



Resúmenes Ganadores del Concurso de Tesis sobre Juventud 2015-2016



Al servicio de las personas y las naciones

PIENSA LA JUVENTUD

Concurso Nacional de Tesis sobre Juventud

# PIENSA LA JUVENTUD



Resúmenes Ganadores 2015-2016





**INJUV**  
Ministerio de  
Desarrollo Social

Gobierno de Chile

Concurso Nacional  
de Tesis sobre Juventud

# PIENSA LA JUVENTUD

Resúmenes Ganadores 2015-2016

# Contenido

Presentación	4
Introducción	6
<b>AÑO 2015</b>	
<b>Categoría pregrado</b>	<b>10</b>
<b>Primer lugar</b>	
Fecundidad adolescente en Chile: Cambios, tendencias y políticas de salud y educación sexual. Una mirada a las variables intermedias desde 1997 a 2012. <i>Consuelo Ulloa Bittar, León Cox Schmidt</i>	12
<b>Segundo lugar</b>	
Evaluación de una propuesta didáctica de educación sexual y afectividad en dos establecimientos educacionales de distinto tipo de financiamiento de la ciudad de Los Ángeles. <i>Cristel Muñoz Friz, Leslie Sandoval Hormazábal</i>	32
<b>Tercer lugar</b>	
Participación ciudadana y juventud: Una aproximación a las actuales formas de participación juvenil. <i>Francisco Echeverría Morales, María Francisca Benítez Zamudio</i>	48
<b>Categoría postgrado</b>	<b>64</b>
<b>Primer lugar</b>	
El rol de la enseñanza media técnico-profesional en la reproducción de la desigualdad educativa. Un estudio cuasi-experimental basado en el modelo de efectos primarios y secundarios del origen social. <i>Pablo Geraldo Bastías</i>	66
<b>Segundo lugar</b>	
Las lógicas de la violencia contra la escuela. Aproximación desde las modalidades de ejercicio de la autoridad pedagógica actual. <i>Pablo Neut Aguayo</i>	88
<b>Tercer lugar</b>	
La reivindicación de los inútiles. Narrativas biográficas juveniles new wave y punk en el Santiago dictatorial (1979-1984). <i>Luciano Benítez Leiva</i>	114

## **AÑO 2016**

### **Categoría pregrado**

**134**

#### **Primer lugar**

Alteridades en la construcción de memorias del pasado reciente de Chile (1970-1990) en trayectos cotidianos juveniles.

*Constanza Carrillo Magna*

136

#### **Segundo lugar**

Jóvenes que cumplen sanciones no privativas de libertad: percepciones de cambio desde los profesionales.

*Daniela Yáñez Véliz, Génesis Moya Osorio*

158

#### **Tercer lugar**

Significados en torno al TDAH y autoestigma: Estudio de caso de un joven diagnosticado con TDAH.

*Camila Rojas Ayala, Cinthia Álvarez Huenchulaf*

176

### **Categoría postgrado**

**196**

#### **Primer lugar**

Jóvenes y protesta: predictores de la protesta en los jóvenes chilenos y el efecto de la sensación de discriminación o agravio.

*Juan Acevedo Rubilar*

198

#### **Segundo lugar**

Jóvenes que ni estudian ni trabajan (NINI) en Chile: Un estudio de sus determinantes.

*Hugo Gómez Álvarez*

216

#### **Tercer lugar**

Límites en la participación de jóvenes en un contexto de ruralidad intermedia. Experiencia de investigación acción participativa con skaters en la planificación local de Isla de Maipo.

*Francesco Sepúlveda Cerda*

236

# Presentación

*El Departamento de Planificación y Estudios del INJUV tiene la labor de realizar estudios e investigaciones sobre jóvenes, así como también la sistematización de la información disponible en juventud del país, la cual es un sustento importante en la promoción de políticas y programas que busquen solucionar efectivamente las problemáticas que afectan a las y los jóvenes.*

Según lo dispuesto en la ley 19.042, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) es un servicio público descentralizado mandatado para colaborar con el Poder Ejecutivo en el diseño, planificación y coordinación de políticas públicas en materias de juventud.

Con el fin de desarrollar íntegramente esta labor, el INJUV tiene como objetivo no sólo estudiar y proponer a la Presidencia de la República las políticas, planes y programas generales que deben efectuarse para diagnosticar y solucionar los problemas de la población joven, sino que también estimular el conocimiento y la participación de ésta, promoviendo y financiando estudios, trabajos, campañas, seminarios y otras iniciativas similares.

Es por esto que, desde el año 2003, el INJUV ha constituido el Programa Observatorio de la Juventud, cuyo principal objetivo consiste en generar una mirada integrada respecto de la juventud, aportando información precisa sobre las perspectivas e intereses de las personas jóvenes del país.

En virtud de lo anterior, el Departamento de Planificación y Estudios del INJUV tiene la labor de realizar estudios e investigaciones sobre jóvenes, así como también la sistematización de la información disponible en juventud del país, la cual es un sustento importante en la promoción de políticas y programas que busquen solucionar efectivamente las problemáticas que afectan a las y los jóvenes.

En este sentido, el Concurso Nacional de Tesis 'Piensa la Juventud' es una iniciativa que si bien consolida la producción de información sobre la realidad de la población joven, es el INJUV quien también asume la labor de procesar e integrar dicha información. Esto último robustece el conocimiento existente sobre las problemáticas de las personas jóvenes, con el objetivo de fortalecer las intervenciones que apuntan a mejorar su calidad de vida.

Por medio de la presente publicación, queremos dar a conocer las investigaciones ganadoras de los Concursos de Tesis 'Piensa la Juventud' realizados durante los años 2015 y 2016, tanto de la categoría de pregrado como la de postgrado. La evaluación de los resúmenes de tesis que participaron en ambas versiones del Concurso, estuvieron a cargo de un comité de expertos conformado por el Departamento de Planificación y Estudios del INJUV, el cual empleó determinados criterios para seleccionar a los respectivos ganadores de ambas categorías.

Finalmente, si bien el INJUV constantemente se encuentra realizando estudios e investigaciones sobre juventud, esta valiosa publicación complementa dicha labor a partir de la mirada académica sobre las temáticas de interés de las y los jóvenes. Asimismo, aspiramos a que este material constituya un diagnóstico integral de la realidad de la población joven del país.

**Natalie Vidal Duarte**  
Directora Nacional (S)  
Instituto Nacional de la Juventud

*El INJUV tiene como objetivo no sólo estudiar y proponer a la Presidencia de la República las políticas, planes y programas generales que deben efectuarse para diagnosticar y solucionar los problemas de la población joven, sino que también estimular el conocimiento y la participación de ésta, promoviendo y financiando estudios, trabajos, campañas, seminarios y otras iniciativas similares.*

# Introducción

*Los estudios que se adjudicaron el primer, segundo y tercer lugar en esta oportunidad refieren a diversas temáticas de interés juvenil, las cuales resultan ser un aporte sustancial no sólo para la labor realizada por el Área de Estudios del Departamento de Planificación y Estudios del INJUV, sino que también nos aportan un diagnóstico integrado en relación a las problemáticas que afectan a la población joven del país.*

Esta publicación contiene los resúmenes de las investigaciones ganadoras tras la realización del Concurso de Tesis 'Piensa la Juventud' de los años 2015 y 2016, tanto en las categorías de pregrado y postgrado. Los estudios que se adjudicaron el primer, segundo y tercer lugar en esta oportunidad refieren a diversas temáticas de interés juvenil, las cuales resultan ser un aporte sustancial no sólo para la labor realizada por el Área de Estudios del Departamento de Planificación y Estudios del INJUV, sino que también nos aportan un diagnóstico integrado en relación a las problemáticas que afectan a la población joven del país.

En cuanto a la versión del año 2015 del Concurso de Tesis, las investigaciones ganadoras abordaron materias de interés juvenil bastante innovadoras, como lo son la sexualidad juvenil -con temas como la fecundidad adolescente o la evaluación de una propuesta de educación sexual-, la educación -revisando problemas como la desigualdad educativa o la violencia contra la escuela-, y la política -analizando la participación ciudadana de la juventud, y también las narrativas biográficas juveniles en el periodo de la dictadura-, las cuales aportaron unos interesantes análisis sobre las condiciones juveniles contemporáneas.

Respecto a la versión del año 2016 del Concurso de Tesis, las temáticas ganadoras se enfocaron más bien en problemáticas de visibilización de las personas jóvenes -como lo son la participación política no-convencional, los jóvenes NINI, la participación juvenil en áreas rurales o las personas jóvenes que cumplen sanciones no privativas de libertad-, de discriminación -estudio de caso de un joven con trastorno por déficit de atención con hiperactividad o TDAH-, y culturales -alteridades en trayectos cotidianos juveniles-, todas ellas cuentan con valiosas perspectivas respecto de la integración social de la población joven.



## Año 2015

En la categoría de pregrado, el primer lugar lo obtuvo la tesis sobre fecundidad adolescente en Chile. Esta investigación, desde el modelo de las variables intermedias, responde cómo ha evolucionado la fecundidad adolescente en Chile entre 1997-2012, a través de los datos de la Encuesta Nacional de Juventud y la opinión de expertos, con el fin de dar respuesta a las principales diferencias existentes entre dichas variables intermedias, y qué esfuerzos efectivos se podrían realizar desde la administración pública para mejorar la calidad de vida de las y los jóvenes madres y padres adolescentes.

La tesis ganadora del segundo lugar trató sobre una implementación de una propuesta de educación sexual denominada “educando en sexualidad: una tarea de todos”, la cual se llevó a cabo mediante la realización de talleres que tenían como objetivo principal ampliar el aprendizaje de los adolescentes de dos establecimientos educacionales de la ciudad de Los Ángeles. Para ello se midió el rendimiento académico antes y después de aplicada esta propuesta didáctica, a través de un pre y post-test. Además, se aplicó un cuestionario semiestructurado a los alumnos y apoderados para describir los conocimientos y experiencias en temas de sexualidad y afectividad.

El tercer lugar fue para la tesis sobre participación ciudadana y juventud, la cual tenía como fin analizar los factores que generan una baja participación juvenil en las actividades desarrolladas por la División de Organizaciones Sociales (DOS). Este trabajo abre la discusión sobre las problemáticas que surgen en torno al Estado y su forma tradicional de ver los métodos de participación ciudadana, donde queda en evidencia la falta de reconocimiento a las acciones colectivas de carácter informal en las cuales las personas jóvenes son protagonistas.

En relación a la categoría de postgrado, la tesis ganadora del primer lugar determina el rol que tiene la enseñanza media técnico-profesional en la reproducción de la desigualdad educativa, es decir, este trabajo busca responder si la asistencia a un establecimiento técnico-profesional produce una disminución en los resultados académicos y las expectativas educacionales de los estudiantes, aún antes de que se produzca la diferenciación curricular. Para esto se utiliza un panel de datos Simce (2007-2013), que hace posible seguir a estudiantes de la Región Metropolitana en su trayectoria desde 4º básico a 2º medio.

El segundo lugar lo obtuvo la tesis que indaga en una figura de violencia escolar poco estudiada en la actualidad: la violencia anti-escuela, es decir, aquella que los estudiantes ejercen contra las

autoridades escolares. En este trabajo se analizan las causas o lógicas de emergencia y reproducción de este tipo de violencia en un contexto de vulnerabilidad escolar, a través de un estudio de caso múltiple basado en 20 entrevistas en profundidad realizadas el año 2013 a estudiantes de dos instituciones vulnerables de Santiago.

Por último, la investigación ganadora del tercer lugar explora, a través de memorias biográficas, la génesis de las culturas juveniles new wave y punk en Santiago de Chile en el contexto de los primeros diez años de dictadura militar (1979-1984). Mediante testimonios de sujetos que fueron jóvenes en aquella época (nacidos entre 1960 y 1970) -triangulados con diversas fuentes orales y documentales-, se da cuenta de un inédito proceso de re-diversificación identitaria juvenil en el país que posibilitó la adscripción de las y los jóvenes a colectivos alternativos a las juventudes "leales" e "integradas", organizadas o promovidas por el régimen de Pinochet, así como también a las juventudes militantes de oposición.

## Año 2016

En la categoría de pregrado, el primer lugar lo obtuvo la investigación que indagó en las alteridades, es decir, los otros, que emergen en la construcción de memorias sobre el pasado reciente de Chile en trayectos cotidianos de jóvenes familiares de personas víctimas de represión política y jóvenes familiares de uniformados en Dictadura. Este estudio, de carácter exploratorio y comprensivo, fue abordado a través de la metodología cualitativa.

La tesis ganadora del segundo lugar, trató las percepciones de los profesionales respecto al cambio en los jóvenes durante el cumplimiento de sanciones no privativas de libertad, específicamente, en los programas de libertad asistida y libertad asistida especial de la Fundación DEM, ubicados en la zona norte de Santiago. Para este objetivo, la investigación utilizó un enfoque exploratorio-descriptivo y un análisis cualitativo basado en la teoría fundamentada.

El tercer lugar fue para la tesis sobre los significados en torno al trastorno por déficit de atención con hiperactividad y autoestigma, la cual se realizó con el objetivo de conocer los significados presentes en torno a la experiencia de autoestigma de un joven de 16 años diagnosticado con TDAH. Esta investigación consideró el contexto social que rodea al adolescente, es decir, la importancia de la familia y la comunidad educativa en la construcción de los relatos que dan luces de los significados asociados al autoestigma.

En relación a la categoría de postgrado, la tesis ganadora del primer lugar planteó como propósito examinar los factores que expliquen la participación en acciones de protesta de las y los jóvenes en Chile, concentrándose específicamente en el efecto de la sensación de discriminación o agravio sobre el acto de protestar. Asimismo, la investigación analiza el efecto

de tres grupos de factores que de acuerdo a la bibliografía internacional han influenciado la probabilidad de protestar: la disposición biográfica, el involucramiento político (estrategia de recursos) y la membresía en organizaciones.

El segundo lugar lo obtuvo la tesis que aborda las determinantes para que la población joven entre 15 y 29 años en Chile decida no estudiar y no trabajar, con especial foco en las diferencias por género y en la separación por tramos de edad de la población joven, dada la heterogeneidad de la muestra estudiada. En este estudio se utilizaron los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica 2013 (CASEN), además de la serie completa CASEN para estudiar longitudinalmente dichos datos.

Finalmente, la investigación ganadora del tercer lugar, por medio de una investigación-acción-participativa que contempló entrevistas individuales y grupales, experiencias de observación etnográfica y talleres, analizó el proceso de apropiación de espacios públicos por parte de jóvenes de la comuna de Isla de Maipo, a partir de una propuesta participativa de espacio con un grupo de skaters para la práctica del skateboarding. Al mismo tiempo, se conoció la postura de funcionarios municipales claves respecto a la participación de los jóvenes en la planificación urbana de la comuna, y respecto a la práctica del skateboarding en un contexto rural, articulando un diálogo efectivo entre ambos.





# Categoría 2015 Pregrado

**1<sup>er</sup>**  
Lugar

# Fecundidad adolescente en Chile: cambios, tendencias y políticas de salud y educación sexual. Una mirada a las variables intermedias desde 1997 a 2012

León Cox Schmidt  
Consuelo Ulloa Bittar

Sociología  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Región Metropolitana, 2015

## Síntesis

La fecundidad adolescente en Chile no ha descendido en los últimos años. Barreras educativas, de acceso a la salud y a una buena calidad de vida son las principales problemáticas producto de la maternidad en edad temprana. La presente investigación, desde el modelo de las variables intermedias y la perspectiva de género, constata cómo ha evolucionado el tema en Chile entre los años 1997 a 2012, a partir de los datos de las Encuestas Nacionales de Juventud y la opinión de expertos, respondiendo cuáles son las principales diferencias que existen respecto a estas variables intermedias y qué esfuerzos efectivos se podrían realizar desde el plano de la política pública para mejorar la calidad de vida de jóvenes madres y padres adolescentes.

## Justificación

La fecundidad adolescente en el contexto latinoamericano es una cuestión delicada. A pesar de la fuerte disminución de la fertilidad total que ha presentado la región durante las últimas décadas, los embarazos adolescentes no han disminuido y en algunos casos, como el chileno, han aumentado en el período 2004-2009. Debido a los patrones de desigualdad preexistente en la región, el embarazo adolescente acrecienta las posibilidades de que las y los jóvenes que lo experimentan se mantengan en contextos de desventaja y que sea mucho más difícil para sus hijos salir adelante. Barreras educativas, de acceso a la salud y a una buena calidad de vida son los principales problemas que aparecen gracias a la venida de un hijo en edad temprana. El acceso a métodos anticonceptivos, a una atención acorde a las necesidades en los servicios de salud y a una educación sexual eficiente, se presentan como las principales dificultades para disminuir la proporción de adolescentes padres y madres.

Explorado y analizado desde diferentes aristas, sobre todo la médica, demográfica y sociológica, el embarazo adolescente no deja de ser un fenómeno interesante que sin duda debe ser mirado mucho más de cerca para comprender sus alcances, sus causas y las formas en que pueda disminuirse. La presente investigación intenta responder, desde el modelo de las variables intermedias de Bongaarts, cómo ha evolucionado la fecundidad adolescente en Chile en la cohorte de adolescentes de 1997-2012, a través de los datos recogidos por

*La fecundidad adolescente en Chile no ha descendido en los últimos años. Barreras educativas, de acceso a la salud y a una buena calidad de vida son las principales problemáticas producto de la maternidad en edad temprana.*

las Encuestas Nacionales de Juventud y desde la opinión de expertos en el tema, con un enfoque crítico a las principales políticas públicas implementadas al respecto. Este enfoque crítico involucra la perspectiva de género, buscando constatar, por una parte, las principales diferencias existentes en las variables intermedias mencionadas, y por otro lado, los esfuerzos efectivos que se podrían realizar desde el plano de la política pública para mejorar la calidad de vida de jóvenes madres y padres adolescentes.

## **Objetivo general**

Estudiar el rol que las variables intermedias tienen respecto a la fecundidad adolescente en el período 1997-2012, desde la perspectiva de género.

## **Metodología**

La metodología integra técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo. En el cuantitativo se analizaron variables descriptivas e intermedias, y se realizaron dos modelos multivariados con dichos datos. En el cualitativo, se realizaron cinco entrevistas en profundidad a expertos, además de un análisis de documentos relacionados a la problemática en estudio, perteneciente a los Ministerios de Salud y de Educación.

## **Análisis cuantitativo**

Los datos cuantitativos en los que se basó el análisis de la presente investigación provienen de las distintas Encuestas Nacionales de Juventud, levantadas cada tres años, por el Instituto Nacional de la Juventud, desde el año 1994 al 2012.

Los datos de la Primera Encuesta Nacional de Juventud no se encuentran disponibles, por lo que se dejó al margen de todo análisis. En cuanto a la Segunda Encuesta Nacional de Juventud, existieron problemas con la base de datos y el análisis mediante el uso del ponderador, por lo cual se tomó la decisión de dejarla al margen. Lo mismo se decidió con la Tercera Encuesta Nacional de Juventud, la cual no tenía la variable "hijos vivos", por lo que nuestra variable dependiente no pudo ser construida. Para efectos de esta investigación entonces, se utilizaron la Cuarta, Quinta, Sexta y Séptima Encuesta Nacional de Juventud.

## **Análisis descriptivo**

En primer lugar, en el apartado de resultados se presenta la descripción de la muestra, a través de variables sociodemográficas, las cuales son el sexo, tramos de edad, nivel socioeconómico, localidad, situación educacional, porcentaje de iniciados sexualmente y porcentaje de mujeres de 15-19 años que son madres. El análisis descriptivo también incluye las variables intermedias que se usaron, a saber, porcentaje de iniciados sexualmente, uso de métodos anticonceptivos en la última y primera relación sexual y unión o situación de pareja.



## VARIABLES SOCIODEMGRÁFICAS

**Tramos de edad:** esta variable se constituye por dos tramos etarios: de 15 a 17 años y de 18 a 19 años. Esta diferenciación se hizo básicamente con el fin de tener indicadores más fidedignos de los datos de esta variable.

**Nivel socioeconómico:** esta variable se usó con las 5 categorías usadas típicamente: ABC1, C2, C3, D y E.

**Localidad:** refiere a la localidad de residencia del encuestado, la cual puede ser urbano o rural. Esta variable se incluyó para analizar si existen diferencias en porcentajes de fecundidad adolescente entre áreas.

**Situación educacional:** variable dicotómica que incluye las categorías "estudia" o "no estudia". Se usó para observar diferencias según situación educacional en todas las variables analizadas, pero sólo descriptivamente.

**Porcentaje de iniciados sexualmente:** la variable intermedia que se pretendió usar era la edad de iniciación sexual (para medir el impacto de ésta sobre el porcentaje de madres adolescentes). Sin embargo, esto tenía un problema, ya que si se usaba la media, podría haber un sesgo. Por ejemplo: si queremos comparar dos cursos, puede que la media de uno sea 13 años, pero solamente un individuo iniciado. Si lo comparamos con el otro curso en el que la media es de 15 años, pero con el 100% de los individuos iniciados, el primer curso será el que tenga una menor media de edad de iniciación sexual, por lo que la información no refleja la realidad de los dos cursos en cuanto a la iniciación sexual. Es por esto que se usó el porcentaje de jóvenes iniciados sexualmente, que responde a la pregunta "¿te has iniciado sexualmente, es decir, has tenido relaciones sexuales con penetración?".

**Porcentaje de mujeres de 15-19 años que son madres:** esta variable refleja el porcentaje de fecundidad adolescente en Chile, para ser usada como variable dependiente y ver las distintas relaciones que pueda tener ésta con las demás variables.

## VARIABLES INTERMEDIAS

**Uso de métodos anticonceptivos en la última relación sexual:** esta variable proviene de la pregunta que se hace

*La metodología integra técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo. En el cuantitativo se analizaron variables descriptivas e intermedias, y se realizaron dos modelos multivariados con dichos datos. En el cualitativo, se realizaron cinco entrevistas en profundidad a expertos, además de un análisis de documentos relacionados a la problemática en estudio, perteneciente a los Ministerios de Salud y de Educación.*

en las distintas Encuestas Nacionales de Juventud sobre el uso de métodos anticonceptivos en la última relación sexual. En algunas de estas Encuestas se pregunta por el tipo de método, por lo que se recodificó en dos categorías: usó y no usó. No se hicieron distinciones entre el tipo de método (si es moderno o no).

**Uso de métodos anticonceptivos en primera relación sexual:** esta variable se trató de la misma forma que la anterior. La diferencia entre ambas variables se explicará en el apartado de los modelos explicativos. Cabe señalar que en la Encuesta Nacional de Juventud del año 2012 no está disponible esta variable.

**Unión o situación de pareja:** esta variable da cuenta de si los jóvenes están unidos o no, a partir de dos categorías: soltero(a) o unido(a)/alguna vez unido(a). Aquellos que son solteros/as, es porque respondieron aquella categoría en la pregunta sobre su estado civil o situación de pareja, mientras que la segunda categoría contempla aquellos que están casados/as, separados/as (de hecho o legalmente), viudos/as o conviviendo.

## **Análisis de modelos multivariados**

### **Modelo 1**

Se hizo un modelo de regresión logística binomial. La variable dependiente de este modelo es la probabilidad de ser madre. Las variables independientes son sociodemográficas, a saber: edad, nivel socioeconómico y localidad (urbano/rural). Este modelo fue aplicado en las Encuestas Nacionales de Juventud de los años 2003, 2006, 2009 y 2012 realizadas por el INJUV, para aquellos casos que son mujeres (dado que sólo ellas pueden ser madres) y menores de 20 años.

La edad, al ser variable continua, se introdujo como tal a la regresión. En cuanto al nivel socioeconómico, se estudió con las categorías ABC1, C2, C3, D y E, excepto en la Encuesta del año 2012, en la que la variable se recodificó en las categorías alto, medio y bajo debido a la ausencia de casos en el nivel ABC1, lo que presentó serios problemas para ser utilizada como categoría de referencia. Para poder incluir la Encuesta del año 2012 y comparar el coeficiente de la variable nivel socioeconómico, esta se recodificó en las demás encuestas de la siguiente manera: ABC1+C2= Nivel Alto; C3+D= Nivel Medio; y E= Nivel Bajo. En ambos casos, se usó como categoría de referencia el nivel más alto (ABC1 y Nivel Alto, respectivamente). En el caso de la localidad, se usó como categoría de referencia la localidad "urbana".

### **Modelo 2**

En este modelo la variable dependiente también es la probabilidad de ser madre adolescente, e incluye las variables sociodemográficas del modelo 1 más las variables intermedias. Entre los años 2003 al 2012 se tiene información tanto del uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual como en la última, por lo tanto, se hicieron dos modelos: uno que incluye el uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual, y otro en la última relación sexual; cada modelo de por sí incluye las variables sociodemográficas e intermedias señaladas anteriormente.

Esta diferencia tiene la siguiente explicación: al ver los resultados y coeficientes que surgen del modelo 2 con el uso de métodos anticonceptivos en la última relación sexual, podemos notar que las muchachas que usaron métodos anticonceptivos en su última relación sexual tienen más probabilidades de ser madres adolescentes que aquellas que no lo hicieron. Esto suena contradictorio, ya que el uso de métodos anticonceptivos está asociado al no embarazo. Pero el problema, como fue consultado en la bibliografía, reside en la causalidad inversa que puede tener esta variable, ya que en muchos casos las mujeres primero tienen un hijo y luego comienzan a usar métodos anticonceptivos, por lo que hay un problema de temporalidad. Por eso se utilizó el uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual como un proxy de una vida sexual protegida.

