variable/privaciones	V18	V19	V20	V21	V22	V23
Privación por baja escolarización adultos	V18					
Privación de trabajo con contrato formal adultos	V19	0.272				
Trabajo informal o sin remuneración	V20	0.222	-0.201			
Privación por bajo ingreso per cápita	V21	0.190	0.362	-0.044		
Problemas de inseguridad y violencia en el barrio	V22	0.107	0.020	0.032	-0.043	
Privación por hechos vividos	V23	-0.052	0.024	0.040	0.037	-0.233

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

dellín. De igual manera que en el caso anterior, las privaciones en su mayoría presentan correlaciones positivas. Las variables referentes a las condiciones del hogar, como la privación en el saneamiento, las basuras, las paredes de la vivienda, el combustible con el que cocinan y el hacinamiento, muestran correlaciones positivas, sin embargo, las correlaciones de estas variables con los activos son negativas. Así, aunque se presenten muchas privaciones en las condiciones del hogar, no necesariamente la propiedad de activos lo indica.

De igual manera, las correlaciones de las variables de las dimensiones de las condiciones de vida básicas presentan correlaciones positivas, especialmente entre, la mortalidad prenatal y la mortalidad infantil (0,63), y entre, el riesgo alimentario de los adultos y el de las niñas, los niños y los jóvenes del hogar (0,63).

Las privaciones relacionadas con las condiciones educativas son en su mayoría positivas, exceptuando, la que existe entre deserción y rezago escolar, sin embargo, es muy débil dicha correlación (-0,01). Las otras variables de esta dimensión presentan fuertes correlaciones, por ejemplo, la privación en la atención preescolar de alguno de los menores de 5 años del hogar y la privación en la matrícula infantil y juvenil (0,34) y, entre esta última y la deserción (0,49). Resaltamos que el trabajo infantil presenta correlaciones altas con todas las privaciones que hacen parte de las condiciones educativas.

Las correlaciones entre las privaciones de las condiciones socioeconómicas, es decir entre: el trabajo infantil, la baja escolarización de los adultos, la privación de trabajo de los adultos del hogar, el trabajo informal o no remunerado y los bajos ingresos presentan entre sí correlaciones positivas. Especialmente son altas las que se dan entre los ingresos y el trabajo informal (0,43) y, el ingreso y la baja escolarización de los adultos (0,30). El trabajo informal presenta correlaciones altas con la privación de trabajo de los adultos (0,52) y con la baja escolarización de los adultos (0,30). A diferencia de Belo Horizonte, en Medellín el trabajo infantil está correlacionado positivamente con la privación de ingresos (0,24), por lo cual, los niños que ejercen esta actividad pertenecen a los hogares pobres de ingreso y ni siquiera dicho aporte hace que los ingresos familiares sean suficientes para estar sobre la línea de pobreza.

Las correlaciones entre las variables de la inseguridad y violencia, presentan dos tendencias, por un lado, son positivas entre los problemas de inseguridad y violencia en el barrio o vereda con los hechos vividos, y también entre estos hechos y las riñas familiares; sin embargo, es negativa entre las riñas familiares y los problemas de inseguridad en el barrio o vereda.



En general se observan correlaciones altas entre las privaciones que denotan condiciones de pobreza extrema, por ejemplo entre: la privación de saneamiento tanto con las basuras (0,63) como con las paredes de la vivienda (0,53), al igual que entre estas dos últimas (0,55). La privación por basuras está fuertemente correlacionada tanto con la mortalidad infantil (0,44) como con la prenatal (0,44). De otra parte, el hacinamiento y la privación por el tipo de paredes de la vivienda presenta una alta correlación (0,47). El riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes presenta una correlación considerable con la privación por el combustible con el cual cocinan (0,47); la privación de la atención preescolar presenta una fuerte asociación con el hacinamiento (0,44); así también las correlaciones entre las privaciones de las condiciones de vida básica, es decir, entre la mortalidad infantil y la prenatal, y el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes, y el de los adultos, con un 0,63 cada una.

A pesar de lo anterior, llama la atención que al explorar las correlaciones de la pobreza multidimensional con las privaciones, la caracterización en Medellín, hace más hincapié en variables asociadas a las variables de las condiciones educativas, las condiciones socioeconómicas y a las de inseguridad y violencia. En su orden, primero, la pobreza multidimensional de las niñas, los niños y los jóvenes de Medellín presentan correlaciones fuertes con la privación por la atención preescolar (0,53), la matrícula infantil y juvenil (0,56), el rezago escolar (0,50) y la deserción (0,40). Segundo, con el trabajo infantil (0,50), la baja escolarización de los adultos (0,42), con la privación de trabajo de los mismos (0,42), con el trabajo informal o no remunerado (0,52) y con los bajos ingresos o pobreza de ingresos (0,58). Y por último, la pobreza multidimensional presenta fuertes correlaciones con la inseguridad (0,54) y los hechos vividos (0,45). No es menos importante la correlación que presenta la pobreza multidimensional con variables como el hacinamiento (0,55), el riesgo alimentario de adultos (0,48) y el de niñas, niños y jóvenes (0,57), sin embargo, no está caracterizando fuertes correlaciones con un grupo de condiciones. En esta medida podemos sugerir que la pobreza multidimensional que presentan las niñas, los niños y los jóvenes de Medellín está más caracterizada por las condiciones educativas, socioeconómicas y de inseguridad y violencia que padecen.

Por otro lado, la matriz de entrada presenta de manera generalizada correlaciones negativas entre la privación de activos y la mayoría de las privaciones incluidas. Esto indica que no necesariamente estar privado en muchas dimensiones esté correlacionado con falta de activos. Por esto, podemos aseverar que los indicadores de pobreza multidimensional que dan un peso relevante a este

indicador para el contexto de Medellín, presentan un sesgo hacia la disminución del indicador y un problema de caracterización del tipo de pobreza que sus habitantes padecen. Es así como, además, el índice de pobreza multidimensional incluso presenta una correlación negativa con la privación de activos (-0,12).

También, a diferencia de Brasil, no resalta ningún efecto de política que indique que se está actuando sobre el mecanismo de interacción de las dimensiones y que, haga pensar en la ruptura de los ciclos causales de la pobreza, dado que, no hay ninguna correlación negativa de alguna variable sobre la cual se pudiese estar realizando una política pública (como el caso de matrícula infantil y juvenil de Belo Horizonte).

#### 4.2.4. Los modelos empíricos

A continuación, tras aplicar los pasos metodológicos que han sido incluidos en la figura 4.1, exponemos los path diagram de los Modelos de Ecuaciones Estructurales finales que se estimaron para el caso de Belo Horizonte ( $SEM - AL_{BH}$ ) y el de Medellín ( $SEM - AL_{Med}$ ). La idea teórica de partida para modelización es la presencia de mecanismos que están interconectados y que actúan en la determinación de la pobreza y la educación. Esta idea fundamental está presente en ambos modelos, sin embargo, los ajustes de los modelos en ambas ciudades muestran que estos fenómenos son diferentes de acuerdo al contexto. Por ejemplo, en Belo Horizonte resalta el efecto causal que tiene la variable latente de condiciones socioeconómicas sobre la variable latente de condiciones educativas (ver figura 4.2 y cuadro 4.8) y, en cambio, en Medellín, este efecto surge de una combinación causal indirecta, es decir, a través del efecto causal que tiene la variable latente de condiciones socioeconómicas sobre la pobreza multidimensional y, a su vez, el efecto causal que ésta tiene sobre las condiciones educativas (ver figura 4.3 y cuadro 4.13). Los resultados corroboran no solo las relaciones teóricas entre las condiciones socioeconómicas y la educación, sino además, las planteadas en la convergencia del enfoque de educabilidad y capacidades (como lo expusimos en el capítulo 1).

El modelo empírico para el caso de Belo Horizonte se representa a través del siguiente sistema de ecuaciones:

$\eta = \Gamma\xi + \zeta$  (1) Sistema de ecuaciones matriciales de la parte estructural, es decir, las relaciones entre constructos endógenos y exógenos.

$X = \Lambda_X\xi + \delta$  (2) Sistema de ecuaciones matriciales de la parte de medida. Especificación de indicadores de los constructos exógenos.

Cuadro 4.5: Matriz de correlación entre indicadores de Medellín

Variable/privaciones	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
Privación saneamiento	V3												
Basuras	V4	0.637											
Paredes de la vivienda	V5	0.539	0.553										
Combustible con que cocina	V6	0.234	0.405	0.183									
Hacinamiento	V7	0.193	0.257	0.474	0.199								
Activos	V8	-0.243	-0.123	-0.410	-0.337	-0.425							
Mortalidad infantil	V9	0.155	0.443	-0.010	0.254	0.038	0.009						
Mortalidad prenatal	V10	0.155	0.443	0.335	0.254	0.302	-0.197	0.631					
Riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes	V11	0.037	-0.001	0.230	0.476	0.366	-0.276	0.343	0.109				
Riesgo alimentario adultos	V12	0.168	0.081	0.182	0.167	0.127	-0.015	0.284	0.243	0.637			
Privación de la atención pre-escolar	V13	0.032	0.270	0.259	0.214	0.444	-0.197	-0.035	0.224	0.144	0.064		
Privación de la matrícula Infantil y juvenil	V14	0.076	0.173	0.229	0.218	0.314	-0.157	-0.242	0.029	0.252	0.031	0.345	
Rezago escolar	V15	0.181	-0.275	0.166	0.141	0.263	-0.134	0.083	0.153	0.169	0.044	0.213	
Deserción	V16	-0.050	0.073	-0.001	0.030	0.036	0.016	-0.097	0.014	0.138	0.069	0.065	-0.015
Trabajo infantil	V17	0.104	0.468	0.141	0.026	0.360	-0.168	-0.101	0.083	0.169	0.003	0.354	0.133
Privación por baja escolarización adultos	V18	0.124	0.306	0.196	0.353	0.357	-0.288	0.147	0.121	0.275	-0.148	0.175	0.168
Privación de trabajo con contrato formal adultos	V19	0.026	-0.126	0.032	0.109	0.202	-0.257	0.258	0.206	0.218	0.057	0.079	0.042
Trabajo informal o sin remuneración	V20	0.199	0.054	0.181	-0.085	0.303	-0.246	0.055	0.055	0.256	0.048	0.201	0.089
Privación por bajo ingreso percápita	V21	0.267	0.133	0.301	0.250	0.478	-0.432	0.014	0.148	0.310	0.141	0.324	0.286
Problemas de inseguridad en el barrio o vereda.	V22	-0.093	0.042	0.026	-0.012	0.035	0.024	0.064	0.096	-0.004	0.131	0.053	-0.009
Privación por hechos vividos	V23	-0.140	-0.126	-0.068	-0.084	-0.009	0.117	0.258	0.150	0.025	0.052	0.034	-0.019
Riñas familiares.	V24	-0.096	0.217	-0.007	0.122	0.040	0.010	0.053	0.053	0.117	-0.037	-0.011	-0.104
cin Pobreza Multidimensional	cin	0.224	0.239	0.365	0.341	0.552	-0.120	0.345	0.384	0.575	0.482	0.536	0.569

Fuente: Cálculos propios. ECV-2010.

Cuadro 4.6: Continuación: Matriz de correlación (con varianzas sobre la diagonal) entre indicadores de Medellín

Variable/privaciones	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	CIN
Deserción.	V16									
Trabajo infantil	V17	0.288								
Privación por baja escolarización adultos	V18	0.028	0.122							
Privación de trabajo con contrato formal adultos	V19	0.144	0.084	0.161						
Trabajo informal o sin remuneración	V20	0.048	0.103	0.307	0.524					
Privación por bajo ingreso per cápita	V21	0.027	0.245	0.308	0.297	0.435				
Problemas de inseguridad en el barrio o vereda	V22	0.066	0.008	0.004	0.062	0.024	0.010			
Privación por hechos vividos	V23	0.054	-0.060	-0.073	0.064	-0.018	-0.027	0.322		
Riñas familiares	V24	0.017	0.061	0.005	0.007	0.123	0.057	-0.147	0.079	
Cin Pobreza Multidimensional	CIN	0.402	0.508	0.427	0.429	0.521	0.585	0.547	0.459	0.255
										0.009

Fuente: Cálculos propios. ECV-2010.

$Y = \Lambda_Y \eta + \varepsilon$  (3) Sistema de ecuaciones matriciales de la parte de medida.  
Especificación de indicadores de los constructos endógenos.

Y en el caso de Medellín, el sistema de ecuaciones es el siguiente:

$\eta = \Gamma \xi + \beta \eta + \zeta$  (1) Sistema de ecuaciones matriciales de la parte estructural.

La expresión difiere a la de Belo Horizonte porque incluye efectos causales de segundo orden.

$X = \Lambda_X \xi + \delta$  (2) Sistema de ecuaciones matriciales de la parte de medida.  
Especificación de indicadores de los constructos exógenos.

$Y = \Lambda_Y \eta + \varepsilon$  (3) Sistema de ecuaciones matriciales de la parte de medida.  
Especificación de indicadores de los constructos endógenos.

Donde:

$\eta$ : Vector de constructos endógenos.

$\xi$ : Vector de constructos exógenos.

$X$ : Vector de indicadores exógenos.

$Y$ : Vector de indicadores endógenos.

$\beta$ : Matriz de relaciones entre constructos endógenos.

$\Gamma$ : Matriz de relaciones de constructos exógenos a endógenos.

$\Lambda_X$ : Matriz de correspondencia (ponderaciones) de indicadores exógenos.

$\Lambda_Y$ : Matriz de correspondencia (ponderaciones) de indicadores endógenos.

$\zeta, \delta, \varepsilon$ : Vectores de los errores de medida.

Los path diagram, presentados a continuación, especifican el modelo final estimado tanto para el caso de Belo Horizonte, como para el caso de Medellín. Estos modelos fueron estimados con el método de mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMV) y usando el software MPLUS. Los valores presentados corresponden a estimaciones estandarizadas STDY.

La parte estructural del  $SEM - AL_{BH}$  está constituida por cuatro constructos exógenos o variables latentes predictoras asociadas a privaciones, estas son: las condiciones del hogar f1, condiciones personales básicas f2, las condiciones socioeconómicas f4, las condiciones de entorno: inseguridad y violencia f5; y un constructo endógeno, las condiciones educativas f3. Como se observa, planteamos que las condiciones socioeconómicas tienen un efecto causal sobre las condiciones educativas. También se observa que las variables latentes predictoras covarían entre sí. Por ende, su efecto sobre las condiciones educativas es indirecto y a través de su covariación con las condiciones socioeconómicas (ver figura 4.2).

De otra parte, el modelo de medida está compuesto por dieciocho variables dicotómicas que indican la privación en las condiciones planteadas. De tal

manera, la variable latente de las condiciones del hogar  $f_1$  está medida por el saneamiento  $v_3$ , las basuras  $v_4$ , el hacinamiento  $v_7$ .

El constructo de las condiciones personales básicas  $f_2$ , está medido por la mortalidad infantil  $v_9$ , la mortalidad prenatal  $v_{10}$ , el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes  $v_{11}$ , el riesgo alimentario de los adultos  $v_{12}$  y por el hacinamiento  $v_7$ , este último lo hemos incluido tras el proceso sugerido por los Índices de Modificación (IM).

El constructo de las condiciones socioeconómicas  $f_4$ , está estimado por los siguientes indicadores: la escolarización adultos  $v_{18}$ , la privación de trabajo de los adultos  $v_{19}$ , el trabajo informal o sin remuneración  $v_{20}$ , los bajos ingresos  $v_{21}$ ; inicialmente, el trabajo infantil hacía parte de los indicadores para medir las condiciones socioeconómicas, sin embargo, esta variable no fue significativa para medir este constructo, más sí lo fue para medir la variable latente de las condiciones educativas.

El constructo de condiciones de inseguridad y violencia es medido por tres variables: los problemas de inseguridad y violencia en el barrio  $v_{22}$ , los hechos vividos  $v_{23}$  y por la privación de ingresos  $v_{21}$ , esta última variable la incluimos tras la revisión de los índices de modificación.

Finalmente, la variable latente de las condiciones educativas está medida por la atención preescolar  $v_{13}$ , la matrícula infantil  $v_{14}$ , el rezago escolar  $v_{15}$ , la deserción  $v_{16}$ , el trabajo infantil  $v_{17}$  y la mortalidad infantil  $v_9$ . Estos dos últimos son significativos y los hemos incluido tras los procesos previos de interpretación del modelo, específicamente, de los Índices de Modificación (IM). Recordemos que estamos teniendo en cuenta además de la información propia de la niña, niño o joven objeto de estudio, el de su hogar, por ejemplo, si el grupo familiar o de convivencia que conforman el hogar ha padecido de mortalidad infantil, esta se sugiere en este modelo como una privación de la niña, niño o joven en edad escolar.

Con respecto al caso de Medellín, el modelo  $SEM - AL_{Med}$  se especifica en la figura 4.3. Este modelo difiere del caso de Belo Horizonte dado que considera relaciones causales de segundo nivel, además, de incluir la variable de pobreza multidimensional, la cual, es significativa para el caso de Medellín. Los niveles causales están definidos, primero, por los constructos de privaciones en las condiciones del hogar  $f_1$ , las condiciones personales básicas  $f_2$ , las condiciones socioeconómicas  $f_4$  y las condiciones de entorno: inseguridad y violencia  $f_5$ . Se plantea una covariación entre estos constructos además del efecto causal de las condiciones personales básicas  $f_2$ , las condiciones socioeconómicas  $f_4$  y las con-

Figura 4.2: Path diagram SEM – AL<sub>BH</sub>

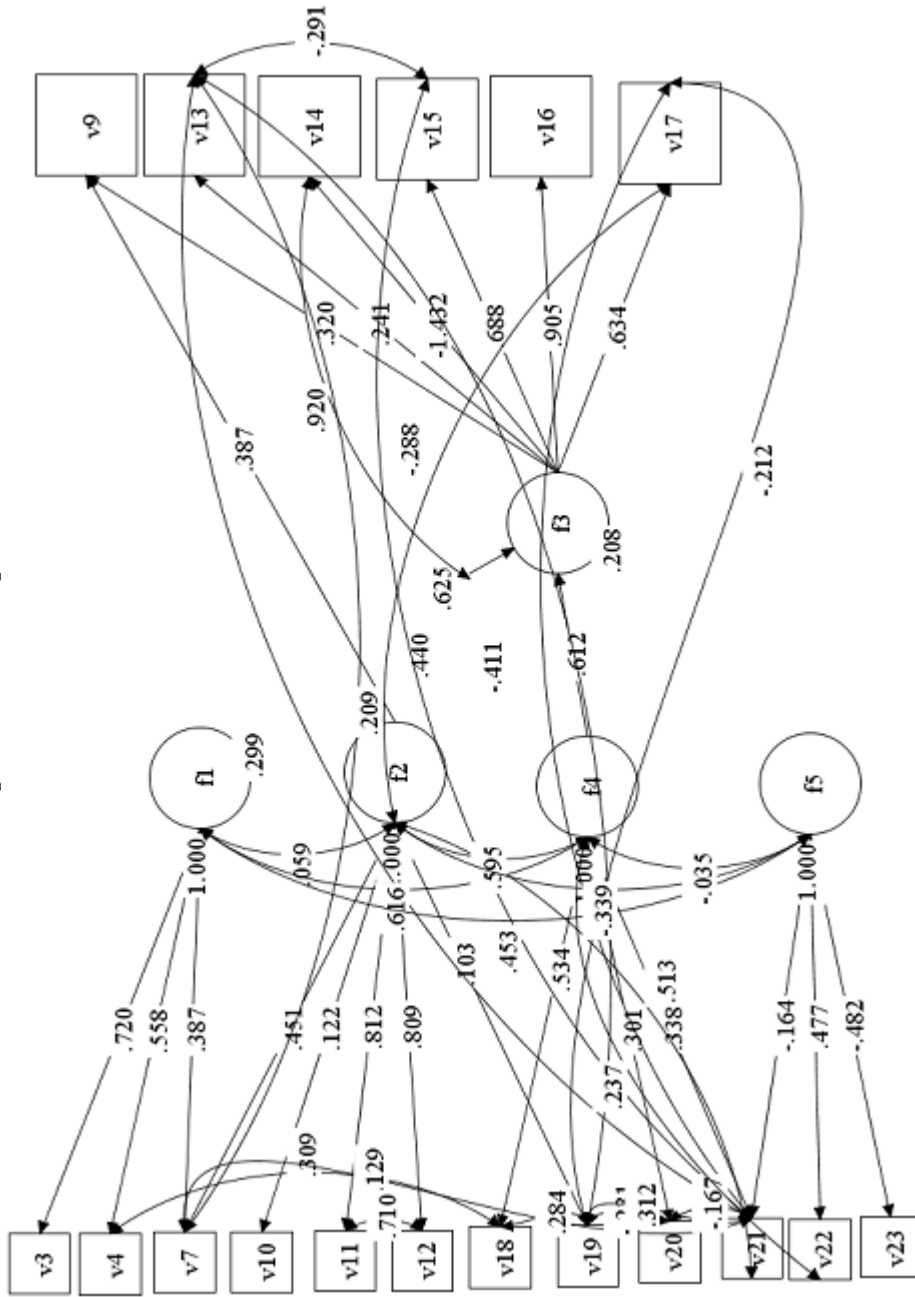


Figura 4.2. Modelo de Ecuaciones Estructurales, aplicación al caso de Belo Horizonte (SEM – AL<sub>BH</sub>). Estimación de los parámetros con el método de los mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMV), los valores corresponden a estimaciones estandarizadas STDY. Los indicadores de la parte de medida corresponden las siguientes privaciones: el saneamiento v3, la basuras v4, el hacinamiento v7, la mortalidad infantil v9, la mortalidad prenatal v10, el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes v11, el riesgo alimentario adultos v12, la atención preescolar v13, la matrícula infantil v14, el rezago escolar v15, la deserción v16, el trabajo infantil v17, la escolarización adultos v18, la privación trabajo adultos v19, el trabajo informal o sin remuneración v20, el ingreso v21, los problemas de inseguridad y violencia en el barrio v22 y los hechos vividos v23. La parte estructural corresponde a los siguientes constructos: las condiciones del hogar f1, las condiciones de entorno: la inseguridad y la violencia f5, las condiciones socioeconómicas f4, las condiciones de entorno: la inseguridad y la violencia f5.

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

diciones de entorno inseguridad y violencia f5 sobre la pobreza multidimensional cin. Esta última variable observada determina el segundo nivel causal, ya que planteamos su efecto causal sobre las condiciones educativas f3 (ver figura 4.3).

De tal manera que, la parte estructural del  $SEM - AL_{Med}$ , está formada por los efectos antes citados, además, de la causalidad del constructo de las condiciones del hogar f1 sobre las condiciones educativas f3, más no sobre la pobreza multidimensional. Estos efectos se han agregado al modelo final tras observar la no significancia de las condiciones del hogar sobre la pobreza multidimensional y tras observar que los Índices de Modificación (IM) señalaban su efecto causal sobre la educación (ver figura 4.3). En la explicación sobre los resultados de estimación del modelo volveremos sobre estas relaciones causales.

La parte de medición, está conformada por 23 variables, de las cuales los problemas de saneamiento v3, las basuras v4, las paredes de la vivienda v5, el combustible con que cocina v6, el hacinamiento v7 y los activos v8, sirven para medir el constructo de las condiciones del hogar. Por su parte, la mortalidad infantil v9, la mortalidad prenatal v10, el riesgo alimentario niñas, niños y jóvenes v11, el riesgo alimentario adultos v12 y el hacinamiento v7, son los indicadores de las condiciones de personales básicas.

Para medir el constructo de las condiciones socioeconómicas, además de las variables de la escolarización adultos v18, la privación trabajo adultos v19, el trabajo informal o sin remuneración v20, el ingreso v21, otros indicadores mostraron ser relevantes en su medición. Primero, la atención pre-escolar v13, su significancia como indicador de las condiciones socioeconómicas se explica dada la escasa oferta pública en atención preescolar y, por ende, caracteriza más los factores socioeconómicos; segundo, el hacinamiento v7; tercero los activos v8; cuarto, las riñas familiares v24; y finalmente, el rezago escolar v15.

Si bien, la variable de riñas familiares v24 mostró ser significativa para medir las condiciones del socioeconómicas f4, resulto no serlo para las condiciones de inseguridad y violencia f5, de tal manera, las variables que miden este constructo son: los problemas de inseguridad en el barrio o vereda v22 y los hechos vividos v23.

En tanto, el constructo de las condiciones educativas está medido por: la atención pre-escolar v13, la matrícula infantil y juvenil v14, la deserción v16, el trabajo infantil v17. Si bien en el modelo inicial el rezago escolar estaba considerado como un indicador de las condiciones educativas, la no significancia de su efecto sugirió la eliminación de la parte de medida de este indicador sobre dicho constructo pero, en cambio, los Índices de Modificación (IM) mostraron su rele-



vancia para la medición de las condiciones socioeconómicas. A su vez, el trabajo infantil que hacía parte de los indicadores de las condiciones socioeconómicas, paso a ser relevante solo en las condiciones educativas.

#### 4.2.5. Estimación de los resultados

El cuadro 4.7 y 4.8 (continuación) presentamos las estimaciones estandarizadas para Belo Horizonte ( $SEM - AL_{BH}$ ) y en los cuadros del 4.9 al 4.11 las estimaciones estandarizadas para Medellín ( $SEM - AL_{Med}$ ). Estos modelos han sido estimados mediante mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMV), siendo un estimador apropiado para datos binarios como los contenidos en la matriz de datos tanto para la muestra de las niñas, los niños y los jóvenes de Belo Horizonte como de Medellín. Este estimador fue desarrollado por Mithén, du Toit y Spisic (1997) y usa una matriz diagonal ponderada, errores estándar robustos y un estadístico  $\chi^2$  ajustado a la varianza y media robusta. Además este ha demostrado ser un estadístico apropiado para la estimación de parámetros y errores estándar bajo distribuciones normales y no normales de respuestas latentes y, resultados de ajuste del modelo y cargas factoriales más apropiados cuando el número de categorías es baja (Byrne, 2012). Los modelos han sido estimados utilizando MPLUS y en la salida se constata que tras una serie de iteraciones los modelos convergen y no presentan multicolinealidad.

##### 4.2.5.1. El modelo significativo en Belo Horizonte

En el cuadro 4.7 presentamos las estimaciones estandarizadas STDY, estas se interpretan como el cambio en  $y$ , es decir, en  $y$  unidades de desviación estándar cuando se pasa de no estar privado a estarlo ( $x$  cambia de 0 a 1). Esta se utiliza para covariantes binarias como es nuestro caso. En términos generales, excepto dos covariaciones del modelo de Belo Horizonte (sobre las cuales volveremos), todos los factores estimados del modelo son significativos.

En el caso de Belo Horizonte, la privación del saneamiento es el factor que mayor impacto tiene en las condiciones del hogar (0,72), continúan las privaciones por el manejo de las basuras (0,55) y el hacinamiento (0,38). Por otra parte, tanto el riesgo alimentario que presentan las niñas, los niños y los jóvenes y el riesgo alimentario de los adultos, tienen un alto impacto en las condiciones personales básicas, (0,81) y (0,80) respectivamente; en tanto, la mortalidad infantil tiene un impacto mucho menor (0,38) al igual que la influencia de la mortalidad prenatal (0,12). La primera muestra de la existencia del mecanismo

Figura 4.3: Path diagram *SEM – ALMed*

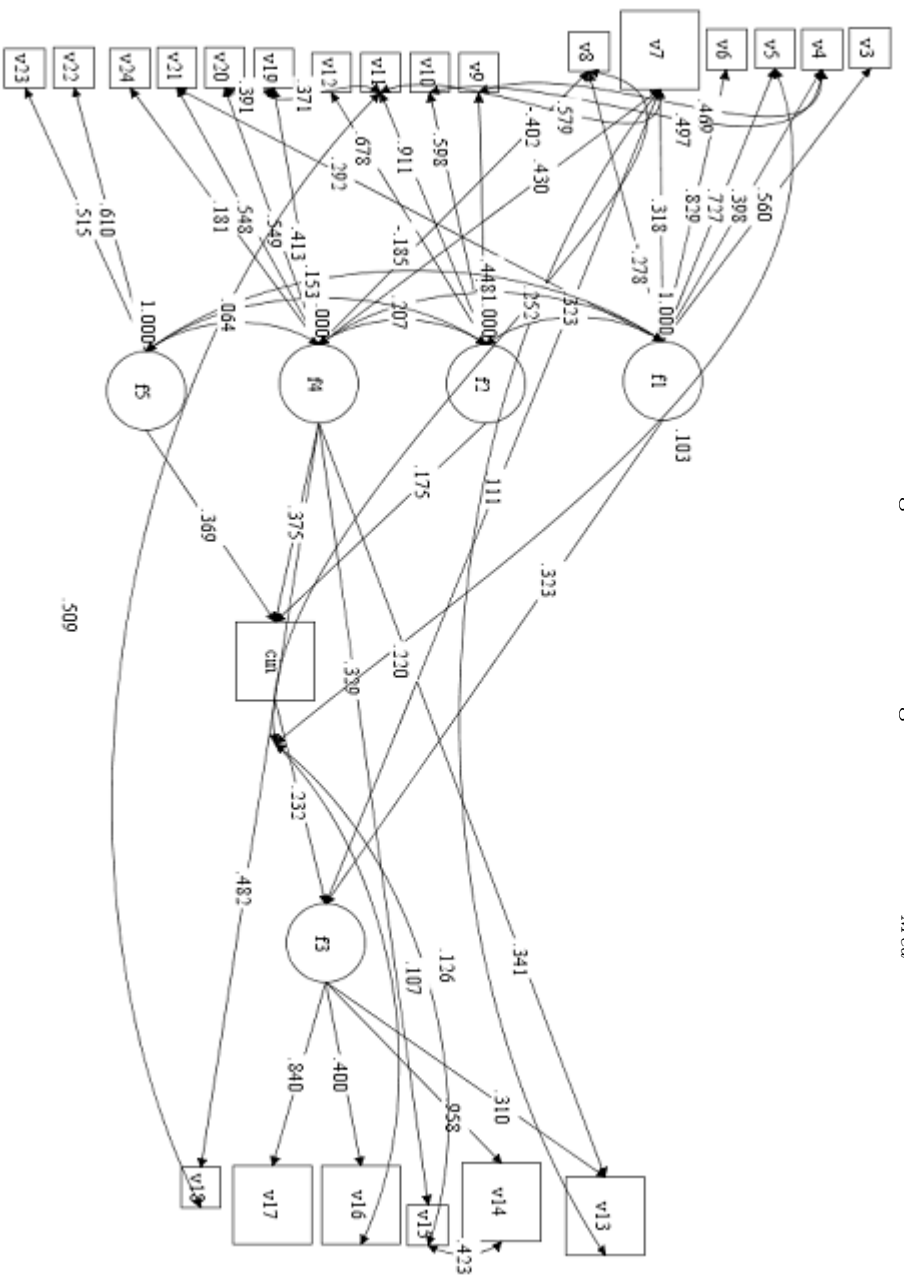


Figura 4.3. Modelo de Ecuaciones Estructurales, aplicación al caso de Medellín (*SEM – ALMed*). Estimación de los parámetros con el método de mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMV), los valores corresponden a las estimaciones estandarizadas STDY. Los indicadores de la parte de medida corresponden las siguientes privaciones: el saneamiento v3, las basuras v4, el combustible con que cocina v6, el hacinamiento v7, los activos v8, las mortalidad prenatal v9, el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes v11, el riesgo alimentario adultos v12, la atención pre-escolar v13, la matrícula infantil y juvenil v14, el rezago escolar v15, la desertión v16, el trabajo infantil v17, la escolarización adultos v18, la privación de trabajo de los adultos v19, el trabajo informal o sin remuneración v20, los ingresos v21, los problemas de inseguridad en el barrio o vereda v22, los hechos vividos v23, las niñas familiares v24 y el indicador de pobreza multidimensional cin. La parte estructural corresponde a los siguientes constructos: las condiciones del hogar f1, las condiciones personales básicas f2, las condiciones educativas f3, las condiciones socioeconómicas f4, las condiciones de entorno: la inseguridad y la violencia f5.

Fuente: Cálculos propios. ECV-2010.

de interacción entre las dimensiones es que, variables que se consideraban inicialmente como indicadores para otras condiciones, mostraron ser significativas también como indicadores de las condiciones personales básicas, como es el caso del hacinamiento (0,45) y la privación de trabajo de los adultos del hogar (0,10), (Ver cuadro 4.7).

Sobre las condiciones socioeconómicas, los indicadores más relevantes son: los años de escolarización de los adultos (0,53), demostrando que las privaciones en educación de los adultos representa una privación que afecta las capacidades de la siguiente generación, a través de su efecto sobre las condiciones socioeconómicas de las niñas, los niños y los jóvenes del hogar. Le sigue el efecto de la privación por ingresos familiares (0,33) y realizar trabajo informal o no tener remuneración (0,30), (Ver cuadro 4.7).

Los indicadores de los problemas de inseguridad en el barrio o vereda tienen un efecto positivo sobre las condiciones de inseguridad y violencia (0,47); sin embargo, los hechos vividos y los ingresos familiares muestra tener un efecto negativo, (-0,48) y (-0,16) respectivamente; es decir, por una privación de hecho vivido, que en el caso de Belo Horizonte reúne hurtos y robos, las condiciones de inseguridad y violencia no necesariamente tienen que ser más altas; a primera vista parece contraintuitivo pero, significa que los barrios con mayor inseguridad y violencia no son los mismos en los cuales suceden los hechos de hurtos y robos. Por otro lado, no estar privado de ingreso coincide con una correlación de mayor inseguridad y violencia. Estos indicadores están caracterizando un fenómeno diverso, lo que lleva a pensar en diferentes escenarios de violencia e inseguridad en Belo Horizonte (Ver cuadro 4.7).

Agregado a lo anterior, se observan una serie de covariaciones tanto entre los constructos o variables latentes, como entre variables observables, e incluso entre variables latentes y observadas (Ver cuadros 4.9, 4.10 y 4.11). Esto demuestra una interacción entre las dimensiones y la acción de este mecanismo en el caso de Belo Horizonte, así como la incidencia de mecanismos como la violencia y la inseguridad.

En primer lugar, la covariación entre constructos muestra que existe una fuerte covariación entre las privaciones de las diversas condiciones. Así, las condiciones socioeconómicas con las condiciones del hogar (0,61), e incluso también, con las condiciones personales básicas (0,59). De otra parte, las condiciones de inseguridad y violencia, muestran una covariación positiva con las privaciones de las condiciones del hogar (0,45), sin embargo, presenta covariación negativa con las privaciones de las condiciones personales básicas (-0,33). En tanto, exis-

ten dos covariaciones que no son significativas, estas son: entre las condiciones personales básicas y las condiciones del hogar; y entre las condiciones de inseguridad y violencia, y las privaciones en las condiciones socioeconómicas (Ver cuadro 4.9).

En segundo lugar, la covariación entre las variables observadas implica una presencia, en su mayoría, de indicadores asociados a las condiciones educativas. Así encontramos las siguientes covariaciones entre variables educativas: primero, entre la privación de la atención preescolar y el hacinamiento (0,44); entre el rezago escolar y la privación de la atención preescolar (0,29), (Ver cuadro 4.10).

Por otro lado, un conjunto de covariaciones entre variables de condiciones socioeconómicas con indicadores de condiciones educativas, así, la privación del trabajo de alguno de los adultos del hogar covaría con: la privación en la atención preescolar (0,20), el trabajo infantil (-0,21) y también, con la privación por los pocos años de escolarización de los adultos (0,28), la cual si bien no pertenece a una condición educativa de las niñas, los niños y los jóvenes, es importante por el efecto intergeneracional que puede tener sobre ellas. La privación por los bajos ingresos también covarían con la privación en la atención preescolar (0,29) y el rezago escolar (0,20). Y finalmente, la covariación entre la privación por los pocos años de escolarización de los adultos y la privación por recolección de basuras (0,30), (Ver cuadro 4.10).

También se observa una serie de covariaciones entre variables observadas que directamente no implican variables educativas como lo son: la privación de los ingresos familiares con el trabajo informal o no remunerado de alguno de los miembros del hogar (-0,16); también esta última variable covaría negativamente con la privación de trabajo formal (-0,23); y como era de esperarse, el riesgo alimentario de un adulto del hogar, covaría con el riesgo alimentario de una niña, niño o joven del hogar (0,71), (Ver cuadro 4.10).

En tercer lugar, tenemos las covariaciones entre las variables latentes y las variables observadas. De esta manera, la privación en las condiciones personales básicas, que como se ha dicho antes están compuestas por los indicadores de la mortalidad infantil, la prenatal, el riesgo alimentario de adultos y el de las niñas, los niños y los jóvenes, covaría de manera importante con la privación de los ingresos familiares (0,51). De otra parte, dichas condiciones personales básicas, también covarían con el trabajo infantil, pero de manera negativa (-0,28), lo cual se explica porque un aumento del trabajo infantil se convierte en un soporte de las condiciones personales básicas. En tanto, un aumento del

trabajo infantil reduce el riesgo alimentario de todas las personas del hogar e incluso, la mortalidad infantil (Ver cuadro 4.11).

Las privaciones en las condiciones socioeconómicas covarían con los problemas de inseguridad en el barrio o vereda (0,23), esto denota que el aumento de las privaciones por las condiciones socioeconómicas está acompañado por más problemas de inseguridad en el barrio, reforzando efectos no solo por el mecanismo de interacción de las dimensiones, sino además por el mecanismo de violencia (Ver cuadro 4.11).

En tanto, la matrícula infantil y juvenil, además de ser uno de los indicadores de las condiciones educativas, también covaría con esta condición. De ahí que, las políticas que se centran en el aumento de la matriculación actúen como un factor para cambiar los efectos de causación circular como los describió Gunnar Myrdal (1957).

Para finalizar observamos que, aparte de las covariaciones antes citadas, el modelo incluye un efecto causal entre las condiciones socioeconómicas y las condiciones educativas, de tal manera que, una mejora en los indicadores socioeconómicos que implique un cambio en una unidad de las condiciones socioeconómicas, tienen un efecto causal positivo de las condiciones educativas, aumentándolas en 0,61 unidades de su desviación estándar (Ver cuadro 4.8).

#### **4.2.5.2. El modelo significativo en Medellín**

A continuación presentamos las estimaciones estandarizadas STDY para el caso de Medellín, como se dijo antes, estas se interpretan como el cambio en  $y$  unidades de desviación estándar cuando se pasa de no estar privado a estarlo ( $x$  cambia de 0 a 1). Esta se utiliza para covariantes binarias como es nuestro caso. En términos generales, excepto la variable de haber sido víctima o alguno de los miembros del hogar de violencia intrafamiliar o violaciones que no es significativa, todos los factores estimados del modelo son significativos.