## Análisis cualitativo

La estrategia metodológica cualitativa constó de dos instrumentos: las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos.

### Entrevistas

Las entrevistas a expertos se realizaron de manera semi-estructurada (Valles, 1997). Finalmente, los entrevistados seleccionados de acuerdo a las temáticas de interés de este estudio fueron los siguientes:

- » José Olavarría, sociólogo y consultor.
- » Electra González, asistente social, subdirectora del Centro de medicina reproductiva y desarrollo integral del adolescente de la Universidad de Chile (CEMERA).
- » Paz Robledo, médico pediatra, jefa del departamento de Ciclo Vital del Ministerio de Salud y responsable del Programa Nacional de Adolescentes durante el primer gobierno de Michelle Bachelet.
- » Michelle Sadler, antropóloga social, docente en la Universidad de Chile.
- » Paula Hernández, antropóloga social, docente en la Universidad de Chile.

Posterior a la transcripción de las entrevistas, se realizó el análisis de datos mediante una codificación inicial según los preceptos de la grounded theory. Se realizó solamente el proceso de codificación abierta, con el objetivo de obtener los conceptos principales más relevantes a los entrevistados.

### Análisis de documentos

Los documentos analizados se realizaron mediante la inspección de políticas públicas que se ajustaron a las impresiones recabadas por los expertos entrevistados, para así darle coherencia y sentido al relato. Se analizaron minutas y documentos de trabajo del Ministerio de Salud y Educación respecto a los últimos acontecimientos relativos a fecundidad adolescente. Estas minutas y documentos de trabajo fueron seleccionados al ser documentos completos, fiables y sistemáticos a los que se pudo tener acceso. Al ser los sitios web de los ministerios consultados sujetos a los cambios de cada administración, fue muy difícil obtener documentos de mayor antigüedad o de tipo evaluativo sobre las políticas públicas anteriores.

*Los jóvenes a pasos agigantados han perdido la supervisión y el control de sus padres que habían tenido en décadas anteriores, existiendo mayores posibilidades de compartir con sus pares y concretar relaciones románticas (Furstenberg, 1998). Esto no necesariamente desencadena resultados favorables.*

Algunas limitaciones que vislumbramos a lo largo de la investigación se centraron principalmente en el trabajo de datos secundarios. La Encuesta Nacional de Juventud presenta diferencias en cuanto a su evolución, y sus primeras versiones no están disponibles o no cuentan con una base muestral que permita realizar inferencias. En la última Encuesta se eliminó la pregunta sobre el uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual, lo que como se ha visto a lo largo de la investigación, presenta un impacto importante al dilucidar los determinantes de la fecundidad adolescente.

### **Marco teórico**

La adolescencia es definida por la Organización Mundial de la Salud como los cambios fisiológicos que experimentan los individuos después de la niñez y que finaliza con la madurez sexual, abarcando el período entre los 10 y los 19 años (Hakkert, Falconier, Guzmán & Contreras, 2001). Al madurar, el adolescente adquiere características adultas y se desarrolla psicológica, emocional y socialmente, por lo que la experimentación y la influencia de los otros son mucho más fuertes que en otras etapas de la vida (Castells & Silber, 2003).

El desarrollo económico, con el paso desde la actividad agraria hacia una más terciarizada e industrializada, ha cambiado la manera en que los individuos plantean su vida. Uno de los cambios más importantes ha sido la necesidad de educar a los miembros de la sociedad desde una perspectiva mucho más secular, orientada hacia la realización de la persona a través del trabajo y el logro profesional (Furstenberg, 1998). La fertilidad, entonces, ya no está relacionada completamente con el matrimonio en las sociedades modernas. Sumando la disminución del número de hijos y la reducción de la familia en pos de la realización de la mujer en la vida laboral (dado que la mujer da más importancia a su carrera profesional que a la crianza y formación de familia), se observa una transición demográfica, iniciada por los países más desarrollados y seguida posteriormente por los menos desarrollados (Rodríguez & Robledo, 2011; Bozon, 2003).

Los jóvenes a pasos agigantados han perdido la supervisión y el control de sus padres que habían tenido en décadas anteriores, existiendo mayores posibilidades de compartir con sus pares y concretar relaciones románticas (Furstenberg, 1998). Esto no

necesariamente desencadena resultados favorables. Que los jóvenes tengan relaciones sexuales en mayor proporción no se correlaciona necesariamente con un comportamiento racional, acompañado de protección contra las enfermedades de transmisión sexual o de un posible embarazo. En muchos países las barreras en torno a la salud reproductiva de los jóvenes son muy altas y el tema es considerado un tabú debido al excesivo control que existe desde la familia (Zelaya & Coto, 2011). La falta de experiencia y conocimiento sobre métodos anticonceptivos, la inmadurez, la necesidad de definir una identidad, las especificidades de género y las influencias exógenas pueden jugar una muy mala pasada a la vida de los jóvenes padres, sobre todo aquellos con menores ingresos (Rodríguez & Robledo, 2011).

El acceso universal a la salud reproductiva es considerado por la ONU como uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para el 2015, debido a las consecuencias que el embarazo adolescente puede traer a la sociedad. Entre ellas se cuentan el riesgo a la salud de la madre, el bajo desempeño educacional, la deserción escolar, un peor desempeño en el mercado laboral, el estigma de ser madre adolescente, tener que confinarse a roles tradicionales de género (en muchos casos en condición de soltería y cuidando al hijo), la falta de madurez de la madre y la falta de capacidades de formar una familia, las dificultades posteriores para las madres para formar una familia y la vulnerabilidad de las adolescentes más pobres a la violencia sexual por parte de su pareja y otros miembros de su familia (Rodríguez, 2013; Hakkert en UNFPA, 2001). No obstante, los avances en salud reproductiva y educación sexual no han sido suficientes y en algunos casos no han logrado revertir las cifras, sino que las han aumentado (Rodríguez & Cavenaghi, 2010). El acceso desigual a servicios de salud y de educación debido a la privatización de estas instituciones y por consiguiente, la gran diversidad y brechas en cuanto a la calidad de éstas, también merma las posibilidades de los adolescentes para obtener información y consejo en materias sexuales (Grant & Furstenberg, 2007).

Autores como Pantelides (2004) recalcan que el embarazo adolescente en Latinoamérica no es causa directa de la pobreza o de la deserción escolar, sino que la relación es inversa debido a que las adolescentes más pobres son quienes se embarazan más. Estas jóvenes, al no encontrar un proyecto de vida que las satisfaga debido a sus condiciones precarias y desventajosas, o porque provienen de una familia disfuncional que no les permite consolidar su identidad, o por patrones de machismo preexistentes, donde los padres consideran ser dueños de sus hijas y las obligan a convertirse en madres (Zelaya & Coto, 2011); buscan en el embarazo una salida o copian las pautas anteriores de sus padres, que en muchos casos también fueron padres en la adolescencia. Näslund-Hadley & Binstock (2011) recalcan que las adolescentes que no se hallan optimistas con el futuro, con un proyecto de vida económicamente sustentable, buscan en el embarazo una salida para abandonar su educación y realizarse como madres. Por otro lado, Hills, Anda, Dube, Felitti, Marchbanks, Macaluso & Marks (2010) ponen énfasis en la construcción de fortalezas y valores en la familia para generar un efecto protector al embarazo adolescente.

En países como los latinoamericanos la institucionalidad aparece pero se encuentra con muchas brechas para poder llevar a cabo sus proyectos. Las grandes barreras para una educación sexual responsable se deben a la falta de medios y a las presiones de sectores más conservadores de la sociedad (Pantelides, 2004). Sumando el control que los padres ejercen sobre sus hijos, es posible que éstos no sean capaces de consentir que los adolescentes puedan tener una anticoncepción eficiente, ya que dependen legalmente del consentimiento parental para poder obtenerlos (Rodríguez & Robledo, 2011). En muchos casos, el

poder que ejerce la pareja por sobre la joven desincentiva a que ésta decida tomar anticonceptivos o para que el joven decida utilizar condón, debido a que estos comportamientos son interpretados como desconfianza (Blanc, 2001). Las mujeres a veces carecen de la capacidad para ejercer sus derechos, debido a que son ignoradas en cuanto a sus deseos y subordinadas a la voluntad de su pareja.

### **Modelos de variables intermedias**

El modelo de las variables intermedias (o determinantes próximos) hecho por John Bongaarts explica de mejor manera qué factores podrían influir en la consecución de un embarazo en la generalidad de la población. La enorme cantidad de variables que influyen en el embarazo adolescente -que pueden ser desde socioeconómicas y culturales, hasta biológicas y medioambientales- resultan muy complejas de conocer y de cuantificar.

El autor plantea un modelo explicativo más simple, en el cual se jerarquizan los determinantes de la fecundidad. Las variables intermedias que usa son las siguientes: porcentaje de unión, uso de métodos anticonceptivos, frecuencia de coito, esterilidad, aborto inducido, infertilidad por lactancia, mortalidad intrauterina, duración del período fértil, período menstrual y esperma (Bongaarts, 1978).

### **Aumento de la fecundidad adolescente en Latinoamérica**

Es posible verificar que en los países de América del Sur la fecundidad adolescente ha tendido a subir, y que en países como Brasil y Colombia lo han hecho de manera considerable. Los países de Centroamérica han logrado hacer descender su fecundidad adolescente con el paso del tiempo, pero tampoco lo han hecho de manera destacable. El país latinoamericano que más ha logrado descender su fecundidad adolescente con el paso del tiempo es Paraguay, con una disminución de 5 puntos porcentuales. El caso chileno no escapa al contexto latinoamericano mencionado anteriormente, ya que se constata empíricamente que en los estratos sociales más bajos la tasa de fecundidad adolescente es mayor. En los estratos sociales más bajos (E), el porcentaje de madres del grupo etario de 15 a 19 años es mayor que el resto, y se cumple también que, a mayor estrato socioeconómico, menor porcentaje de adolescentes son madres en Chile.

Podemos ver que, si bien parece ser que los hombres son los que toman la iniciativa en cuanto al uso de anticonceptivos en la primera relación, esto no se cumple según los estratos C2 y C3 en los valores estandarizados. Esto no nos aporta información relevante para hacer generalizaciones de género respecto de la diferencia entre el uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual, pero sí nos da un panorama general de cómo influye el nivel socioeconómico en esta variable.

Una relación similar se da en el caso de la variable de iniciación sexual el año 2009 según la Sexta Encuesta Nacional de Juventud, en donde existen diferencias marcadas y persistentes entre el nivel socioeconómico y el sexo. Por ejemplo, la edad media de iniciación sexual, para los jóvenes encuestados el año mencionado, es de 16,7 años. Pero la edad declarada por los hombres es menor a la de las mujeres -16,4 y 17,1 años respectivamente-. En cuanto al nivel socioeconómico, al descender de tramo, menor es la edad media de iniciación sexual, con la excepción del grupo C2 y D, los cuales son los grupos con mayor y menor edad media de iniciación sexual, respectivamente.

Esta diferencia de edad en la iniciación sexual declarada según el sexo sigue el patrón de comportamiento machista en torno a la sexualidad y cómo se apropia cada género de ella, su simbolismo, creencias y prácticas. Todos estos datos, más todos los presentados en el documento evaluativo sobre fecundidad adolescente en Chile publicado por el Ministerio de Salud en 2013 -acorde a la Estrategia Nacional de Salud 2011-2020-, están siendo estudiados en pos de un lineamiento general de políticas públicas, que busca disminuir en un 10% la tasa de fecundidad proyectada para la población menor de 19 años (MINSAL, 2013).

Este último objetivo es abordado desde distintas perspectivas: recomendando políticas públicas; creando centros amigables de información para adolescentes sobre temáticas de salud sexual, siendo espacios diferenciados de los servicios de salud para adolescentes y jóvenes, y con un equipo acorde a las necesidades del grupo poblacional; capacitaciones y un trabajo intersectorial con otras entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación -con directa relación a la ley 20.418 que hace obligatoria la educación sexual en los establecimientos educacionales (Biblioteca del Congreso Nacional, 2010); el Ministerio de Desarrollo Social; el Instituto Nacional de la Juventud; la JUNAEB y el Consejo Consultivo de Género y Salud en las Mujeres. A esto se le suma la promoción para “desarrollar hábitos y estilos de vida saludables, que favorezcan la reducción de los factores de riesgo asociados a la carga de enfermedad de la población”, lo cual atañe directamente el embarazo adolescente en temas de anticoncepción, información y prevención (MINSAL, 2013). No obstante, actualmente su factibilidad ha sido puesta en duda (Palma, Reyes & Moreno, 2013). Programas como Chile Crece Contigo también consta de instancias de cobertura escolar y apoyo para las madres y padres jóvenes para que no abandonen los estudios, pero no existen documentos que evalúen el impacto de los mismos.

## **Brechas de género**

Las construcciones del ideal de las mujeres como virginales, recatadas y sin deseo sexual, versus el hombre “macho”, capaz de tener muchas mujeres y avezado en temas sexuales también se vería influenciada por esta construcción de género distorsionada (Stern, 2007).

El ejercicio de la paternidad adolescente, si es que llegase a ocurrir, de tal manera debería incluir al padre como actor relevante en la crianza de los hijos, construyendo así nuevos ejes de masculinidad y participación en roles no tradicionales, y permitir a la madre adolescente continuar sus estudios y desarrollarse laboralmente sin recibir ningún tipo de discriminación (Chile Crece Contigo, 2012). La educación sexual debería ser efectiva a tal punto de construir una responsabilidad por parte de los hombres respecto a temas de salud, reproducción y violencia (Madrid, 2006). Tales acciones requieren una toma de conciencia, un cambio de mentalidad y una traducción a políticas públicas efectivas que permitan el tránsito hacia la equidad de género.

## **Desarrollo y análisis**

### **Análisis descriptivo**

A partir del análisis descriptivo de variables realizado, se observa que el porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años iniciados sexualmente va en aumento a medida que se realiza cada encuesta. Los iniciados

sexuales son más predominantes en el tramo de 18 y 19 años que en los adolescentes de 15 a 17, con una tendencia superior al 60% en todas las mediciones de la Encuesta Nacional de Juventud.

### **Nivel socioeconómico**

Respecto a los iniciados sexualmente por nivel socioeconómico, se vislumbra un alza en la cantidad de iniciados sexualmente entre 2003 y 2012, exceptuando los niveles más altos que presentan una disminución en sus porcentajes entre las mediciones de 2009 y 2012, siendo más sustantivo el ABC1, que disminuye desde 44% en 2009 a 37% en 2012. Quienes se muestran más homogéneos son los jóvenes del nivel socioeconómico D, manteniendo porcentajes de iniciación sexual superior al 40%.

### **Género**

En relación a los iniciados sexualmente según su sexo, ambos presentan una tendencia al alza en igual proporción. En términos concretos, la proporción de hombres iniciados sexualmente de 15 a 19 años es progresivamente mayor, superando el 40% desde 2003.

### **Educación**

Concerniente a los iniciados sexualmente por situación educacional, es posible verificar las diferencias más sustantivas. Quienes no estudian se inician sexualmente en una proporción mucho más alta que los que estudian, superando el 60% de iniciados en todas las mediciones. Los iniciados sexualmente que sí estudian han ido en alza a lo largo de las mediciones, teniendo un 33% de iniciados sexualmente en 2003 y un 44% en 2009.

### **Uso de métodos anticonceptivos en la última relación sexual**

La tendencia a través del tiempo es el alza en el porcentaje de jóvenes entre 15-19 años iniciados sexualmente, que usaron métodos anticonceptivos en su última relación sexual, partiendo desde un 58% en 2003 hasta un 89% en 2012. El tramo entre 18 y 19 años es el que representa una mayor alza: sube desde un 56% en 2003 a un 71% en 2009, y luego aumenta a un 90% en 2012. Los jóvenes entre 15 a 17 años muestran un alza importante en el uso de métodos anticonceptivos desde 2009 a 2012, con casi 22 puntos porcentuales de diferencia.

Se muestra un alza importante en el uso de métodos anticonceptivos en la última relación sexual entre 2009 y 2012, sobre todo en los niveles socioeconómicos más bajos. El nivel E presenta un alza de 38 puntos porcentuales, mientras que en el nivel D, el alza alcanza los 17 puntos porcentuales. Todos los niveles socioeconómicos presentan un uso de métodos anticonceptivos en la última relación sexual superior al 85% en 2012, lo que podría indicar un alza en la cobertura y acceso a métodos anticonceptivos.

Al desagregar el uso de métodos anticonceptivos en la última relación sexual por sexo, se vislumbra que más de la mitad de los hombres y mujeres entre 15 y 19 años han utilizado métodos anticonceptivos en la última relación sexual. Los hombres presentan un alza sustantiva con el paso de las



encuestas, dado que desde el 52% que declaró usar métodos anticonceptivos en la última relación sexual en 2003, pasó a un 90% que declaró lo mismo en 2012.

Se observa una clara diferencia en el uso de métodos anticonceptivos -en la última relación sexual- entre los jóvenes que estudian y los que no lo hacen, aunque el uso de los métodos anticonceptivos tiende al alza después de 2003. Los jóvenes que estudian mantienen porcentajes por sobre el 60% a lo largo de todas las encuestas (y que también van al alza), lo que podría indicar un efecto protector proveniente de la misma educación.

Uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual  
En el caso del uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual, podemos ver que es menor al uso en la última relación sexual, para ambos tramos etarios, siendo el más bajo en los jóvenes consultados en la medición del año 2003. En el caso del nivel socioeconómico, el porcentaje de jóvenes que usaron algún método anticonceptivo en su primera relación sexual es mayor en los estratos más altos, llegando a un 78% en el grupo ABC1 de los jóvenes consultados el 2012, mientras que en el grupo E ese porcentaje es de un 41%.

Se cumple que las mujeres tienden a usar métodos anticonceptivos más frecuentemente que los hombres, sin embargo, podemos notar que, a través del tiempo, esta brecha ha ido acortándose: para los jóvenes consultados el año 2006, un 59% de los hombres de 15 a 19 años iniciados sexualmente usó métodos anticonceptivos en su primera relación sexual, versus un 53% en las mujeres.

Esta aparente contradicción se debe a una confusión en el tipo de indicador que suele usarse: el uso de métodos anticonceptivos en la primera relación o en la última. El uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual, si bien no es garante de que en todas las relaciones sexuales se use algún método, sí puede predecir una vida sexual de los adolescentes más o menos responsable. Como se explicitó anteriormente, la diferencia entre estos dos indicadores es fundamental.

Los niveles socioeconómicos más bajos son los que presentan un porcentaje de unión mucho más grande. En 2003, los segmentos D y E presentan un 6% y 8% de unión, respectivamente,

*Se cumple que las mujeres tienden a usar métodos anticonceptivos más frecuentemente que los hombres, sin embargo, podemos notar que, a través del tiempo, esta brecha ha ido acortándose: para los jóvenes consultados el año 2006, un 59% de los hombres de 15 a 19 años iniciados sexualmente usó métodos anticonceptivos en su primera relación sexual, versus un 53% en las mujeres.*

mientras que en 2012 presentan un 9% y un 11%. Las mujeres, por su parte, declaran mucho más que los hombres estar o haber estado en una unión. En 2012, un 12% de las mujeres de 15 a 19 años declara estar o haber estado unida, versus los hombres con un 4%.

## Modelos multivariados

### Modelo 1

Se han hecho dos modelos de regresión logística binomial sobre la probabilidad de una adolescente chilena de ser madre o no. Para poder sobrellevar la inconveniencia de la disparidad entre las categorías de la variable nivel socioeconómico en la Encuesta de Juventud del 2012 y las de otros años, se recodificó la misma variable para los demás años. Con esta se observa que a menor nivel socioeconómico, más chances tiene una mujer chilena de ser madre adolescente. A un 99% de nivel de confianza y dejando las demás variables constantes, podemos decir que para la encuesta del año 2003 una adolescente de bajo nivel socioeconómico tiene 5 veces más la probabilidad de ser madre que una de nivel socioeconómico alto. Lo mismo ocurre para el año 2012, pero con casi 3 veces más la probabilidad de serlo.

### Modelo 2

Al agregar las variables intermedias, podemos notar, con respecto del modelo 1, que el aumento de un año de edad influye de manera similar sobre las probabilidades de ser madre para las adolescentes chilenas. Podemos ver que el coeficiente va aumentando desde el año 2003 (con 16% más de probabilidad de ser madre por cada año adicional de edad, a un 90% de nivel de confianza y dejando las demás variables constantes) hasta un 56% más de probabilidad de ser madre por año adicional de edad, a un 99% de nivel de confianza, para el año 2009, *ceteris paribus*.

Quizás lo más llamativo de este modelo es la información entregada en cuanto al uso de métodos anticonceptivos en la última relación sexual, donde podemos ver que, el único coeficiente significativo a un 95% de nivel de confianza es el del año 2003, que arroja que aquellas mujeres que no usaron métodos anticonceptivos en su última relación sexual tienen un 35.3% menos de probabilidad de ser madres que aquellas que sí usaron, dejando las demás variables constantes. En contraposición a lo mostrado, podemos ver que el no uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual, a un 95% de confianza, aumenta 3 veces las probabilidades de ser madre el año 2003, en 3.6 el 2006 y en 2.6 el año 2009, *ceteris paribus*. Lo expuesto pone en evidencia la importancia que tiene en el análisis la diferencia entre el uso actual de métodos anticonceptivos y el uso en la primera relación sexual, entendiendo esto como una aproximación a la conducta sexual responsable de las adolescentes.

## Entrevistas a expertos

Los entrevistados distinguieron a cuatro actores importantes en la gestación de las políticas públicas respecto a la fecundidad adolescente: el Estado, los servicios de salud pública, los colegios y las familias; los cuales presentan falencias que aparecen como claves para poder generar un cambio

cultural respecto a la fecundidad adolescente. Los entrevistados consideran que respecto a los temas de género y políticas públicas se están haciendo avances, pero sólo en temas nominativos: se menciona que en los ministerios se están incluyendo capacitaciones respecto a las temáticas de género, pero sólo a nivel cuantitativo, no cualitativo.

### **Sesgos sobre sexualidad adolescente hoy**

Se observa que no existe un avance sustantivo respecto a los derechos sexuales y reproductivos de los individuos en el país, debido a que existe una visión reduccionista sobre la sexualidad, solamente relacionándola con la reproducción y el control del ciclo reproductivo, no a temas afectivos o relacionales. Los jóvenes, en este sentido, aparecen como invisibilizados a luces de los expertos, ya que son un grupo poblacional dependiente y sin respaldo legal suficiente. Son excluidos de las decisiones y su papel se reduce netamente a recibir información y acatar, por lo que su sexualidad es especialmente invisibilizada y sometida a patrones externos que no necesariamente tiene relación con lo que ellos creen.

Los expertos consideran dos aristas respecto a esta realidad. Una es la visión de la fecundidad adolescente desde el Estado como una problemática más que una decisión personal de los jóvenes a reproducirse y vivir su sexualidad como les plazca. Otra, es la existencia de condiciones de desigualdad previas que potencian el cambio de realidades; lo que acarrea un embarazo como consecuencia, pero que no les empobrecería, sino que reproduciría estas mismas condiciones previas. Se critica desde esta visión la falta de oportunidades para el desarrollo económico y educativo, y la falta de posibilidades de tener un proyecto de vida alternativo en una realidad desigual que viven los adolescentes (y la población en general) en Chile.

### **Límites de los Espacios Amigables para Adolescentes**

Los entrevistados mencionan recurrentemente la existencia de espacios amigables para los adolescentes, los cuales, durante el año 2009, comenzaron a implementarse en 54 comunas del país acorde al Programa de Salud de Adolescentes y Jóvenes del Ministerio de Salud. Si bien estos espacios han tenido un buen funcionamiento a ojos de los entrevistados, ellos son insuficientes para abarcar la cantidad de jóvenes que necesitan atención, ya que sólo se enfocan en respuestas a nivel reproductivo dejando fuera otros ámbitos. También es evidente la falta de equipo permanente que puedan atenderlos. A esto se suma que las decisiones reproductivas de los jóvenes son juzgadas por el personal de salud, interviniendo con sus valores propios antes de darles opciones a los adolescentes para que puedan informarse.

La discriminación también es ejercida en términos de confidencialidad y privacidad. La idea de los espacios amigables, en condición de confidenciales por su atención, son quebrados cuando los jóvenes sienten miedo o presión de ser descubiertos por sus cercanos teniendo actividades sexuales o buscando métodos para tener sexo protegido, o incluso, buscando consejería en temas afectivos por parte del personal médico a cargo. Esto, a visión de los expertos, impide que los jóvenes efectivamente se acerquen a los espacios disponibles para ellos.

*Respecto a la educación, los entrevistados concuerdan en que la educación sexual es insuficiente en Chile y que pocos avances han sido hechos para superar esta problemática. La falta de un objetivo transversal en el currículum educativo sobre afectividad y sexualidad es la principal crítica que se realiza por parte de los expertos.*

A todo este prospecto, los entrevistados destacan la modificación a la ley 20.418 en 2010, la cual indica que “toda persona tiene derecho a elegir libremente, sin coacción de ninguna clase y de acuerdo a sus creencias o formación, los métodos de regulación de fertilidad femenina y masculina, que cuenten con la debida autorización y, del mismo modo, acceder efectivamente a ellos” (Biblioteca del Congreso Nacional, 2010). Sin embargo, lo anterior se encuentra bajo la presión de los municipios, sobre todo en materias de anticoncepción de emergencia. Bajo la visión de los expertos, esta parte de la ley mermaría el acceso de muchos jóvenes a una anticoncepción segura y libre de sesgos.