Las privaciones en las condiciones del hogar están medidas por los indicadores de privaciones en: el saneamiento (0,56), las basuras (0,39), las paredes de la vivienda (0,72), el combustible con el que cocinan (0,82), el hacinamiento (0,31) y la privación en los ingresos familiares. Dados los resultados de los Índices de Modificación (IM), la privación por bajos ingresos familiares es un indicador explicativo y significativo de las condiciones del hogar, aunque pasar de estar privado por pobreza de ingresos a no estarlo, implica un efecto de (0,29) en las condiciones del hogar, y como se observa, los otros indicadores de esta dimen-

Cuadro 4.7: Resultados del Modelo de Medida  $SEM - AL_{BH}$ . Estimaciones estandarizadas

Índicadores exógenos	Constructos exógenos									
	Condiciones del hogar		Condiciones personales básicas		Condiciones socioeconómicas		Condiciones inseguridad y violencia			
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.		
V3 Privación de saneamiento	0.720	***								
V4 Basuras	0.558	***								
V7 Hacinamiento	0.387	***	0.451	***						
V10 Mortalidad prenatal			0.122	***						
V11 Riesgo alimentario niñas, niños y jóvenes			0.812	***						
V12 Riesgo alimentario adultos			0.809	***						
V18 Privación por baja escolarización adultos					0.534	***				
V19 Privación de trabajo con contrato formal adultos			0.103	**						
V20 Trabajo informal o sin remuneración					0.301	***				
V21 Privación por bajo ingreso per cápita					0.338	***	-0.164	**		
V22 Problemas inseguridad barrios							0.477	***		
V23 Privación por hechos vividos							-0.482	***		
Índicadores endógenos										
V9 Mortalidad infantil			0.387	**						
Índicadores endógenos			Constructo endógeno: condiciones educativas							
V13 Privación de la atención preescolar			0.241					***		
V14 Privación de la matrícula infantil			-1.432					***		
V15 Rezago escolar			0.688					***		
V16 Deserción			0.905					***		
V17 Trabajo infantil			0.634					***		
V9. Mortalidad infantil			0.320					***		

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Notas: \*\*\*, \*\* Denotan la significancia al 1% y al 5% respectivamente.

Cuadro 4.8: Resultados del Modelo Estructural  $SEM - AL_{BH}$ . Estimaciones estandarizadas

Constructo endógeno	Constructo exógeno	
	Condiciones socioeconómicas	
	Coef.	Sig.
Condiciones educativas	0.612	***

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Notas: \*\*\* Denota la significancia al 1%.

Cuadro 4.9: Resultados del Modelo  $SEM - AL_{BH}$ , covariaciones entre constructos. Estimaciones estandarizadas

Constructos	Condiciones del hogar		Condiciones personales básicas		Condiciones socioeconómicas		Condiciones inseguridad y violencia	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
	Condiciones del hogar							
Condiciones personales básicas	0.059	-						
Condiciones socioeconómicas	0.616	***	0.595	***				
Condiciones inseguridad y violencia	0.453	***	-0.339	***	-0.035	-		

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Notas: \*\*\* Denota la significancia al 1%.





Cuadro 4.11: Resultados del Modelo  $SEM - AL_{BH}$ , covariaciones de variables con constructos. Estimaciones estandarizadas

Índicadores exógenos	Constructos exógenos				Constructo endógeno	
	Condiciones personales básicas		Condiciones socioeconómicas		Condiciones educativas	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
V21 Privación por bajo ingreso per cápita	0.513	***				
V22 Problemas de inseguridad barrios			0.237	***		
V14 Privación de la matrícula infantil					0.920	***
V17 Trabajo infantil	-0.288	***				

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Notas: \*\*\* Denota la significancia al 1%.

sión tienen efectos mayores. Por otro lado, el efecto negativo entre los activos y las condiciones del hogar, implica que una reducción en la privación de activos aumenta la privación de las condiciones del hogar (-0,27), inicialmente parece una carga factorial contraintuitiva pero, la reducción en la privación de activos tiene una alta probabilidad de estar asociada a financiamiento y sobre endeudamientos, de tal manera que en vez de mejorar las condiciones del hogar, las empeora (ver el cuadro 4.12).

En cuanto a las privaciones en las condiciones personales básicas, el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes presenta una importante carga factorial (0,91), al igual que el riesgo alimentario de los adultos (0,67), la mortalidad infantil (0,59) y la prenatal (0,44), (ver el cuadro 4.12).

En las privaciones de las condiciones educativas, los indicadores que más cargas factoriales presentan son: la privación en matrícula infantil y juvenil (0,95) y el trabajo infantil (0,84). En el modelo inicial, este último indicador solo estaba incluido en la parte de medida de las condiciones socioeconómicas pero, tras la evaluación de los Índices de Modificación (IM) se adicionó como indicador de las condiciones educativas y, tanto en Medellín como en Belo Horizonte, se muestra el efecto que tiene el mecanismo de explotación por trabajo infantil sobre las condiciones educativas. Los demás indicadores, es decir, la privación en la atención pre-escolar (0,31), la deserción (0,40) y el hacinamiento (0,11)

muestran ser significativos para la medición de las condiciones educativas. El hacinamiento fue incluido tras la revisión de los Índices de Modificación (IM), (ver el cuadro 4.12).

Los indicadores de las privaciones de las condiciones socioeconómicas señalan que las cargas factoriales más importantes son: que alguno de los adultos de la familia realice un trabajo informal o no tenga remuneración (0,54) al igual que la privación por bajos ingresos (0,54), de esta manera, se evidencia que, las condiciones del mercado laboral son determinantes en las condiciones socioeconómicas. También, la privación por los pocos años de escolarización de los adultos (0,48) y la privación de trabajo (0,41) son significativos para la medición de las condiciones socioeconómicas, mas no lo fue, el trabajo infantil. Pero, además de estos, dado los resultados de los Índices de Modificación (IM), las condiciones socioeconómicas son medidas por: el hacinamiento (0,43), el rezago escolar (0,32), las riñas familiares (0,18) y los activos (-0,40). El signo negativo de esta última carga factorial apoya los resultados que se observan cuando se evalúan las condiciones del hogar, la no privación de activos, no tiene un efecto positivo ni en las condiciones del hogar, ni en las condiciones socioeconómicas, de ahí que se sugiera una revisión concienzuda de esta variable en los análisis de pobreza, pues, no estar privado de activo no necesariamente indica un mejor bienestar (ver el cuadro 4.12).

La medición de las condiciones de inseguridad y violencia, la hemos realizado con la variable de inseguridad en el barrio o vereda y con los hechos vividos. Los resultados mostraron que la variable de riñas familiares no es significativa para medir estas condiciones (ver el cuadro 4.12).

Por otra parte, las covariaciones que se observaron y miden en el modelo aplicado a Medellín, principalmente se debe a los efectos de interacción entre las diversas condiciones tenidas en cuenta en el modelo, a las covariaciones entre las variables observadas y, entre algunas variables y la pobreza multidimensional.

En primer lugar, existen fuertes covariaciones entre: las condiciones personales básicas y las condiciones del hogar (0,32). Por su parte, las condiciones socioeconómicas covarían con las condiciones del hogar (0,44) más del doble que con las condiciones personales básicas (0,20). Además, las condiciones de inseguridad y violencia covarían tanto con las condiciones personales básicas (0,15) como con las condiciones socioeconómicas (0,06), en tanto, su covariación con las condiciones del hogar son negativas (-0,18), esto estaría indicando que a mayor inseguridad y violencia, las condiciones del hogar son mejores. Este resultado es compatible con entornos donde los problemas de inseguridad y violencia no

están localizados solo en algunos barrios, así, afecta de forma generalizada y no solo a las personas pobres que viven en entornos donde se observan privaciones por las condiciones del hogar (ver el cuadro 4.15).

En segundo lugar, si bien son pocos los casos de las personas que están privadas por el manejo de la basura, esta presenta dos covariaciones importantes y que pueden llamar la atención sobre los problemas de salud infantil en lugares donde esta privación afecta a un mayor número de personas, pues, estar privado por el manejo de basuras tiene una covariación con la mortalidad infantil (0,46) y con la mortalidad prenatal (0,49). De esta forma, el modelo resalta la significancia de una carga factorial que afecta a pocas personas, de ahí que estos *SEM* sean apropiados para mostrar que los mecanismos de interacción de las variables son fundamentales en los ciclos causales de pobreza y desigualdad pues, un indicador de pobreza solo mostraría la baja incidencia de esta variable, más no, sus causalidades o covariaciones (ver el cuadro 4.14).

Por otra parte, el modelo aplicado a Medellín denota la covariación positiva entre la privación de trabajo de alguno de los adultos del hogar y que alguno de los adultos tenga un trabajo informal o no remunerado (0,39). Además, la privación de trabajo presenta una covariación positiva con el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes del hogar (0,37); a su vez, esta última variable covaría con el hacinamiento (0,57), (ver el cuadro 4.14).

En tanto, el efecto intergeneracional de la escolarización de los adultos, es un claro componente de la persistencia de la pobreza y la desigualdad pues, en el caso de Medellín, la privación por años de escolarización de los adultos covaría con el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes con riesgo alimentario (0,50). En cuanto a las covariaciones de las variables educativas, la privación en la atención preescolar covaría con el hacinamiento (0,22) y esto es acorde con la baja cobertura pública de este servicio, de tal manera que las familias tienen que hacerse cargo del pago de este servicio o asumir las tareas del cuidado en el hogar. El rezago escolar, también covaría con la privación en matrícula infantil y juvenil. (0,42), (ver el cuadro 4.14).

La pobreza multidimensional presenta covariaciones con la privación de activos (0,25), con la privación por el tipo de paredes de la vivienda (0,10), la deserción (0,10) y el rezago escolar (0,12), (ver el cuadro 4.14).

Los efectos causales muestran como en la primera etapa del modelo existe una causalidad de las privaciones de las condiciones personales básicas (0,17), las privaciones de las condiciones socioeconómicas (0,37) y las condiciones de inseguridad y violencias (0,36) sobre la pobreza multidimensional, en tanto, el

efecto causal de las privaciones de las condiciones del hogar sobre la pobreza multidimensional resultó no ser significativo. Sobre todo, la importancia de estos resultados es demostrar la presencia de mecanismos, en especial, socioeconómicos y de violencia que no pueden desligarse del fenómeno de la pobreza, en tanto, dimensiones que han sido ampliamente usadas en los índices de pobreza, como son las condiciones del hogar, no tienen un efecto causal directo sobre la pobreza, solo indirecto a través de sus covariaciones con las otras condiciones. Aunque como dijimos antes, algunas de sus variables sí covarían con ella, como lo son: la privación de activos y la privación por el tipo de paredes de la vivienda (ver el cuadro 4.13).

La segunda etapa del modelo causal contiene dos efectos causales que demuestran el fenómeno de educabilidad, es decir, el efecto que tiene la pobreza multidimensional sobre la educación o condiciones educativas (0,23) y también por el efecto que tienen las condiciones del hogar directamente sobre las condiciones educativas (0,32). Más aún, las relaciones de educabilidad además incluyen los efectos causales de las cargas factoriales indirectas de: las condiciones personales básicas, las condiciones socioeconómicas y las condiciones de inseguridad y violencias a través de la pobreza multidimensional (ver el cuadro 4.13).

Finalmente señalamos que para completar el análisis hicimos el trabajo de estimar el modelo final de Belo Horizonte con los datos de las niñas, los niños y los jóvenes de Medellín y viceversa. Estas estimaciones no convergen con satisfacción, lo cual demuestra que si bien la idea de mecanismos es aplicable a ambas ciudades, los efectos causales y de covariación son diferentes y requieren una aproximación a cada realidad. Corroborando y haciendo aún más contundente la idea de mecanismos causales y su relación con la pobreza, la desigualdad y la educación.

#### **4.2.6. Bondad de Ajuste del modelo**

Los índices que muestran la bondad de ajuste del modelo se presentan en los cuadros 4,16 y 4,17. Previamente al análisis de los indicadores de ajuste del modelo observamos que no se presentaran estimaciones infractoras, con lo cual el modelo no presenta varianzas de error negativas, coeficientes estandarizados que sobrepasan valores de 1 y errores estándar de los coeficientes estimados muy elevados.

El test  $\chi^2$  del modelo  $SEM - AL_{BH}$  es 284.434, con 107 grados de libertad y un p-valor de 0, el cual no implica que el modelo no sea adecuado, simplemente

Cuadro 4.12: Resultados del Modelo de Medida  $SEM - AL_{Med}$ . Estimaciones estandarizadas

Índicadores exógenos	Constructos exógenos							
	Condiciones del hogar		Condiciones personales básicas		Condiciones socioeconómicas		Condiciones inseguridad y violencia	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
V3 Privación de saneamiento	0.560	***						
V4 Basuras	0.398	***						
V5 Paredes de la vivienda	0.727	***						
V6 Combustible con que cocina	0.829	***						
V8 Privación de activos	-0.278	***			-0.402	***		
V9 Mortalidad infantil			0.447	***				
V10 Mortalidad prenatal			0.598	***				
V11 Riesgo alimentario niñas, niños y jóvenes			0.911	***				
V12 Riesgo alimentario adultos			0.678	***				
V18 Privación por baja escolarización adultos					0.482	***		
V19 Privación de trabajo con contrato formal adultos					0.413	***		
V20 Trabajo informal o sin remuneración					0.549	***		
V21 Privación por bajo ingreso per cápita	0.292	***			0.548	***		
V22 Problemas de inseguridad en el barrio o vereda							0.610	***
V23 Privación por hechos vividos							0.515	***
V24 Riñas familiares					0.181	***		
V15 Rezago escolar					0.329	***		
Índicadores endógenos								
V7 Hacinamiento	0.318	***			0.430	***		
V13 Privación de la atención preescolar					0.341	***		
Índicadores endógenos	Constructo endógeno: condiciones educativas							
V13 Privación de la atención preescolar			0.310				***	
V14 Privación de la matrícula infantil			0.958				***	
V16 Deserción			0.400				***	
V17 Trabajo infantil			0.840				***	
V7 Hacinamiento			0.111				***	

Fuente: Cálculos propios. ECV-2010.

Notas: \*\*\* Denota la significancia al 1%.

Cuadro 4.13: Resultados del Modelo Estructural *SEM* – *ALMed*. Estimaciones estandarizadas

Constructos endógenos	Constructos exógenos				Constructo endógeno	
	Condiciones del hogar	Condiciones personales básicas	Condiciones socioeconómicas	Condiciones inseguridad y violencia	Pobreza multidimensional	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
Condiciones educativas	0.323	***			0.232	***
Pobreza multidimensional			0.175	***	0.375	***
					0.369	***

Fuente: Cálculos propios. ECV-2010.

Notas: \*\*\* Denotan la significancia al 1%.

Cuadro 4.14: Resultados del Modelo SEM –  $AL_{Med}$ , covariaciones entre variables. Estimaciones estandarizadas

Índicadores	Índicadores exógenos							Índicadores endógenos						
	V4	V5	V8	V9	V10	V11	V18	V19	V20	V15	V13	V14	V16	V7
V4 Basuras														
V5 Paredes de la vivienda														
V7 Hacinamiento														
V8 Privación de activos														
V9 Mortalidad infantil		0.469***												
V10 Mortalidad prenatal		0.497***												0.579***
V11 Riesgo alimentario niñas, niños y jóvenes														
V18 Privación por baja escolarización adultos						0.509***								
V19 Privación de trabajo con contrato formal adultos						0.371***								
V20 Trabajo informal o sin remuneración								0.391***						
V15 Rezago escolar											0.423***			
Índicadores endógenos														0.220***
V13 Privación de la atención preescolar														
V14 Privación de la matrícula infantil														
V16 Deserción														
Pobreza multidimensional		0.103***				0.252***				0.126***				0.107***

Fuente: Cálculos propios. ECV-2010.

Notas: \*\*\* Denota la significancia al 1%.

Cuadro 4.15: Resultados del Modelo  $SEM - AL_{Med}$ , covariaciones entre constructos. Estimaciones estandarizadas

Constructos	Condiciones del hogar		Condiciones personales básicas		Condiciones socioeconómicas		Condiciones inseguridad y violencia	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
Condiciones del hogar								
Condiciones personales básicas	0.323	***						
Condiciones socioeconómicas	0.448	***	0.207	***				
Condiciones inseguridad y violencia	-0.185	***	0.153	***	0.064	**		

Fuente: Cálculos propios. ECV-2010.

Notas: \*\*\*,\*\* Denotan la significancia al 1% y al 5% respectivamente.

se debe a la pérdida de eficiencia del test por el número elevado de parámetros a estimar y porque la muestra utilizada para la estimación es muy grande con 2470 niñas, niños y jóvenes de Belo Horizonte. En lo que respecta a Medellín, la muestra fue de 9219, con lo cual también existe una pérdida de eficiencia del test  $\chi^2$  que en este caso fue de 1133.290, con 203 grados de libertad y un p-valor de 0 debido también a la pérdida de eficiencia explicada antes.

El CFI y el TLI que consideran valores en el rango de 0 a 1, indican que ambos modelos tienen un buen ajuste, ya que, para Belo Horizonte los valores fueron CFI=0,963 y el TLI=0,948 y para Medellín fueron de CFI=0,959 y el TLI=0,949, todos estos valores están por encima de los valores recomendados, que para el CFI deben estar por encima de 0,95; en tanto para el TLI (aunque es un índice no normalizado, o sea que puede tomar valores por fuera de 0 a 1) también se espera que los valores sean superiores a 0,90. Por otra parte, conociendo que el RMSEA depende del test de  $\chi^2$  su valor es ignorado para el análisis del ajuste del modelo.

### 4.3. Implicaciones para las políticas educativas

Actualmente se han avivado los debates sobre los cambios que requiere la propuesta de la Educación para Todos dada la proximidad de 2015, año fijado para alcanzar las metas que la agenda considera en un marco global de educación en conjunción con los gobiernos nacionales y sus disposiciones locales. Al mismo tiempo en subregiones del mundo se abren nuevas propuestas, como la que



Cuadro 4.16: Indicadores de Bondad de Ajuste del Modelo de Belo Horizonte

Number of Free Parameters	64	
Chi-Square Test of Model Fit		
Value	282.434*	
Degrees of Freedom	107	
P-Value	0.000	
* The chi-square value for MLM, MLMV, MLR, ULSMV, WLSM and WLSMV cannot be used for chi-square difference testing in the regular way. MLM, MLR and WLSM chi-square difference testing is described on the Mplus website. MLMV, WLSMV, and ULSMV difference testing is done using the DIFFTEST option.		
RMSEA (Root Mean Square Error Of Approximation)		
Estimate	0.026	
90 Percent C.I.	0.022	0.029
Probability RMSEA $\leq .05$	1.000	
CFI/TLI		
CFI	0.963	
TLI	0.948	
Chi-Square Test of Model Fit for the Baseline Model		
Value	4.933.639	
Degrees of Freedom	153	
P-Value	0.0000	
WRMR (Weighted Root Mean Square Residual)		
Value	1.258	

Fuente: Cálculos propios. PNAD-2009.

Cuadro 4.17: Indicadores de Bondad de Ajuste del Modelo de Medellín

Number of Free Parameters	74	
Chi-Square Test of Model Fit		
Value	1133.290*	
Degrees of Freedom	203	
P-Value	0.0000	
* The chi-square value for MLM, MLMV, MLR, ULSMV, WLSM and WLSMV cannot be used for chi-square difference testing in the regular way. MLM, MLR and WLSM chi-square difference testing is described on the Mplus website. MLMV, WLSMV, and ULSMV difference testing is done using the DIFFTEST option.		
RMSEA (Root Mean Square Error Of Approximation)		
Estimate	0.022	
90 Percent C.I.	0.021	0.024
Probability RMSEA $\leq$ .05	1.000	
CFI/TLI		
CFI	0.959	
TLI	0.949	
Chi-Square Test of Model Fit for the Baseline Model		
Value 23209	.028	
Degrees of Freedom	253	
P-Value	0.0000	
WRMR (Weighted Root Mean Square Residual)		
Value	2.311	

Fuente: Cálculos propios. ECV-2010.

ha realizado la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) acerca de metas educativas propuestas para el 2021 como un referente del bicentenario de Independencia que, a este año, habrán celebrado la mayoría de países de Iberoamérica. Con este último se intenta ratificar un compromiso conjunto para perseguir una sociedad más justa en la cual la educación esté en primera línea.

El proyecto de *Metas educativas 2021: la educación que queremos para los Bicentenarios*, persigue la calidad, la equidad y la inclusión en la educación para hacer frente a la pobreza y la desigualdad, a través de programas de transformación social, intentando que la participación ciudadana con su acción educadora sea la clave. A diferencia de la EPT, este acuerdo regional surge al considerar un hecho histórico, uniendo un conjunto de países con altos niveles de desigualdad social que, como se ha dicho, da una caracterización contextual diferente a los problemas de desarrollo de la región y por ende, al de la educación.

Sin embargo, así como se crítica la disociación que existe en el funcionamiento de los programas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la EPT a pesar de incluir tantas dimensiones que se entrelazan, así mismo sucede entre estos programas y el proyecto de Metas educativas 2021. En tanto se están creando agendas globales y regionales que están disociadas, que requieren esfuerzos locales y un cumplimiento de metas de las cuales, se debería indagar sobre la eficiencia de los mecanismos operantes y el logro real de los objetivos en relación a las capacidades reales adquiridas por las personas.

Actualmente, los datos e informes de las metas muestran solo las puntas del iceberg del sistema educativo pues, las bases sociales sobre las cuales se fundamenta y la forma como se logran dichos objetivos en la práctica, a sabiendas de su relevancia, sigue quedando oculta.

Las bases sociales, en especial las que caracterizan diferentes formas de la pobreza y la desigualdad en un mundo globalizado, pero con sistemas sociales plurales, en cuanto a: la estratificación de clases, la multiculturalidad, la heterogeneidad de los entornos, la acción de múltiples agentes (los cuales tienen diferentes capacidades), sostienen todo el edificio de metas de desarrollo; a pesar de esto, solo se reflejan resultados educativos que hablan de logros desiguales.

Así mismo, las prácticas sobre las cuales se está argumentando el logro de los objetivos queda bajo un velo que impide ver si realmente se está dando una igualdad de las condiciones y las formaciones y, lo que es más importante, si dichas prácticas realmente están desarrollando las capacidades de las personas y les ofrecen iguales oportunidades no solo laborales sino, además, sociales.

Las propuestas globales y regionales se suman a la agenda propia de las

políticas educativas nacionales. En el caso de Brasil, la Conferencia Nacional de Educación dio paso a un proyecto para el período 2011 y 2020. Su modelo consiste en *una visión sistémica de la educación* con acciones en materia de inclusión, igualdad y diversidad (CONAE, 2010). A pesar de convertirse en ley tras un debate que ha movilizó a varios colectivos, las dificultades que se encaran corresponden a las distancias entre la norma y las condiciones para hacerla cumplir, debido a dificultades como: la cooperación entre los entes federados y los municipios que los conforman, relaciones que generalmente van en detrimento de los que tienen rentas más bajas (CONAE, 2010), así como también, la puesta en marcha de mecanismos económicos, sociales y políticos que requieren otras reformas. Por consiguiente se plantea la necesidad de crear sinergias entre las reformas educativas, sociales y fiscales. La reforma social, por ejemplo, debería resaltar el derecho a la diversidad para no incurrir en tratar las diferencias de manera discriminatoria. En cuanto a la reforma fiscal, se requiere una reforma tributaria que sea transparente y *garantice los recursos financieros suficientes y permanentes para la efectividad de derechos sociales y distribución de la renta* (CONAE, 2010).

En Colombia la ley general de educación (115 de 1994) establece las normas generales del Servicio Público de la Educación (MINEDU, 2013). Adicionalmente, existen dos planes vigentes: primero, el Plan Decenal de Educación 2006-2016, que al igual que el CONAE, espera que a partir de una construcción colectiva se avance en las decisiones y cambios pertinentes de la educación. Además del anterior, existe el Plan Sectorial de Educación, 2010-2014 (MINEDU, 2010) que se fundamente en el anterior y sigue los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014), con este se intenta lograr que *la educación sea un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad*.

Con respecto a la política educativa de Medellín, la ciudad dirigió sus esfuerzos a un enfoque integral e intersectorial en el ámbito educativo con el programa *Medellín la más educada*, el cual permaneció durante el periodo 2004-2011. Los programas hicieron hincapié en tres líneas: primera, la calidad educativa y la acción sobre factores de entorno que impiden la asistencia a la escuela; segunda, consolidación de colegios mediante obras de infraestructura y nuevas dotaciones; tercero, la articulación de la educación media con el sistema productivo.

Cuando se habla de los logros educativos en la ciudad, necesariamente se vinculan tanto a las políticas del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) (Al-

caldía de Medellín, 2006)<sup>4</sup> y a las políticas integrales, ya que en la ciudad resaltan nuevos espacios y acondicionamientos como: construcción de nuevos colegios y mejora de las infraestructuras, Parques Biblioteca, Parque Explora, Jardín Botánico, Centro de Desarrollo Cultural Moravia, Manzana de emprendimiento, etc. Así esta inversión social estuvo dirigida no solo a crear y convertir espacios con el objetivo de disminuir los déficit de equipamientos educativos y de alta demanda escolar, sino además a crear entornos como nuevos elementos urbanísticos para el aprendizaje y la innovación y, más aún, como elementos paisajísticos que ofrecen una nueva visión de ciudad, atraen capitales y fortalecen una función de producción de la ciudad como un área de servicios y emprendimiento.

Por consiguiente, Medellín ha sido puesta en escena como una ciudad innovadora y con políticas altamente llamativas a nivel internacional<sup>5</sup>, pues además de los resultados del POT y las políticas integrales aplicadas en un breve espacio de tiempo, ha coincidido con una disminución sustancial de la abrumadora tasa de homicidios que se presentó durante los años 90. Por esta razón, se ha llegado a afirmar que la disminución de la violencia y la inseguridad se debe al impacto de dichas políticas, pero las evaluaciones son insuficientes para determinar el efecto causal que estas han tenido. Además, tras estas afirmaciones se desconocen hechos sociales de la transformación de la violencia y la inseguridad en la ciudad que ofrecen argumentos más claros sobre la disminución de los homicidios, como la transformación de la mafia en la ciudad o los cambios en el ejercicio de poder al margen de la ley.

En el caso de Belo Horizonte, la política educativa hace esfuerzos en la ampliación de la educación para todos los segmentos de la población. Los programas y proyectos de educación que actualmente se están llevando a cabo son: Escuela Integrada, Pro-Jovem, Belo Horizonte para los niños, Programa familia-escuela, Escuela abierta, Bolsa- Escuela Municipal, Proyecto de Acción Pedagógica, Pro-

---

<sup>4</sup>Es el instrumento básico para desarrollar el proceso de ordenamiento del territorio municipal. Se define como el conjunto de objetivos, directrices, políticas, estrategias, metas, programas, actuaciones y normas adoptadas para orientar y administrar el desarrollo físico del territorio y la utilización del suelo (Alcaldía de Medellín, 2006).

<sup>5</sup>Esto ha sido visible a través de premios como: El Premio City to City Barcelona otorgado por la asociación para el Fomento de las Artes y del Diseño (FAD) Award por el modelo de gestión Medellín, la Más Educada al apostarle a la inclusión social. El City to City Barcelona FAD Award al proyecto urbanístico "Medellín la más educada". El Premio Honor Hábitat de la Organización de las Naciones Unidas que otorgó a Medellín su premio Pergamino de Honor por dos de sus políticas de acción social: "Medellín Solidaria" y "Buen Comienzo". El premio a la mejor práctica en la categoría e-inclusión, en la quinta versión del Premio Iberoamericano de Ciudades Digitales organizado por la Asociación Iberoamericana de Centros de Investigación y Empresas de Telecomunicaciones (AHCJET) por el Programa Medellín Digital. El Premio Nacional Alta Gerencia – Banco de éxitos (convocatoria 2010) con el caso exitoso Escuelas y Colegios para la Equidad y la Convivencia.

grama Red por la Paz, Monitorización del Aprendizaje, Evalúa Belo Horizonte (Prefeitura Belo Horizonte, 2013). En especial, el programa de *Escuela Integrada* intenta mejorar el aprendizaje con la ampliación de la jornada educativa en las escuelas municipales y el uso de equipamientos urbanos cercanos a las escuelas como las plazas, los museos y las bibliotecas en espacios educativos. También, este es complementado con el programa *BH para los niños* que ofrece transporte a los alumnos para que los niños disfruten del equipamientos públicos y espacios de la ciudad con el fin que *los alumnos experimenten la ciudad como un espacio de formación de identidades, saberes y cultura* (Prefeitura Belo Horizonte, 2013).

En Belo Horizonte estas políticas locales son complementadas con políticas nacionales como Bolsa familia y Brasil Sin Miseria, el primero *es un programa de transferencia directa de renta que beneficia a las familias en situación de pobreza extrema en todo el país*, el cual está condicionado con el fin de *reforzar el acceso a los derechos sociales básicos en las áreas de educación, salud y asistencia social* (NACIONES UNIDAS, 2013); el segundo, es un programa para la superación de la pobreza extrema que implementa acciones nacionales y regionales en tres líneas: la garantía de la renta, la inclusión productiva y el acceso a servicios públicos (NACIONES UNIDAS, 2013).

A pesar de este marco de regulación a escala global, regional, nacional y municipal, las políticas y planes en marcha no logran neutralizar los mecanismos de la desigualdad, incluso aunque estas atiendan a la población de manera focalizada. Incluso aunque el principio que orienta las políticas focalizadas es la equidad y se utilice algún criterio de discriminación positiva para alcanzarla, los resultados en materia de desigualdad siguen siendo muy desalentadores, tanto para Brasil como para Colombia. Esta es una alerta muy importante sobre los criterios que se están poniendo en marcha para determinar la población objeto de la política, pues la identificación no debería basarse solo en los criterios de vulnerabilidad como vivir en zonas marginadas, edad, sexo, pertenecer a ciertos grupos de color o raza o minorías étnicas, etc., sino además al acervo de características comunes y a la interacción entre las dimensiones que pueden asociarse a los diferentes criterios de discriminación.

De esta manera, si bien la documentación de los errores estadísticos de tipo I y II (los que se dan al excluir a quien cumple las características y debería ser beneficiario, y al incluir a quien no debería recibir el subsidio, respectivamente) en que se incurre tras los procesos de identificación, selección y asignación del beneficio es extensa y departamentos estadísticos especialistas en esta materia de

la política social se han esforzado por minimizar este tipo de errores, los esfuerzos son insuficientes. Posiblemente se deba al enfoque, es decir, a la insistencia de focalizar de acuerdo a criterios puntuales y al dejar de lado la identificación del usuario mediante metodologías que permitan el conocimiento de la forma en que están interactuando sus privaciones y la manera como esta realidad les impide salir de los círculos viciosos de pobreza. Pues si bien una asignación de subsidio puede aliviar su pobreza de ingreso y crear sinergias a través de las condicionalidades o mejor corresponsabilidades, puede que sea insuficiente dado que la interacción de otras privaciones en las dimensiones del bienestar les está limitando sus capacidades básicas y por ende, en el ámbito macro afectando la estructura social y política, de tal manera que se limitan los logros de los objetivos y la eficiencia de la política focalizada.

En Brasil las políticas de *Bolsa Escola* tienen como población objetivo las familias en situación de pobreza y extrema pobreza y está condicionada a la asistencia de los menores del hogar a la escuela y la permanencia en el sistema escolar. El objetivo es aumentar la cobertura educativa, reducir la deserción y la repitencia escolar en Brasil. Si bien el subsidio interviene como mecanismos para paliar los efectos de la pobreza sobre la educación, los datos y los resultados en estos términos se muestran insuficientes. Como se indicó en el capítulo 2, aunque la deserción y la repitencia han disminuido, son insuficientes para resolver la pobreza y la desigualdad. Las dinámicas de las dimensiones de la pobreza siguen presentando interacciones ya sea en términos de covariación o causalidad como las presentadas en el modelo.

Lo anterior resalta la limitación de esta política focalizada en Brasil como mecanismo para actuar en el entramado que conduce al efecto causal de la privación en las condiciones socioeconómicas sobre la privación en las condiciones educativas. Si bien un subsidio condicionado no alcanza a solventar la pobreza de ingreso, mucho menos es un mecanismo suficiente para luchar contra la pobreza multidimensional, las privaciones en las condiciones tratadas en el modelo expuesto en este capítulo (en especial las socioeconómicas) y sus efectos en las condiciones educativas.

En Colombia también se han incentivado políticas focalizadas, sin embargo en el ámbito educativo responden más a políticas locales que utilizan como criterios de identificación el haber sido desplazado por problemas de inseguridad o violencia, el estrato socioeconómico<sup>6</sup> y la clasificación en el Sistema de

---

<sup>6</sup>La estratificación socioeconómica colombiana, es una clasificación de los domicilios o viviendas a partir de sus características físicas y de su entorno, en seis grupos o estratos (DNP,

Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN)<sup>7</sup>.

En la política focalizada de Medellín resalta, por ejemplo, el programa *Buen Comienzo* que tiene cuatro líneas de actuación sobre la primera infancia (de 0 a 6 años): la salud, la educación, la nutrición y la recreación. Este programa se creó a partir de los lineamientos del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015 y sus apartados sobre educación inicial y la atención a la primera infancia. Para acceder a este programa la Alcaldía de Medellín determinó los siguientes criterios de focalización: el rango de edad, la clasificación SISBEN, la situación de desplazamiento y residencia en Medellín, no ser atendido por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y estar en Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (según lo definido en la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia). Esta política ha sido calificada como uno de los avances en materia educativa del trienio 2008-2011 (Veeduría Plan de Desarrollo de Medellín, 2012). Este programa se puso en marcha tras observar que en la ciudad era imperante las acciones sobre esta cohorte, ya que la ciudad tenía un deuda social en política de atención a la primera infancia, lo cual se evidenciaba con el bajo rendimiento, la repitencia y la deserción que se presentaba en el primer año de la educación básica (Alcaldía de Medellín, 2012).

Si bien estas políticas focalizadas han sido reconocidas positivamente por sus resultados, estas evaluaciones corresponden a logros puntuales. Por ejemplo, la ampliación de la matrícula en la educación básica para el caso de Brasil y la ampliación de la oferta de la educación en la primera infancia en el caso de Medellín, muestran resultados que visiblemente llevan a pensar que no se están garantizando las libertades básicas de todas las personas, ni la igualdad de oportunidades porque, primero, existen personas que deberían estar en dichos programas pero aún siguen por fuera y, segundo, las políticas focalizadas no consiguen neutralizar los mecanismos de la desigualdad.

La focalización a partir de las evaluaciones que reconocen que las niñas, los niños y los jóvenes pobres son quienes presentan menores niveles en logros educativos, rezago escolar, inasistencia y repitencia es una expresión sobre la existencia de grupos vulnerables que parten de situaciones desiguales respecto a los otros. El seguimiento posterior del programa también es muestra de que las

---

2008).

<sup>7</sup>El SISBEN es el sistema de información diseñado por el gobierno Colombiano para identificar a las familias potenciales beneficiarias de programas Sociales, su objetivo general es establecer un mecanismo técnico, objetivo, equitativo y uniforme de identificación de posibles beneficiarios del gasto social para ser usado por las entidades territoriales y ejecutores de política social del orden nacional (DNP, 2008).



políticas puestas en marcha no logran brindar las libertades básicas para todas las personas pues aunque los índices muestran logros, la comparación de grupos con diversas condiciones muestran resultados desiguales.

Esto último ha sido evidenciado con los resultados de los modelos, tanto para Belo Horizonte como para Medellín, los cuales muestran que indicadores de pobreza extrema y alta vulnerabilidad crean interacciones y efectos causales que no han sido rotos por las políticas focalizadas. De ahí que estas políticas sean un atenuante de situaciones deplorables en poblaciones que vienen sufriendo desigualdades, incluso persistentes en el tiempo, pero no son mecanismos efectivos para evitar ciclos causales de pobreza.

Las implicaciones del modelo para la política educativa señalan que existe la necesidad de garantizar unos mínimos de bienestar más allá del ejercicio de las políticas compensatorias de transferencia de renta y/o las condicionadas, pues lo que estas pueden lograr sobre las personas es insuficiente porque ellas se ven afectadas por la acción de una serie de mecanismos de pobreza y desigualdad que tienen efectos e interacciones más fuertes que la política en cuestión, siendo esta insuficiente al no poder revertir los ciclos de causalidad acumulativa.

El modelo muestra que mecanismos como: primero, la explotación, la clausura social y el acaparamiento de oportunidades (que se evidencian a través del ejercicio de trabajo infantil, el trabajo informal o no remunerado, el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes, así como de los adultos, y la mortalidad prenatal e infantil); segundo, el mecanismo de interacción de privaciones al tener en cuenta los atributos relevantes de clase (observado en el capítulo 2), las capacidades colectivas (por ejemplo, el nivel educativo de los adultos), los niveles de bienestar económico individual (la renta per cápita y las variables de las condiciones del hogar) y las capacidades individuales (asociadas a las variables de las condiciones del hogar, las personales básicas, las educativas, las socioeconómicas y las de entorno); y por último, el mecanismo de violencia e inseguridad, están presentes en los casos analizados de Belo Horizonte y Medellín, además estos mecanismos se refuerzan a través de sus covariaciones y como si fuera poco, producen efectos causales sobre las condiciones educativas de las niñas, los niños y los jóvenes.

Es notorio como las relaciones entre las variables, ya sea por las correlaciones o por los efectos covariados descritos en la sesión 4.2, muestra que son las poblaciones más vulnerables o con características de pobreza extrema las más afectadas por esos mecanismos. De tal manera que se presenta una paradoja en las políticas de focalización, pues son una alternativa de la política social que

busca tener efectos sobre las personas que se encuentran en una peor posición dentro de la sociedad, sin embargo, es precisamente sobre este grupo donde dicha política no logra neutralizar los efectos de los mecanismos.

En conclusión, las políticas focalizadas no consiguen neutralizar los mecanismos de la pobreza y la desigualdad. Esta es una alerta muy importante, ya que gran parte de las políticas sociales latinoamericanas se han basado en su aplicación. De hecho, no desconocemos que estas medidas pueden ser justas en el sentido de la diferencia rawsiano (intervenir en favor de los más desvalidos) pero estas políticas además de no garantizar las libertades básicas de toda la población, tampoco igualan oportunidades y no evita los ciclos de causalidad acumulativa de la pobreza y la desigualdad. En lo que respecta al papel de la agencia, como se argumentó en el capítulo 3, esta no es independiente de la acción de los mecanismos. Así, la explotación, el acaparamiento de oportunidades, la emulación, la adaptación, la historia personal y psicológica tiene efectos sobre la agencia de las personas y esto, en parte, determina capacidades como el razonamiento práctico, entre otras, que luego influyen en el nivel de desigualdades persistentes.

#### 4.4. Conclusiones

Las matrices de correlaciones de las variables observadas tanto para Belo Horizonte como para Medellín evidencian la existencia de asociaciones significativas entre cada par de las variables que se han tenido en cuenta para la medición de  $SEM - AL_{BH}$  y el  $SEM - AL_{Med}$ . Si bien estas muestran relaciones interesantes como: la no privación de trabajo de los adultos y la presencia de trabajo infantil en Belo Horizonte; y las altas correlaciones entre la pobreza multidimensional y, primero, la privación en la atención preescolar; segundo, la privación en matrícula infantil y juvenil en Medellín, entre otras, no son suficientes para definir la existencia de mecanismos ni ciclos causales, sin embargo, dicha información es un paso fundamental para la determinación de los Modelos de Ecuaciones Estructurales con los cuales si podemos evidenciarlos.

Los modelos tanto en el caso de Belo Horizonte ( $SEM - AL_{BH}$ ) y el caso de Medellín ( $SEM - AL_{Med}$ ) permiten captar las covariaciones y efectos causales de las diferentes variables observadas y latentes, lo cual nos permite afirmar que los mecanismos de clase y género, el de interacción entre las dimensiones y el de la violencia son claves para la explicación de la pobreza multidimensional y las

desigualdades educativas, aspectos sobre los cuales revierten las privaciones en varias dimensiones. De tal manera, los modelos desarrollados permiten confirmar la existencia de los ciclos causales y desigualdades persistentes.