### **Educación sexual y moralismos**

Respecto a la educación, los entrevistados concuerdan en que la educación sexual es insuficiente en Chile y que pocos avances han sido hechos para superar esta problemática. La falta de un objetivo transversal en el currículum educativo sobre afectividad y sexualidad es la principal crítica que se realiza por parte de los expertos. A su juicio, la educación sexual –y la educación en general– carecen de sentido, pues no les otorgan a los jóvenes las herramientas para desarrollar un proyecto de vida, cualquiera sea, y la posibilidad de mejorar sus condiciones económicas de origen.

Se critica mucho la existencia de discursos morales, cuando es el Estado quien debería otorgar un piso mínimo para la educación de los niños y adolescentes. Además, la crítica también se hace de manera logística, cuestionando la aplicabilidad de los siete programas implementados por Sebastián Piñera, debido a la difícil coordinación de los montos SEP en colegios con un mismo sostenedor o de otras regiones, pues el monto a entregar –trescientos mil pesos– no alcanza para capacitar a los profesores y profesionales necesarios ni para cubrir los costos de movilización, viáticos y alojamiento. Desde la aplicación de esta medida, según los entrevistados, no ha existido ningún avance respecto a educación sexual.

En este sentido, emerge como actor relevante la familia, al ser la precursora de los roles tradicionales de género. La posibilidad de discutir sobre concepciones del cuerpo, proyectos de vida o decisiones respecto a la sexualidad y afectividad no existe y quedan relegadas al plano de los amigos o de otros cercanos a los mismos jóvenes, que en muchos casos no cuentan con mayor

experiencia. En la medida que los padres puedan discutir más estos temas con sus hijos podrían evitarse problemas como el embarazo adolescente, la deserción escolar y la violencia intrafamiliar.

### ¿Enfoque de género?

Otra de las críticas que realizan los entrevistados es la falta de atención que existe hacia los hombres en temas de afectividad y salud reproductiva. Se critica el excesivo enfoque de los servicios de salud hacia las mujeres, lo que genera una brecha muy importante en cuanto a información, cuidado y responsabilidad que deberían tener los hombres en cuanto a la sexualidad. Además de esto, los entrevistados critican la falta de personal especializado para atender las necesidades de los hombres, además de lo reacias que se encuentran las matronas por atenderlos, darles consejo o incluso proporcionarles anticonceptivos, si es que no declaran tener una pareja estable o si no concurren con ella al servicio de salud.

## Conclusiones

Lo más destacable, tanto en el análisis cuantitativo como el cualitativo, es que a lo largo del tiempo los adolescentes de menor nivel socioeconómico son quienes presentan más posibilidades de experimentar la paternidad o maternidad en esta etapa de vida. Debido a diferentes razones, como son las desigualdades económicas previas, la falta de un proyecto de vida o la necesidad de generar un estatus en particular a nivel familiar o macrosocial, los adolescentes más vulnerables son quienes experimentan en mayor medida las problemáticas de la fecundidad adolescente. Esto se liga a la unión, ya que los jóvenes de menor nivel socioeconómico aparecen con mayor tasa de unión y, por ende, con más probabilidades de ser madres adolescentes. Visto desde los modelos logísticos, estas dos variables serían las que más incidirían en la probabilidad de ser madre en la adolescencia.

En cuanto a estas tendencias, podemos ver una leve caída en el porcentaje de mujeres adolescentes que son madres para el año 2006, pero este porcentaje luego vuelve a crecer, hasta llegar a un 13% en el año 2012, lo cual debe ser de primera preocupación, tanto para el área de salud como para el área de educación. Volviendo sobre las hipótesis, se pudo comprobar empíricamente que la fecundidad adolescente es más alta en niveles socioeconómicos bajos que en los altos, al igual que la probabilidad que tiene una muchacha de ser madre (a menor nivel socioeconómico, mayor probabilidad).

En cuanto al nivel educativo, sólo se pudo tener un panorama descriptivo en cuanto a la situación educacional de los jóvenes encuestados en cada medición de la Encuesta Nacional de Juventud, ya que esta variable no fue incluida en los modelos explicativos. Pero descriptivamente, podemos notar que, en base a las variables intermedias incluidas en el análisis, son aquellos jóvenes que no estaban estudiando al momento de ser encuestados quienes tiene un mayor porcentaje de iniciados sexualmente, lo que nos podría llevar a pensar en que la educación tiene un efecto de retraso sobre la iniciación sexual, pero sin pruebas empíricas que lo avale.

Respecto a lo analizado en las entrevistas a expertos, es posible concluir que la fecundidad adolescente no ha sido tratada con la seriedad y responsabilidad necesaria. No se han hecho

los esfuerzos suficientes para incluir esta materia en la agenda a largo plazo, además de develar la falta de coordinación entre los diversos sectores de la administración pública y en los objetivos que se proponen, ya que van cambiando y son reemplazados según cada gobierno y su visión política.

En este sentido, los adolescentes en Chile aparecen como invisibilizados, dejados de lado y no reconocidos como entes sexuados o capaces de tomar decisiones respecto a lo que desean. No tienen posibilidades de acceder a una educación sexual que les permita conocer el funcionamiento y representación de sus propios cuerpos, las posibilidades existentes en anticoncepción y lo que realmente podría significar para ellos mismos el tener relaciones sexuales. La falta de una educación sexual responsable y abierta es reemplazada por la "libre elección" de ciertos paquetes de programas educativos, los cuales en su mayoría tienen elementos morales religiosos, contraviniendo el laicismo que predomina en el Estado de Chile desde hace casi 100 años y que debería estar presente en el currículum educativo de forma basal, sin mencionar la falta de libertad en la elección de la educación misma presente en nuestro país.

En cuanto a salud, existe una cobertura muy pobre en los servicios de salud para los adolescentes, donde los mismos son discriminados o castigados por tener relaciones sexuales o por estar implicados/as en un proceso de gestación. Las personas jóvenes no reciben una atención de calidad donde puedan resolver sus inquietudes sin sesgos morales por parte del personal médico. Además existen dificultades para tener personal que los atienda en un horario apto y que asegure que dicha atención sea de manera confidencial y privada. Los servicios de salud tampoco están proveyendo de manera óptima los métodos anticonceptivos necesarios o consejo respecto a temas de sexualidad y afectividad. En este punto, los hombres se encuentran bastante afectados ya que no cuentan con especialistas que deseen atenderlos.

Es necesario entonces que el Estado se responsabilice en cuanto a estos temas. Una buena manera de invertir recursos en servicios de salud podría ser generando más espacios efectivos para que los adolescentes, tanto hombres como mujeres, puedan acercarse y recibir información, atención médica y métodos anticonceptivos si es que lo requieren.

En materias de educación formal, se proponen mejoras en las mallas educativas de los colegios desde la educación inicial, potenciando las discusiones sobre sexualidad, reproducción, afectividad y género. También se promueven programas sociales con miras a corto y largo plazo, acompañados de evaluaciones de impacto que puedan verificar realmente el alcance de las intervenciones realizadas. Y a nivel general, se debe propiciar un cambio de mentalidad en la sociedad chilena respecto a los adolescentes a través de los medios de comunicación, tomándolos como sujetos de derecho y capaces de tomar decisiones conscientes, informadas y responsables en cuanto a lo que desean hacer con su sexualidad.

El tema del embarazo y fecundidad adolescente ha sido vastamente estudiado, no sólo en Chile, sino que en el resto del mundo. Por esto, es crucial que la información y el conocimiento levantado por profesionales afines al tema, sea usado, sistematizado y tomado en cuenta por las autoridades. Es decir, que sirva como insumo en la toma de decisiones sobre políticas públicas.

## Bibliografía

Aguayo, F. & Sadler, M. (2011). Masculinidades y políticas públicas: Involucrando hombres en la equidad de género. Santiago, Lom.

Ali, M., Cleland, J. & Shah, I. (2003). Trends in reproductive behaviour among young single women in Colombia and Peru: 1985-1999. *Demography*, Vol. 40, N°4.

Ali, M. & Cleland, J. (2004). Sexual and reproductive behaviour among single women aged 15-24 in eight Latin American countries: a comparative analysis. *Social Science & Medicine*, n°60.

Biblioteca del Congreso Nacional (2010). Ley 20.418. Normas sobre la información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Recuperado el 11 de noviembre de 2014 desde: <http://www.leychile.cl/N?i=1010482&f=2010-02-02&p=/>.

Blanc, A. (2001). The effect of power in sexual relationships on sexual and reproductive health. *Studies in Family Planning*, Vol. 32, N°3.

Bongaarts, J. (1978). A Framework for Analyzing the Proximate Determinants of Fertility. *Population and Development Review*. Vol. 4, No. 1, pp. 105-132.

Bozon, M. (2003). Sexuality, gender, and the couple: A sociohistorical perspective. *Annual review of sex research*, n°12.

Bozon, M., Gayet, C. & Barrientos, J. (2009). A life course approach to patterns and trends in modern Latin American sexual behavior. *J Acquir Immune Defic Syndr*, Vol. 51, N°1.

Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona, Paidós.

Buvinic, M. (1998). The costs of adolescent childbearing: Evidence from Chile, Barbados, Guatemala and Mexico. *Studies in Family Planning*, Vol. 29, n°2.

Castells, P. & Silber, T. (2003). *Guía práctica de la salud y psicología del adolescente*. Barcelona, Planeta.

Chile Crece Contigo (2012). *Paternidad activa. Guía para promover la paternidad activa y corresponsabilidad en el cuidado y la crianza de niños y niñas*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social.

Climent, G. (2009). Entre la represión y los derechos sexuales y reproductivos: socialización de género y enfoques de educación sexual de adolescentes que se embarazaron. *La Ventana*, N°29.

Furstenberg, F. (1998). When will teenage childbearing will become a problem? The implications of western experience for developing countries. *Studies in Family Planning*, vol. 29, n° 2.

Furstenberg, F. (2003). Teenage childbearing as a public issue and a private concern. *Annual Review of Sociology*, Vol. 29.

Gayet, C. (2014). *El inicio sexual en México: Retos en la prevención*. Coyuntura demográfica, N°6.

Grant, M. & Furstenberg, F. (2007). Changes in the transition to adulthood in less developed countries. *Eur J Population*, N° 23.

Kirby, D. (2011). *Sex education: Access and impact on sexual behaviour of young people*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs.

Hakkert, R., Falconier, M., Guzmán J. & Contreras J., (2001). *Diagnóstico sobre salud sexual y reproductiva de adolescentes de América Latina y el Caribe*. México D.F.; UNFPA.

Hills, S., Anda, R., Dube, S., Felitti, V., Marchbanks, P., Macaluso, M. & Marks, J. (2010). The protective effect of family strengths in childhood against adolescent pregnancy and its long-term psychosocial consequences. *The Permanent Journal*, Vol. 14, N°3.

La Tercera (2010). Mineduc anuncia los siete programas de educación sexual. Recuperado el 01 de diciembre de 2014 desde: <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2010/12/680-334071-9-mineduc-anuncia-los-siete-programas-de-educacion-sexual.shtml>.

Madrid, S. (2006). Paternidades adolescentes y ordenamiento de género en Chile. *Revista del Observatorio de la Juventud*, Año 3, N°10.

MINEDUC (2001). Política de educación en sexualidad para el mejoramiento de la calidad de la educación. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2005). Plan de educación en sexualidad y afectividad. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2013). Orientaciones para elaborar e implementar un programa de educación sobre sexualidad, afectividad y género. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINSAL (2012). Programa de salud integral de adolescentes y jóvenes. Plan de acción 2012-2020. Santiago, Chile: Ministerio de Salud.

MINSAL (2013). Situación actual del embarazo adolescente en Chile. Santiago, Chile: Ministerio de Salud.

Näslund-Hadley, E. & Binstock, G. (2011). El fracaso educativo: embarazos para no ir a la clase. Banco Interamericano de Desarrollo.

Palma, I., Reyes, D. & Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Docencia*, N°49.

Pantelides, E. (2004). Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina. *Notas de población*, Vol. 31, N°7.

Rodríguez, J. (2013). High Adolescent Fertility In The Context Of Declining Fertility In Latin America. Naciones Unidas, Nueva York.

Rodríguez, J. (2014). "La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina." CEPAL, Colección Documentos de Proyecto.

Rodríguez, J. & Di Cesare, M. (2010). Reproducción adolescente y desigualdades en Chile: tendencias, determinantes y opciones de política. *Revista de sociología*, n°2, 39-65.

Rodríguez, J. & Cavenaghi, S. (2010). Adolescent and youth fertility and social inequality in Latin America and the Caribbean: what role has education played? *Genus*, Vol. LXX, N°1.

Rodríguez, J. & Robledo, P. (2011). Desigualdades y convergencias sociales en materia sexual y reproductiva entre adolescentes en Chile: Novedades de la Encuesta Nacional de Juventud 2009. *Revista chilena de salud pública*, Vol. 15 (3): 129 - 200.

Rodríguez, J. (2013). High adolescent fertility in the context of declining fertility in Latin America. United Nations, Department of Economic and Social Affairs.

Saletti, L. (2008). Propuestas teóricas feministas en relación al concepto de maternidad. *Clepsidra*, N°7.

Stern, C. (2007). Estereotipos de género, relaciones sexuales y embarazo adolescente en las vidas de jóvenes de diferentes contextos socioculturales en México. *Estudios sociológicos*, Vol. 25, N°73.



Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Editorial Universidad de Antioquía.

UNFPA (2001). Diagnóstico sobre salud sexual y reproductiva de adolescentes en América Latina y el Caribe. México D.F.

UNFPA (2013). Maternidad en la niñez: enfrentar el reto en embarazo en adolescentes. Estado de la población mundial.

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid, Síntesis.

Varga, C. (2003). How gender roles influence sexual and reproductive health among south african adolescents. Studies In Family Planning, Vol. 34, N°3.

Zelaya, E. & Coto, J. (2011). Factores socioculturales que condicionan el embarazo adolescente en los municipios de Intibucá y Jesús de Otoro, departamento de Intibucá. Revista Población y Desarrollo: Argonautas y Caminantes, Vol. 7, N°7.

2<sup>do</sup>

Lugar

# Evaluación de una propuesta didáctica de educación sexual y afectividad en dos establecimientos educacionales de distinto tipo de financiamiento de la ciudad de Los Ángeles

.....  
**Cristel Muñoz Friz**  
**Leslie Sandoval Hormazábal**

Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología  
Universidad de Concepción  
Región del Bío Bío, 2015

## Síntesis

La finalidad de la educación es formar individuos integrales capaces de enfrentar y resolver situaciones que se presenten en la vida cotidiana. La educación sexual es parte de esta formación, puesto que es un proceso educativo a lo largo de toda la vida, pero que ha sido abandonada a través de los años y considerada un tema pendiente en los sistemas educativos de Chile.

En este contexto, la presente investigación implementó, en horas de orientación, la propuesta de educación sexual "Educando en sexualidad: una tarea de todos", la cual se llevó a cabo mediante la realización de talleres cuyo objetivo principal fue ampliar el aprendizaje de las y los adolescentes que cursan primer año medio, en dos establecimientos de distinto tipo de financiamiento de la ciudad de Los Ángeles. Para ello se midió el rendimiento académico hacia estos contenidos antes y después de aplicada la propuesta didáctica, a través de un pre y post-test. Además, se aplicó un cuestionario semi-estructurado a los alumnos y apoderados con el fin de describir los conocimientos y experiencias en temas de sexualidad y afectividad.

La metodología implementada en esta investigación es de tipo cuantitativo con un diseño cuasi-experimental. Los análisis estadísticos obtenidos se realizaron a través del programa Excel y su complemento estadístico XLSTAT. La comparación entre el pre y el post-test mostró que el grupo experimental del establecimiento particular-subvencionado incrementó su rendimiento académico en temáticas sobre sexualidad en 4 puntos, por otro lado, el grupo de estudiantes del establecimiento particular-pagado incrementó su rendimiento en dichas temáticas en 2,2 puntos. Ambas diferencias son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ). Algunos elementos complementarios observados en relación a la efectividad de los programas de educación sexual que promueven una sexualidad responsable, destacan sobre todo el uso de métodos anticonceptivos por parte de los alumnos sexualmente activos. En este sentido, el preservativo sigue siendo el más utilizado.

La propuesta didáctica es una herramienta efectiva para abordar temas de sexualidad y afectividad indistintamente del tipo de financiamiento que posea un establecimiento educacional.

*La finalidad de la educación es formar individuos integrales capaces de enfrentar y resolver situaciones que se presenten en la vida cotidiana. La educación sexual es parte de esta formación, puesto que es un proceso educativo a lo largo de toda la vida, pero que ha sido abandonada a través de los años y considerada un tema pendiente en los sistemas educativos de Chile.*

*En relación a los embarazos adolescentes se evidencia un aumento a nivel mundial (Estrada, 2007; Mendoza, Arias, Pedroza, Micolta, Ramirez, Cáceres & Acuña, 2012; León, Minassian, Borgoño & Bustamante, 2008) y Chile no está exento de esta realidad, ya que hubo un aumento de un 13,8% a 16,2% de madres adolescentes entre 1990 y 2001, respectivamente (INE, 2006).*

## Justificación

La adolescencia es considerada una etapa transitoria entre la niñez y la adultez, que abarca desde los 10 hasta los 19 años. Las y los adolescentes son considerados un segmento cada vez más importante dentro de la población (Schutt-Aine & Maddaleno, 2003), es así como en países de América Latina y el Caribe los consideran piezas fundamentales para el progreso social, económico y político de sus naciones (Maddaleno, Morellio & Infante-Espínola, 2003).

Si bien esta población pertenece a un rango etario que potencialmente puede realizar más actividades que fomenten una vida saludable (Montero, 2008) y por ello ser menos propensos a sufrir enfermedades, no están exentos de adquirirlas debido a que suelen adoptar conductas de riesgo (Burt, 1998). Entre estas conductas podemos mencionar aquellas que tienen relación con la drogadicción, los embarazos adolescentes, las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y el Virus de Inmunodeficiencia Humana/Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (VIH/SIDA), por mencionar algunas. Esta última es considerada una pandemia, en donde su incremento se asocia a una iniciación sexual temprana, al aumento en el número de parejas sexuales y relaciones sexuales sin protección (Estrada, 2007).

En relación a los embarazos adolescentes se evidencia un aumento a nivel mundial (Estrada, 2007; Mendoza, Arias, Pedroza, Micolta, Ramirez, Cáceres & Acuña, 2012; León, Minassian, Borgoño & Bustamante, 2008) y Chile no está exento de esta realidad, ya que hubo un aumento de un 13,8% a 16,2% de madres adolescentes entre 1990 y 2001, respectivamente (INE, 2006). En la región del Biobío los nacidos vivos de madres adolescentes, en el año 2009, alcanzan 16,31% y de esta cifra el 16,35% pertenecen a la comuna de Los Ángeles, cuya edad fluctúa entre 15 y 19 años (Ministerio de Salud, 2009).

León et al. (2008), señalan que la implementación temprana de programas de sexualidad y afectividad en los jóvenes disminuyen los porcentajes de embarazo adolescente. De este modo, se busca analizar cómo influye la implementación del taller de sexualidad y afectividad en el aprendizaje de alumnos de 1º año medio de dos establecimientos de distinto tipo de financiamiento de la ciudad de Los Ángeles.

## Preguntas de investigación

- » ¿Existen diferencias en los aprendizajes de los alumnos de 1º año medio de los distintos establecimientos seleccionados?
- » ¿Existen diferencias en la forma de abordar los temas de sexualidad por parte de los padres de los diferentes establecimientos educacionales?
- » ¿La educación sexual y afectividad que reciben los alumnos se enfoca en el desarrollo personal, social y ético?
- » ¿Cuáles de las estrategias aplicadas en el taller serán las que contribuyen mayormente al aprendizaje de los alumnos?

## Objetivo general

Analizar cómo influye el Taller de Educación Sexual y Afectividad, aplicado en horas de orientación, en el aprendizaje de los alumnos de 1º año medio pertenecientes a dos establecimientos educacionales distintos según su financiamiento, de la ciudad de Los Ángeles.

## Metodología

La investigación se realizó bajo el paradigma cuantitativo; por ende se buscó escribir, explicar y analizar de qué manera influyó el taller en el aprendizaje de los alumnos de dos establecimientos de distinto financiamiento, de la ciudad de Los Ángeles; su diseño es de tipo cuasi-experimental, (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

La investigación es de alcance longitudinal (Hernández et al., 2006); el periodo en que se realizó fue el segundo semestre del año 2014 y la intervención en aula duró aproximadamente 10 semanas, con una hora pedagógica semanal, correspondiente a las horas de orientación.

## Muestra

Para la muestra participaron 142 adolescentes, entre hombres y mujeres, pertenecientes a cuatro cursos de 1º medio (dos grupos control y dos grupos experimentales), pertenecientes a dos tipos de establecimientos educacionales científico-humanistas (particular-subvencionado y particular pagado) de la ciudad de Los Ángeles. Fue de tipo no probabilística, elegida intencionalmente de acuerdo a la disponibilidad del establecimiento. El criterio establecido para la selección de este nivel académico fue determinado por la edad de iniciación sexual en Chile, el cual corresponde a 16 años. Esto representa al 38% de los jóvenes chilenos iniciados sexualmente (INJUV, 2013).

Se aplicó una encuesta inicial de carácter anónima a cada estudiante, con la finalidad de describir los conocimientos y experiencias sobre sexualidad. También se realizó un pre-test

que evaluó los conocimientos y comprensión de temáticas sobre sexualidad y reproducción humana, abordando tópicos de anatomía, fisiología, métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual (ITS) y afectividad. Una vez realizado el taller se aplicó un post-test cuya finalidad fue determinar la efectividad de éste en temas de sexualidad y afectividad, y junto con ello una encuesta anónima final a los grupos experimentales, con el propósito de conocer el nivel de satisfacción de quienes participaron en el taller y cuáles fueron las estrategias metodológicas más significativas.

Se seleccionó un grupo control y uno experimental en cada uno de los establecimientos a intervenir. Sin embargo, debido a que uno de los establecimientos educacionales intervenidos no contaba con dos cursos del mismo nivel, se escogió un curso como grupo control en un establecimiento de características similares dentro de la ciudad.

## Variables

### Variable dependiente

**Aprendizaje:** es un proceso de cambio en el estado del conocimiento del sujeto y, por consecuencia, en sus capacidades conductuales. Como tal, es siempre un proceso de “adquisición” mediante el cual se incorporan nuevos conocimientos y/o nuevas conductas y formas de reaccionar al ambiente (Aguado-Aguilar, 2011).

### Variables independientes

**Propuesta didáctica de educación sexual:** conjunto de actividades que permiten la reflexión del estudiante. Todas conforman un material de apoyo para el docente en áreas de sexualidad y afectividad.

**Coeducación:** complementariedad del quehacer educativo entre padres y adolescentes.

## Aplicación de instrumentos

Se realizaron diversos cuestionarios (encuestas, pre-test y post-test) a alumnos y padres y/o apoderados, tanto de grupos de control, como experimentales. La validación de los instrumentos utilizados fue realizada por docentes de la Universidad de Concepción.

### Encuesta inicial

Para describir la muestra se realizó un cuestionario semi-estructurado al inicio del taller para alumnos y padres y/o apoderados. Este cuestionario consistió en una encuesta creada a partir de una revisión bibliográfica sobre temáticas de reproducción, educación sexual, sexualidad y afectividad.

### **Pre-test**

Además se aplicó a los alumnos de cada grupo un pre-test que mide el grado de conocimiento en temas de sexualidad y afectividad, con una puntuación total de 20 puntos. Para la confección del pre-test se realizó una revisión a la bibliografía de la asignatura de ciencias naturales de séptimo año básico y biología de segundo medio, formulando una serie de preguntas que permitían identificar los conocimientos previos que tenían los adolescentes con respecto a sexualidad y afectividad.

### **Post-test**

Al finalizar el taller se aplicó un post-test, el cual tenía una puntuación total de 20 puntos. Este instrumento tenía la finalidad de medir los conocimientos que fueron adquiridos por los alumnos pertenecientes a cada grupo de los distintos establecimientos.

### **Encuesta final**

Esta encuesta final se realizó sólo a los grupos experimentales. El objetivo de este instrumento consistió en la evaluación del grado de satisfacción con respecto al taller y qué estrategias utilizadas fueron más significativas en su aprendizaje.

### **El taller: educación sexual y afectividad**

La aplicación de dicho taller requirió una planificación de matriz evaluativa tridimensional y de trayecto clase a clase. Las sesiones del taller consistieron en clases teórico-prácticas, utilizando recursos educativos tales como:

- » Materiales tecnológicos: clases diseñadas en presentaciones Power Point y uso de videos.
- » Material didáctico tridimensional: modelos del aparato reproductor masculino y femenino. El simulador del órgano reproductor masculino nos permitió mostrar el uso correcto del preservativo.
- » Set de métodos anticonceptivos: compuesto por métodos de barrera y métodos hormonales. Este set permitió que los alumnos conocieran los distintos métodos anticonceptivos, cuál es su eficacia y como se utilizan.
- » Banderines de colores: serie de banderines de color verde y rojo, los cuales permitían afirmar o negar, respectivamente, diferentes mitos y realidades sobre la sexualidad y afectividad humana.
- » Buzón de consulta: consistió en un buzón donde los alumnos depositaron sus dudas o consultas en forma anónima, las que fueron resueltas a lo largo del taller.