VARIABLES como el nivel educativo de las niñas, los niños y los jóvenes como atributo relevante de clase; la privación en la atención preescolar y la baja escolarización de los adultos como capacidades colectivas; el trabajo informal o sin remuneración, el trabajo infantil e incluso los hechos vividos como indicadores de la historia personal y psicológica; el bajo ingreso per cápita, la privación de activos que hacen parte de los niveles de bienestar económico individual; y la mortalidad prenatal, la mortalidad infantil, el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes, y el de los adultos, la privación en la atención pre-escolar y en la matrícula infantil y juvenil, aspectos que afectan varias de las capacidades individuales, muestran que las variables de estos distintos grupos intervienen en el mecanismo de orden superior de la interacción entre las dimensiones. En tanto, dichas variables que a su vez miden los constructos de las condiciones del hogar, las personales básicas, las socioeconómicas y las de entorno (inseguridad y violencia) nos evidencian la existencia del mecanismo de interacción entre las dimensiones a través de las covariaciones entre las variables mencionadas.

El mecanismo de clase y género que está muy presente en el funcionamiento social y político en América Latina, se refleja en los modelos  $SEM - AL_{BH}$  y  $SEM - AL_{Med}$  a partir de las variables relacionadas principalmente con el mercado laboral: la privación de los adultos de un trabajo con contrato formal, la realización de un trabajo informal o sin remuneración, la privación por bajo ingreso per cápita, además de la baja escolarización de los adultos, los cuales a su vez son indicadores de las condiciones socioeconómicas. En ambos modelos dicha condición tiene un efecto causal sobre las condiciones educativas de las niñas, los niños y los jóvenes, en el caso de Belo Horizonte es directo y en el de Medellín es indirecto y a través de la pobreza multidimensional. Así, el efecto causal de este mecanismo avala la teoría de Wright y Tilly: el mecanismo de clase es determinante en el mantenimiento de las desigualdades duraderas. A través de una regulación laboral muy tolerante con el empleo informal y de una redistribución fiscal muy regresiva, la élite política acapara los recursos socioeconómicos cruciales a favor de la clase media en detrimento de las clases populares. De este modo mantiene a una parte de la población sumergida en la pobreza y afecta la educación de la siguiente generación, debilitando la posibilidad de revertir los ciclos causales de la pobreza por medio de la educación. Resaltamos que en los casos de estas ciudades las condiciones socioeconómicas

tienen más peso que las condiciones del hogar, las personales básicas y las de entorno (inseguridad y violencia), siendo de esta forma un mecanismo de especial injerencia de la política social y pública, sobre el cual se debería actuar para la disminución de la pobreza y la desigualdad persistente.

En Belo Horizonte el mecanismo de la violencia se recoge en el constructo de las condiciones de inseguridad y violencia que ha sido medido con los indicadores de los problemas de inseguridad en el barrio, los hechos vividos y la privación por bajos ingresos per cápita; y en el caso de Medellín el mecanismo de violencia se hace visible en el constructo de inseguridad y violencia que es medido por la inseguridad en el barrio y los hechos vividos y, por otra parte, también por la variable de las riñas familiares como un indicador significativo de las condiciones socioeconómicas. En ambas ciudades el fenómeno es diverso ya que, en el caso de Belo Horizonte no estar privado por ingresos per cápita bajos significa un aumento de la violencia y la inseguridad, mientras que en Medellín los ingresos no son significativos para este constructo, lo cual indica que la violencia es un fenómeno más generalizado y las diferencias de ingreso no son indicador. En cuanto a los hechos vividos, que en Belo Horizonte están connotados por haber padecido de robo (con uso de la violencia), hurto (sin violencia) o haber sido víctima de agresión física, no corresponde con un aumento de las condiciones de inseguridad y violencia en el barrio, de tal manera que existen diferencias por localización; inversamente, en Medellín la inseguridad en el barrio y vereda van al unísono con los hechos vividos, este último caracterizado por hechos contra la vida, el patrimonio, la seguridad personal, etc., pues ambos tienen un efecto positivo en el mecanismo de violencia. Además, las riñas familiares como manifestación de la violencia en el hogar, afectan las condiciones socioeconómicas en Medellín.

En el capítulo tres, los mecanismos de clase y género, el de interacción entre las dimensiones y el de violencia, fueron resaltados teóricamente por marcar sendas causales de pobreza y desigualdad educativa. Con los modelos de ecuaciones estructurales  $SEM - AL_{BH}$  y  $SEM - AL_{Med}$  queda demostrada la presencia de estos mecanismos bajo la estructura que relaciona las condiciones del hogar, las personales básicas, las socioeconómicas, las de entorno (violencia e inseguridad) y las educativas, y sumado a Medellín, la situación de pobreza multidimensional. Así, los ciclos acumulativos son especialmente evidenciados por los efectos causales, ya que, en el caso de Belo Horizonte, además de las covariaciones entre la mayoría de estas condiciones, se detecta y determina el efecto causal de las condiciones socioeconómicas sobre la educación, quedando palpables los problemas

intergeneracionales en los ciclos acumulativos de la pobreza y la desigualdad. Y en el caso de Medellín, las privaciones en las condiciones personales básicas, socioeconómicas y de entorno (inseguridad y violencia), tienen un efecto causal sobre la medida de la pobreza multidimensional, pero este ciclo causal no termina ahí, pues muestra que en conjunto ser más pobre o estar más privado (sin ser pobre multidimensional) afecta en mayor medida las condiciones educativas, perpetuando las desigualdades. En suma, las covariaciones y trayectorias causales bajo la mirada de privaciones y mecanismos indican la existencia de los ciclos causales acumulativos de la pobreza y la desigualdad, en otras palabras, se constata que la parte estructural del modelo presenta todas las cargas factoriales positivas y significativas a un nivel de p-valor  $<0,05$ , esto implica que el modelo es coherente con la teoría.

Las similitudes entre los modelos  $SEM - AL_{BH}$  y  $SEM - AL_{Med}$  es que ambos utilizan los indicadores de privación de el saneamiento, las basuras y el hacinamiento para medir el constructo de las condiciones del hogar; la mortalidad prenatal, la infantil, el riesgo alimentario de las niñas, los niños y los jóvenes, y el riesgo alimentario de los adultos para medir las condiciones personales básicas; la privación en la atención pre-escolar, la matrícula infantil y juvenil, la deserción y el trabajo infantil para medir las condiciones educativas; la escolarización de los adultos, la presencia de trabajo informal o sin remuneración y la privación por bajo ingreso per cápita para medir las condiciones socioeconómicas; y los problemas de inseguridad en el barrio o vereda y los hechos vividos como como indicadores de las condiciones de inseguridad y violencia. Su significancia y en su mayoría efectos positivos (a excepción de la matrícula y los hechos vividos para el caso de Belo Horizonte) muestran la consistencia comparativa de los modelos planteados. De otra parte, las covariaciones significativas y los efectos positivos entre las condiciones socioeconómicas, tanto con las condiciones del hogar como con las condiciones personales básicas, también indican similitudes. Además de las covariaciones entre variables como la privación en la atención preescolar y el hacinamiento, y entre el trabajo informal o sin remuneración y estar privado de trabajo con contrato formal.

Las diferencias principales entre los modelos  $SEM - AL_{BH}$  y  $SEM - AL_{Med}$  tiene que ver con los signos negativos de algunos indicadores de los constructos, lo cual señala que un aumento (o reducción) de una privación en una variable disminuye (o aumenta) la privación de una de las condiciones o constructos del modelo. De esta manera, aunque la variable latente de las privaciones educativas aumente (por variables como el trabajo infantil, el rezgo escolar, la privación

en la atención preescolar, etc.) se da al mismo tiempo una disminución de la privación en la matrícula infantil y juvenil, aspecto que recalca el efecto de las políticas educativas como la Bolsa Familia de Brasil que está condicionada por la matriculación de las niñas, los niños y los jóvenes de hogares con muchas privaciones o pobreza multidimensional. En el caso de Medellín, una reducción de la privación de activos va acompañada de un aumento de las privaciones en las condiciones del hogar y como se dijo, este resultado debe llamar la atención por los efectos que tiene la financiación y el consumismo en los hogares más pobres, pues no necesariamente por contar con una serie de activos la pobreza multidimensional es menos importante. Otra diferencia que llama la atención es que en el caso de Medellín existen más variables significativas para la medición de las condiciones socioeconómicas, algunas de las cuales están relacionadas con aspectos educativos como la privación por la atención preescolar, el rezago escolar, las riñas familiares, e incluso, la disminución en la privación de activos aumenta la privación en las condiciones socioeconómicas.

El modelo causal aplicado a Medellín presenta otra diferencia fundamental con respecto al de Belo Horizonte. Considera relaciones causales de segundo nivel, es decir, además del nivel de constructos de privaciones y sus efectos causales con la pobreza multidimensional, considera un segundo nivel que reúne los efectos causales que recaen sobre las condiciones educativas.

No todas las privaciones están correlacionadas de manera positiva, es decir, un aumento de una privación como el trabajo infantil está relacionado con la disminución de otras privaciones, a este efecto, la disminución del riesgo alimentario de niños y adultos. Lo cual nos lleva a plantear que si bien las privaciones en las capacidades se refuerzan, en casos de alta vulnerabilidad y pobreza, incluso una privación puede ser un atenuante de una situación aún más grave, y esto simplemente es el refuerzo de ciclos causales de pobreza y desigualdades persistentes.

Los modelos de ecuaciones estructurales aportan al análisis de la pobreza multidimensional no solo por el establecimiento de vínculos causales sino además por la significancia de variables que afectan a una minoría de la población en Belo Horizonte y Medellín, como lo son: la privación por el manejo de basuras, la mortalidad infantil y la prenatal. Estas indican la existencia de pobreza extrema con causalidades dañinas e irreversibles para la vida humana. Los indicadores de pobreza solo mostrarían su baja incidencia (dado que son indicadores con baja frecuencia). Además, obviarían las causalidades y covariaciones, dado que su metodología es insuficiente para captarlas. De ahí que los activos sean

considerados por algunos índices de pobreza como un indicio de reducción de la misma pero, en contraste con nuestros modelos causales, se demuestra su inconsistencia en este sentido por los efectos financieros y el empobrecimiento que hay detrás de la superación de umbrales de bienes materiales que acarrearán deudas.

La presencia de mecanismos socioeconómicos y de violencia no pueden desligarse del fenómeno de pobreza, su efecto causal directo así lo demuestra. En cambio, las condiciones del hogar y sus indicadores, que son en gran medida usados para medir la pobreza, tendrían que ser analizados más a fondo, pues su pertinencia en la medición de la pobreza no parece responder a efectos causales aunque covarían con otras condiciones. Además, algunas condiciones del hogar deberían ser evaluadas en un marco general, pues efectos como el consumismo entre los pobres y la relación con el financiamiento crean una vulnerabilidad y riesgo de pobreza que no es captada por los indicadores. De otra parte, en Medellín el mejoramiento de las condiciones del hogar va acompañado de un empeoramiento de las condiciones de inseguridad y violencia, esto se explica por los programas de cobertura de servicios públicos o incluso de rehabilitación de barrios en zonas de mayor violencia e inseguridad en el contexto de la amplia reforma urbanística de la ciudad.

En cuanto a la política educativa, podemos concluir que el diseño global para problemas locales no es efectivo porque el desconocimiento de las interacciones de las varias dimensiones o condiciones humanas, sociales y económicas a escala local hace que la política aplicada sea un experimento de ensayo error con un costo alto en términos de tiempo y recursos por los fallos de información sobre el contexto. Lo anterior arroja políticas ineficientes que aunque logran disminuir brechas puntuales, no cambian el curso de los ciclos acumulativos de la pobreza y la desigualdad como fue demostrado con los modelos  $SEM - AL_{BH}$  y  $SEM - AL_{Med}$ .

Existe una falacia sobre la evaluación de las políticas educativas y el achaque de metas logradas por ciertas políticas porque, en primer lugar, los criterios de evaluación puntuales no consideran los mecanismos que producen las desigualdades educativas como tampoco su disminución, en tal caso, es imposible saber si un aumento de la matriculación o una disminución del ausentismo escolar se deba a las políticas educativas o a cambios en el entorno, por ejemplo, disminución de la violencia. En segundo lugar, el registro de logros no implica un logro real; en tanto, en las múltiples prácticas locales no se sabe cómo se están consiguiendo esos objetivos y, lo que es peor aún, si las personas logran realmente

desarrollar sus capacidades educativas y si estas les ofrecen iguales posibilidades en el mercado laboral y social. Así, la evaluación mediante criterios puntuales es una cortina de humo para la solución real del problema educativo como garante de capacidades y oportunidades en sistemas sociales plurales con presencia de pobreza y desigualdad que se rigen por políticas y diseños globales.

Las políticas o programas de focalización que usan criterios específicos y que buscan disminuir la pobreza o producir efectos sobre los colectivos más desfavorecidos o vulnerables, no logran neutralizar los mecanismos que la producen, por ende, la educación se sigue afectando. Los *SEM – AL<sub>BH</sub>* y *SEM – AL<sub>Med</sub>* ayudan a demostrar mediante la relación entre las variables, ya sea por covariaciones o efectos causales, que las personas con más privaciones y, por ende, en peores posiciones sociales, es sobre quienes la política focalizada no neutraliza los efectos de los mecanismos de clase y género, de la interacción entre las dimensiones y de la violencia, lo cual apoya el marco teórico expuesto en el capítulo 3 y las teorías de Wright y Tilly sobre la acción de mecanismos y la persistencia de desigualdades. Las ideas de estos autores se refuerzan en el campo empírico con las mediciones desarrolladas, sobre todo, por el efecto causal de las condiciones socioeconómicas directa e indirectamente sobre la educación en Belo Horizonte y Medellín, respectivamente. Aunque es importante resaltar que en el caso de Belo Horizonte se nota la acción de la política Bolsa Familia frente a la matriculación de las niñas, los niños y los jóvenes, pero su efecto no es suficiente para neutralizar los mecanismos de la pobreza y la desigualdad.

Estos modelos son un primer paso para la evaluación de la acción de los mecanismos en la determinación de la pobreza y la desigualdad educativa, en un futuro esta investigación puede ser ampliada mediante el estudio de otras ciudades latinoamericanas e incluso, con la ayuda de bases de datos de panel, puede pensarse en el desarrollo de Modelos de Ecuaciones Estructurales con datos longitudinales, con lo cual se podría evidenciar la acción de mecanismos que alimentan los ciclos causales de pobreza o que la revierten. Así, sería una metodología muy apropiada para, por un lado, observar sobre qué dimensiones es imprescindible la acción de las políticas y, por otro lado, mirar los efectos de las políticas sociales y públicas en el tiempo y sus efectos en varias dimensiones.



## Parte III

# Conclusiones generales



Al estudiar la educación en los contextos de Belo Horizonte y Medellín, con los enfoques de las capacidades, la educabilidad y los mecanismos, se encuentran en términos generales limitantes del bienestar<sup>8</sup> y específicamente de la capacidad de ser y estar educado, que están asociados a una serie de privaciones y a la pobreza multidimensional que experimentan determinadas categorías sociales. Estos aspectos están aunados a una serie de mecanismos como la clausura social, la interacción de las dimensiones y la violencia, los cuales en el tiempo afectan a varias generaciones y por ende denotan la persistencia de las desigualdades. De una forma más precisa, el análisis abordado con las metodologías cuantitativas como el índice de pobreza multidimensional  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  y los modelos de ecuaciones estructurales  $SEM - AL_{BH}$  y  $SEM - AL_{Med}$  (a muestras que no están acotadas a los pobres) permiten dilucidar la existencia de mecanismos que no solo limitan la capacidad de ser y estar educado, sino que además ponen de relieve que muchas personas tienen barreras para potenciar esta capacidad (aún siendo una de las más relevantes no solo por sus valores posicionales, más aún por los valores intrínsecos<sup>9</sup> e instrumentales<sup>10</sup> de la educación), dados los problemas de bienestar que van más allá de los bajos ingresos y las malas condiciones materiales. De esta manera se dan una serie de interacciones causales que denotan la pobreza y la privación educativa, la persistencia de la desigualdad, la falta de mecanismos para romper estos círculos y la incapacidad de las políticas educativas para actuar por sí solas sobre estas tendencias.

La convergencia mostrada en los enfoques de las capacidades y la educabilidad sobre: la diversidad o heterogeneidad personal y la implicancia de varios actores en el proceso educativo, la interacción entre la educación y el bienestar, el realce del contexto por los efectos sobre la vida de las personas y el papel de la agencia en la capacidad de ser y estar educado aportan bases teóricas que esencialmente nos llevan a resaltar la relación del bienestar como fin último con la educación por sus efectos sobre la vida de las personas. Así mismo, indica la relevancia de las teorías de justicia para el planteamiento de las políticas educativas.

Uno de los temas de bienestar más relevantes es su carencia, en particular en esta tesis hablamos de la pobreza de capacidades que necesariamente es

---

<sup>8</sup>El bienestar está asociado a los estados que puede lograr una persona en término de sus funcionamientos y capacidades. En su análisis es fundamental observar la libertad de bienestar (ver apartado 1.2).

<sup>9</sup>Indican las aportaciones de la educación al desarrollo de la persona (ver apartado 1.2).

<sup>10</sup>Es el valor que tiene la educación para el logro de una serie de bienes colectivos que son fundamentales para el bienestar y el desarrollo en una región (ver apartado 1.2).

multidimensional. Si bien en el plano internacional se busca tener un consenso sobre las dimensiones que deben tener los análisis de pobreza e incluso ya se habla de la necesidad de complementar las encuestas por países (de una manera normalizada) con indicadores sobre las dimensiones perdidas de la pobreza, es decir, aquellas que son relevantes para el estudio de este fenómeno pero que difícilmente se han tenido en cuenta (todo lo anterior con el ánimo de obtener una medición concienzuda en un plano global que sea comparable entre los países), bien es cierto que las regiones no presentan los mismos patrones o características de pobreza. Es notable la diferencia entre la pobreza multidimensional de Brasil y Colombia con respecto de países emergentes de otras regiones, según el Informe de Desarrollo Humano de 2013 (PNUD, 2013). Mientras que en el ÍPM la privación de educación tiene un peso mayor en China y la Federación Rusa, en Brasil es más fuerte la dimensión de salud, y en Colombia la contribución de la dimensión de vida a la pobreza global cobra mayor importancia. Sin embargo, es cuestionable la medición de la pobreza multidimensional en América Latina solo con dimensiones de educación, salud y nivel de vida. De hecho los ÍPM registrados por todos los países de Sur América son bajos, ya que exceptuando a Bolivia, Perú y Paraguay, el resto presenta menos ÍPM que China, India y Sudáfrica.

En América Latina el peso que tiene la estructura de clase en el bienestar de las diversas poblaciones presenta elementos que deberían tenerse en cuenta en los análisis de la pobreza de la región, pues ya se ha documentado como la estructura del mercado laboral impide a grupos salir de la pobreza, entre otros aspectos. En cambio en otras regiones del mundo la literatura señala dinámicas diferentes, donde por ejemplo las carencias de bienes básicos y la presencia de alta mortalidad infantil y prenatal, entre otros, son aspectos más acuciantes. Lo anterior indica que este fenómeno se caracteriza de manera disímil en los varios contextos regionales o locales del mundo. Una de las críticas a otros estudios sobre pobreza es buscar indicadores globales y comparables para realidades diversas, incluso sería más objetivo trabajar sobre el marco de los derechos del niño que sobre acuerdos internacionales que siempre van aplazando el logro de las metas (Dávila y Naya, 2012). Partiendo de estas observaciones, la medición que planteamos de pobreza para América Latina y, en específico, la aplicada a Belo Horizonte y Medellín *ÍPM – AL<sub>BH&Med</sub>*, demuestra la relevancia de variables como el hacinamiento, el riesgo alimentario, el rezago escolar, la falta de atención preescolar, la privación de trabajo formal y la alta informalidad, y los problemas de inseguridad en el barrio o vereda, entre otros, que son muy

característicos del contexto y que desde luego no deben desconocerse para ir hacia la senda de desarrollo y justicia en la región (Ver cuadro 4.18).

La convergencia planteada entre los enfoques de capacidades y educabilidad que en general comparten un interés similar por los componentes de la pobreza multidimensional apuntan a la relevancia que esta tiene sobre la educación. En este sentido al observar los valores intrínsecos e instrumentales de la educación no solo señala la causalidad sobre la pobreza sino una serie de consecuencias de esta sobre la educación que limitan el impulso que la educación pueda tener sobre la vida de las personas y los logros de bienestar. Se hace evidente un círculo vicioso y un problema de desarrollo, en especial en las sociedades más desiguales o en aquellas en que un gran segmento de la población se encuentra en situación de pobreza, pues no existen oportunidades reales de educarse y, por ende, se desactiva uno de los instrumentos que podría ayudar a revertir la persistencia de las desigualdades.

Los valores intrínsecos e instrumentales de la educación se ven afectados por la privación o pauperización que padecen las personas y su posición de clase que implica los bajos niveles del capital económico, el cultural, el social y el simbólico de las personas. Esta situación plantea problemas para realizar la agencia y ciertamente, en algunos casos, se debe a la falta de libertad para realizarla afectando según Bourdieu (1986) el funcionamiento de la realidad social y como lo ha señalado Sen (2000) principalmente la de las mujeres por las dificultades que tienen para realizar su agencia, lo cual tiene efectos sobre los valores intrínsecos e instrumentales de la educación de sus hijos y de las generaciones futuras, así como, su apropiación del capital económico lo cual inhibe otras de sus libertades que, a su vez, limitan lo que Dubois (2008) llama las capacidades colectivas, incidiendo de esta forma en la educación. Estas situaciones caracterizan los escenarios de ineducabilidad distinguidos por Bonal y Tarabini (2010) en relación a las dinámicas que se dan entre, por un lado, la agencia y, por el otro, el bienestar cada una con primero, los valores intrínsecos de la educación y segundo, los valores instrumentales de la educación.

En el caso de Brasil y Colombia la violencia es un mecanismo donde la agencia y la estructura social se entremezclan generando ineducabilidad y afectando la libertad real de agencia tanto del estudiante, la familia y los profesores con resultados visibles sobre la educación. De esta manera tiene efectos sobre, primero, los valores intrínsecos de la educación pues la violencia como agencia genera ineducabilidad (por ejemplo, la violencia dentro del hogar que genera carencia afectiva-normativa) y la ineducabilidad por estigma social que caracteriza una

agencia muy restringida; segundo, sobre los valores instrumentales cuando se impide la educación aunando las carencias, los estigmas y la restringida agencia de los familiares y los profesores en contextos de violencia o, incluso, por la violencia como agencia (Ver cuadro 1.3).

En relación a los niveles de pobreza encontrados en Belo Horizonte y Medellín también podemos concluir que, en primer lugar, los bajos niveles de bienestar afectan los valores instrumentales de la educación y generan ineducabilidad crónica en algunos casos, al condensar situaciones extremas que se presentan como obstáculos para educarse; sin embargo, no solo las personas que padecen de pobreza multidimensional ven afectados los valores instrumentales de la educación pues estos pueden verse limitados por la violencia que no está acotada solo a segmentos donde se hace más visible la pobreza multidimensional. En segundo lugar, tanto la pobreza como la violencia misma genera ineducabilidad y sus efectos sobre los valores intrínsecos de la educación se convierten en un problema para el bienestar pues no se generan valores que puedan llevar a un cambio de la situación en el tiempo. En ocasiones la pobreza multidimensional y la violencia tienen impactos importantes sobre la educación (como fue demostrado en el modelo para Medellín). La violencia impacta indirectamente en la educación a través de las covariaciones positivas con las condiciones del hogar (en el caso de Belo Horizonte), y a través de las condiciones personales básicas y las socioeconómicas (en el caso de Medellín). Esto demuestra en términos empíricos las diferencias sobre la trayectoria y las consecuencias de la inseguridad y la violencia sobre las personas y la sociedad. Estas diferencias demuestran la importancia de los mecanismos causales como explicaciones contingentes de las desigualdades educativas y no solo de la pobreza multidimensional.

El establecimiento de vínculos entre los enfoques de capacidades y educabilidad nos permite ubicar tanto los escenarios de ineducabilidad como los de educabilidad. Dicho de otra manera, el marco de análisis que establecemos mediante, primero, el enfoque de capacidades; segundo, las dimensiones que la literatura de capacidades ha llamado perdidas pero que en el análisis sociológico o incluso en los campos de psicología social son imperantes como: las relacionadas con el contexto social (calidad del empleo, seguridad física, posibilidad de vivir sin vergüenza, calidad educativa) y la historia personal y psicológica (bienestar psicológico y subjetivo); tercero, la relación conceptual *bidireccional* entre el contexto social y la producción de bienes y servicios (tanto de mercado como de no mercado) que denotamos como relación conceptual perdida (dado que si bien los análisis de capacidades las mencionan hacen caso omiso sobre las

explicaciones de las desigualdades duraderas y los mecanismos que las producen); y cuarto, la agencia, nos ayudan a entender y a ubicar la ineducabilidad por carencia afectiva-normativa, por estigma, por violencia y la crónica como problemas de libertad para realizarse, y la educabilidad por oportunidad y por inversión como realizaciones (Bonal y Tarabini, 2010). El desarrollo de la tesis resalta el engranaje de la literatura de educabilidad, los problemas de estructura social en América Latina y las capacidades. Además hay que destacar que la contrastación empírica de estas ideas con los índices de pobreza multidimensional y los Modelos de Ecuaciones Estructurales para Belo Horizonte y Medellín dan soporte a los planteamientos teóricos desarrollados.

El diseño y la amplitud dimensional del establecimiento de las privaciones, los índices de pobreza multidimensional y de los *SEM* aplicados a Belo Horizonte (*SEM - AL<sub>BH</sub>*) y Medellín y (*SEM - AL<sub>Med</sub>*), con los cuales buscamos caracterizar la realidad de América Latina, evidenciaron las siguientes similitudes y diferencias:

- Entre Belo Horizonte y Medellín las similitudes son considerables. Con respecto a las privaciones sobresale que se da el mismo orden de importancia en las relacionadas con las condiciones educativas y las condiciones de violencia e inseguridad. Las situaciones de privación y vulnerabilidad social abarcan a un grupo social más amplio que el colectivo de personas pobres, por ejemplo, la privación de trabajo formal (el 60,10 % de los hogares de Belo Horizonte tienen al menos uno de sus adultos sin trabajo formal y en Medellín es del 19,30 %); de igual forma la presencia de trabajo informal es acuciante ( el 44,74 % y 83,79 % de los hogares en Belo Horizonte y Medellín tienen al menos un adulto en esta situación laboral); los problemas de inseguridad también sobresalen (71,14 % y 63,64 % en Belo Horizonte y Medellín respectivamente); y las privaciones por la baja escolarización de al menos uno de los adultos del hogar (43,06 % y 29,68 %). El hacinamiento también es considerable en ambas ciudades (19,74 % y 24,58 %) (Ver cuadro 4.18 y cuadros 2.31 y 2.32 del apéndice del capítulo 2).
- También es importante recordar algunas diferencias significativas: existe más privación en saneamiento y recolección de basuras en Belo Horizonte mientras que en Medellín sobresale la privación de activos; si bien la mortalidad infantil y prenatal es baja, presenta mayor porcentaje en Belo Horizonte; los menores en edad escolar están más privados por matrícula en Belo Horizonte pero el rezago escolar es un problema considerable en

Cuadro 4.18: Similitudes y diferencias de las privaciones en Belo Horizonte y Medellín

Condiciones/ Privaciones	Similitudes entre Belo Horizonte y Medellín	Belo Horizonte Diferencias	Medellín
Del Hogar	Sobresale la privación en hacinamiento	Más privación en saneamiento y en recolección de basuras	Más privación en activos
Personales básicas	En orden en ambas ciudades sobresale el riesgo alimentario de los adultos	Más privación en mortalidad infantil y prenatal	Un alto riesgo alimentario de los adultos del hogar y mayor riesgo alimentario de las niñas, niños y jóvenes del hogar
Educativas	Mismo orden en importancia de las privaciones: 1) rezago escolar, 2) la atención de la primera infancia, 3) la matrícula infantil y juvenil y 4) deserción escolar	Más privación en la matrícula infantil y juvenil	Más privación en el resto de variables educativas especialmente en rezago escolar
Socioeconómicas	Del conjunto de privaciones el trabajo infantil tiene menor presencia en los hogares	Más privación por presencia de adultos sin trabajo formal en el hogar y pocos años de escolarización de los adultos	Una alta privación por la presencia de trabajo informal o sin remuneración y más privación por bajos ingresos del hogar (debajo de la LP)
De inseguridad y violencia	Mismo orden de importancia en las privaciones: 1) problemas de inseguridad en el barrio, 2) Hechos vividos contra algún miembro del hogar y 3) riñas familiares	Más porcentaje de privaciones sobresaliendo los problemas de inseguridad y violencia*	

Fuente: Construcción propia, con base en PNAD 2009 y ECV 2010.

Notas: \*Es importante señalar que la acción del mecanismo de adaptación a la violencia puede estar actuando en Medellín y por ello presente menos privaciones en los problemas de violencia que Belo Horizonte pues las preguntas con las cuales se construyen estos indicadores dejan un alto margen a la percepción del encuestado.



Cuadro 4.19: Similitudes y diferencias de los Índices de Pobreza Multidimensional aplicados a Belo Horizonte y Medellín ( $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ )

Similitudes entre Belo Horizonte y Medellín		Belo Horizonte	Medellín
Diferencias			
$\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}^b$	Muy próximo en ambas ciudades: 9,02 % en BH y 12,38 % en Med		
Tasa de recuento o Incidencia <sup>a</sup>		Menos incidencia (33,18 %)	Más incidencia (43,96 %)
Intensidad	Muy similar en ambas ciudades, 27,18 % en BH y 28,16 % en Med		
La contribución de las privaciones al $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$	Los aportes de los indicadores muestran la misma tendencia e importancia dentro de la dimensión: 1) los problemas de inseguridad en el barrio o vereda 21,22 % y 19,45 %; 2) el rezago escolar 8,18 % y 11,06 %; 3) el riesgo alimentario de los adultos 2,14 % y 12,40 %; 3) el hacinamiento 3,45 % y 3,73 % en BH y Med respectivamente Las dimensiones señalan contribuciones similares, siendo las más importantes: 1) las condiciones de inseguridad y violencia 36,18 % y 28,24 %; 2) las condiciones socioeconómicas 33,26 % y 29,95 %; 3) las condiciones educativas 17,39 % y 21,15 % en BH y Med respectivamente Las contribuciones que aportan menos al $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ son: 1) las condiciones del hogar 6,85 % y 6,04 %; 2) las condiciones personales básicas 6,32 % y 14,63 % en BH y Med respectivamente. Los hogares encabezados por mujeres presentan mayor $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$	En BH el indicador que más contribuye dentro de las condiciones socioeconómicas es estar privado de trabajo formal 10,93 %	El riesgo alimentario de los adultos contribuye un 12,4 %. De ahí también la diferencia entre las condiciones personales básicas. En Med. el indicador que más contribuye dentro de las condiciones socioeconómicas es tener trabajo informal o no tener remuneración 13,50 %
Desagregación del índice	Las tipologías de familia pareja con hijos y otros, monoparentales femeninos y masculinos que viven con otros presentan mayor $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ Los hogares donde el jefe de hogar realiza empleo doméstico y/u oficios del hogar o en los que está desempleado presentan más incidencia y mayor $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ Los indígenas y los negros son los que más $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ presentan	Los empleados son los que menos $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ presentan	Los inactivos son los que menos $\dot{I}PM$ presentan, incluso menos que los empleadores
			Los desplazados intermunicipales por violencia inseguridad y conflicto tienen un alto $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$

Fuente: Construcción propia, con base en PNAD 2009 y ECV 2010.

a. La tasa de recuento del ÍPM global de Brasil y Colombia es uno de los indicadores que más diferencia señala con respecto al  $\dot{I}PM - AL_{BH\&Med}$ , pues solo indica que el 2,7 % de los Brasileños son pobres multidimensionales y en Colombia el 5,4 %, y específicamente en Medellín y Área Metropolitana 1,4 % de sus habitantes (PNUD, 2013; OPHI Country Briefing, 2013).

b. El ÍPM global para Brasil solo llega al 1,1 % en el 2006 y 2,2 % para Colombia en el 2010 (PNUD, 2013), como argumentamos antes este dato no capta la realidad de la pobreza en ambos países.

Cuadro 4.20: Similitudes y diferencias de los Modelos de Ecuaciones Estructurales aplicados a Belo Horizonte y Medellín (*SEM – AL<sub>BH</sub> y SEM – AL<sub>Med</sub>*)

	<i>SEM – AL<sub>BH</sub></i>	<i>SEM – AL<sub>Med</sub></i>	Belo Horizonte	Medellín
			Diferencias	
Indicadores de constructos	El riesgo alimentario tanto de menores como de adultos tiene un alto impacto en las CP. La inseguridad en el barrio o vereda es el indicador más relevante en CVI.	El saneamiento es el indicador con más peso en las CH. La deserción es el indicador con más impacto en las CEEd. Los años de escolarización de los adultos es el indicador con mayor impacto en las CS.		La privación por el combustible con el cual cocinan es el indicador con más peso en las CH. Existe un efecto negativo entre los activos y las CH. La privación en la matrícula infantil y juvenil tiene mayor carga factorial en las CEEd. El trabajo informal o no tener remuneración sobrepasa en las CS.
Indicadores de constructos e índices de modificación	El trabajo infantil tiene carga factorial en las CEEd.	El hacinamiento y la privación de trabajo de los adultos del hogar mostraron ser significativas como indicadores de las CP.		La privación por bajos ingresos es un indicador explicativo de las CH. El hacinamiento es significativo y presenta carga factorial en CEEd. El hacinamiento, el rezago escolar y las niñas familiares mostraron cargas factoriales sobre las CS. También los activos pero con signo negativo.
Covariaciones entre constructos	Cov positivas entre las CS y CH; CS y CP;	Cov positivas entre las CVI y CH. Cov negativas entre CVI y CP.		Cov positivas entre CP y las CH; CVI y CP; CVI y CS; Cov negativa CVI y CH.

Fuente: Construcción propia, con base en PNAD 2009 y ECV 2010.

Notas: CH: Condiciones del Hogar, CP: Condiciones Personales Básicas, CEEd: Condiciones Educativas, CS: Condiciones Socioeconómicas, CVI: Condiciones de Entorno (violencia e inseguridad), IPNI: indicador de pobreza multidimensional. Cov: Covariaciones.

Constructo o variable latente: *concepto que el investigador puede definir en términos conceptuales pero que no puede ser directamente medido [...] debe medirse aproximadamente por indicadores*. Constructo endógeno: *es un constructo o variable dependiente o resultante en al menos una relación causal*; Constructo exógeno: *constructo o variable que actúa solo como predictor o "causa" para otros constructos o variables del modelo* (Hair, et-al., 1999:770-771).

Cuadro 4.21: Continuación: Similitudes y diferencias de los Modelos de Ecuaciones Estructurales aplicados a Belo Horizonte y Medellín ( $SEM - AL_{BH}$  y  $SEM - AL_{Med}$ )

$SEM - AL_{BH}$	Similitudes entre Belo y Horizonte	Belo Horizonte	Medellín
$SEM - AL_{Med}$	Horizonte Medellín	Diferencias	
Covariación entre variables observadas	La privación en la atención preescolar cov con el hacinaamiento. La privación de trabajo formal cov con el trabajo informal.	La privación en la atención preescolar cov con el rezago escolar. La privación de trabajo de alguno de los adultos cov positiva con la privación en la atención preescolar, con la privación por baja escolarización de adultos, y cov negativamente con el trabajo infantil. La privación por ingresos familiares cov con la privación en la atención preescolar y el rezago escolar. La privación por el bajo nivel educativo de los adultos cov positivamente con la privación por recolección de basuras. La privación de ingresos familiares cov negativamente con el trabajo informal o no remunerado. El riesgo alimentario de los adultos cov positivamente con el de las niñas, niños y jóvenes del hogar.	La privación por manejo de basuras cov con la mortalidad prenatal e infantil. La privación de trabajo formal cov con el riesgo alimentario de los menores del hogar. El riesgo alimentario de los menores cov con el hacinaamiento. La privación por el bajo nivel de escolarización de los adultos cov con el riesgo alimentario de los menores. El rezago escolar cov con la privación de matrícula infantil y juvenil. El IPM cov con la privación de activos, las paredes de la vivienda, la deserción y el rezago escolar.
Covariación entre constructos y variables observadas		Las CP cov positivamente con la mortalidad infantil, la mortalidad prenatal, la privación de ingresos y el riesgo alimentario de los adultos y de las niñas, niños y jóvenes del hogar; y negativamente con el trabajo infantil. Las CS cov positivamente con los problemas de inseguridad en el barrio. Las CEEd cov positivamente con la matrícula infantil y juvenil.	
Causalidades	La parte estructural está constituida por cuatro constructos exógenos (las condiciones del hogar, las personales básicas, las socioeconómicas y las de entorno: inseguridad y violencia) y un constructo endógeno (las condiciones educativas)	Existe un efecto causal directo de las condiciones socioeconómicas sobre las condiciones educativas.	Considera relaciones causales de segundo nivel al incluir el IPM. El efecto de las condiciones socioeconómicas sobre las condiciones educativas es indirecto y a través de la pobreza multidimensional. El efecto causal de las condiciones del hogar es significativo sobre las condiciones educativas más no sobre el IPM. Las CP, CS y CVI tienen un efecto causal directo sobre el IPM e indirecto sobre la CEEd. El IPM tiene un efecto causal directo sobre las CEEd.

Fuente: Construcción propia, con base en PNAD 2009 y ECV 2010.

Notas: CP: Condiciones Personales Básicas, CEEd: Condiciones Educativas, CS: Condiciones Socioeconómicas, CVI: Condiciones de Entorno (violencia e inseguridad), IPM: indicador de pobreza multidimensional. Cov: Covariaciones.

Constructo o variable latente: *concepto que el investigador puede definir en términos conceptuales pero que no puede ser directamente medido [...]* debe medirse aproximadamente por indicadores. Constructo endógeno: *es un constructo o variable dependiente o resultante en al menos una relación causal*; Constructo exógeno: *constructo o variable que actúa solo como predictor o "causa" para otros constructos o variables del modelo* (Hair, et-al., 1999:770-771).

ambas ciudades (21,84 % en Belo Horizonte frente a 38,78 % en Medellín). Al encontrar que las personas de Belo Horizonte indican más privación en las variables de inseguridad y violencia podemos aseverar que, dada la larga trayectoria de estos fenómenos en Medellín, existe un mecanismo de adaptación a estas situaciones. Incluso si bien la privación por riesgo alimentario en orden de importancia dentro de las condiciones personales básicas es relevante en ambas ciudades, esta privación es más estrepitosa en Medellín donde afecta al 50,45 % frente al 4,75 % de Belo Horizonte (Ver cuadro 4.18 y cuadros 2.31 y 2.32 del apéndice del capítulo 2).