*¿Qué entendemos por sexualidad? Si bien existen un gran número de definiciones sobre sexualidad; una de las más sencillas es la que nos entrega La Real Academia Española (RAE), definiéndola como un conjunto de condiciones anatómicas y fisiológicas que caracterizan a cada sexo. Otra definición más holística de sexualidad es la que cita Montero (2011), el cual considera la sexualidad como una construcción social*

## **Análisis de datos**

Los análisis realizados a los datos obtenidos en el pre y post-test, aplicados tanto al grupo control como al experimental, se realizaron con la prueba de Mann-Whitney para datos no paramétricos y con la prueba t de Student para los datos paramétricos. Los datos recabados en la encuesta inicial y encuesta final se trabajaron con el programa Excel, a través de gráficos de barras y porcentajes para facilitar la comprensión e interpretación de los datos.

## **Marco teórico**

¿Qué entendemos por sexualidad? Si bien existen un gran número de definiciones sobre sexualidad; una de las más sencillas es la que nos entrega La Real Academia Española (RAE), definiéndola como un conjunto de condiciones anatómicas y fisiológicas que caracterizan a cada sexo. Otra definición más holística de sexualidad es la que cita Montero (2011), el cual considera la sexualidad como una construcción social, relacionada con las múltiples e intrincadas maneras en que nuestras emociones, deseos y relaciones se expresan en la sociedad en que vivimos.

La sexualidad es influenciada por múltiples factores, entre los cuales se encuentran los biológicos, psicoafectivos, socioeconómicos y socioculturales, existiendo a su vez una multiplicidad de formas de expresar la sexualidad (Coutts & Morales, 2011). Por lo tanto, la sexualidad no debe limitarse y entenderse solo al acto de la relación sexual.

En los países de América Latina la educación sexual se centra principalmente en la salud reproductiva de los jóvenes, en donde la mayoría de las metas apuntan a reducir el número de embarazos adolescentes y la prevención de ITS. Cerca de la mitad de la población adolescente son sexualmente activos, iniciando su actividad sexual aproximadamente entre los 15 y 16 años. Dentro de estas edades, sólo el 60% tiene acceso a métodos anticonceptivos y el 26% los utiliza en forma permanente (Schutt-Aine & Maddaleno, 2003).

Una consecuencia de mantener conductas sexuales irresponsables son las ITS, las cuales afectan principalmente a la



población joven. Entre las ITS más frecuentes se encuentra la clamidia, gonorrea, sífilis, Virus del Papiloma Humano (VPH), herpes y VIH/SIDA (Schutt-Aine & Maddaleno, 2003).

En Chile, de acuerdo a la Séptima Encuesta Nacional de Juventud del año 2012, la edad promedio de iniciación sexual es a los 16 años. Sin embargo, esta cifra no representa en su totalidad a la población juvenil debido a que la información considera sólo adolescentes desde 15 años en adelante, quedando excluidos aquellos que tienen edades menores a las ya señaladas, ocasionando que no se tengan cifras más certeras en la iniciación sexual (INJUV, 2013).

Por otro lado, de acuerdo a fuentes de información recuperadas por Fernández, Bustos, González, Palma & Muñoz (2000), la edad de inicio sexual en Chile se encuentra entre los 14,4 a 16 años en hombres y entre 14,8 a 17,9 años en mujeres. Por este motivo, se hace pertinente realizar intervenciones sobre temas de sexualidad en niveles educativos donde se encuentren adolescentes cuyo rango etario sea de 13 a 15 años.

El embarazo es considerado como una de las experiencias más bellas de la vida, pero en ocasiones esta experiencia no es del todo satisfactoria cuando ocurre en la adolescencia. El embarazo precoz eventualmente puede afectar negativamente la vida de los adolescentes, causando un impacto psicosocial, complicaciones somáticas tanto para la madre como el hijo, deserción escolar de uno o ambos padres, desempleo y fracaso en la relación de pareja (Mendoza et al., 2012).

A nivel mundial el embarazo adolescente va en aumento, detectándose cada vez edades más precoces (León et al., 2008). Chile no se queda exento de la realidad mundial frente al embarazo adolescente, dado que entre 1990 y 2001 se ha encontrado un aumento en el porcentaje de madres adolescentes, desde un 13,8% en 1990 a 16,2% en el año 2001 (INE, 2006).

La iniciación sexual temprana en adolescentes trae consigo un incremento en el número de parejas sexuales y con ello los riesgos se multiplican (Mendoza et al., 2012), obteniendo un aumento en el número de embarazos adolescentes e ITS (Mendoza et al., 2012; León et al., 2008; MINSAL, 2013). Esto se debe a que mantienen relaciones sexuales sin ningún tipo de protección.

En las ITS, la fuente principal de riesgo y contagio es por contacto sexual sin protección. En América Latina cada año cerca del 15% de los adolescentes entre 15 y 19 años adquieren ITS; por ejemplo, en Haití cerca del 5% de los jóvenes entre 15 y 24 años viven con VIH/SIDA (Schutt-Aine & Maddaleno, 2003) y dentro de la población mundial afectada, el 50% es femenina. Muchos de los adolescentes y jóvenes que contraen ITS no son totalmente conscientes de que las han adquirido, debido a que sus síntomas son temporales y eventualmente desaparecen o no muestran síntomas de la afección. Por ello, no realizan las consultas pertinentes al personal de salud o concurren en etapas tardías de la infección.

Históricamente en Chile los temas relacionados con la sexualidad no eran abordados educacionalmente, sino que eran considerados como problemas de salud pública. Recién en el año 1970 la educación sexual en Chile se institucionalizó, pero en los años 1991 y 1994, es cuando formalmen-

te se reinstitucionaliza dentro de un marco de política general desarrollado por el Ministerio de Educación (León et al., 2008). Si bien se presentó en programas, no fue obligatoria en la educación formal, quedando en libertad de acción por parte de los sistemas educativos la implementación de los mismos (Dides, Benavente, Sáez & Nicholls, 2012).

En el año 2011, el Ministro de Educación y el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) dieron a conocer siete programas de educación sexual y afectividad a las entidades escolares. Estos programas de educación sexual permiten formar a los alumnos en el ámbito sexual, afectivo y de género, lo que genera conductas de autocuidado en salud mental y física, mejorando las relaciones con otros en un espacio de respeto mutuo; por ello la importancia de que los establecimientos educacionales tengan acceso a estos programas (MINEDUC, 2013).

La educación sexual y afectiva es un pilar fundamental en el desarrollo del individuo, en el que se comparten valores tales como: derechos humanos, democracia, respeto por la diversidad y la relación con otros. Además, apunta al desarrollo de competencias para vivir de forma responsable y libre, incidiendo en la maduración y autoestima de cada persona (Falconier de Moyano, 2000). La participación de los padres y familia en este proceso de formación de los adolescentes es fundamental, ya que, actualmente la falta de educación sexual, tanto de los padres como de los establecimientos educacionales, ha acarreado una serie de problemas que afectan a los adolescentes (Montenegro, 2000).

## Desarrollo y análisis

Los resultados obtenidos en esta investigación sobre la aplicación de la propuesta didáctica de educación sexual "Educando en sexualidad: una tarea de todos", es coincidente con otros estudios, dado que principalmente se observa un aumento en los conocimientos sobre temáticas de sexualidad y afectividad, orientados en enfocar la sexualidad dentro de un contexto integral y globalizador (Montero, 2011; Aranda & Varela, 2007).

Al comparar en etapas iniciales grupos controles y experimentales de ambos establecimientos, con respecto a los conocimientos de sexualidad y reproducción humana abordados en el pre-test, no existe una diferencia estadísticamente significativa entre sus promedios ( $p > 0,05$ ), lo que indica que ambos grupos son homogéneos en cuanto a sus conocimientos.

Tras la implementación de la propuesta didáctica se evidenció en los grupos experimentales del establecimiento particular subvencionado un aumento significativo de 4,0 puntos entre el pre y post-test; del mismo modo en el establecimiento particular pagado esta diferencia significativa alcanza 2,2 puntos. Las preguntas que obtuvieron mayor incremento de respuestas correctas, están relacionadas con temáticas de sexualidad, las cuales van desde un 9% a un 41%; los métodos de anticoncepción, desde un 19% a un 31%; y fisiología, desde un 53% a un 88%. Ante esto se concluye que dichas temáticas fueron las más aprendidas por los alumnos, y a las cuales se les atribuye el aumento en el aprendizaje una vez finalizada la propuesta.

La baja diferencia en el establecimiento particular pagado se puede atribuir al nivel de escolaridad de los padres, donde más del 67% tiene estudios superiores completos y tiene un concepto más amplio de sexualidad (González, Molina, Montero & Martínez, 2013), lo cual se evidencia a través de la encuesta inicial aplicada. Así, sus hijos se benefician de la mayor oferta cultural, influyente en los conocimientos adquiridos (Gerstenfeld, Franssen, Salinas, Cerda, Edwards & Gómez, 1995).

Sin embargo, al comparar los resultados del pre y post-test en los grupos controles de los dos establecimientos, éstos disminuyen 0,2 y 0,4 puntos en el establecimiento particular subvencionado y el establecimiento particular pagado, respectivamente. Esta disminución podría explicarse, por una parte, debido a que ninguno de los grupos de control fue intervenido, y por otro lado, al gran espacio temporal entre los test, dentro del cual no se abordaron temáticas alusivas a sexualidad y afectividad.

### Encuesta inicial

Con respecto a la encuesta inicial dirigida a los alumnos, la cual midió las experiencias y conocimientos de los alumnos sobre sexualidad, se analizaron las siguientes interrogantes: la fuente principal de información, si se han iniciado sexualmente, el uso de métodos de anticoncepción, entre otros temas.

La principal fuente de información de los alumnos del establecimiento particular subvencionado, son los amigos (con un 42% en el grupo experimental y 48% en el grupo control) y padres (40% en el grupo experimental y 38% en el grupo de control); mientras que en el establecimiento particular pagado, la fuente principal de información son los padres (76% en el grupo experimental y 65% en el grupo de control), y en segundo lugar los amigos (56% en el grupo experimental y 57% en el grupo de control).

Es preocupante que los amigos lideren las preferencias en ambos establecimientos, debido a que los adolescentes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad e impulsividad, lo que generaría confusión en la entrega de información, que podría ser más bien errada y alejada de evidencia científica en temas de sexualidad y afectividad (Aranda & Valera, 2007). En cuanto a la elección de los padres como fuente de información, los alumnos del establecimiento particular pagado declaran conversar más sobre temas de sexualidad y afectividad con sus

*La principal fuente de información de los alumnos del establecimiento particular subvencionado, son los amigos (con un 42% en el grupo experimental y 48% en el grupo control) y padres (40% en el grupo experimental y 38% en el grupo de control); mientras que en el establecimiento particular pagado, la fuente principal de información son los padres (76% en el grupo experimental y 65% en el grupo de control), y en segundo lugar los amigos (56% en el grupo experimental y 57% en el grupo de control).*

*Al analizar los datos relacionados con el inicio de la actividad sexual, en el comienzo y al final del taller, se constata un aumento en la declaración de iniciación sexual, tanto en los hombres como en las mujeres; no obstante, este aumento no es estadísticamente significativo. Cabe destacar que este aumento podría deberse a la diferencia en la cantidad de alumnos que efectivamente respondieron tanto a la encuesta inicial como a la encuesta final.*

padres en comparación con los alumnos del establecimiento particular subvencionado.

En relación al inicio de la actividad sexual de los alumnos, se observó que el 23% de los hombres y el 19% de las mujeres del establecimiento particular subvencionado se han iniciado sexualmente, mientras que por otro lado, del establecimiento particular pagado, el 14% de los hombres y el 18% de las mujeres se han iniciado sexualmente. Si bien son porcentajes relativamente bajos, no dejan de ser cifras preocupantes frente al tema, ya que los adolescentes no son conscientes de los riesgos que corren al iniciarse sexualmente en forma temprana (Mendoza et al., 2012).

Al analizar los datos relacionados con el inicio de la actividad sexual, en el comienzo y al final del taller, se constata un aumento en la declaración de iniciación sexual, tanto en los hombres como en las mujeres; no obstante, este aumento no es estadísticamente significativo ( $p > 0,05$ ). Cabe destacar que este aumento podría deberse a la diferencia en la cantidad de alumnos que efectivamente respondieron tanto a la encuesta inicial como a la encuesta final.

A su vez, al analizar la edad promedio del inicio sexual en los alumnos, ésta arrojó que en el establecimiento particular subvencionado, es de 13,20 años en hombres y 14,75 años en mujeres; del mismo modo, en el establecimiento particular pagado es de 13,75 años en hombres y 14,38 en mujeres.

Esto dista bastante de lo expuesto en otros estudios, donde se observa que la edad de inicio sexual es de alrededor de los 16 años (INJUV, 2013). Dichas edades son preocupantes debido a que las y los adolescentes aún no han completado su desarrollo físico y psicológico, no poseen los conocimientos suficientes para iniciar una vida sexual activa y están en riesgo de un embarazo precoz o adquirir alguna ITS, entre otras consecuencias (Fernández et al., 2000)

Con respecto a los métodos anticonceptivos, el 100% de los alumnos encuestados declaró conocer qué son. Entre los alumnos sexualmente activos del establecimiento particular subvencionado, el 80% de los hombres y el 25% de las mujeres utilizan algún método anticonceptivo, mientras que en los alumnos del establecimiento particular pagado el 100% de

los hombres señala utilizar alguno y al menos el 50% de las mujeres declara lo mismo. Comparando los datos obtenidos en la encuesta final dirigida a los alumnos de los grupos experimentales, se evidencia un incremento en la utilización de métodos anticonceptivos por parte de los alumnos sexualmente activos, tanto del establecimiento particular subvencionado como del establecimiento particular pagado.

Entre los métodos anticonceptivos más utilizados por los alumnos sexualmente activos se encuentran el preservativo (método de barrera) y las pastillas anticonceptivas (método hormonal). Si bien los alumnos que no se han iniciado sexualmente indicaron utilizar métodos anticonceptivos, estos fueron descartados por las investigadoras, debido a que el uso es de tratamiento hormonal y no de planificación familiar.

Frente a la pregunta de investigación ¿la educación sexual y afectividad que reciben los alumnos se enfoca en el desarrollo personal, social y ético?, no se puede contestar con los datos recolectados durante la investigación, lo que se sugiere como interrogante para futuras investigaciones.

### Propuesta didáctica

Durante la implementación de la propuesta didáctica se utilizaron diversas estrategias para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Una vez finalizado el taller de sexualidad, los alumnos de ambos establecimientos educacionales señalaron que las estrategias más efectivas para el aprendizaje fueron las presentaciones en Power Point, el uso de banderines y el material tridimensional. Dichas estrategias podrían ayudar a los alumnos a reconocer ideas correctas y erradas respecto a la sexualidad, así como también consolidar los conocimientos antes existentes (Beltrán, 2003).

Con respecto a las expectativas que tenían antes de la implementación del taller, los alumnos manifestaron adquirir un mayor conocimiento sobre sexualidad en temáticas tales como: métodos anticonceptivos, ITS y relaciones de pareja, evaluando más del 80% con una nota igual o superior a 6 (en una escala de 1 a 7).

De acuerdo a los resultados obtenidos tras la aplicación del taller, al comparar el promedio entre el pre y post-test en

*Entre los métodos anticonceptivos más utilizados por los alumnos sexualmente activos se encuentran el preservativo (método de barrera) y las pastillas anticonceptivas (método hormonal). Si bien los alumnos que no se han iniciado sexualmente indicaron utilizar métodos anticonceptivos, estos fueron descartados por las investigadoras, debido a que el uso es de tratamiento hormonal y no de planificación familiar.*

ambos establecimientos, el mayor impacto ocurre en el establecimiento particular subvencionado, dado que aumenta 1,8 puntos con respecto al establecimiento particular pagado.

Es importante señalar que finalmente no se consideraron las experiencias de inicio de actividad sexual y uso de métodos anticonceptivos, dado que éstas no son concluyentes. Esto se debe a que el número de alumnos que contestaron estas temáticas de forma anónima en la encuesta inicial y final no fueron similares, lo que afectó los resultados.

En cuanto a la encuesta dirigida a los padres y/o apoderados, ésta reveló la edad en que los padres abordaron temas de sexualidad con sus hijos, entre el 50% y el 71% declararon haber conversado estos temas entre los 8 y 13 años de sus hijos. Mientras que, por otro lado, entre el 12% y el 25% de los padres de alumnos pertenecientes a los grupos de control de ambos establecimientos educacionales, declararon haber comenzado a hablar de sexualidad antes de los 5 años.

Lo anterior es fundamental, dado que mientras a más temprana edad se aborden temas de sexualidad, menor son los porcentajes de embarazo adolescente (León et al., 2008). La falta de educación sexual se asocia al inicio temprano de la actividad sexual, lo que conlleva a un aumento en el número de parejas sexuales (promiscuidad), adquisición de ITS y embarazos adolescentes (Estrada, 2007).

Es necesario considerar una mayor participación de los padres y centros educativos con el fin de afianzar los conocimientos que se adquieran a lo largo del taller. Si bien se planificó una mayor participación de los padres, ésta no se pudo concretar debido a escasas reuniones de apoderados, la inasistencia a las mismas y la disponibilidad de horario como factor limitante. Es por ello la importancia de formar a jóvenes en temas de sexualidad, la que implica una base para fomentar una sexualidad responsable, apuntando al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan tomar decisiones informadas, autónomas y consecuentes (MINEDUC, 2013).

En síntesis, la aplicación del taller "Educando en sexualidad: una tarea de todos", logra diferencias significativas en el aprendizaje de los alumnos de 1º año medio de dos establecimientos educacionales científico-humanista de distinto tipo de financiamiento.

## Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos luego de implementar la propuesta didáctica “Educando en sexualidad: una tarea de todos” permite concluir que:

- » Es una herramienta efectiva para abordar temas de sexualidad y afectividad en horas de orientación, indistintamente del tipo de financiamiento que posea un establecimiento.
- » Es una propuesta creativa e innovadora para enseñar temáticas de sexualidad y afectividad, promoviendo una sexualidad responsable.
- » La escolaridad de los padres influye tanto en las conductas como en los conocimientos de los alumnos frente a temáticas de sexualidad y afectividad.
- » La aplicación de la propuesta didáctica logra diferencias significativas en el aprendizaje de los alumnos de 1º año medio de dos establecimientos distintos según su financiamiento.

Del mismo modo, se presenta una serie de consejos tanto para la aplicación del Taller de educación sexual “Educando en sexualidad: una tarea de todos”, como para futuras investigaciones:

- » Previo a comenzar la aplicación de la encuesta inicial, es importante aclarar algunos conceptos relacionados con ella, como por ejemplo, que definan lo que ellos entienden por relación sexual y establecer un consenso respecto a éste.
- » Se sugiere complementar la encuesta inicial y final con iniciales del nombre de los encuestados o algún símbolo característico, si bien tiene carácter anónimo, servirá para comparar algunas preguntas de suma importancia.
- » Se recomienda trabajar con los padres y alumnos en alguna sesión para compartir dudas e inquietudes.
- » Se sugiere en lo posible tener el número de individuos similares en la encuesta inicial y final para obtener una información más fidedigna y que no perjudique los resultados.
- » Se sugiere una próxima investigación que evalúe nuevamente al grupo respecto de los contenidos abordados, a fin de comprobar la incorporación de ellos en sus esquemas cognitivos y en su vida cotidiana.

## Bibliografía

- Aguado-Aguilar, L. (2011). Aprendizaje y memoria. *Rev. Neurol.* 32 (4), pp. 373-381.
- Aranda, E., & Valera, C. (2007). El Programa Teen Star para la educación afectivo-sexual. *Revista Electrónica del Instituto Santo Tomás*, pp. 19-37.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 322, pp 55-73.
- Burt, M. (1998). ¿Por qué debemos invertir en el adolescente? Washington, DC. Unidad de Salud y Desarrollo de Adolescentes, Programa de Salud de la Familia y Población, Organización Panamericana de Salud.
- Coutts, W. & Morales, B. (2011). La educación sexual debe comenzar en el hogar y continuar en la escuela. *Rev. Chil. Pediatr.* 82 (5), pp.454-460.
- Dides, C., Benavente, C., Sáez, I. & Nicholls, L. (2012). Educación Sexual en Chile, Implementación de la Ley 20.418. Santiago.
- Espinoza, Y. (2013). Propuesta didáctica "educando en sexualidad: una tarea de todos" para abordar temas de educación sexual y afectividad en alumnos de enseñanza media. Los Ángeles: Universidad de Concepción.
- Estrada, J. (2007). La educación destinada a jóvenes como herramienta de prevención en VIH/SIDA. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 25(1), pp. 61-70.
- Falconier de Moyano, M. (2000). Educación Sexual y Cultura de Paz. Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual "Sexualidad y Cultura de Paz". Cuzco.
- Fernández, L., Bustos, L., González, L., Palma, D., Villagrán, J. & Muñoz, S. (2000). Creencias, actitudes y conocimientos en educación sexual. *Revista médica de Chile*, 128(6), pp. 574-583.
- Gerstenfeld, P., Franssen, A., Salinas, A., Cerda, A., Edwards, V. & Gómez, M. (1995). Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: Hogar, subjetividad y cultura escolar. Series políticas sociales 9. Naciones Unidas: Comisión económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- González, E., Molina, T., Montero, A. & Martínez, V. (2013). Factores asociados al inicio de la actividad sexual en adolescentes de ambos sexos de nivel socioeconómico medio-bajo de la región Metropolitana. *Rev. Chil. Obstet. Ginecol.* 78(1).
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación Cuarta edición. México D.F. MacGraw Hill.
- INJUV (2013). Séptima Encuesta Nacional de Juventud 2012. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- INE (2006). Fecundidad en Chile: Situación Reciente. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- León, P., Minassian, M., Borgoño, R. & Bustamante, F. (2008). Embarazo Adolescente. *Revista Pediatría Electrónica*, 5 (1), pp. 42-51.
- Maddaleno, M., Morello, P. & Infante-Espínola, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud Pública de México*, 45 (1), pp. 132-139.
- Mendoza, L., Arias, M., Pedroza, M., Micolta, P., Ramírez, A., Cáceres, C. & Acuña, M. (2012). Actividad sexual en adolescencia temprana: Problema de salud pública en una ciudad colombiana. *Revista Chilena Obstétrica Ginecológica* 77 (4), pp. 271-279.
- MINEDUC (2011). Biología. Programa de Estudio para Segundo Año Medio. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2011). Ciencias Naturales. Programa de Estudio para Séptimo Año Básico. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2013). Orientación, Bases Curriculares. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.



MINSAL (2009). Estadísticas de Natalidad y Mortalidad. Santiago, Chile: Ministerio de Salud. Recuperado desde: [http://deis.minsal.cl/vitales/anuarios/2009/Anuario\\_2009\\_vitales.pdf](http://deis.minsal.cl/vitales/anuarios/2009/Anuario_2009_vitales.pdf).

MINSAL (2013). Situación Actual del Embarazo Adolescente en Chile. Santiago, Chile: Ministerio de Salud.

Montenegro, H. (2000). Educación sexual de niños y adolescentes. *Revista médica de Chile*, 128(6), pp. 571-573.

Montero, M. (2008). Proyecto de hábitos de vida saludable en Educación Primaria. *Educativa Digital*, pp. 67-85.

Montero, A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Rev. Med. Chile* 139, pp. 1249-1253.

Schutt-Aine, J., & Maddaleno, M. (2003). Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas. Implicaciones en programas y políticas. Washington, DC. Organización Panamericana de Salud.

**3<sup>er</sup>**

Lugar

# Participación ciudadana y juventud: una aproximación a las actuales formas de participación juvenil

.....  
**María Francisca Benítez Zamudio**  
**Francisco Echeverría Morales**

Sociología  
Universidad Central  
Región Metropolitana, 2015

## Síntesis

El presente trabajo nace a raíz de los datos observados en la División de Organizaciones Sociales (D.O.S.); institución que se presenta como un canal de comunicación entre la sociedad civil y el gobierno para fortalecer la vinculación con distintas organizaciones sociales. Todo esto amparado por la Ley N° 20.500 sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública.

Los datos de la D.O.S. actualizados hasta el día 8 de marzo del año 2014, reflejaban una baja participación juvenil en las actividades que tradicionalmente desarrollaban. De esta manera, surge la inquietud de analizar tal fenómeno en el país y por lo tanto, se hizo necesario revisar aquellos factores que lo generan. Mediante este trabajo de investigación abrimos la discusión sobre las problemáticas que surgen en torno al Estado y su forma tradicional de ver los métodos de participación ciudadana en general, donde queda en evidencia que se ha tardado en reconocer acciones colectivas de carácter informal en la que los jóvenes son los protagonistas. Esto se constata al momento de fijarnos en la visión estatal de participación y en las decisiones aplicadas desde la gestión pública, lo cual por consiguiente crea una desafección de carácter institucional como postura política en rechazo a las formas en que se hacen las cosas desde el Estado, ya que permanece como pilar fundamental el adultocentrismo de las políticas públicas y la gestión.

El desafío desde nuestra perspectiva entonces es demandar más democracia representativa, para superar así las consecuencias del proceso de cambio que enfrentan los ciudadanos y especialmente la categoría “joven”. Recordemos que la participación supone un compromiso con el interés general, con lo público, con lo que es de todos, y si existe un sesgo que no toma en cuenta a un grupo determinado de la población que sí participa, es normal que estos no se sientan representados y no les produzca curiosidad el participar de sus actividades.