- La capacidad que tiene el  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  aplicado a Belo Horizonte y Medellín para captar las similitudes coincide con otros diagnósticos de la realidad de América Latina, por ejemplo, los que señalan que la desigualdad de ingreso y la extensión del empleo informal determinan la pobreza de la región (Portes y Hoffman, 2003; CEPAL, 2012; 2013). El  $\acute{I}PM$  mundial, como lo define la OPHI, no consigue captar estos fenómenos, en cambio el  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$ , tanto por las variables, las dimensiones y la amplitud dimensional, hace más énfasis sobre los problemas de América Latina y es más coherente para captar la pobreza según las características propias de la región. De ahí que resalten las contribuciones de las condiciones de inseguridad y violencia, las condiciones socioeconómicas y las condiciones educativas de una manera tan similar en Belo Horizonte y Medellín.
- Las diferencias del  $\acute{I}PM - AL_{BH\&Med}$  sirven para reforzar la idea de la efectividad de los instrumentos aplicados a las localidades y, por ende, para insistir sobre la importancia de captar y entender este fenómeno en sus particularidades, pues las políticas sociales y públicas, incluida la política educativa, son más efectivas si se conoce la realidad a profundidad. De esta manera, por ejemplo, la política debería hacer más énfasis en los problemas de riesgo alimentario en Medellín que en Belo Horizonte y, si bien en ambas ciudades deben trazarse un objetivo claro sobre la informalidad laboral, el problema es mucho más apremiante en Medellín al igual que la privación por bajos ingresos familiares. Sin embargo, en Belo Horizonte el mercado laboral está dejando por fuera a un porcentaje importante de personas en edad económicamente activa y esto puede señalar problemas de agencia con las respectivas consecuencias en las libertades instrumentales, o incluso debería indagarse si corresponde a los efectos perversos de algunas de las políticas sociales que desincentivan la participación en el mercado laboral

(ver cuadro 4.19).

- La desagregación del  $\dot{IPM} - AL_{BH\&Med}$  por tipologías revela que la clausura social opera de un modo parecido en ambas ciudades, es decir, con el  $\dot{IPM} - AL_{BH\&Med}$  se observa que ciertas tipologías son más afectadas por la pobreza multidimensional, en tanto, los hogares encabezados por mujeres, hogares monoparentales y que viven con otros, los hogares donde el jefe de hogar realiza trabajo doméstico y/u oficio del hogar, los indígenas y los negros, y en Medellín quienes han sufrido de desplazamiento interurbano, padecen restricciones más severas que los otros grupos sociales en su acceso a recursos imprescindibles a tal punto que los mantiene en situación de pobreza más aguda (ver cuadro 4.19).
- Los  $SEM - AL_{BH}$  y  $SEM - AL_{Med}$  hacen posible entender la forma como opera la clausura social. Por ejemplo, en el caso de Belo Horizonte los años de escolarización de los adultos, los bajos ingresos y el empleo informal tienen un peso importante en las condiciones socioeconómicas. La baja capacidad de ser y estar educado de los adultos (debido a los problemas de la clausura social como la redistribución regresiva de la renta o la segregación socioeconómica entre escuelas) tiene efectos en la siguiente generación, esto si tenemos en cuenta que precisamente su educación hace parte de las condiciones socioeconómicas que, a su vez, tienen un impacto causal sobre las condiciones educativas de los menores en edad escolar del hogar (corroborando la importancia de las capacidades colectivas, el impacto de las condiciones socioeconómicas sobre la pobreza y el riesgo de reproducción de la pobreza por los ciclos causales) (ver cuadros 4.20 y 4.21).
- En Belo Horizonte también demostramos que la clausura social es un potente mecanismo no solo de la pobreza y la privación de la capacidad de ser y estar educado sino además de la persistencia de las desigualdades, pues no solo se produce el impacto causal de las condiciones socioeconómicas sobre la educación de los menores en edad escolar, sino que además covaría con las condiciones del hogar y las personales básicas, entre otras covariaciones que indican la acción del mecanismo de interacción entre las dimensiones (ver cuadros 4.20 y 4.21). Podemos aseverar que la clausura social produce efectos más agudos sobre los hogares más pobres pues la privación en saneamiento y los riesgos alimentarios de adultos y las ni-

ñas, niños y jóvenes del hogar son los indicadores con mayor peso en los constructos de las condiciones del hogar y las personales básicas respectivamente que covarían con las condiciones socioeconómicas. Este efecto denota, por un lado, las restricciones de los sectores sociales más vulnerables a una serie de recursos urbanísticos y fiscales, así como de alimentos, y por otro lado, la interacción acumulativa entre las mismas dimensiones de la pobreza.

- En el caso de Medellín la clausura social opera de una manera similar al caso de Belo Horizonte pues las variables asociadas a la estructura socioeconómica y de mercado laboral son determinantes. De esta manera las cargas factoriales más relevantes de las condiciones socioeconómicas son: el trabajo informal o no remunerado, las privaciones por bajos ingresos, el bajo nivel educativo de los adultos y de trabajo formal. El modelo demuestra, a diferencia de Belo Horizonte que, las condiciones socioeconómicas tienen un efecto causal directo sobre la pobreza multidimensional, siendo el constructo de mayor carga factorial (0,375) y le sigue muy de cerca el de inseguridad y violencia (0,369), además del efecto causal que tienen las condiciones personales básicas (más no las condiciones del hogar). De esta manera, la particularidad que se presenta en Medellín sobre el acaparamiento de oportunidades debe ser tenido en cuenta para los estudios y las políticas antipobreza, pues este mecanismo está operando de forma directa y abrupta sobre los más desfavorecidos (ver cuadros 4.20 y 4.21).
- En la segunda fase causal del modelo aplicado a Medellín (diferencia importante con respecto al  $SEM - AL_{BH}$ ) se demuestra la relación de la pobreza y la educación tan aludida teóricamente en la literatura de educabilidad con una carga factorial significativa de 0,232, pero no solo esto, sino además el efecto causal directo de las condiciones del hogar sobre las condiciones educativas (0,323). Esto último tiene dos implicaciones importantes, por un lado, entre más pobreza multidimensional peores condiciones educativas y, aunque el hogar no sea pobre multidimensional, las condiciones del hogar afectan la educación. La presencia del mecanismo de interacción también es importante en el modelo de Medellín pues existen covarianzas entre las condiciones socioeconómicas con las del hogar y las personales básicas y, además, entre las condiciones de violencia e inseguridad con las condiciones personales básicas y las socioeconómicas, además de las múltiples covariaciones observables en el modelo (ver cuadros 4.20

y 4.21).

- El mecanismo de violencia es representado a través del constructo de violencia e inseguridad y de sus indicadores. Tanto para el caso de Belo Horizonte como Medellín es significativo en los modelos, pero su presencia implica una comprensión del fenómeno de manera diferente. En el caso de Belo Horizonte existe una covarianza positiva con las condiciones del hogar, mas covaría negativamente con las condiciones personales básicas y señala no ser significativa en relación a las condiciones socioeconómicas; mientras que en el caso de Medellín, además de tener un fuerte efecto causal sobre la pobreza multidimensional covaría positivamente con las condiciones personales y en menor cuantía con las condiciones socioeconómicas, además llama la atención su covariación negativa con las condiciones del hogar.
  - En el caso de Belo Horizonte, entre más violencia e inseguridad menos privación en las condiciones personales básicas, que recordemos están medidas por los riesgos alimentarios de los adultos y las niñas, niños y jóvenes del hogar, así como por la mortalidad infantil y prenatal. Posiblemente esto se deba las conexiones entre desigualdad y violencia (señaladas en la literatura sobre la estructura socioeconómica de América Latina, por ejemplo, Portes y Hoffman (2003). En términos de privaciones esto significa la lucha por cubrir privaciones básicas mediante la ilegalidad (dada la clausura social a la que algunos grupos se ven sometidos) que lleva consigo hechos punibles.
  - En el caso de Medellín la covariación negativa señala que los problemas de inseguridad y violencia no están localizados en zonas donde las condiciones del hogar son peores y esto es el reflejo de un fenómeno que afecta a una sociedad indistintamente de sus ingresos y situación de pobreza. Por ende es latente la acción del mecanismo de violencia en los dos modelos pero de manera disímil, en resumen, la violencia es otro mecanismo causal que incide muy claramente en Medellín y no tanto en Belo Horizonte.
  - Así pues, la política social y pública debe ser diferente: mientras en Belo Horizonte es factible que una política que cubra condiciones personales básicas incida sobre la violencia, en Medellín sería insuficiente (ver cuadros 4.20 y 4.21).

- Así, los  $SEM - AL_{BH}$  y  $SEM - AL_{Med}$  se convierten en una herramienta de donde se pueden derivar múltiples políticas sociales, públicas y educativas, pues mediante la exploración de los mecanismos de la clausura social, la interacción de las dimensiones y la violencia en ambas ciudades, se observa la importancia de la evaluación mediante el establecimiento de relaciones causales y covariantes específicas para cada caso.
  - Esto lleva a plantear por ejemplo la relevancia de las políticas laborales en ambas ciudades con énfasis en el manejo de la informalidad pero además en la inserción de la población en edad para trabajar al mercado laboral formal, revisado con especial atención en el caso de Belo Horizonte qué factores pueden estar desincentivando a dicho grupo hacer parte de la población activa (personas en edad de trabajar que no están empleadas ni buscan trabajo activamente). Por otro lado, se hace preponderante actuar sobre las condiciones socioeconómicas como política coadyuvante de la mejora en las condiciones educativas.
  - En el caso de Medellín, la política educativa tendría que ayudarse de las sinergias de las políticas para la erradicación de la pobreza pues esta afecta gravemente la educación. Es importante superar umbrales de mínimos de capacidades pues estas personas tienen afectadas sus libertades básicas y por ende, podemos decir, tienen inhabilitadas algunas capacidades que funcionan como libertades instrumentales, lo cual genera causalidades de pobreza y desigualdades persistentes.
  - Las acciones sobre el trabajo infantil son importantes pero no suficientes, pues si bien el indicador fue significativo sobre las condiciones educativas, hay que trabajar más sobre la deserción y el rezago escolar las cuales no mostraron covariar con el trabajo infantil (que en cambio presenta covariación con la privación de trabajo formal de los adultos y que refuerza la no privación por ingresos) en Belo Horizonte.
  - En tanto en Medellín, es necesaria una política de escolarización pues la privación en matrícula infantil y juvenil es el indicador que más incide en las peores condiciones educativas, siguiéndole muy de cerca el trabajo infantil; política educativa que debería ser reforzada con las políticas de superación de la pobreza no solo por el impacto causal



de la pobreza sobre la educación sino además por la covariación que presenta con la deserción y el rezago escolar.

- Las anteriores están entre muchas otras que pueden plantearse a partir de los resultados de los modelos que indican la relevancia de las sinergias entre las políticas.

Es notable la existencia de mecanismos que desactivan la agencia, por ende, esta no es suficiente como herramienta para solucionar problemas de pobreza, persistencia de desigualdades y el logro de la capacidad de ser y estar educado. En otras palabras, la clausura social, la interacción de las dimensiones y la violencia, son aspectos en los cuales las acciones individuales difícilmente tienen injerencia sobre el cambio de trayectorias de desigualdades persistentes y los caminos divergentes en términos del bienestar de las diferentes categorías sociales, pues estos mismos mecanismos desactivan la agencia. De esta manera, es indispensable la acción pública, sin embargo, la política educativa como mecanismo para revertir la persistencia de las desigualdades muestra tener un efecto muy tímido en el caso de Belo Horizonte e imperceptible en el caso de Medellín, esto en un marco de varias dimensiones o condiciones como las resaltadas en esta tesis.

El alcance científico de esta tesis en resumen es: primero, plantear el engranaje de los enfoques de las capacidades, la educabilidad y los mecanismos; segundo, contrastar los planteamientos teóricos con los métodos empíricos desarrollados ( $ÍPM - AL_{BH\&Med}$ ,  $SEM - AL_{BH}$  y  $SEM - AL_{Med}$ ); tercero, evidenciar las diferencias de los mecanismos operantes en América Latina con otras regiones del mundo; cuarto, plantear modelos causales para Belo Horizonte y Medellín; quinto, demostrar que no solo con los resultados de la pobreza multidimensional sino además con las estructuras causales entre variables y constructos operan mecanismos que implican las múltiples relaciones entre las privaciones y la educación; con lo cual también se demuestran las relaciones planteadas en la literatura sobre educabilidad; finalmente, presentar esta información y sus resultados como un instrumento útil para el planteamiento de políticas públicas, sociales y educativas.

La medición de varias dimensiones de la pobreza promete contribuciones importantes a los debates sobre los círculos viciosos de la pobreza en economía y sobre las raíces estructurales de la pobreza en sociología. De hecho, estas dos aproximaciones al fenómeno reparan en la variedad de mecanismos que juegan un papel en la génesis de las desigualdades. Los mecanismos son pautas causales

recurrentes pero parcialmente contingentes según los contextos en que se activan. Normalmente los científicos sociales que utilizan este concepto consideran que la agencia humana es el motor principal de estos mecanismos, sin embargo, esta tesis doctoral llama la atención sobre otros mecanismos como la interacción de las dimensiones y la violencia que puede desactivar la agencia en los grupos sociales más desfavorecidos. Esto significa un avance en la forma de abordar los mecanismos que provocan la pobreza pues, por un lado, amplía las explicaciones plausibles mediante mecanismos, por ejemplo, los cambios de la pobreza por la desactivación o no de la agencia dado aspectos como la violencia y, por otro lado, detecta otras posibilidades en los resultados dadas las dinámicas entre los mecanismos observados, como la tipología de pobreza bajo la acción de los mecanismos contingentes, por ejemplo, los desplazados que viven en Medellín y los indígenas y afrodescendientes como grupos con más pobreza multidimensional a causa de mecanismos como el de la clausura social.

El proceso acumulativo de las relaciones causales entre los diferentes aspectos de la vida de las personas (Myrdal, 1959) nos ha llevado a hablar de la interacción entre las dimensiones de la pobreza que puede generar círculos viciosos. Por el contrario, asumiendo un proceso positivo entre los logros de algunas de las dimensiones de bienestar, la literatura señala que estas pueden transformarse en factores instrumentales para el logro en otras capacidades (Sen, 2000), pero la evidencia no corrobora esta situación en Belo Horizonte ni en Medellín. En tanto, mecanismos como la explotación y la clausura social imprimen un carácter duradero a las desigualdades, las cuales están vinculadas con unas categorías sociales (por ejemplo: la clase, el género y la etnicidad), que además están dotadas de sentido en muchos entornos sociales como: el mercado, el Estado, la sociedad civil y el hogar (Tilly, 1998; Picchio, 2001; Wright, 2009). Este escenario lleva a la limitación de las libertades instrumentales y, por ende, es un obstáculo para el desarrollo humano. En tanto, por ejemplo, la violencia malogra el florecimiento de las capacidades humanas, por sí misma constituye unos espacios sociales “des-civilizados” (Elias, 1981) donde la agresión marca la pauta de las relaciones sociales, la limitación de las libertades y los resultados de bienestar y desarrollo.

La relevancia de esta tesis es señalar un camino para analizar los fenómenos de la pobreza y la educación no en los resultados en sí mismos sino en sus causas. De ahí que al ser una propuesta mediante mecanismos ofrezca elementos de diagnóstico más precisos sobre estos fenómenos e indique una serie de asociaciones causales sobre las cuales es imprescindible la acción pública para

intentar romper efectos causales e incluso círculos de pobreza que tienen una fuerte connotación local y regional. Este tipo de análisis acotado a las realidades regionales y urbanas debe ser más tenido en cuenta, dado que ofrece una mejor aproximación a la realidad. Una de las críticas que señalamos a las políticas globales tanto en términos de objetivos de desarrollo como a los de educación es sobre los logros en una o varias metas que no indican que se estén revirtiendo las tendencias al desequilibrio en el desarrollo. Aunque las brechas en ciertas dimensiones se disminuyan pueden continuar, de una parte, la persistencia de los mecanismos en el tiempo y, de otra, los efectos multiplicadores de estos mecanismos de una generación a otra. El no replanteamiento de la evaluación y de la lucha contra las desigualdades persistentes irá marcando panoramas de sociedades injustas y desiguales en contextos globalizados que alcanzan metas de desarrollo y educación.

El contenido y los resultados de esta tesis llevan a proponer una revisión metodológica de los estudios de las políticas económicas y sociales, pues si estos se reducen a los objetivos, el marco lógico, la gestión y el impacto de cada programa tomado como una unidad independiente, los resultados serán parciales y poco esclarecedores de los logros de bienestar y desarrollo. Esta tesis ha demostrado que dejan de lado una serie de efectos causales muy significativos. Por tanto, sería conveniente utilizar diseños institucionales y métodos de evaluación (como los modelos de ecuaciones estructurales) que permiten captar esta visión de conjunto.

Sin lugar a dudas los mecanismos que explican la pobreza y la privación de educación, explican la persistencia de la desigualdad. El problema asociado tras la estructura causal y que debería ser objeto de futuros análisis es medir ¿cuáles son los efectos multiplicadores de la pobreza y la privación educativa de una generación a otra? Para ello sería necesaria la inversión en encuestas estadísticas de paneles de datos que permitan hacer análisis causales longitudinales. Esta sería una potente herramienta de evaluación del bienestar y del efecto de las políticas públicas y sociales, y específicamente de las políticas educativas sobre las personas y las sociedades.



# Referencias

ACNUR (2010), 2009 Global Trends: Refugees, Asylum Seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons, Ginebra, Suiza: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

Alcaldía de Medellín. (2006), Estrategía de participación ciudadana en la revisión y ajuste al POT Medellín 2005. Concepto básicos del Plan de Ordenamiento Territorial, Medellín: Departamento Administrativo de Planeación.

Alcaldía de Medellín. (2012), Buen comienzo para la niñez, Medellín: Alcaldía de Medellín.

Alkire, S y Black, R. (1997), 'A practical reasoning theory of development ethics: furthering the capabilities approach', *Journal of International development* 9:2, 263-279.

Alkire, S. (2002a), *Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*, Oxford: Oxford University Press.

Alkire, S. (2002b), 'Dimensions of human Development', *World Development* 30:2, 181-205.

Alkire, S. 2007. (2007), 'Choosing dimensions: the capability approach and multidimensional poverty', *Oxford Poverty and Human Development Initiative, Working Paper 88*, 1-28.

Alkire, S. y Foster, J. (2008), 'Counting and Multidimensional Poverty Measurement', *Oxford Poverty and Human Development Initiative, Working Paper 7*, 1-33.

Alkire, S. y Foster, J. (2009), 'Counting and multidimensional poverty measurement. (Revised and updated)', *Oxford Poverty and Human Development Initiative, Working Paper 32*, 1-44.

Alkire, S. y Santos, M. (2010), 'Acute Multidimensional Poverty: A new Index for Developing Countries', *Oxford Poverty and Human Development Initiative, Working Paper 38*, 1-139.

Álvarez Leguizamón, S. (2007), 'Concentración de la riqueza, millionarios y reproducción de la pobreza en América Latina', *Sociologias*, Porto Alegre 9:18, 38-73.

Álvarez Maya, M; Martínez Herrera, H. (2001), *El desafío de la pobreza*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Fundación Social y Confederación Colombiana de ONG.

Azariadis, C. y Stachurski, J. Aghion, P. y Durlauf, S., ed., (2005), *Handbook of Economic Growth*, 1, Amsterdam: Elsevier, capítulo Poverty Traps.

Batista Foguet, J. y Coenders Gallart, G. (2012), *Modelos de ecuaciones estructurales: modelos para el análisis de relaciones causales*. Cuadernos de estadística N° 6', Madrid : La Muralla.

Bernstein, B. (1990), *Poder Educación y Conciencia*, Barcelona: El Roure Editorial.

Bialakowsky, A.; López, A. y Patrouilleau, M. Cattani, A., ed., (2008), *Instituciones del Estado y producción y reproducción de la desigualdad en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO, capítulo Prácticas gubernamentales en la regulación de poblaciones extinguidas.

Bonal, X. (1998), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona: Paidós.

Bonal, X. y Tarabini, A. (2010), *Ser pobre en la escuela: hábitos de pobreza y condiciones de educabilidad*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Borsdorf, A. (2003), 'Hacia la ciudad fragmentada. Tempranas estructuras segregadas en la ciudad latinoamericana', *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales* 7: 146(122), 1-7.

Bourdieu, P. (1989), 'Social Space and Symbolic Power', *Sociological Theory* 7:1, 14-25.