## Justificación

La presente investigación permite discutir sobre las problemáticas que surgen en torno al Estado y su forma tradicional de

*El presente trabajo nace a raíz de los datos observados en la División de Organizaciones Sociales (D.O.S.); institución que se presenta como un canal de comunicación entre la sociedad civil y el gobierno para fortalecer la vinculación con distintas organizaciones sociales. Todo esto amparado por la Ley N° 20.500 sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública.*

*En el actual contexto, los jóvenes no se sienten representados por las instituciones que simbolizan el poder, pues están ligadas a lo burocrático y antidemocrático, "lo anterior lleva cada vez más a que las y los sujetos jóvenes desplieguen sus relaciones con los mundos adultos posicionados desde la desconfianza" (Duarte, 2013). Entonces su participación no se ve desde el aparato estatal, creando una desafección institucional que generalmente se confunde con la desafección política.*

ver los métodos de participación ciudadana en general, donde queda en evidencia que se ha tardado en reconocer acciones colectivas de carácter informal que han representado al país durante el último tiempo, protagonizadas por el sector joven de la población donde "hay un aumento de expectativas y de exigencias de los ciudadanos sobre el Estado, que impone una mirada centrada en la implementación y en los resultados de las políticas" (Marshall & Waissbluth, 2007). Tal discusión se basa en las visiones que ha tomado el Estado durante las últimas décadas con respecto a la gestión pública y sus fundamentos teóricos, los cuales se han ido agotando a medida que pasa el tiempo con el respectivo cambio cultural, económico, institucional e incluso tecnológico.

De este modo "La Modernización del Estado (...) se caracteriza por la emergencia de nuevas exigencias ciudadanas y la exigencia de nuevas tecnologías de la información y comunicación" (Toro, s.f). Lo anterior se relaciona con la manera en que se concreta la representatividad en los ciudadanos, volviéndose obsoletos los lineamientos teóricos desde donde se ha ido fijando la gestión en las últimas décadas. Por esta razón, el concepto de Democracia se vuelve vulnerable, siendo necesario revisar el concepto en la gestión pública.

En el actual contexto, los jóvenes no se sienten representados por las instituciones que simbolizan el poder, pues están ligadas a lo burocrático y antidemocrático, "lo anterior lleva cada vez más a que las y los sujetos jóvenes desplieguen sus relaciones con los mundos adultos posicionados desde la desconfianza" (Duarte, 2013). Entonces su participación no se ve desde el aparato estatal, creando una desafección institucional que generalmente se confunde con la desafección política. Estos conceptos no significan lo mismo y debiesen ser distinguidos de forma adecuada para no caer en una contradicción de términos, ya que los jóvenes en Chile sí participan y de forma activa, desde el plano de la acción colectiva enraizada a los movimientos sociales.

## **Objetivo general**

Analizar la problemática de participación ciudadana en Chile, particularmente el fenómeno que ocurre en los jóvenes en el marco de la Democracia.

## Metodología

La presente investigación exhibe un enfoque cualitativo, es decir, “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación” (Hernández, Fernández & Baptista, 2003) de manera de poder “interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil & García, 1996).

La investigación cualitativa, plantea que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás (...) por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, así el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros (Rodríguez, Gil & García, 1999).

Para los fines de esta investigación, se pretende conocer las perspectivas de diferentes académicos cuyas investigaciones se centran principalmente en el fenómeno de la participación ciudadana y juventud, para luego analizarlas de manera general a partir de la problemática de la participación ciudadana en Chile.

## Diseño

El presente trabajo posee un diseño de investigación de carácter no experimental, pues no existe una manipulación deliberada de las variables de nuestra parte, es decir, “(...) lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (Hernández et al., 2003). Por otro lado, este diseño de investigación es de tipo transversal, pues se realizará una entrevista semi-estructurada en un sólo momento, por lo que se recolectarán los datos en un tiempo único para posteriormente describir las variables y analizarlas.

## Técnica de producción de información

En vista del objetivo planteado y considerando las características particulares de la presente investigación, parece pertinente la utilización de la entrevista semi-estructurada como instrumento para la recolección de datos. De esta forma, se constituiría como un medio adecuado para recoger la información necesaria y elaborar un posterior análisis de éstas. La entrevista se dirige a sujetos específicos, seleccionados previamente en relación al plan de investigación diseñado en base a los objetivos.

Por el mismo motivo, se determina de antemano la información considerada como relevante, la cual se establecerá por medio de una pauta flexible de preguntas o temas a abordar durante el transcurso de ésta:

Se trata de una conversación solicitada explícitamente por el entrevistador, la cual se programa con una cita. En segundo lugar, la entrevista cualitativa se dirige a sujetos elegidos con un plan sistemático de recogida de datos, en el sentido de que ni siquiera el entrevistado es ocasional (...) por lo tanto, no es ocasional el acontecimiento. (Corbetta, 2007).

En este caso, a diferencia de la investigación cuantitativa, este método no busca la representatividad estadística ni la presencia de los entrevistados dentro del grupo investigado, sino más bien el interés que nuestros entrevistados tienen por el tema a investigar.

Dispondremos de un tipo de guión con los temas a tratar, con la posibilidad de intervenir durante el transcurso de la entrevista para aclarar temas o profundizar en ellos si se considera necesario. Así podremos garantizar que se discutan todos los temas relevantes, además, de ir incluyendo aquellos temas que vayan surgiendo a lo largo de la entrevista cuando consideremos que sean relevantes y que no hayan sido considerados con anterioridad.

## **Trabajo de campo**

La recolección de información fue realizada durante el mes de mayo-junio de 2014, realizando entrevistas semi-estructuradas a tres personas relacionadas con el mundo académico, especialistas en participación ciudadana, sociedad civil y programas sociales, en torno a las juventudes. Fue posible indagar en los temas afines a esta investigación, la cual "siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de intercambio formal de preguntas y respuestas (...) el propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista" (Taylor & Bodgan, 1992).

A partir de los datos obtenidos, se elaboró un análisis de contenido para posteriormente establecer un contraste con la revisión bibliográfica tanto teórica como cuantitativa, y analizarlos de forma conjunta para establecer similitudes y contrastes a partir de ellos.

## **Muestra**

La muestra seleccionada es de carácter no probabilística, debido a que se buscan ciertas características acordes al fenómeno estudiado, utilizando el muestreo por sujetos típicos. De esta manera, se buscó entrevistados con amplio conocimiento en áreas específicas como lo son el ámbito de las políticas públicas, la participación ciudadana y juventud, seleccionando a diferentes académicos que se desempeñan en cargos relacionados con nuestro tema de investigación. Ellos son:

- » Marcel Thezá (Cientista Político, Universidad de Lovaina). Investigador y responsable del área de ciudadanía y políticas públicas en el Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas de la Universidad de Los Lagos.
- » Claudio Duarte (Sociólogo, Universidad de Chile). Académico a cargo del núcleo Investigación y Juventud de la U. de Chile y director del Proyecto Anillos de Juventudes.
- » Gabriel Rodríguez (Sociólogo, Universidad de Chile). Académico Universidad Central y Universidad de Santiago.

## Marco teórico

### Modernidad reflexiva y la decadencia de las instituciones

A partir de fines de los ochenta surge una corriente sociológica que trata de analizar a la modernidad en sí, sus características específicas, sus retos y los riesgos que ella encierra. Se hablará de modernización tardía o reflexiva, concepto atribuible en gran medida a Ulrich Beck (1999), el cual se entiende no sólo como reflexión, sino como autoconfrontación de la modernidad consigo misma, donde lo central ya no son las transformaciones de una sociedad tradicional a otra moderna, sino las características propias que adopta la modernidad. En ese sentido, las sociedades modernas desarrollan un típico modelo industrial y tecnológico que conduce a una serie de cursos de acción, de efectos que provocan riesgo, contingencia y peligro. No sólo para las existencias colectivas, sino también para los individuos.

Los riesgos se han convertido en una de las principales fuerzas de movilización política, sustituyendo muchas veces, por ejemplo, a las desigualdades asociadas a la clase, la raza y el género. En función de lo anterior, un mayor desarrollo de la modernización y/o mayor reflexión, no garantizan el control total de los efectos y peligros a los que hoy estamos expuestos. De esta forma, entre las consecuencias observables de lo anteriormente señalado, se encuentra la decadencia en torno a la legitimidad del sistema político, lo que se suma a la necesidad de renovar la democracia.

Por lo tanto, los gobiernos e incluso el Estado, no son percibidos actualmente por la sociedad, y particularmente por las nuevas generaciones, como instituciones de confianza; y es que la actual democracia parece no asegurarnos representatividad, alejando a las personas de la política formal y llevándolas a que busquen nuevos mecanismos de participación.

La modernización reflexiva es una era de incertidumbre y ambivalencia, que combina la amenaza constante de desastres de una magnitud enteramente nueva con la posibilidad y necesidad de reinventar nuestras instituciones políticas y de inventar nuevas formas de ejercer la política en “lugares” sociales que antes se consideraban apolíticos (Beck, 1999).

*La modernización reflexiva es una era de incertidumbre y ambivalencia, que combina la amenaza constante de desastres de una magnitud enteramente nueva con la posibilidad y necesidad de reinventar nuestras instituciones políticas y de inventar nuevas formas de ejercer la política en “lugares” sociales que antes se consideraban apolíticos. (Beck, 1999)*

## Participación ciudadana y políticas públicas en Chile

El período anterior al Golpe Militar, a inicios de la década de los 70', "se caracterizaba principalmente por el alto protagonismo que asumen los distintos grupos sociales en la vida pública" (Fernández & Ordoñez, 2007). En un marco donde la polarización social era creciente, existía la amenaza constante de una revolución, contexto que promovía la organización de pobladores con el objetivo de dar respuesta efectiva a sus necesidades. Esto último, da lugar a una relación muy particular entre el Estado y la sociedad civil, la cual finalmente deriva en el incremento de las huelgas y movilizaciones activas, generando gran inestabilidad social.

Más que una de las razones del quiebre de la democracia, esta situación corresponde más bien a la manifestación de la polarización que venía gestándose con anterioridad en nuestro país, donde no existió la capacidad de matizar dicha polarización, dificultando un respaldo popular suficiente (Valenzuela, 1978). Tras el Golpe de Estado de 1973, la democracia sufrió un quiebre drástico en Chile y, por consiguiente, la participación ciudadana fue anulada debido a la supresión de todas las instancias de diálogo entre el Estado y la ciudadanía. Los movimientos sociales populares fueron reprimidos y se coartó toda forma democrática del sistema político. Si bien la recuperación de la democracia se logró bajo el marco constitucional establecido desde el mismo gobierno militar, este nuevo entramado social que logró articularse con el paso de los años, terminó por sentar las bases para deponer al gobierno militar (Garcés & Valdés, 1999).

Para Delamaza (2010), el tema de la participación como concepto en nuestro país se hizo presente en el debate político hacia la década de los 90'. Adicionalmente, Espinoza (2004) señala que la mayoría de los movimientos sociales nacidos y diversificados durante el gobierno militar fueron perdiendo fuerza e influencia progresivamente. Entre las razones que existen para explicar tal situación, se ubica en primer lugar las restricciones establecidas por la Constitución de 1980. Esto sumado a que los partidos políticos se vieron fortalecidos por sobre los movimientos sociales, bajo el supuesto de que la transición debía ser definida desde un marco constitucional más que por medio de movilizaciones de orden social.

## Participación juvenil y desafección institucional

Ulrich Beck (1999), denomina la pérdida de confianza de los jóvenes en las instituciones como el "sufrir de libertad", la cual es provocada por la internalización de la democracia, donde muchos de sus conceptos y valores se vuelven insuficientes. Por otro lado, las consecuencias del exceso de libertad es a lo que el autor se refiere como "hijos de la libertad", por lo que la libertad de ser defendida conceptualmente pasa a hacerse realidad en muchos jóvenes.

Si bien el sufrir de libertad estipula la pérdida de los valores tradicionales, lo cual se toma como una postura crítica a la situación actual, ésta tiene una paradoja, dado que existe un temor a tal libertad; no se goza de ésta, sino más bien se sufre de ella.

En ese sentido, lo que conmueve a la juventud es lo que la política excluye, por tanto, escapan del control de las grandes organizaciones políticas, lo que lleva a los hijos de la libertad a denegar de



la política formal: "Odiar las asociaciones con todos sus formalismos y el desinteresado compromiso, ampuloso y falaz, que creen percibir en ellas y practican una votación con los pies (...) se mantienen simplemente apartados (...) quien quiere comprometerse se dirige a Greenpeace". (Beck, 1999).

Los partidos políticos son uno de los grupos más afectados con esta situación, debido a que la juventud se centra básicamente en acciones que involucran la diversión (deporte, música, televisión, consumo, etc.); en ese sentido, la política nada tiene que ver con la diversión, por lo que aparenta ser un grupo superficialmente apolítico, aunque -fruto de esta libertad internalizada- de una forma muy política, se rebelan a las obligaciones que les sean indicadas sin razones.

Este es el concepto que Beck denomina como la política de la antipolítica juvenil. La juventud no es ajena al estado de la realidad, y aunque no participe del todo de la nueva orientación que los valores parecen tomar, no puede evitar vivir y participar en esta confusión de pensamientos. Conocer esta evolución de los valores, nos acerca a su vez, al conocimiento de los problemas que las juventudes tienen, así como también nos ayuda a comprender y trabajar de una mejor manera con ellos en futuros proyectos de intervención.

*"Es importante reconocer, en primer lugar, que la transformación de los valores y la aceptación de la democracia corren parejas, que existe un íntimo parentesco entre los valores de la realización personal y el ideal de democracia". (Beck, 1999).*

## Desarrollo y análisis

En función de lo anterior, por medio de una serie de categorías, se pretende generar una variedad de sub-unidades analíticas para conformar una unidad más amplia compuesta de diferentes dimensiones. Las categorías de mayor extensión, que corresponden a los principales lineamientos de la presente investigación son: participación ciudadana; gestión pública; desafección institucional y juventud; formas de participación en el marco de la democracia; críticas y sugerencias en relación a las políticas públicas orientadas a la participación ciudadana en las y los jóvenes. En la siguiente sección se presentará un

*La juventud no es ajena al estado de la realidad, y aunque no participe del todo de la nueva orientación que los valores parecen tomar, no puede evitar vivir y participar en esta confusión de pensamientos. Conocer esta evolución de los valores nos acerca a su vez, al conocimiento de los problemas que las juventudes tienen, así como también nos ayuda a comprender y trabajar de una mejor manera con ellos en futuros proyectos de intervención.*

análisis temático sobre los párrafos recogidos a partir de las entrevistas realizadas a los tres informantes seleccionados bajo los criterios previamente expuestos.

## Participación ciudadana

La participación ciudadana es uno de los ejes centrales de discusión en esta investigación, pues es parte fundamental del desarrollo de la modernización del Estado. Uno de los entrevistados indica que la participación ciudadana;

*Tiene una fuerte incidencia en las estructuras gubernamentales y las políticas públicas; por esta razón, hay un incremento importante no promovido por la esfera estatal; creo también, que hay varias iniciativas de participación ciudadana en el sentido amplio, que no son consecuencia de una política pública y que no vienen promovidas (por el Estado). (Gabriel Rodríguez)*

En relación a lo mismo, otro entrevistado señala;

*Los últimos 24, ya casi 25 años de gobiernos civiles en Chile, lo que se ha hecho desde la política pública es inhibir la participación de la población, generar mecanismos que reducen la participación de lo que se llama la sociedad civil, la ciudadanía. (Claudio Duarte)*

Esto es porque las políticas públicas en torno a la participación han ido burocratizando los procesos participativos, a lo que Duarte agrega: “(las políticas públicas) han conseguido su objetivo primordial que es alejar a la gente de una participación permanente, cotidiana y sustantiva respecto a lo que ocurre”.

## Gestión pública

Con respecto a la visión que tuvieron los entrevistados acerca de la gestión pública en Chile, sobre todo en materia de juventudes, Marcel Thezá señala que lo que faltaría en nuestro país es generar planes de acción más específicos en cada sector, para ello se debe hacer más partícipe a las personas, pues señala que “hay que armar sistemas de dispositivos de políticas públicas donde la gente pueda participar más. Yo creo que el espacio más natural para eso es el espacio local y las condiciones institucionales”. En esa línea, Claudio Duarte señala que el diseño de la política de participación debe hacerse en lo posible participativamente, de esta forma, deberían buscar ser más inclusivas con cada uno de los sectores de los cuales busca hacerse parte y agrega:

*Yo creo que lo primero que necesitaríamos es que los gobiernos, tanto el nacional como regionales, comunales y locales deben asumir el asunto de que la gente tiene que hacerse parte de su vida comunitaria, y hacerse parte significa tomar decisiones sobre eso informadamente, comprometidamente. (Claudio Duarte)*

## Desafección política y juventud

A partir de los años 90', en Chile no se pensaron programas que promovieran la participación de los jóvenes. A tal periodo hay que sumarle que "se generó un fenómeno bastante complejo, puesto que empezó radicalmente a descender la participación de los jóvenes y fundamentalmente la incidencia de los jóvenes desde el punto de vista electoral" (Marcel Thezà). Esto indicaría un pequeño abandono de las políticas dirigidas a los jóvenes.

Desde este quiebre, la participación en el ámbito público de la juventud ha sido estandarizada como apolítica, vinculándola a la desafección gracias a las estadísticas que se han realizado a lo largo del último tiempo y que tienen que ver más que nada con su disminución en los procesos electorales. Para Duarte, la desafección es generada por el propio aparato estatal y la forma en la cual interviene mediante su gestión;

*Lo que se hace es generar políticas muy específicas que tienden más bien a burocratizar a mi juicio los procesos de participación, tal que han conseguido alejar a la gente de una participación permanente, cotidiana y sustantiva respecto a lo que le ocurre. (Claudio Duarte)*

Considerando lo anterior, se puede desprender que en Chile no se toma en cuenta a la ciudadanía y específicamente a los jóvenes, ya que las políticas de participación se han ido desarrollando a partir de la clase política que tiende a ser cada vez más un grupo separado del resto de la ciudadanía. Esto trae consigo "más que apatía juvenil, antipatía a las formas tradicionales de hacer política" (Claudio Duarte).

Los espacios de participación en el que se desenvuelven los jóvenes son de índole informal, probablemente debido a la menor responsabilidad que se tiene si lo comparamos con la militancia en algún partido, que es una forma muy tradicional y formal de participación, contraria a la estructura horizontal que se busca dentro de los jóvenes, pero "cuando se dice que los jóvenes no participan, sabemos que se está diciendo principalmente en base al comportamiento electoral, participación institucional y formal" (Gabriel Rodríguez).

## Formas de participación en el marco de la democracia

En relación a esta categoría, Gabriel Rodríguez afirma que "Chile no tiene experiencia sustantiva en participación real, incluso es más, yo creo que hay una cierta frustración, hay un agotamiento en las bases sociales de tanto experimento". Marcel Thezà coincide con esta idea, mencionando que "Chile es un país con un nivel de participación bastante débil", y agrega que "los niños eran niños y después estudiaban o entraban inmediatamente al mercado laboral y eran adultos inmediatamente (...) hay que recordar que la categoría joven es una categoría sociológica medianamente reciente, es decir, una construcción de los años 60'; antes el concepto de juventud no era un concepto que se trabajase en la sociedad". La concepción de una idea acerca de qué es ser joven no existía o no había claridad al respecto, por tanto, ésta puede ser la explicación respecto de por qué no existieron políticas públicas específicas orientadas a los jóvenes.

*Lo que se ha producido en la sociedad chilena de manera muy intensa, es una transformación de orden cultural donde lo que prima o lo que ha primado es la sensación de que el desarrollo, el bienestar o el crecimiento, va a depender de cuestiones estrictamente individuales, y que los soportes o recursos de orden más social, -uno de ellos el tema de la asociatividad-, en realidad tienen poco impacto en el desarrollo personal.*

Por lo general, las políticas públicas se enfocan a entender la participación ciudadana como el acto de votar en las urnas, que es lo que en nuestra investigación definimos como participación tradicional.

*La participación de los jóvenes no se define sólo por la participación tradicional, entonces, esa es la primera precisión (...) hay un sinnúmero de opciones donde uno puede reafirmar la tesis de que los jóvenes están participando, por ejemplo, el número de publicaciones universitarias, las marchas, el número de asambleas, todas las formas de acción colectiva (...) yo analizo el funcionamiento de la sociedad y me doy cuenta de que los políticos no funcionan bien, de que las instituciones no responden a mis expectativas, de que yo tenía más expectativas con este candidato o esta candidata (...) hay una desafección hacia las instituciones, hacia el funcionamiento de la política y un alto nivel de insatisfacción con la democracia. (Gabriel Rodríguez)*

Además hay que agregar otro punto que se relaciona con el fenómeno de la modernidad, lo cual, deriva en cambios culturales a nivel global.

*Lo que se ha producido en la sociedad chilena de manera muy intensa, es una transformación de orden cultural donde lo que prima o lo que ha primado es la sensación de que el desarrollo, el bienestar o el crecimiento, va a depender de cuestiones estrictamente individuales, y que los soportes o recursos de orden más social, -uno de ellos el tema de la asociatividad-, en realidad tienen poco impacto en el desarrollo personal. Eso ha generado un fenómeno de individualismo bastante fuerte. No es sólo que se desconfe de la política, sino que fundamentalmente se tiene el sentimiento de que la política sirve poco para lo que efectivamente es importante en el propio desarrollo. (Marcel Thezà)*

Por último, Duarte expone los conceptos de apatía, antipatía y simpatía, respecto a las formas de hacer política.

*A partir de la década de los 90', surge una suerte de estigma hacia los jóvenes en relación a la participación, ligada fundamentalmente a la figura del "Chino Ríos" con su representativa frase del 'no estoy ni ahí', lo que hizo la clase política y algunos científicos sociales, fue tomar esa categoría del 'no estoy ni ahí' y transformarla en la idea de la apatía política en los jóvenes, construyendo una imagen de una generación que incluso se les llamó generación x (...) pero metido en los barrios trabajando con jóvenes uno se empezaba a dar cuenta de que había mucha movida juvenil, mucho pre-universitario popular, muchas bibliotecas populares, muchos grupos de derechos humanos o grupos que hacían batucadas, hip-hop, rock, de distinto tipo. No digo que todos los jóvenes estaban en eso, pero había una efervescencia juvenil. Entonces uno decía, bueno, ¿de qué apatía me están hablando? Al discutir con jóvenes, directamente, y lo que yo empecé a encontrarme, que más que apatía juvenil lo que había era antipatía; antipatía a las formas tradicionales de hacer política (...), pero en el mismo movimiento que había antipatía, había simpatía a otras formas de hacer política. (Claudio Duarte)*

## Críticas y sugerencias

Finalmente, nuestros entrevistados concuerdan en que las y los jóvenes participan desde otras instancias, pero que "todavía hay dificultad para comprender cómo es esta nueva participación, que lo reitero, es distinta a la participación que vivieron nuestros padres o nosotros mismos, o nuestros abuelos" (Marcel Thezà). Se debe recordar que la dirección en la cual se estructuraban los diseños de políticas públicas antes de la década del 70' eran intentos pequeños o desenfocados, "después vino la dictadura militar y en dictadura no hubo una política pública, más bien hubo una lógica corporativista" (Marcel Thezà).

En otras palabras, se generaron instancias institucionales que transmitían el mensaje de la dictadura hacia los jóvenes. En ese marco se crea en 1973 la Secretaria Nacional de la Juventud, un organismo que formalizaba la relación entre agrupaciones juveniles y el régimen dictatorial al promover programas deportivos, recreacionales y de bienestar a los jóvenes de la época; esto con el fin de integrarlos, o más bien para que se sintieran integrados al régimen.

Posteriormente, luego de la etapa dictatorial por la que pasó Chile, el problema de la participación seguía dando que hablar, pues en el país aún habían "metodologías participativas incipientes que comenzaban a atenderse formalmente por parte de algunos políticos o intelectuales como un referente con sentido" (Gabriel Rodríguez).

## Conclusiones

En primer lugar, es posible señalar que durante la modernidad surge una pérdida de confianza, sobre todo de los jóvenes hacia las instituciones. La internalización de la democracia genera una insatisfacción en cuanto a los conceptos y valores que ésta misma representa, volviéndose insuficientes, y generando un exceso de libertad. Usualmente, se habla de una especie de pérdida de los valores tradicionales (participación institucional/vía electoral) por parte de la juventud como crítica al presente. No obstante, esta realidad deja en evidencia que en el discurso sobre el "derrumbe de

los valores" vive un innegable temor a esa libertad interna. De esta manera, lo que conmueve a los jóvenes es lo que la política excluye, escapando de todo control de las principales coaliciones políticas y sobre todo, de cualquier formalidad.

En ese sentido, la juventud se enfocaría principalmente en quehaceres que incluyan la diversión. Si bien la política tradicional no se asemeja en nada a la diversión, paradójicamente, es una forma altamente política que le quita poder a la política formal; "son jóvenes activamente apolíticos porque le quitan vida a las instituciones que sólo giran en torno a sí mismas" (Beck, 2009).

Cabe entonces hacer una distinción entre los conceptos de desafección política y desafección institucional. Lo que sucede con los jóvenes hoy en día, no es una desafección política, pues no hay un desinterés en la política como tal, no es que exista un desinterés por lo que sucede con el futuro del país, con el acontecer nacional, tampoco existe un desinterés por la desigualdad, la pobreza y otras problemáticas. Lo que existe realmente es una desafección hacia las instituciones que dirigen la política en la actualidad. Ya no existe el ser de derecha o de izquierda como solía hacerse la distinción en generaciones anteriores, sino que la disconformidad nace desde la disconformidad con las instituciones que encabezan la política, pues los jóvenes no perciben que un acto legitimado como el sufragio pueda cambiar para mejorar las condiciones en las cuales se desenvuelven, sino más bien, ven al aparato de participación formal como un elemento de poca utilidad para lograr metas personales, lo que se traduce en desconfianza hacia estas instituciones. Por tanto, no puede decirse que no haya participación política, lo que no hay es participación por las vías legitimadas desde las instituciones que nos gobiernan.

Con este escenario en marcha, el desafío hoy es demandar más democracia, pero de la efectivamente representativa; esto con el fin de superar las consecuencias del proceso de cambio que enfrentan los ciudadanos. Tal demanda debiese anexar la incorporación de las formas de participación en todos los ámbitos, no solamente aquellas que se rigen por una vía legal, burocratizada e institucional, pues estas son condiciones que no son representativas de las nuevas generaciones. Hay que recordar lo siguiente: los jóvenes priorizan pequeños espacios para impulsar transformaciones, así como también seleccionan las causas sociales bajo la premisa de que nada en el mundo les resulta ajeno.

Estas demandas que desde lo tradicional pueden catalogarse de dispersas, desagregadas o difusas, y con actores colectivos insuficientemente constituidos por las políticas públicas, se hacen presentes en el discurso juvenil. Etcheberry (2009) explica que, en el panorama actual para los sujetos jóvenes, existe un descrédito frente al sistema político tradicional, donde los partidos políticos pierden convocatoria. En tal condición esto es atribuido a la falta de representatividad aludida al inicio, ya que la esfera de la política se separa de la esfera social, generando así una ruptura de ambas. Esto conlleva a un desconocimiento que se ve reflejado al momento en que los jóvenes no se sienten representados y no consideran significativas las acciones que se llevan a cabo en la esfera política ni en el sistema político tradicional.

Mediante la revisión de los textos y esencialmente en el resultado que dieron las entrevistas, hay que recordar que a principio de los años 90' no se pensaron programas de promoción de la participación, en un contexto donde empezó radicalmente a descender la participación de los jóvenes y fundamentalmente la incidencia de los jóvenes desde el punto de vista electoral. Según lo expuesto, el concepto de participación ciudadana en jóvenes es un concepto emergente desde el punto de vista del debate político, ya que aún

es una tarea pendiente, debido a que no existen definiciones claras respecto de lo que se pretende de dichas materias.

Actualmente existen iniciativas de participación ciudadana que no son consecuencia de una política pública y que no vienen promovidas por la esfera estatal. Estos son elementos relativamente recientes y en los que poco a poco se ha ido progresando, en respuesta a las demandas que la ciudadanía ha ido manifestando con el tiempo. La democracia se ha convertido en rutina y que ha perdido sentido innovador; es estable, pero también sesgada. En el caso particular que se da con las y los jóvenes podemos añadir que estas instituciones adultocéntricas llegan a ser anacrónicas por su dificultad al adaptarse a nuevas inquietudes y posturas.

Este modelo de democracia ha sido fuertemente criticado, más aún si nos centramos en la visión estatal y formal de participación ciudadana, la cual establece un modelo de sociedad donde el pensamiento crítico no está legitimado en el fondo, pues sólo se incita a una postura: aquella del consenso con las políticas que ya están implementadas, y no a aquella visión que representa lo diferente. Desde la perspectiva de este estudio, lo que permanece como pilar fundamental es el adultocentrismo de las políticas públicas y la gestión.

Según los resultados obtenidos, los jóvenes sí participan. Para poder ver bien este escenario y entenderlo, habrá que levantar una visión alternativa que no se agote sólo en una mirada clásica de participación. Por tanto, es necesaria una nueva perspectiva desde la institucionalidad misma, que no se consigue construyendo percepciones negativas sobre los jóvenes. Si se quiere fomentar la participación juvenil, entonces las políticas públicas debiesen generar instancias alternas que no sólo fijen la mirada en torno a la droga, la delincuencia, el embarazo juvenil etc., sino que encuentre nuevas formas de articular la democracia y la gestión de lo social.

En nuestra opinión, en el centro de la ciudadanía se encuentra la participación y el sentido de pertenencia colectivo. Es por esto que no puede existir un sesgo que interprete y tome en cuenta sólo una parte de la participación, ya que eso genera desconfianza y promueve la desafección institucional. Hay que recordar que este tipo de desafección es de tintes políticos; es un rechazo a las maneras en que se encaminan las políticas, al modo de hacer gestión pública y al sentimiento de no sentirse escuchados.

*Según los resultados obtenidos, los jóvenes sí participan. Para poder ver bien este escenario y entenderlo, habrá que levantar una visión alternativa que no se agote sólo en una mirada clásica de participación. Por tanto, es necesaria una nueva perspectiva desde la institucionalidad misma, que no se consigue construyendo percepciones negativas sobre los jóvenes.*

## Bibliografía

- Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Beck, U. (1999). *Hijos de la libertad*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Brunet, I. & Pizzi, A. (2012). La delimitación sociológica de la juventud. *Última década* n°38, CIDPA Valparaíso, Julio 2013. Pp 11-36.
- Canto, M. (2007). Las Políticas Participativas, las Organizaciones de Base y la Construcción de Espacios Públicos de Concertación Local.
- Carrasco Azzini, G. (2010). Participación y tendencias políticas en estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Chile. *Última década*. [online]. 2010, vol.18, n.32, pp. 85-103. ISSN 0718-2236. Extraído desde: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100005>.
- Céspedes, C. (2011). Reflexiones y comentarios iniciales a la Ley 20.500, sobre asociaciones y participación ciudadana en la gestión pública. *Revista de Derecho y Ciencias Penales* N° 16 (41-55), 2011, Universidad San Sebastián (Chile).
- Corporación Participa (s/f). Jóvenes sí participan pero no creen en la clase política. Disponible en: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103081148500.Corporacion%20Participa%202003%20Jovenes\\_si\\_participan\\_pero\\_no\\_creen\\_en\\_la\\_clase\\_politica.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103081148500.Corporacion%20Participa%202003%20Jovenes_si_participan_pero_no_creen_en_la_clase_politica.pdf).
- Comisión Modernización del Estado (s/f). *Hacia un Estado que confía en las personas*.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Edición revisada. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Cunill, N. (2005). La democratización de la administración pública. Los mitos a vencer. En Luis Carlos Bresser Pereira et al., *Política y Gestión Pública*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 43-90.
- Cunill, N. (2000). Responsabilización por el control social, en Concejo Científico del CLAD (coord.) *La responsabilización de la nueva gestión pública latinoamericana*, Buenos Aires, CLAD-BID-Editorial Universitaria de Buenos Aires, pp 269-327.
- Dávila, O. & Ghiardo, F. (2012). Transiciones a la vida adulta: generaciones y cambio social en Chile. *Última década* n°37, CIDPA Valparaíso, diciembre 2012. Pp. 69-83.
- Delamaza, G. (2005). *Tan lejos tan cerca. Políticas públicas y sociedad civil en Chile*. LOM Ediciones, Santiago de Chile.
- Delamaza, G. (2009). *Gestión Municipal Participativa. Construyendo Democracia Cotidiana*. Universidad de Los Lagos, Santiago de Chile.
- Delamaza, G. (2010). *Construcción Democrática, participación ciudadana y políticas públicas en Chile*. Disponible en: <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/15360>.
- Delamaza, G., Robles, C., Montecinos, E. & Ochsenius, C. (2010). *Redes de política pública y agendas de participación ciudadana en el Chile post- transicional: ¿Desafiando la política o recreando sus límites?*
- Doña, K. (2006). *Síntesis del proceso de Modernización del Estado en Chile (1994-2003)*.
- Duarte, K. (2013). *Acción comunitaria con jóvenes. Desafíos generacionales*. *Última década* n°39, Proyecto Juventudes, diciembre 2013. Pp. 169-195.
- Espinoza, V. (2004). De la política social a la participación ciudadana en un nuevo contrato de ciudadanía, en *Política*, No. 43, pp. 149-183.
- Etcheberry, L. (2009). *Participación ciudadana de las y los jóvenes de la Pontificia Universidad Católica de Chile en el nuevo contexto sociocultural*. Tesis para optar al Título de Socióloga. Santiago, Chile: Universidad de Chile.



- Fernández, I. (2006). Participación Ciudadana en el Nivel Local: Desafíos Para la Construcción de una Ciudadanía Activa, en En Foco, N 84, SIN 0717-9987.
- Fernández & Ordoñez, 2007. Participación ciudadana en la agenda gubernamental de 2007. Caracterización de los compromisos, Programa Ciudadanía y Gestión Pública. En: Delamaza, G. (2010). Conflicto político y diseños institucionales de participación en el caso chileno. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/23/2301-DelaMaza.pdf>.
- Fuentes, G., Güemes, M. & Isaza, C. (2009). Modernizar y democratizar la administración pública. Una mirada desde la realidad latinoamericana. Revista Enfoques.
- Garcés, M. & Valdés, A. (1999). Estado del arte de la participación ciudadana en Chile, Documento de trabajo para Oxfam-GB, Santiago.
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 148-165.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. Caracas: McGrawHil.
- Lagos, R. (2000). Instructivo Presidencial N° 030 - 2000 sobre Participación Ciudadana, Santiago, Chile.
- Marshall, J. & Waissbluth, M. (2007). Reforma del Estado en Chile: Una oportunidad.
- Maturana, S. (2007). Revista II Sociología, Reflexiones en torno a la relación entre los jóvenes y la política a la luz del movimiento estudiantil secundario.
- Mujica, P. (2010). Ley sobre asociaciones y participación ciudadana en la gestión pública. Corporación Participa.
- Reguillo, R. (2012). Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: ALJIBE.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). La entrevista en metodología de la investigación educativa. Málaga, Aljibe.
- Rubin, H. & Rubin, I. (1995). Qualitative interviewing. The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. Última década n°39, Proyecto Juventudes, diciembre 2013. Pp 11-39.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Ed. Paidós, España.
- Toro, G. (s/f). La Modernización del Estado. Extraído desde: [http://www.kas.de/upload/austandshomepages/chile/Teoria\\_Politica/Teoria\\_Politica\\_part3.pdf](http://www.kas.de/upload/austandshomepages/chile/Teoria_Politica/Teoria_Politica_part3.pdf)
- Valenzuela, A. (1978). El Quiebre de la Democracia en Chile, Santiago, Ed. FLACSO.

## Referencias

- INJUV (2013). Séptima Encuesta Nacional de Juventud. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- INJUV (2013). Evidencias para Políticas Públicas en Juventud. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- SUBDERE. (2004). Participación ciudadana en la gestión de gobiernos regionales y municipios: diagnóstico de la situación actual. Santiago, Chile: Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo.
- Mujica, P. (2005). Participación Ciudadana en Relación con la Gestión Pública. Documento de trabajo Corporación Participa, Santiago.





# Categoría 2015 Postgrado

**1<sup>er</sup>**  
Lugar

**El rol de la enseñanza media  
técnico-profesional en la reproducción  
de la desigualdad educativa.  
Un estudio cuasi-experimental basado  
en el modelo de efectos primarios  
y secundarios del origen social**

.....  
**Pablo Geraldo Bastías**

Magister en Sociología  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Región Metropolitana, 2015

## Síntesis

La enseñanza media técnico-profesional (TP), que recibe a más del 40% de los estudiantes secundarios en Chile, es una realidad poco estudiada en nuestro sistema educacional. Las investigaciones recientes han mostrado que sus alumnos provienen de familias socialmente desaventajadas, y que al cursar estudios técnicos ven disminuidos sus resultados académicos y posibilidades de continuidad de estudios superiores. Sin embargo, dichas investigaciones se han centrado en el período que va entre 3º y 4º año de educación media, donde los establecimientos técnico-profesionales y científico-humanistas tienen un currículum diferenciado y, por ende, ciertas brechas resultan esperables. La presente tesis, en cambio, se centra en el período que va entre 1º y 2º medio, buscando responder si asistir a un establecimiento que ofrece exclusivamente educación TP, produce una disminución en los resultados académicos y las expectativas educacionales de los estudiantes, aún antes de que se produzca la diferenciación curricular.

Con este propósito, se utilizó un Panel de Datos Simce (2007-2013), que hace posible seguir a estudiantes de la Región Metropolitana en su trayectoria desde 4º básico a 2º medio, haciendo uso del carácter longitudinal de los datos a través de dos diseños cuasi-experimentales: propensity score matching y difference-in-differences. Esto nos permite atribuir causalidad a la modalidad educativa del establecimiento en que los estudiantes comienzan la enseñanza media, sobre su desempeño académico y expectativas educacionales al finalizar el segundo año de educación media.

Los resultados obtenidos muestran que, el asistir a un establecimiento TP, impacta negativamente en el puntaje Simce de matemáticas generando una disminución cercana a los 14 puntos, en promedio. Al mismo tiempo, un mayor porcentaje de los estudiantes que asisten a un establecimiento TP disminuyen sus expectativas educacionales en 2º medio.

Al analizar la heterogeneidad del efecto de la modalidad TP sobre distintos grupos de estudiantes, se pudo identificar que los estudiantes con expectativas previas de asistir a la universidad (en 8º básico) son los más afectados, tanto académicamente como en sus expectativas posteriores. Al mismo tiempo, aunque sólo en el caso del rendimiento Simce en matemáticas, los estudiantes con mejor desempeño previo son los que más disminuyen su rendimiento académico por haber asistido a un establecimiento TP.

*La enseñanza media técnico-profesional (TP), que recibe a más del 40% de los estudiantes secundarios en Chile, es una realidad poco estudiada en nuestro sistema educacional. Las investigaciones recientes han mostrado que sus alumnos provienen de familias socialmente desaventajadas, y que al cursar estudios técnicos ven disminuidos sus resultados académicos y posibilidades de continuidad de estudios superiores.*

## Justificación

Durante los últimos años, especialmente a partir de la llamada “Revolución Pingüina” del año 2006 y el movimiento estudiantil del año 2011, el sistema educacional chileno ha sido puesto en tensión por demandas provenientes de los propios jóvenes secundarios y universitarios. Éstas apuntan a igualar las oportunidades educativas de los estudiantes con independencia de su origen social. La discusión pública resultante de estas demandas, así como los diagnósticos de sus causas y las propuestas de transformación institucional que han surgido de ellos, apuntan fundamentalmente a modificar la estratificación del sistema educacional en términos de la dependencia administrativa de los establecimientos (Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado), así como el rol que tendrían en ella la selección y el copago.

Sin embargo, esta caracterización del sistema educacional chileno pasa por alto otros factores que podrían estar causando la desigualdad de resultados educacionales entre jóvenes de distinto origen social. Una de estas dimensiones potencialmente problemáticas en términos de equidad, que resulta especialmente significativa, es la existencia de diversas modalidades educativas en la enseñanza media, que dividen a los estudiantes entre aquellos que seguirán una trayectoria científico-humanista orientada a la universidad, y aquellos que seguirán una trayectoria técnico-profesional orientada a la inserción laboral.

Esta distinción adquiere una importancia aún mayor, toda vez que diversos estudios comparados, así como la investigación cualitativa local, han revelado que cursar estudios secundarios en establecimientos técnico-profesionales genera profundas consecuencias en los jóvenes, tanto en términos académicos como en dimensiones que podrían denominarse “subjetivas”. Sin embargo, sólo el primer tipo de consecuencias han sido abordadas para el caso chileno, siendo un propósito fundamental de esta investigación estudiar cómo asistir a establecimientos TP impacta en las expectativas educacionales de los estudiantes y, por ende, en sus posteriores decisiones de continuidad de estudios.

Así, la relevancia de esta investigación resulta clara por al menos dos motivos. En primer lugar, porque se trata de una dimensión poco explorada de nuestro sistema educacional; en segundo lugar, por sus posibles implicancias para la política educativa, en un momento de profundas transformaciones, donde se ha destacado la necesidad de contar con más técnicos para Chile, sin tomar en cuenta posibles efectos no buscados sobre la equidad educativa.

## Preguntas de investigación

- » ¿Representa la educación TP una manera de reproducir la desigualdad educativa?

### Preguntas específicas

- » ¿Existe un impacto asociado a cursar estudios en establecimientos técnico-profesionales sobre los resultados académicos, antes de la diferenciación curricular?

- » ¿Impacta la modalidad técnico-profesional sobre las expectativas educacionales de las personas jóvenes que cursan estudios en tales establecimientos durante 1º y 2º medio?
- » De existir los efectos hipotetizados ¿son heterogéneos para distintos grupos de la población de estudiantes de enseñanza media?

## Objetivo general

Producir evidencia cuantitativa del impacto de cursar estudios en un establecimiento técnico-profesional durante 1º y 2º medio sobre la desigualdad educativa en nuestro país, evaluado a través del desempeño académico y las expectativas de continuidad de estudios de jóvenes de la Región Metropolitana de Santiago.

## Metodología

La presente tesis busca evaluar cuantitativamente el impacto de cursar los primeros dos años de enseñanza media en establecimientos que ofrecen exclusivamente educación TP, sobre los resultados académicos (Simce matemáticas) y las expectativas educacionales, de un grupo de estudiantes de la Región Metropolitana. A continuación se describen la fuente de datos, la selección de la muestra, las variables utilizadas, y las opciones metodológicas tomadas buscando identificar el efecto de interés.

Nuestra fuente principal de información son datos secundarios de la Agencia de Calidad de la Educación, institución encargada de aplicar la prueba Simce. Junto con la evaluación de desempeño académico, la Agencia de Calidad levanta información sobre factores asociados a los resultados educativos, a través de "Cuestionarios de Calidad y Contexto", que permiten tanto caracterizar a las familias de origen de las y los estudiantes, como obtener información sobre su trayectoria educativa. Esta investigación consolidó y utilizó por primera vez, hasta donde llega nuestro conocimiento, un Panel de Datos Simce con información de los mismos estudiantes entre 4º básico (2007), 8º básico (2011) y 2º medio (2013), permitiendo utilizar metodologías que requieren datos longitudinales para evaluación de impacto.

*Nuestra fuente principal de información son datos secundarios de la Agencia de Calidad de la Educación, institución encargada de aplicar la prueba Simce. Junto con la evaluación de desempeño académico, la Agencia de Calidad levanta información sobre factores asociados a los resultados educativos, a través de "Cuestionarios de Calidad y Contexto", que permiten tanto caracterizar a las familias de origen de las y los estudiantes, como obtener información sobre su trayectoria educativa.*

*Las variables utilizadas en este estudio son de diverso tipo. En primer lugar, nuestra variable de tratamiento, es decir, aquella cuyo impacto queremos evaluar, es un indicador que señala si el establecimiento de enseñanza media ofrece exclusivamente educación TP, o exclusivamente CH.*

La muestra de análisis incluye aquellos estudiantes de la Región Metropolitana que hemos denominado de “trayectorias regulares”, es decir, a los que es posible observar en las tres mediciones de interés. Se seleccionó sólo a aquellos que durante su enseñanza básica asistían a establecimientos que sólo ofrecen este nivel educativo, pues así es posible identificar claramente el momento en que comienza la exposición al nuevo establecimiento, permitiendo claramente definir cuál es la “dosis” recibida. Esta estrategia ha sido ampliamente utilizada en la investigación educativa para evaluar el efecto de estar expuesto a determinado tipo de establecimientos educacionales (Zubizarreta, Paredes & Rosenbaum, 2014a; Carrasco & San Martín, 2012).

Las variables utilizadas en este estudio son de diverso tipo. En primer lugar, nuestra variable de tratamiento, es decir, aquella cuyo impacto queremos evaluar, es un indicador que señala si el establecimiento de enseñanza media ofrece exclusivamente educación TP, o exclusivamente CH. Los establecimientos que ofrecen ambas modalidades, denominados polivalentes, fueron excluidos de la muestra por diseño, pues su estudio escapa a los objetivos de esta investigación.

Por su parte, nuestras variables dependientes o de resultado son dos. Por un lado, el desempeño académico de los estudiantes medido en el Simce de matemáticas en 2º medio, y por otro lado, las expectativas educacionales, las cuales fueron codificadas a partir de una variable denominada “Aumento de expectativas”, que toma valor 1 si las expectativas de los estudiantes en 2º medio son mayores que las declaradas en 8º básico (por ejemplo, un estudiante que en 8º declara esperar sólo terminar 4º medio, y en 2º medio declara que completará estudios técnicos de nivel superior), y 0 en otro caso. Asimismo, la otra variable empleada para medir las expectativas educacionales la denominamos “Disminución de expectativas”; esta toma el valor 1 si el estudiante declara en 2º medio una expectativa menor que la reportada en 8º básico (por ejemplo, un estudiante que en 8º básico esperaba cursar estudios universitarios, pero en 2º medio sólo técnico de nivel superior), y 0 en otro caso. Con estas variables buscamos identificar el efecto de asistir a un establecimiento TP sobre la probabilidad de cambiar de expectativas educacionales en el paso de la enseñanza básica a la media.

En cuanto a las variables independientes consideradas, éstas pueden dividirse entre aquellas que describen a las y los estudiant-



tes, y aquellas que caracterizan a sus establecimientos educacionales. Entre las primeras, fue incluido el género de los estudiantes, el ingreso familiar y la educación de los padres, la cantidad de libros que éstos declaran tener en su hogar y el copago que reportan cancelar en su establecimiento. También se incluyó una variable que indica si el estudiante suele leer por entretenimiento, para caracterizar su nivel de motivación, y los resultados académicos obtenidos en el Simce de matemáticas y lenguaje en 4º y 8º básico. Por otro lado, las variables que caracterizan a sus establecimientos son el Grupo Socioeconómico (GSE), que es un indicador construido con la información agregada de ingresos, educación y vulnerabilidad, además de la dependencia administrativa del establecimiento, y su puntaje Simce promedio en 4º y 8º básico. En definitiva, se incluyó un extensivo set de variables que resultan relevantes, en términos teóricos y empíricos, para la investigación educacional (Calderon & Matus 2013).

El tipo de análisis realizado en esta tesis se denomina estudio observacional o cuasi-experimental (Morgan & Winship, 2015; Rosenbaum, 2010) Este tipo de metodología tiene como propósito identificar el efecto de un determinado “tratamiento” o exposición (la causa de interés), sobre una serie de resultados que son formulados en términos contra-factuales o potenciales. Es decir, permite abordar estadísticamente preguntas del tipo: ¿Qué desempeño académico obtendrían los estudiantes de establecimientos TP si, en lugar de optar por este camino formativo, hubiesen cursado enseñanza media en modalidad CH? ¿Cómo hubiesen variado sus expectativas de continuidad de estudios en tal escenario?

Los diseños de investigación cuasi-experimentales buscan aproximarse a un experimento aleatorio, para determinar las relaciones causales de interés. Existen diversas alternativas para este tipo de análisis, dos de las cuales fueron utilizadas en esta tesis: el propensity score matching y difference-in-differences. Ambos métodos resultan pertinentes para nuestro propósito, y son factibles de realizar debido a que contamos con datos longitudinales que nos entregan información sobre las y los estudiantes en distintos puntos de su trayectoria educativa. Así, a partir de sus trayectorias y características previas a la elección de la modalidad educativa, podemos construir un grupo de control más creíble, acercándonos a un escenario experimental (Angrist & Pischke, 2009; Lechner, 2010; Stuart, 2010). Adicionalmente, se realizaron análisis de sensibilidad que permiten evaluar cuán robustos son nuestros resultados ante violaciones de los supuestos invocados, demostrando la consistencia de nuestros hallazgos (Rosenbaum, 2010).

La principal fortaleza de este diseño de investigación es que permite aproximar el efecto de la modalidad educativa sobre los resultados académicos y expectativas de los jóvenes, entregando una evaluación rigurosa del impacto de la modalidad educativa TP. Una limitación de la investigación es el carácter limitado de la muestra, pues considera sólo estudiantes de la Región Metropolitana. Sin embargo, esta debilidad debe ser subsanada con una futura investigación que haga uso de la propuesta metodológica de la tesis para replicar los resultados obtenidos a nivel nacional, prestando atención a la variabilidad regional en la educación técnico-profesional.

## Marco teórico

El marco teórico de la presente investigación proviene de tres fuentes complementarias: la sociología de las desigualdades educativas en la tradición de rational choice, las investigaciones sobre el

denominado tracking, es decir, la distinción dentro de un mismo sistema educativo entre modalidad académicas o generales y vocacionales o técnicas, y, por último, de los estudios sobre la formación de expectativas educacionales.

El sociólogo francés Raymond Boudon (1974) introdujo la distinción analítica entre efectos primarios y secundarios del origen social, que ha sido muy productiva para explicar las desigualdades educativas a nivel comparado (Jackson, 2013). Según esta perspectiva, el logro educativo de un estudiante (por ejemplo, si cursa estudios superiores o no) debe entenderse como producto de sus decisiones racionales, es decir, tomadas a partir de estimaciones subjetivas de costo/beneficio que los individuos realizarían para perseguir sus propósitos. Estas decisiones se asociarían al origen social del estudiante por dos vías.

En primer lugar, influyendo sobre su desempeño académico, tal como es posible observar que los estudiantes de origen social desaventajado obtienen peores resultados académicos que los estudiantes socioeconómicamente privilegiados. Debido a esto, los estudiantes con peores resultados no tienen acceso a una serie de opciones, por ejemplo, no pudiendo acceder a la universidad por no alcanzar el puntaje requerido. A esta relación entre origen social y resultados educativos se les denomina efectos primarios.

Por otro lado, existe una segunda fuente de asociación entre el origen social y el logro educativo, pues los estudiantes de distinta procedencia social aún al mismo nivel de desempeño, suelen tomar caminos educativos distintos. Así, la investigación comparada ha encontrado que los estudiantes de familias desaventajadas pero con buen desempeño académico suelen tener expectativas y tomar decisiones educativas menos ambiciosas de las que sería posible de acuerdo a sus resultados previos. A esta asociación entre origen social y expectativas/decisiones educativas se las denomina efectos secundarios.