Bourdieu, P. (2000), *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao: Desclée de Brouwer, capítulo Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social, pp. 131-164.

Bourdieu, P. Richardson, J., ed., (1986), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press., capítulo The forms of capital, pp. 241-258.

Bourguignon, F. y Chakravarty, S. R. (2003), 'The Measurement of Multi-dimensional Poverty', *Journal of Economic Inequality* 1, 25-49.

Bowles, S; Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, London: Routledge.

Briceño-León, R., ed. (2002), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO.

Buvinic, M., Morrison, A. y Orlando M. (2005), 'Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe', *Papeles de población*. CIEAP/UAEM. 43, 167-214.

Byrne, B. (2012), *Structural Equation Modeling with Mplus: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Multivariate Applications Series, Routledge.

Cacciamali, C.; Tatei, F. (2005), 'Dilemas da Política Pública no Combate ao Trabalho Infantil: o caso das famílias cuja pessoa de referência trabalha por conta própria', *Seminários do Instituto de Pesquisas Econômicas da USP* 17, 1-19.

Carabaña, J. Carabaña, J., ed., (1995), *Desigualdad y clases sociales : un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid: Fundación Argentaria, capítulo *Esquemas y estructuras*, pp. 109-130.

Carusi-Machado, D. (2007), 'Efeitos da saúde na idade de entrada à escola', *Textos para discussão UFF/ Economia*. Universidade Federal Fluminense Faculdade de Economia 221, 1-38.

Cattani, A. (2009), 'Fraudes corporativos y apropiación de la riqueza', *Convergencia*. *Revista de Ciencias Sociales* 51, 59-84.

CEPAL (2012), *Panorama Social de América Latina 2011*, Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CEPAL (2013), *Panorama Social de América Latina 2012*, Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CEPAL-UNICEF (2007), 'La reducción de la mortalidad infantil en América Latina y el Caribe: avance dispar que requiere respuestas variadas', *Desafíos*. *Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio* 6, 1-12.

CEPAL-UNICEF (2010), *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CEPAL-UNICEF (2012), *Pobreza infantil en pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina*, Santiago de Chile: CEPAL.

Cervini, R. (2005), 'Variación de la equidad en resultados cognitivos y no cognitivos de la educación media de Argentina', *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 7:1, 1-24.

Chaux, E.; Molano, A. y Podlesky, P. (2009), 'Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multi-level analysis', *Aggressive Behaviour* 35, 520-529.

Cireno, D. (2004), 'Race, socioeconomic development and the educational stratification process in Brazil', *Research in Social Stratification and Mobility* 22, 365-422.

CONAE (2010), Conferência Nacional de Educação (CONAE). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação, Brasília: Ministério da Educação.

DANE (2011), Encuesta de Calidad de Vida de Colombia 2010, Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

Dávila, P. y Naya, L. Rambla, X., ed., (2012), La educación para todos en América Latina, Buenos Aires: Miño y Dávila editores, capítulo Los derechos de la infancia y el derecho a la educación en América Latina, pp. 201-218.

Diprose, R. (2007), 'Safety and Security . A proposal for internationally comparable indicators of violence', *Oxford Poverty and Human Development Initiative, Working Paper 1*, 1-67.

DNP (2008), Evaluación de la Estratificación socio-económica como instrumento de clasificación de los usuarios y herramienta de asignación de subsidios y contribuciones a los servicios públicos domiciliarios, Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Dirección de Evaluación de Políticas Públicas.

DNP (2010), Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: "Prosperidad para todos", Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Doyal, L y Gough, I. (1994), La teoría de las necesidades 'Col. Economía Crítica, FUHEM', Barcelona: Icaria.

Drèze, J. y Sen, A. (1991a), *The Political Economy of Hunger: Selected Essays (WIDER Studies in Development Economics)*, Oxford : Clarendon Press.

Drèze, J. y Sen, A. (1991b), *Hunger and Public Action (Wider Studies in Development Economics)*, Oxford: Oxford University Press.

Duarte, J.; Bos, M.; Moreno, M. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación (SCL/EDU), ed. (2009), *Inequidad en los Aprendizajes Escolares en Latinoamérica*, Washington: BID.

Dubois, A. (2008), 'El debate sobre el enfoque de las capacidades: las capacidades colectivas', *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 20:2, 35-63.

Elias, N. (1994, Traducción de Christine Luffler y Francisco Javier Noya), *Civilización y violencia (Ästhetik und Kommunikation, 1981)*, REIS 65, 141-151.

Elster, J. (2010), *La explicación del comportamiento social: mas tuercas y tornillos para las ciencias sociales*, Barcelona: Gedisa.



Engle, P. y Blach, M. (2008), 'The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes', *Annals of the New York Academy of Sciences* 1136, 243–256.

Erikson, R. y Aberg, R. (1987), *Welfare in transition. A survey of living conditions in Sweden 1968-1981*, Oxford, UK: Clarendon Press.

Escolar, M. (2007-2010), *Censo Escolar, Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*.

Espejo, A.; Filgueira, F. y Nieves-Rico, M. CEPAL-UNFPA, ed. (2010), *Familias latinoamericanas: organización del trabajo no remunerado y de cuidado*, Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Ferris, E. y Winthrop, R. (2010), 'Education and displacement: assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict.', Technical report, UNESCO.

Gallego, L. (2010), 'Los efectos intrafamiliares del bienestar: aplicación de un modelo de estructura de covarianza al caso de Antioquia, 2003', *Lecturas de Economía* 72, 77-102.

Gallego, L. Fahel, M., ed., (2012), *Pobreza Desigualdade e Desempenho Educacional*, Belo Horizonte: PUC Minas, capítulo La pobreza multidimensional: propuesta y cálculo de un índice para Medellín 2010.

Galtung, J. (1994), *Human Rights in Another Key*, Cambridge, U.K.: Polity Pr.

Giddens, A. (2007), *Sociologia/ Sociology: 5ª Edición (Spanish Edition)*, Alianza Editorial S.A.

Gunnarsson, V.; Orazem, P. S. M. (2004), 'Child Labor and School Achievement in Latin America', *The World Bank Economic Review* 20:1, 31-54.

Hair, J. e. a. (2005), *Análisis multivariante*, Madrid: Prentice Hall Iberia.

Hedström, P. (2006), 'Explaining Social Change: An Analytical Approach', *Papers* 80, 73-95.

Hedström, P. y Ylikoski, P. (2010), 'Causal Mechanisms in the Social Sciences', *Annu. Rev. Sociol* 36, 49–67.

Huber, E. (2009), 'Politics and Inequality in Latin America', *Symposium* 42:4, 651-655.

IBGE (2009), *A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD 2009*, Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE.

Ibrahim, S. y Alkire, S. (2007), 'Agency and Empowerment: A proposal for internationally comparable indicators', *Oxford Poverty and Human Development Initiative, Working Paper Series* Dic, 2-59.

Krishnakumar, J.; Ballon, P. (2008), 'Estimating basic capabilities: a structural equation model applied to Bolivia', *World Development* 36:6, 992-1010.

Kuklys, W. (2005), *Amartya Sen's Capability Approach: Theoretical Insights and Empirical Applications (Studies in Choice and Welfare)*, Springer.

Lévy Magin, J-P; Varela Mallou, J., ed. (2006), *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales*, España: Netbiblo.

Lizón, Á. 2007. (2007), *La otra sociología: una saga de empíricos y analíticos*, México: Ediciones de Intervención Cultural y Universidad Nacional Autónoma de México.

LLECE-UNESCO. (2010), *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, UNESCO.

LLECE. Murillo, J., ed., (2006), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones*, Santa Fe de Bogotá D.C.: Convenio Andrés Bello, capítulo Estudio internacional sobre los factores asociados al logro educativo en Latinoamérica, pp. 199-222.

Londoño, J., Gaviria, A. y Guerrero, R., ed. (2000), *Asalto al desarrollo: violencia en América Latina*, Washington: Banco Interamericano del Desarrollo.

López, N. (2005), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires: IPE-UNESCO.

López, N; Tedesco, J. C. (2002), *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Lugo, A. (2007), 'Employment. A proposal for internationally comparable indicators', *Oxford Poverty and Human Development Initiative, Working Paper* 2, 1-16.

Max-Neef, Manfred; Elizalde, Antonio; Hopenhayn, Martín. *Development Dialogue*, n. e., ed. (1986), *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*, Santiago de Chile/ Uppsala: Cepaur y Fundación Dag Hammarskjöld.

Mediavilla, M.; Gallego, L. Murilo Fahel, ed., (2013), *Desigualdades Educativas & Pobreza*, Belo Horizonte: Editora PUC Minas, capítulo Un análisis de los condicionantes del rendimiento académico en Brasil a partir del SAEB-2005.

MINEDU (2010), *Plan Sectorial de Educación 2010-2014*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.

MINEDU (2013), *Normas Generales del Servicio Público Estatal de Educación. Normatividad primera infancia, educación preescolar, básica y media.*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.

MINEDU, 2012. (2012), Las 10 preguntas sobre la deserción escolar en Colombia, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.

Mithén, B., du Toit, S., y Spisic, D. (1997), 'Robust interference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modelling with categorical and continuous outcomes', Technical report, Los Angeles: University of California.

Muggah, R. (2012), Researching the urban dilemma: Urbanization, poverty and violence, Canadá: IDRC-UKAID.

Muthen, L. y Muthen, B. (2012), MPLUS. Statistical Analysis with Latent Variables. User's Guide, Los Ángeles, CA: Muthén & Muthén.

Myrdal, G. (1957), Teoría Económica y Regiones Subdesarrolladas, México: Fondo de Cultura Económica.

Naciones Unidas, ed. (2010), Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2010, Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas, ed. (2012), Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2012, Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas, ed. (2013), Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2013, Nueva York: Naciones Unidas.

Narayan, D. et.-al. Mundial, B., ed. (2000), Voices of the poor: Can anyone hear us, New York:Oxford University Press.

Nobelprize.org (2013), Amartya Sen - Biographical, Nobel Media AB.

Nobelprize.org (2013), Amartya Sen - Facts, Nobel Media AB.

Noguera, J. (2003), '¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social', Papers 69, 101-132.

Nussbaum M. y Sen, A. (1996), La calidad de vida (Spanish Edition), Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, M. (2002), Las mujeres y el desarrollo humano, Barcelona: Herder.

OCDE (2010), Conflict and Fragility: Do No Harm- International Support for State-Building, Paris: OCDE, Comité de Ayuda al Desarrollo.

OMS. Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A y Lozano, R., ed. (2002), Informe mundial sobre la violencia en el mundo, Washington, D.C.: OPS.

ONU-HABITAT (2012), Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe. Rumbo a una nueva transición urbana, Brasil: ONU-Habitat.

OPHI (2013), OPHI Country Briefing: Brasil, Oxford: OPHI.

OPHI (2013), OPHI Country Briefing: Colombia, Oxford: OPHI.

Paes de Barros, R., Carvalho, M. y Franco, S. (2003), 'Pobreza multidimensional no Brasil', IPEA Texto para Discussão 1227, 1-40.

Pereira, R. y Rambla, X. (2009), 'La reproducción de las desigualdades educativas a través del fenómeno de la "sobre-edad" en Brasil', *Educação e Pesquisa* 35:2, 287-301.

Picchio, A. Carrasco, C., ed., (2001), *Tiempos, trabajos y género*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, capítulo Un enfoque macroeconómico ampliado de las condiciones de vida, pp. 15-38.

PNUD (2005), *Invirtiendo en el desarrollo: Un plan práctico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, Nueva York: PNUD.

PNUD. Naciones Unidas, ed. (1990), *Informe Sobre el Desarrollo Humano: Concepto y medición del desarrollo humano*, Bogotá: Tercer Mundo Editores.

PNUD. Naciones Unidas, ed. (2013), *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: progreso humano en un mundo diverso*, Nueva York: Oxford University Press.

PNUDb. Naciones Unidas, ed. (2013), *Informe regional de desarrollo humano 2013-2014. Seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina*, Panamá: Alfa Omega Impresores.

PNUDa Naciones Unidas, ed. (2010), *Informe Sobre el Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*, Madrid: Ediciones Mundi-Prensa (Paraninfo).

PNUDb Naciones Unidas, ed. (2010), *¿Qué se necesita para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio? Evaluación Internacional. Resumen*, Nueva York: Naciones Unidas.

Pogge, T. (2002), 'Can the Capability Approach Be Justified?', *Philosophical Topics* 30:2, 167-228.

Pogge, T. Brighouse, H.; Robeyns, I., ed., (2010), *Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities*, Cambridge: Cambridge University Press, capítulo A critique of the capability approach.

Portes, A. y Roberts, B. (2005), 'The Free-Market City: Latin American Urbanization in the Years of the Neoliberal Experiment', *Studies in Comparative International Development* 40:1, 43-82.

Portes, A.; Hoffman, K. (2003), 'Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal', *CEPAL Serie Políticas Sociales* 68, 1-51.

Prefeitura de Belo Horizonte, P. (2013), *Educação programas e projetos*, Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte.

Proença Bonilha, T. (2009), 'Brasil: La integración Vs. la exclusión del alumno negro en la Universidad', *Revista iberoamericana de educación* 48:4, 1-11.

Rambla, X.; Pereira, R. y Gallego, L. (2013), 'Los mecanismos de la distorsión entre edades y cursos en Brasil: una fractura étnica y social, y un reto para la política educativa.', *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 21:49, 1-23.

Ravanello Ferraro, A. (2010), 'Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social', *Educação e Pesquisa* 36:2, 505-526.

Rawls, J. (1973), *A Theory of justice*, London : Oxford University Press.

Razavi, S. (2007), 'The political and Social Economy of Care in a Development Context. Conceptual Issues', *Research Questions and Policy Options, Gender and Development Programme. United Nations Research Institute for Social Development* 3, 1-39.

Ritzer, G. (2002), *Teoría Sociológica Moderna*. Quinta edición, Madrid: Mc Graw Hill.

Robeyns, I. (2003), 'Sen capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities', *Feminist Economics* 9:2-3, 61-92.

Robeyns, I. (2005), 'The Capability Approach: a Theoretical Survey', *Journal of Human Development* 6:1, 93-114.

Samman, E. (2007), 'Psychological and subjective wellbeing: a proposal for internationally comparable indicators', *Oxford Poverty and Human Development Initiative, Working Paper Series Dic*, 1-54.

Santos, M. (2009), 'Human Capital and the Quality of Education in a Poverty Trap Model', *Oxford Poverty and Human Development Initiative, Working Paper Series* 30, 1-22.

Schneider, B. y Karcher, S. (2010), 'Complementarities and continuities in the political economy of labour markets in Latin America', *Socio-Economic Review* 8, 623-651.

Schneider, B.; Soskice, D. (2009), 'Inequality in developed countries and Latin America: coordinated, liberal and hierarchical systems', *Economy and Society* 38:1, 17-52.

Schrank, A. (2009), 'Understanding Latin American political economy: varieties of capitalism or fiscal sociology?', *Economy and Society* 38:1, 53-61.

Sen, A. (1973), *On Economic Inequality*, Oxford: Clarendon Press.

Sen, A. (1981), *Poverty and Famines: An Essay on Entitlement and Deprivation*, Oxford: Clarendon Press.

Sen, A. (1985a), *Commodities and Capabilities*, Amsterdam: North-Holland.

- Sen, A. (1985b), 'Well-being, agency and freedom: The Dewey Lectures 1984', *The Journal of Philosophy* 82:4, 169-221.
- Sen, A. (1988), *On Ethics and Economics*, Oxford : Wiley-Blackwell.
- Sen, A. (1989), *The Standard of Living (Tanner Lectures in Human Values)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1992a), *Inequality Reexamined*, Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1992b), 'Missing women', *British Medical Journal* 304:6827, 587-588.
- Sen, A. (1997), *Bienestar, Justicia y Mercado (Pensamiento Contemporáneo/ Contemporary Thought)* (Spanish Edition), Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- Sen, A. (2000), *Desarrollo y libertad*, Madrid: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2001), 'Many faces of gender inequality', *New Republic* Sept.17, 35-40.
- Sen, A. (2003), 'Missing women revisited', *British Medical Journal* 327:7427, 1297-1298.
- Sen, A. (2005), 'Human rights and capabilities', *Journal of Human Development* 6:2, 151-166.
- Sen, A. (2010), *La idea de la justicia*, Bogotá: TAURUS Ediciones, S.A.
- Sen, A. McMurrin, ed., (1980), *Tanner Lectures on Human Values*, Cambridge: Cambridge University Press, capítulo Equality of what?.
- Soares, J. y Alves, M. (2003), 'Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica', *Educação e Pesquisa* 29:1, 147-165.
- Stiglitz, J. (2012), *El precio de la desigualdad*, Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Tedesco, J. C. (2005), *Opiniones sobre política educativa*, Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.
- Terzi, L. Walker, M. y Unterhalter, E., ed., (2007), *Amartya Sen's Capability approach and social justice in education*, London/New York: Palgrave, capítulo The capability to be educated, pp. 25-44.
- Tilly, C. (1998), *Durable Inequality*, Berkeley y Los Angeles: University of California, Press, Ltd.
- Udehn, L. (2001), *Methodological Individualism: Background, History and Meaning*, London: Routledge.
- UNESCO (2000), *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Paris: UNESCO.

UNESCO (2009), Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009 Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza, Paris: UNESCO.

UNESCO (2011), Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2011. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación, Paris: UNESCO.

UNESCO (2012), Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012. Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación, Paris: UNESCO.

UNICEF (1977), Necesidades básicas y calidad de vida, Oficina de área Bolivia, Paraguay, Perú: UNICEF.

UNICEF (2004), Estado Mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada, Nueva Nueva UNICEF.

Unterhalter E. y Brighouse, H. Walker, M. y Unterhalter, E., ed., (2007), Amartya Sen's Capability approach and social justice in education, London/New York: Palgrave, capítulo Distribution of what for social justice in education? the case of education for all by 2015, pp. 68-84.

Unterhalter, E. (2003), 'Crossing Disciplinary Boundaries: the potential of Sen's capability approach for sociologists of education', British Journal of Sociology of Education 24:5, 665 - 669.

Unterhalter, E. (2005), 'Global inequality, capabilities, social justice and the Millennium Development Goal for gender equality in education', Journal of Education and Development 25, 111-122.

Vaughan, R. Walker, M. y Unterhalter, E., ed., (2007), Amartya Sen's Capability approach and social justice in education, London/New York: Palgrave, capítulo Freedom through Education: Measuring Capabilities in Girls' Schooling, pp. 109-128.

Veeduría (2012), Balance Plan de Desarrollo del Municipio de Medellín 2012 - 2015: "Medellín un Hogar para la Vida", Medellín: Veeduría.

Villar Marquez, E. (2010), 'School based violence in Colombia: links to state level armed conflict, educational effect and challenges', Technical report, Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.

Visauta, B. (1986), Modelos Causales. Técnicas de Investigación Social, Barcelona: Editorial Hispano Europea, S.A.

Walby, S. (2009), Globalization and Inequalities. Complexity and Contested Modernities, London: Sage.

Walker, M. y Unterhalter, E. (2007), Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, London/New York: Palgrave Macmillan.

Weber, M. (1944), *Economía y Sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.

Woodward, J. Zalta, E., ed. (2011), *Scientific Explanation*, Stanford, CA: The Stanford Encyclopedia of Philosophy.

Wright, E. O. (2009), 'Understanding Class. Towards an Integrated analytical Approach', *new left review* 60, 101-116.

Wright, E. O. Carabaña Morales, J., ed., (1995a), *Desigualdad y clases sociales : un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid: Fundación Argenteria, capítulo *Análisis de clase*, pp. 21-56.

Wright, E. O. Carabaña Morales, J., ed., (1995b), *Desigualdad y clases sociales : un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid: Fundación Argenteria, capítulo *El análisis de clase de la pobreza*, pp. 133-150.

Zavaleta, D. (2007), 'The Ability to go about without Shame. A proposal for internationally comparable indicators of shame and humiliation', *Oxford Poverty and Human Development Initiative, Working Paper 3*, 1-30.