Diversos autores han elaborado teorías explicando este fenómeno. La más influyente de ellas sostiene que el desempeño previo afectaría las decisiones educativas mediante la probabilidad subjetiva de éxito, es decir, que sería una señal para los estudiantes sobre su capacidad de enfrentar exitosamente un próximo nivel educacional. Por su parte, las expectativas educativas variarían sistemáticamente para distintos grupos sociales, debido a que cada estudiante buscaría, mediante la educación, evitar el descenso social. Por ende, si el origen del estudiante es más alto, mayor será la educación necesaria para reproducir la posición de sus padres. En cambio, los estudiantes de origen desaventajado requieren menos educación para lograr el mismo objetivo (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish & Cox, 2005; Jackson, 2013). Un problema fundamental de esta teoría es que no considera otros factores que pudieran afectar tanto el desempeño académico como las expectativas y decisiones de los estudiantes (Morgan, 2012). Junto con lo anterior, esta teoría concibe las brechas de desempeño académico entre estudiantes de distinto origen social de manera estática, como algo fijo desde la infancia y que simplemente persiste con el tiempo; por otro lado, las decisiones y expectativas educacionales de las y los jóvenes son vistas del mismo modo, pues, como sostienen Breen y Goldthorpe (1997), éstas deberían interpretarse estructuralmente en relación con el origen social y, por ende, serían fijas a lo largo de la trayectoria educativa del estudiante.

Sin embargo, existe abundante evidencia de que tanto el desempeño académico como las expectativas educacionales de las y los estudiantes se verían influidas por la educación recibida a lo largo de su trayectoria académica (Lucas, 2001, 2009; Holm, Jæger, Karlson & Reimer, 2013; Karlson, 2015). Por ende, en esta tesis se buscan poner en diálogo dichos antecedentes con el modelo de efectos primarios y secundarios, mostrando cómo ciertas características del sistema educativo, en este caso, el track técnico-profesional, influyen sobre las expectativas y el desempeño académico de las y los estudiantes, modificando (ya sea fortaleciendo o debilitando), la relación entre el origen social y las decisiones educativas posteriores tomadas por las juventudes.

La modalidad educativa influiría sobre el desempeño académico (Bol, Witschge, Van de Werfhorst & Dronkers, 2014; Brunello & Checci, 2006; Hanuschek, 2006), pero no se restringiría a él. Así, diversos autores han sostenido que el camino educativo tomado por el estudiante afecta igualmente sus expectativas y aspiraciones educacionales, y las de su entorno, como profesores y padres. Esto se produciría, pues la educación técnica actuaría como una "señal" sobre el bajo potencial académico de los estudiantes, afectando, por ejemplo, la percepción de esfuerzo y posibilidades que los profesores tienen sobre los alumnos, el denominado "habitus institucional" de los establecimientos, y sus mismas prácticas instruccionales (Van Houtte, 2004, 2006; Van Houtte, Demanet & Stevens, 2013).

Otros autores han señalado que la modalidad educativa propicia la formación de redes de amistad entre estudiantes de un mismo track, con su consiguiente influencia mutua y reforzamiento de la jerarquía de estatus entre modalidades (Hallinan & Kubitschek, 1999). Por otro lado, la modalidad afectaría también el comportamiento y la autoestima de los estudiantes, disminuyéndola entre los estudiantes de formación técnica (Van Houtte, Demanet & Stevens, 2012; Van Houtte & Stevens, 2009). En resumen, se ha señalado que el track educativo afecta a los estudiantes por diversas vías, lo que podría resumirse en cuatro grandes dimensiones: a) efecto de los pares asignados a una misma modalidad, b) el estigma social que implica cursar estudios técnicos, c) las diferencias curriculares y, d) en general, la diferencia de oportunidades educativas, es decir, la discordante calidad de la educación recibida en distintos tracks del sistema educacional, ya sea

*En resumen, se ha señalado que el track educativo afecta a los estudiantes por diversas vías, lo que podría resumirse en cuatro grandes dimensiones: a) efecto de los pares asignados a una misma modalidad, b) el estigma social que implica cursar estudios técnicos, c) las diferencias curriculares y, d) en general, la diferencia de oportunidades educativas, es decir, la discordante calidad de la educación recibida en distintos tracks del sistema educacional, ya sea por aspectos institucionales, docentes, de expectativas, etc.*

*En otras palabras, nuestra revisión de la literatura lleva a suponer que el sistema educativo, en este caso, el track TP, influye directamente sobre la formación de efectos primarios y secundarios y, a través de ellos, en la toma de decisiones educativas, de tal forma que podría estar contribuyendo a (re) producir la desigualdad de resultados educativos a lo largo de la trayectoria de los estudiantes.*

por aspectos institucionales, docentes, de expectativas, etc. (Hallinan & Kubitscheck, 1999; Holm, Jæger, Karlson & Reimer, 2013; Karlson, 2015).

Dados estos antecedentes, resultará esperable que los estudiantes que asistan a establecimientos técnico-profesionales vean afectado su rendimiento y expectativas de continuidad de estudios. En otras palabras, nuestra revisión de la literatura lleva a suponer que el sistema educativo, en este caso, el track TP, influye directamente sobre la formación de efectos primarios y secundarios y, a través de ellos, en la toma de decisiones educativas, de tal forma que podría estar contribuyendo a (re) producir la desigualdad de resultados educativos a lo largo de la trayectoria de los estudiantes.

## **Desarrollo y análisis**

La presentación de los resultados se divide en cuatro partes. En primer lugar, se reporta el balance obtenido a través del matching, es decir, se señala en qué medida fue posible aproximarse a un escenario experimental a través de nuestro método. Luego, se presentan las estimaciones del efecto de cursar estudios en un establecimiento TP en relación con hacerlo en un CH. En tercer lugar, se presentan estimaciones sobre la heterogeneidad del efecto observado entre distintos grupos de la población, caracterizados de acuerdo a su rendimiento y expectativas previas (8° básico). A continuación, se señalan los resultados del análisis de sensibilidad. Finalmente, se comentarán los resultados en relación con nuestras preguntas de investigación.

### **Balance**

Los datos fueron procesados mediante full optimal matching, es decir, se establecieron grupos de tamaño variable agrupando a estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas que presentaban las menores diferencias en sus características y trayectoria educativa durante la enseñanza básica. A continuación, se evaluó si los grupos obtenidos de este modo eran realmente comparables, en el sentido de que sus diferencias observadas sean tan mínimas que no hubiese resultado improbable que se presentaran, incluso si la modalidad educativa se hubiese asignado aleatoriamente. Para ello, se

utilizó el test de permutaciones propuesto por Bowers, Fredrickson y Hansen (2015), sin encontrar diferencias significativas entre los grupos. Asimismo, se evaluaron las diferencias estandarizadas en cada variable (Rosenbaum, 2010), sin que se encontraran diferencias significativas en ninguna de ellas. Dado lo anterior, fue posible estimar el efecto de interés bajo el supuesto de que el grupo de tratamiento (jóvenes asistiendo a TP) y control (jóvenes asistiendo a CH) son comparables.

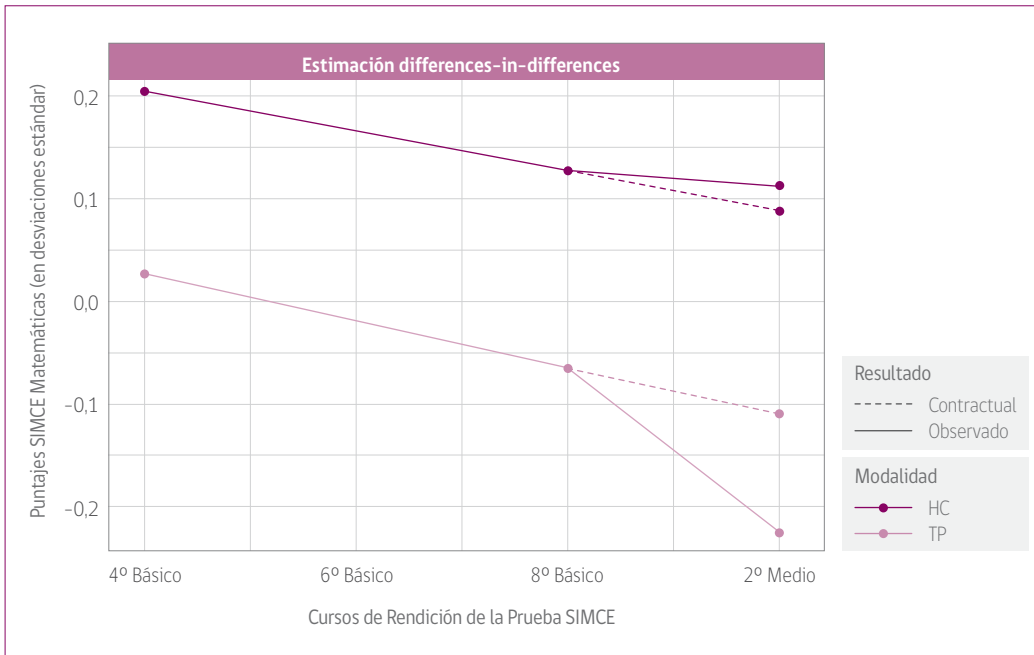
### Efecto de cursar estudios TP

Es sabido que los estudiantes que asisten a establecimientos técnico-profesionales presentan resultados académicos inferiores que sus pares científico-humanistas al finalizar la enseñanza media (Farías 2013; Farías & Carrasco 2012; Larrañaga, Cabezas & Dusallant, 2013). La principal explicación para ello radica en que, durante 3º y 4º medio, estos establecimientos dividen su instrucción entre la formación general, común a todos los establecimientos, y las especialidades técnicas que cursan los estudiantes, lo que produce importantes diferencias en la cobertura curricular incluso de los contenidos comunes a ambos tracks. Tal como lo señala el Informe Pearson (2013), estas diferencias hacen que la Prueba de Selección Universitaria (PSU) resulte perjudicial para los estudiantes TP, pues les exige manejar contenidos que no han recibido.

Sin embargo, no se ha estudiado con detención las diferencias producidas por la modalidad educativa de los establecimientos antes de la diferenciación curricular. A pesar de que diversos autores y actores educativos han manifestado “sospechas” de que la calidad de la educación impartida difiere de manera importante entre estos establecimientos ya al comenzar la enseñanza media (Larrañaga et al. 2013; Comisión Asesora de Formación Técnico Profesional, 2010), esta posibilidad no se ha testeado empíricamente. Por ende, la presente tesis representa una contribución al respecto, al abordar dichas diferencias como su pregunta de investigación.

Al comparar los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en el Simce matemáticas de 2º medio, se observa que existen diferencias significativas entre los grupos, en beneficio de los estudiantes que asisten a establecimientos científico-humanistas. En otras palabras, al comparar sólo a aquellos estudiantes que durante su enseñanza básica tenían características similares y obtuvieron un mismo nivel de resultados académicos hasta 8º básico, encontramos que aquellos que al iniciar su enseñanza media asisten a establecimientos TP, reducen drásticamente su rendimiento, en una magnitud cercana a los 14 puntos Simce (0,2 desviaciones estándar). Resultados similares son obtenidos con los distintos métodos de estimación empleados, es decir, propensity score matching y difference-in-differences, y en cada una de ellas las diferencias son estadísticamente significativas, lo que confirma la consistencia de los resultados.

Como puede apreciarse en el siguiente gráfico, que destaca la tendencia esperada y observada de ambos grupos, los estudiantes que durante la enseñanza media asisten a establecimientos CH (en rojo), y aquellos que asisten a establecimientos TP (en verde), presentan resultados Simce que son “paralelos” hasta 8º básico; sin embargo, sus tendencias se separan notoriamente entre 8º y 2º medio. Precisamente, esa creciente brecha corresponde al efecto de interés, es decir, el impacto académico de asistir a un establecimiento técnico-profesional, aún antes de la diferenciación curricular entre ambas modalidades.



Por su parte, analizamos el impacto que la modalidad del establecimiento en que los estudiantes comienzan su enseñanza media tiene sobre sus expectativas educativas. En este ejercicio encontramos resultados mixtos. Por un lado, no se encontró evidencia significativa de que los jóvenes que asisten a establecimientos científico-humanistas aumenten sus expectativas, en relación a lo que ocurre con los estudiantes de TP. En cambio, en el caso de la disminución de expectativas la situación es diferente. En efecto, nuestros análisis indican que asistir a un establecimiento TP hace cerca de un 7% más probable que los jóvenes disminuyan sus expectativas educativas. Este resultado agrupa tanto a estudiantes que, habiendo declarado en 8º básico sus planes de ir a la universidad, han desistido de ellos en 2º medio, como a aquellos estudiantes que, habiendo indicado previamente su intención de cursar estudios técnicos de nivel superior, consultados nuevamente en 2º medio sostienen que, como máximo, sólo completarán su educación secundaria.

En la investigación educacional, y sobre todo a partir del trabajo pionero de Burton Clark (1960; 1980), existe una importante línea de análisis sobre la influencia de las instituciones educativas sobre las expectativas de los estudiantes. Si esta influencia genera un aumento de expectativas, es decir, que los estudiantes tengan planes de futuro más ambiciosos, se le denomina *warming up*. Por otro lado, si lo que se produce es una disminución o desistimiento de altas expectativas, el fenómeno es denominado *cooling out*, es decir, una suerte de “enfriamiento” de expectativas. Los resultados recién presentados muestran que, en el sistema educativo chileno, la influencia de los establecimientos técnico-profesionales sobre las expectativas de los estudiantes que comienzan su enseñanza media se concentra en un efecto de enfriamiento de expectativas, sin que pueda observarse un patrón sistemático que asocie el aumento de expectativas y la modalidad educativa.

## Heterogeneidad del efecto

Cabe preguntarse, sin embargo, si la influencia observada sobre el desempeño académico y las expectativas educacionales es similar para todos los grupos de estudiantes. Para responder esta pregunta, caracterizamos a los jóvenes de enseñanza media incluidos en la muestra, a partir de dos dimensiones: sus expectativas y desempeño académico previo, es decir, al finalizar 8° básico. Esto nos permite comparar cómo afecta asistir a un establecimiento TP o CH a estudiantes con mayor o menor Simce previo, y con distintas expectativas educacionales a su entrada en la enseñanza media. Para ello, utilizamos dos metodologías: interacciones entre el tratamiento (estudiar TP), y las características previas, y realizar el análisis de matching por estos subgrupos de la población. En este sentido, se utilizan las estrategias recomendadas en la investigación educativa y en la literatura estadística (Bellei, 2013; Farías, 2013; Elwert y Winship 2010; VanderWeele, 2015). Los resultados obtenidos de ambas formas arrojan un panorama consistente, por lo que reseñaron los hallazgos en conjunto.

En relación al desempeño académico, los resultados muestran que cursar estudios en modalidad técnico-profesional disminuye significativamente el puntaje obtenido en matemáticas durante 2° medio, siendo los más afectados los estudiantes con mejor desempeño anterior, y quienes declaraban tener expectativas de cursar estudios universitarios. Así, la brecha entre estudiantes técnico-profesionales y científico-humanista alcanza hasta los 20 puntos Simce. Este resultado es concordante con lo esperado, siendo similar a lo reportado por Farías (2013) al finalizar la enseñanza media. Por su parte, se encontró que la disminución de expectativas a causa de la modalidad TP se concentra en estudiantes con expectativa previa universitaria, para quienes la probabilidad de hacerlo es 10% mayor que la de los estudiantes comparables que cursan estudios en un establecimiento científico-humanista. Sin embargo, la probabilidad de disminuir las expectativas, dentro de este grupo de estudiantes, no depende de su rendimiento anterior.

## Sensibilidad

Informalmente, la robustez de los resultados ha sido puesta a prueba utilizando diferentes estrategias de estimación que entregan resultados similares. Por ende, esto refuerza la idea de que los supuestos que hemos realizado son plausibles. Por otro lado, en términos más formales, se reporta un análisis de sensibilidad mediante Rosenbaum bounds, los que indican que hace falta un sesgo oculto considerable para invalidar nuestros resultados, especialmente en el grupo de estudiantes con expectativas previas universitarias. En este sentido, la robustez alcanzada es similar a la que se reporta en investigaciones similares (Zubizarreta et al. 2014).

## Resumen

En definitiva, lo que hemos podido evidenciar a partir de nuestros resultados es un fenómeno que ya habíamos hipotetizado a partir de la literatura internacional, así como de la revisión de antecedentes sobre el caso chileno: el asistir a un establecimiento técnico-profesional durante los primeros años de enseñanza media puede reforzar las brechas, tanto de resultados académicos como de expectativas educacionales, que se observan entre distintos grupos de estudiantes.

Como será discutido en la conclusión, estos resultados levantan algunas preocupaciones sobre el destino educacional (y, en último término, laboral) de aquellos estudiantes que cursan estudios técnico-profesionales, que resultan sumamente relevantes en medio de las demandas por equidad que los propios jóvenes chilenos han levantado frente al sistema educacional.

## Conclusiones

La presente tesis ha buscado responder una serie de preguntas que permiten contribuir tanto empírica como teóricamente al estudio de las desigualdades educativas, centrándonos especialmente en el caso de los estudiantes que deciden asistir a establecimientos TP o CH al comenzar su enseñanza media.

La evidencia previa disponible muestra que cursar estudios técnico-profesionales en nuestro país implica una disminución de las oportunidades educativas de los estudiantes, afectando sus aspiraciones, generando un menor desempeño académico en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), menores chances de ingresar a la universidad, menores opciones de obtener financiamiento en caso de cursar educación terciaria, y un peor rendimiento en ella, incluso tratándose de formación técnica de nivel superior (Catalán, 2014; Farías, 2014; Farías & Carrasco, 2012; Farías & Sevilla, 2012; Larrañaga et al. 2013, 2014; Sepúlveda, 2011; Sepúlveda & Valdebenito, 2014; Sevilla 2011a, 2011b).

Un primer aporte de esta investigación radica en haber mostrado que tales efectos tienen su origen, no al comenzar la diferenciación curricular (3º medio), sino incluso antes, al ingresar a un establecimiento educacional especializado en modalidad CH o TP. En otras palabras, se puede afirmar que en nuestro sistema educativo, el tracking entre las vías vocacional y académica actúa, al menos, desde comienzos de 1º medio; es decir, aproximadamente a los 14 años, dos antes de lo establecido en el diseño institucional (Comisión de Formación Técnica, 2009; Comisión Asesora de Formación Técnico-Profesional, 2010; Espinoza, Castillo & Traslaviña, 2011). Esto ayuda a entender la profunda brecha de resultados observada a finalizar 4º medio, que perjudican las proyecciones educativas de los estudiantes TP.

Por otro lado, nuestros resultados indican que la modalidad educativa impactó no sólo en el desempeño, sino también en las expectativas de continuidad de estudios. Esto ocurriría únicamente entre los estudiantes que asisten a establecimientos TP con expectativas de estudiar una vez finalizada su enseñanza media; para ellos, desistir de esas aspiraciones se vuelve casi un 10% más probable de lo esperado, en caso de haber asistido a educación CH. Sin embargo, el impacto resulta independiente del rendimiento previo. La importancia de este resultado radica en que, como se encuentra ampliamente respaldado en la investigación educacional, las expectativas de un estudiante son importantes predictores de sus decisiones educacionales futuras (Alexander, Bozick & Entwisle, 2008; Bozick, Alexander, Entwisle, Dauber & Kerr, 2010; Jackson, 2013). Por ende, si las expectativas educacionales son sistemáticamente influidas por ciertas trayectorias de los estudiantes, en este caso, por su track educativo, en el mediano plazo esto se traducirá en brechas de logro que reproducen los sesgos de ingreso a dichas trayectorias.



Ahora bien, ¿qué nos dicen ambos resultados si los observamos en conjunto? Nuestra evidencia indica que, mientras los estudiantes con expectativa universitaria que en 8º básico tenían alto Simce son quienes más bajan su rendimiento en 2º medio, la probabilidad de disminuir expectativas es independiente del desempeño anterior. Por ende, es posible interpretar el efecto de la modalidad técnico-profesional sobre las expectativas educacionales como un “golpe directo”, es decir, como un efecto que no está mediado por la baja de rendimiento académico.

De acuerdo a Andrew & Hauser (2011), los estudiantes en general serían reacios a modificar sus aspiraciones educacionales. Para producir un cambio en ella, harían falta variaciones exógenas y drásticas, verdaderos shocks capaces de modificar la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y sus posibilidades. Nuestros resultados muestran que el efecto de asistir durante 1º y 2º medio a un establecimiento TP es tal, que puede afectar las aspiraciones educacionales de los estudiantes en un corto período de tiempo, lo que permite vislumbrar cuán sensible puede ser la experiencia de pasar por un establecimiento TP para un estudiante de altas aspiraciones.

Por su parte, el modelo de Wisconsin ha sostenido que la influencia fundamental que moldea las expectativas es la percepción de los otros significativos, es decir, aquellos cuya valoración resulta importante para los estudiantes. Puede hipotetizarse, en este sentido, que el impacto de cursar estudios en modalidad TP estaría mediado por su capacidad de “etiquetar” (labeling) a los estudiantes, entregando una señal a los padres, docentes, y a los propios estudiantes, sobre sus limitadas proyecciones futuras (Geraldo, 2015; Sepúlveda & Valdebenito, 2014).

En términos del modelo de efectos primarios y secundarios presentado en la sección teórica, esta tesis también contribuye señalando la importancia del sistema educacional en su producción. Así, asistir a un establecimiento TP produce tanto brechas de resultados académicos (efectos primarios), como de expectativas educacionales (efectos secundarios), por lo que podría esperarse que en el mediano plazo afectarán las decisiones de los estudiantes, contribuyendo a reforzar la desigualdad en el logro educativo que observamos en el sistema

*De acuerdo a Andrew & Hauser (2011), los estudiantes en general serían reacios a modificar sus aspiraciones educacionales. Para producir un cambio en ella, harían falta variaciones exógenas y drásticas, verdaderos shocks capaces de modificar la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y sus posibilidades.*

educacional chileno. Esto perjudica directamente a los estudiantes socialmente desaventajados, que son quienes suelen tomar esta opción formativa.

En síntesis, de acuerdo a nuestros resultados y la investigación disponible, es posible afirmar que cursar estudios en modalidad técnico-profesional juega un importante rol en la (re)producción de la desigualdad educativa. Al atraer a jóvenes con notorias carencias económicas y académicas, refuerza su estigma de ser una alternativa educacional de segunda categoría; pero no sólo eso, sino que perjudica todavía más a dichos estudiantes, tanto en términos de aprendizaje como motivacionales, disminuyendo su desempeño y expectativas de continuidad de estudios.

En esta tesis, por ende, se levantan también una serie de preguntas sobre las consecuencias futuras de la modalidad educativa. Más allá de sus expectativas y desempeño Simce, ¿qué ocurrirá con estos jóvenes en su vida laboral y social? La educación recibida, ¿aumentará o limitará sus oportunidades en un futuro? Estas preguntas resultan sumamente relevantes en un momento de enormes transformaciones en el sistema educativo que, entre otras cosas, buscan promover la educación técnico-profesional en el nivel medio y superior.

Nuestros resultados arrojan algunas dudas sobre la pertinencia de promover una diferenciación entre establecimientos con modalidades educativas distintas, ya sea TP o CH. Actualmente, la decisión es tomada al comenzar la enseñanza media, principalmente por los padres; en un futuro próximo, estos deberán adelantar su decisión hasta finales de 5º básico, dado el nuevo diseño institucional que hará comenzar la educación media en 6º básico, es decir, a los 11 años. Dados los antecedentes expuestos, lo más esperable es que si las cosas siguen tal como se encuentran actualmente, esta reforma sólo exacerbe el componente de reproducción social presente en la educación técnica. Por supuesto, una discusión tan relevante para el futuro de los jóvenes chilenos no puede zanjarse a través de una tesis, pero sí requiere una discusión amplia e informada entre todos los actores educacionales, a la cual esta investigación busca contribuir.

## Bibliografía

- Smith, J. & Todd, P. (2005). Does matching overcome LaLondes critique of nonexperimental estimators? *Journal of Econometrics*, 125(1-2), 305-353.
- Ainsworth, J. & Roscigno, V. (2005). Stratification, School-Work Linkages and Vocational Education. *Social Forces*, 84(1), 257-284.
- Alexander, K., Bozick, R. & Entwisle, D. (2008). Warming Up, Cooling Out, or Holding Steady? Persistence and Change in Educational Expectations After High School. *Sociology of Education*, 81(4), 371-396.
- Andrew, M. & Hauser, R. (2011). Adoption? Adaptation? Evaluating the Formation of Educational Expectations. *Social Forces*, 90(2), 497-520.
- Angrist, J. & Pischke, J. (2009). *Mostly Harmless Econometrics. An Empiricist Companion*. Princeton University Press.
- Barg, K. (2013). The Influence of Students' Social Background and Parental Involvement on Teachers' School Track Choices: Reasons and Consequences. *European Sociological Review*, 29(3), 565-579.
- Bassi, M., Busso, M., Urzua, S. & Vargas, J., (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington DC: Inter-American Development Bank, IDB.
- Becker, D. (2013). The impact of teachers' expectations on students' educational opportunities in the life course: An empirical test of a subjective expected utility explanation. *Rationality and Society*, 25(4), 422-469.
- Becker, R. & Hecken, A. (2009). Higher Education or Vocational Training?: An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1), 25-45.
- Bellei, C. (2013). Supporting Instructional Improvement in Low-Performing Schools to Increase Students' Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 106(3), 235-248.
- Bernardi, F. (2012). Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(2), 159-174.
- Bernardi, F. (2014). Compensatory Advantage as a Mechanism of Educational Inequality: A Regression Discontinuity Based on Month of Birth. *Sociology of Education*, 87(2), 74-88.
- Bernardi, F. & Cebolla-Boado, H. (2014a). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas / Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*.
- Bernardi, F. & Cebolla-Boado, H. (2014b). Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions. *European Sociological Review*, 30(2), 207-217.
- Bertocchi, G. & Spagat, M. (2004). The Evolution of Modern Educational Systems: Technical vs. General Education, Distributional Conflict and Growth. *Journal of Development Economics*, 75, 559-582.
- Bol, T. & Van de Werfhorst, H. (2013). Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2), 285-308.
- Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H. & Dronkers, J. (2014). Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries. *Social Forces*, 92(4), 1545-1572.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2012). Social inequalities in educational choice at the transition from primary to secondary education: a matter of rational calculation? *Culture and Education*, 91(5), 188-214.
- Boudon, R. (2003). Beyond Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 1-21.

- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. John Wiley and Sons - New York.
- Bowers, J., Fredrickson, M. & Hansen, B. (2015). *Package Rltools. Randomization Inference Tools (R)*.
- Bozick, R., Alexander, K., Entwisle, D., Dauber, S. & Kerr, K. (2010). Framing the future: Revisiting the place of educational expectations in status attainment. *Social Forces*, 88(5), 2027-2052.
- Breen, R. (2010). Educational expansion and social mobility in the 20th century. *Social Forces*, 89(2), 365-388.
- Breen, R., Choi, S. & Holm, A. (2015). Heterogeneous Causal Effects and Sample Selection Bias. *Sociological Science*, 2, 351-369.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Breen, R. & Jonsson, J. (2007). Explaining Change in Social Fluidity: Educational Equalization and Educational Expansion in Twentieth Century Sweden. *American Journal of Sociology*, 112(6), 1775-1810.
- Breen, R. & Karlson, K. (2013). Counterfactual Causal Analysis and Nonlinear Probability Models. *Handbook of Causal Analysis for Social Research*. Stephen Morgan ed. Springer Series, 167-188.
- Breen, R., Van de Werfhorst, H. & Jaeger, M. (2014). Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making. *European Sociological Review*, 30(2), 258-270.
- Brookhart, M. (2006). Variable Selection for Propensity Score Models. *American Journal of Epidemiology*, 163(12), 1149-1156.
- Brunello, G. & Checchi, D. (2006). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *IZA Discussion Papers*, No 2348.
- Brunello, G. & Giannini, M. (2004). Stratified or comprehensive? The economic efficiency of school design. *Scottish Journal of Political Economy*, 51(2), 173-193.
- Bucarey, A. & Urzúa, S. (2013). El retorno económico de la educación técnico profesional en Chile. *Estudios Públicos*, 129, 1-48.
- Buscha, F., Maurel, A., Page, L. & Speckesser, S. (2012). The Effect of Employment while in High School on Educational Attainment: A Conditional Difference-in-Differences Approach. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(3), 380-396.
- Calderón, F., & Matus, C. (2013). Factores asociados con el rendimiento escolar: Matemática II medio 2012. Documento de Trabajo No 4. Agencia de Calidad de la Educación, 53 pp.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27-49.
- Carbonaro, W. & Gamoran, A. (2002). The production of achievement inequality in high school English. *American Educational Research Journal*, 39(4), 801-827.
- Carrasco, A. & San Martín, E. (2012). Voucher System and School Effectiveness: Reassessing School Performance Difference and Parental Choice Decisionmaking. *Estudios de Economía*, 39(2), 123-141.
- Catalán, X. (2014). Elección de modalidad educativa (Tesis de Magister). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Chabé-Ferret, S. (2014a). Analysis of the bias of Matching and Difference-in-Difference under alternative earnings and selection processes. *Journal of Econometrics*.
- Chabé-Ferret, S. (2014b). Why Does Difference In Difference Matching Work? Working Paper
- Chmielewski, A. (2014). An International Comparison of Achievement Inequality in Within- and Between-School Tracking Systems. *American Journal of Education*, 120(3), 293-324.

- Clark, B. (1960). The "Cooling-Out" Function in Higher Education. *The American Journal of Sociology*, 65(6), 569-576.
- Clark, B. (1980). The "cooling out" function revisited. *New Directions for Community Colleges*, 1980(32), 15-31.
- Clark, J. (1996). James S. Coleman. London; Washington, DC.: Falmer Press.
- Comisión Asesora de Formación Técnico Profesional (2010). *Antecedentes y Estrategia para la Implementación de la Política de Formación Técnico Profesional en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Comisión de Formación Técnica (2009). *Bases para una política de formación técnico-profesional en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- De Iruarrizaga, F. (2009). *Dos miradas a la educación media en Chile* (Tesis de Magister). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Dehejia, R. (2005). Practical propensity score matching: a reply to Smith and Todd. *Journal of Econometrics*, 125(1-2), 355-364.
- DiPrete, T. & Eirich, G. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 271-297.
- Dustmann, C. (2004). Parental background, secondary school track choice, and wages. *Oxford Economic Papers*, 56(2), 209-230.
- Dustmann, C., Puhani, P. & Schonberg, U. (2014). *The Long-Term Effects of Early Track Choice*. IZA Discussion Paper.
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. (2012). *A roadmap to vocational education and training systems around the world*. IZA Discussion Paper.
- Elwert, F. (2013). *Graphical Causal Models*. *Handbook of Causal Analysis for Social Research*. Stephen Morgan ed. Sage Series, 245-274.
- Elwert, F. & Winship, C. (n.d.). Endogenous selection bias: The problem of conditioning on a collider variable.
- Elwert, F. & Winship, C. (2010). Effect heterogeneity and bias in main-effects-only regression models. *Heuristics, Probability and Causality: A Tribute to Judea Pearl*, 327-36.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. (2002). Intergenerational inequality: A sociological perspective. *Journal of Economic Perspectives*, 31-44.
- Erikson, R., Goldthorpe, J., Jackson, M., Yaish, M. & Cox, D. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(27), 9730-9733.
- Espinoza, O. Castillo, D. & Traslaviña, P. (2011). *La implementación de la Reforma Curricular en la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y Proyecciones*. Santiago, CIE - UCINF - PIIE.
- Farias, M. (2013). *Effects of Early Career Decisions on Future Opportunities: The Case of Vocational Education in Chile*. Stanford University.
- Farias, M. (2014). *School Choice and Inequality in Educational Decisions*. REMIE. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(1), 1-34.
- Fariás, M. & Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad En La Educación*, (36), 87-121.
- Fariás, M. & Sevilla, M. (2012). *Efectividad de la enseñanza media técnico profesional en la persistencia y rendimiento en la educación técnica superior*.
- Geraldo, P. (2015). *Aproximación al rol mediador de los profesores en el efecto de la modalidad educativa*. Informe de resultados tesista asociado, Proyecto Evaluando el impacto de las características docentes en los resultados SIMCE en la enseñanza básica en Chile. Investigadora responsable Andrea Canales.

- Geraldo, P. & Salinas, E. (2014). Efectos primarios y secundarios del origen social en la elección de modalidad educativa. *Actas del 8o Congreso Chileno de Sociología*.
- Goldthorpe, J. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481.
- Goldthorpe, J. (2014). The role of education in intergenerational social mobility: Problems from empirical research in sociology and some theoretical pointers from economics. *Rationality and Society*, 26(3), 265-289.
- Haller, A. & Portes, A. (1973). Status Attainment Processes. *Sociology of Education*, 46(1), 51.
- Hallinan, M. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hallinan, M. & Kubitschek, W. (1999). Curriculum differentiation and high school achievement. *Social Psychology of Education*, 3(1-2), 41-62.
- Hansen, B. (2004). Full Matching in an Observational Study of Coaching for the SAT. *Journal of the American Statistical Association*, 99(467), 609-618.
- Hansen, B. (2008a). The essential role of balance tests in propensity-matched observational studies: Comments on "A critical appraisal of propensity-score matching in the medical literature between 1996 and 2003" by Peter Austin. *Statistics in Medicine*. *Statistics in Medicine*, 27(12), 2050-2054.
- Hansen, B. (2008b). The prognostic analogue of the propensity score. *Biometrika*, 95(2), 481-488.
- Hansen, B. (2011). Propensity Score Matching to Extract Latent Experiments from Nonexperimental Data: A Case Study. In N. J. Dorans & S. Sinharay (Eds.), *Looking Back* (Vol. 202, pp. 149-181). New York, NY: Springer New York.
- Hansen, B., Fredrickson, M., Buckner, J., Erickson, J. & Solenberger, P. (2014). Package "optmatch."
- Hanushek, E. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63-C76.
- Hanushek, E., Woessmann, L. & Zhang, L. (2011). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle. National Bureau of Economic Research.
- Hauser, R. (1975). On Boudon's Model of Social Mobility. Working Paper, Center for Demography and Ecology, The University of Wisconsin-Madison, 75(117).
- Hauser, R. & Andrew, M. (2006). Another Look at the Stratification of Educational Transitions: The Logistic Response Model with Partial Proportionality Constraints. *Sociological Methodology*, 36(1), 1-26.
- Ho, D., Imai, K., King, G. & Stuart, E. (2006). Matching as Nonparametric Preprocessing for Reducing Model Dependence in Parametric Causal Inference. *Political Analysis*, 15(3), 199-236.
- Holm, A., Jæger, M., Karlson, K. & Reimer, D. (2013). Incomplete equalization: The effect of tracking in secondary education on educational inequality. *Social Science Research*, 42(6), 1431-1442.
- Iatridis, T. & Fousiani, K. (2009). Effects of status and outcome on attributions and just-world beliefs: How the social distribution of success and failure may be rationalized. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 415-420.
- Imbens, G. (2010). Better LATE Than Nothing: Some Comments on Deaton (2009) and Heckman and Urzua (2009). *Journal of Economic Literature*, 48(2), 399-423.
- Imbens, G. & Rubin, D. (2015). *Causal Inference for Statistics, Social and Biomedical Sciences. An Introduction*. Cambridge University Press.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. & Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211-229.

- Jackson, M., Jonsson, J. & Rudolph, F. (2012). Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education*, 85(2), 158-178.
- Jackson, M. (Ed.) (2013). *Determined to succeed?: performance versus choice in educational attainment*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Jaeger, M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Jaeger, M. (2009). Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87(4), 1943-1971.
- Jaeger, M. & Holm, A. (2012). Conformists or rebels? Relative risk aversion, educational decisions and social class reproduction. *Rationality and Society*, 24(2), 221-253.
- Karlsou, K. (2015). Expectations on Track? High School Tracking and Adolescent Educational Expectations. *Social Forces*, 94(1), 115-141
- Keele, L. (2010). An overview of rbounds: An R package for Rosenbaum bounds sensitivity analysis with matched data. White Paper. Columbus, OH, 1-15.
- King, G. & Zeng, L. (2006). The Dangers of Extreme Counterfactuals. *Political Analysis*, 14(2), 131-159.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. & Dussailant, F. (2013). Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. & Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico-profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7-58.
- Lechner, M. (2010). The Estimation of Causal Effects by Difference-in-Difference Methods. *Foundations and Trends in Econometrics*, 4(3), 165-224.
- Lucas, S. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Lucas, S. (2009). Stratification Theory, Socioeconomic Background, and Educational Attainment: A Formal Analysis. *Rationality and Society*, 21(4), 459-511.
- Lucas, S. & Beresford, L. (2010). Naming and Classifying: Theory, Evidence, and Equity in Education. *Review of Research in Education*, 34(1), 25-84.
- McDonal Ladd, J. & Lenz, G. (2009). Exploiting a Rare Communication Shift to Document the Persuasive Power of the News Media. *American Journal of Political Science*, 53(2), 394-410.
- Mizala, A. & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144.
- Mizala, A. & Urquiola, M. (2013). School markets: The impact of information approximating schools' effectiveness. *Journal of Development Economics*, 103, 313-335.
- Mora, R. & Reggio, I. (2012). Treatment Effect Identification Using Alternative Parallel Assumptions. Departamento de Economía, Universidad Carlos III de Madrid.
- Morgan, S. (2001). Counterfactuals, Causal Effect Heterogeneity, and Catholic School Effect on Learning. *Sociology of Education*, 74, 341-374.
- Morgan, S. (2006). Matching Estimators of Causal Effects: Prospects and Pitfalls in Theory and Practice. *Sociological Methods & Research*, 35(1), 3-60.

- Morgan, S. (2012). Models of College Entry in the United States and the Challenges of Estimating Primary and Secondary Effects. *Sociological Methods & Research*, 41(1), 17-56.
- Morgan, S. (2013). *Handbook of Causal Analysis for Social Research*. Dor- drecht: Springer Netherlands.
- Morgan, S., Leenman, T., Todd, J., Kentucky & Weeden, K. (2013). Stutter- Step Models of Performance in School. *Social Forces*, 91(4), 1451-1474.
- Morgan, S., Leenman, T., Todd, J. & Weeden, K. (2013). Occupational Plans, Beliefs about Educational Requirements, and Patterns of College Entry. *Sociology of Education*, 86(3), 197-217.
- Morgan, S. & Sorensen, A. (1999). Theory, Measurement, and Specification Issues in Models of Network Effects on Learning: Reply to Carbonaro and to Hallinan and Kubitschek. *American Sociological Review*, 64(5), 694.
- Morgan, S. & Sorensen, A. (1999). Parental networks, social closure, and mathe- matics learning: A test of Coleman's social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 661-681.
- Morgan, S. & Todd, J. (2009). Intergenerational closure and academic achieve- ment in high school: A new evaluation of Coleman's conjecture. *Sociology of Education*, 82(3), 267-286.
- Morgan, S. & Winship, C. (2015). *Counterfactuals and Causal Inference*. Cambridge University Press. 2n Edition.
- Raftery, A. & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, re- form, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Raitano, M. & Vona, F. (2013). Peer heterogeneity, school tracking and students' performances: evidence from PISA 2006. *Applied Economics*, 45(32), 4516-4532.
- Raudenbush, S. (2004). What Are Value-Added Models Estimating and What This Imply for Statistical Practice? *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 121-129.
- Raudenbush, S. & Willms, J. (1995). The Estimation of School Effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(4), 307.
- Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rosenbaum, P. (2010). *Design of Observational Studies*. Springer-Verlag New York.
- Rubin, D., Stuart, E. & Zanutto, E. (2004). A Potential Outcomes View of Value-Added Assessment in Education. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 103-116.
- San Martín, E. & Carrasco, A. (2012). Clasificación de escuelas en la nueva institucionalidad educativa: contribución de modelos de valor agregado para una responsabilización justa. Centro de Políticas Públicas.
- Sepúlveda, L. (2011). La Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile: Orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores. Evidencias para políticas públicas en educación. Selección de investigaciones Tercer concurso FONIDE (pp. 15-52). Centro de Estudios Ministerio de Educación.
- Sepúlveda, L. & Valdebenito, M. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica- profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media?. *Polis* 13(38), 597-620.
- Sevilla, M. (2011a). Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. Centro de Estudios Ministerio de Educación.
- Sevilla, M. (2011b). Trayectorias laborales y educacionales de los egresados de la enseñanza media técnico-profesional en Chile. Un análisis de la cohorte de egreso 2003. IIFE-UNESCO-IDES, redEtis.
- Sewell, W., Haller, A. & Ohlendorf, G. (1970). The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Repli- cation and Revision. *American Sociological Review*, 35(6), 1014.



- Sewell, W., Hauser, R. & Wolf, W. (1980). Sex, Schooling, and Occupational Status. *American Journal of Sociology*, 86(3), 551-583.
- Sorensen, A. & Morgan, S. (2000). School Effects. Theoretical and Methodological Issues. In *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer/Plenum.
- Sorenson, A. & Hallinan, M. (1977). A Reconceptualization of School Effects. *Sociology of Education*, 50(4), 273.
- Steiner, P., Kim, Y., Hall, C. & Su, D. (2015). Graphical Models for Quasi-experimental Designs. *Sociological Methods & Research* (online first), 1-34.
- Stuart, E. (2010). Matching Methods for Causal Inference: A Review and a Look Forward. *Statistical Science*, 25(1), 1-21.
- Stuart, E. & Rubin, D. (2008). Best practices in quasi-experimental designs. *Best Practices in Quantitative Methods*, 155-176.
- Torche, F. (2005). Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. *Sociology of Education*, 78(4), 316-343.
- Torche, F. (2008). Social mobility and education in contemporary Chile. *Social Stratification and Social Mobility in Late-Industrializing Countries*, 18.
- Torche, F. (2010). Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America. *Sociology of Education*, 83(2), 85-110.
- VanderWeele, T. (2015). *Explanation in Causal Inference: Methods for Mediation and Interaction*. Oxford University Press.
- Van de Werfhorst, H. & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58(3), 391-415.
- Van Elk, R., Van der Steeg, M. & Webbink, D. (2011). Does the timing of tracking affect higher education completion? *Economics of Education Review*, 30(5), 1009-1021.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking Effects on School Achievement: A Quantitative Explanation in Terms of the Academic Culture of School Staff. *American Journal of Education*, 110(4), 354-388.
- Van Houtte, M. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 247-256.
- Van Houtte, M., Demanet, J. & Stevens, P. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55(1), 73-89.
- Van Houtte, M., Demanet, J. & Stevens, P. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling?. *Social Psychology of Education*, 16(3), 329-352.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2009). Study Involvement of Academic and Vocational Students: Does Between-School Tracking Sharpen the Difference?. *American Educational Research Journal*, 46(4), 943-973.
- Woessmann, L. (2009). International Evidence on School Tracking. *A Review*. *Growth*, 6, 7.
- Wooldridge, J. (2009). Should Instrumental Variables be Used as Matching Variables?
- Zubizarreta, J., Paredes, R. & Rosenbaum, P. (2014a). Matching for balance, pairing for heterogeneity in an observational study of the effectiveness of for-profit and not-for-profit high schools in Chile. *The Annals of Applied Statistics*, 8(1), 204-231.
- Zubizarreta, J., Paredes, R. & Rosenbaum, P. (2014b). On-line supplement to "Matching for balance, pairing for heterogeneity in an observational study of the effectiveness of for-profit and not-for-profit high schools in Chile".



**2**<sup>do</sup>

Lugar

# Las lógicas de la violencia contra la escuela. Aproximación desde las modalidades de ejercicio de la autoridad pedagógica actual

.....

**Pablo Neut Aguayo**

Magíster en Educación, mención en Currículum y Comunidad Educativa  
Universidad de Chile  
Región Metropolitana, 2013

## Síntesis

Los cambios estructurales y el proceso de democratización vividos por la sociedad chilena en las últimas décadas produjeron la problematización de fenómenos que, pudiendo tener un origen o presencia anterior, sólo recientemente han sido tematizados como núcleos de relevancia para la investigación social. Uno de estos fenómenos es, precisamente, el de la violencia escolar. Es por ello que, desde comienzos del nuevo milenio, diversos especialistas asumieron el desafío de investigar este fenómeno en el escenario educativo nacional (Contador, 2001; Madriaza, 2006; Valdivieso, 2009; Flores, 2004; Zerón, 2006; Berger & Lisboa, 2009; MINEDUC-Ministerio del Interior, 2005; 2007; 2009). Sin embargo, en su tratamiento se ha tendido a asumir que éste representa un tipo de manifestación único e indivisible. Por ello, se habla de “violencia escolar” en singular y, tácitamente, se asocia la terminología con una de sus expresiones particulares: el bullying.

Nosotros, por el contrario y a la luz de las nuevas perspectivas esgrimidas por quienes se ocupan de su estudio, sostenemos que la violencia escolar se estructura a través de múltiples manifestaciones que, a su vez, responden a lógicas causales y explicativas disímiles (Dubet, 1998). En este sentido, no existiría una sola violencia escolar, sino que múltiples violencias o, si se prefiere, diversas lógicas y figuras de la violencia (Flores, 2004; Averbuj, Bozzalla, Marina, Tarantino & Zaritzky, 2007; Míguez, 2008; Bringiotti, Krynveniuk & Lassi, 2007; Sánchez, 2007).

La presente investigación pretende indagar en aquella figura de la violencia escolar que ha generado un menor interés mediático y científico: la violencia anti-escuela, es decir, aquella que los estudiantes ejercen contra las autoridades escolares. El objetivo general, por lo tanto, es analizar las causas o lógicas de emergencia y reproducción de este tipo de violencia en un contexto de vulnerabilidad escolar. Para ello se realiza un estudio de caso múltiple basado en 20 entrevistas en profundidad realizadas el año 2013 a estudiantes de dos instituciones vulnerables de Santiago, buscando desentrañar el sentido que los actores implicados elaboran en torno a esta problemática. Seguidamente, se establece una vinculación entre los nudos narrativos e interpretativos que establecen los jóvenes y las nuevas condiciones de producción de la autoridad pedagógica. De esta manera, la propuesta hipotética central consiste en reconocer que las transformaciones en las condiciones de configuración

*La presente investigación pretende indagar en aquella figura de la violencia escolar que ha generado un menor interés mediático y científico: la violencia anti-escuela, es decir, aquella que los estudiantes ejercen contra las autoridades escolares. El objetivo general, por lo tanto, es analizar las causas o lógicas de emergencia y reproducción de este tipo de violencia en un contexto de vulnerabilidad escolar.*

y los modos concretos de ejercicio de la autoridad pedagógica actual constituyen procesos que, en reiteradas ocasiones, estimulan la emergencia y reproducción de la violencia anti-escuela.

## Justificación

La violencia anti-escuela es una problemática que está presente en las escuelas chilenas. En efecto, en el año 2009 un 11,3% de los 9.621 profesores encuestados por el MINEDUC señaló haber sufrido agresiones por parte de los estudiantes (MINEDUC-Ministerio del Interior, 2005; 2007; 2009). No obstante, el conocimiento de la violencia anti-escuela es superficial. En concreto, junto a las encuestas citadas, en Chile sólo existe una investigación empírica que se ocupa de este fenómeno (Zerón, 2006). Esta constatación opera como primer argumento para justificar la relevancia del presente trabajo, el cual pretende, por tanto, subsanar en parte la asimetría del conocimiento que se posee en torno a las diversas figuras de la violencia escolar en el contexto nacional.

Sin embargo, el estudio de la violencia anti-escuela no sólo importa como fenómeno en sí. Desde una perspectiva macrosistémica, ésta es una problemática que condensa y revela una de las principales tensiones que presenta el sistema educativo chileno. Nos referimos a la fricción que produce el cruce de dos procesos troncales. Por un lado, la reivindicación por profundizar la democratización del espacio escolar y, por otro, el permanente alegato de los actores escolares ante lo que consideran una situación de crisis de la autoridad. En el fondo, lo que se intenta es vislumbrar cómo se procesa el ideal de horizontalidad y simetría en las relaciones educativas, con la necesidad de establecer jerarquías escolares, entendiendo que ellas operan como precondition para la interacción pedagógica y la materialización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Meza, 2010; Grecco, 2012). En este sentido, el estudio de la violencia anti-escuela puede posibilitar una entrada comprensiva respecto de la forma en que se ha implementado, o no, el proceso de democratización del espacio escolar y los conflictos que surgen de dicha materialización.

Finalmente, y desde una perspectiva micro-sistémica, cuando la conflictividad no es resuelta adecuadamente y se expresa a través de la violencia, ésta puede llegar a impedir la interacción pedagógica dentro del aula (Ávila, 2004; Llaña, 2011). Del mismo modo, diversos estudios han demostrado el impacto de los climas escolares sobre el aprendizaje de los estudiantes (UNESCO, 2008; Zerón, 2006). El aprendizaje significativo, por tanto, sería una utopía en aquel escenario donde se verifica la presencia de este tipo de violencia.

Por lo mismo, el estudio de la violencia anti-escuela no sólo es importante desde la perspectiva de la convivencia escolar y la educación democrática, sino también desde la rivera de la trayectoria académica de los propios estudiantes.

## Preguntas de investigación

- » ¿Cuáles son las causas de la emergencia y reproducción de la violencia contra la escuela en un contexto de vulnerabilidad escolar?

## Preguntas específicas

- » ¿Cuál es el significado que los estudiantes de escuelas vulnerables dan al fenómeno de la violencia contra la escuela?
- » ¿Cuáles son las principales causas de la violencia contra la escuela de acuerdo al discurso de estudiantes de escuelas vulnerables?
- » ¿Cómo se viven las relaciones de autoridad al interior de las instituciones educativas vulnerables?
- » ¿Existe alguna vinculación entre la violencia anti-escuela y las formas de ejercicio de la autoridad pedagógica actual?

## Objetivo general

Identificar y analizar a partir del relato de estudiantes, las causas de la emergencia y reproducción de la violencia contra la escuela en un contexto de vulnerabilidad escolar.

## Metodología

La investigación busca analizar las causas o lógicas de producción de la violencia anti-escuela. Ello se realizará a través de la reconstrucción de las discursividades que los estudiantes producen en torno a la misma. Se pretende contrastar dichas interpretaciones con las prácticas concretas de violencia anti-escuela y finalmente, relacionarlas con los modos de ejercicio de la autoridad pedagógica actual.

La metodología o estrategia adecuada para acceder a dichos núcleos semánticos y a su contrastación con la facticidad relacional en el espacio escolar es la cualitativa. Esta elección se basa en una doble justificación. En primer lugar, dicha metodología nos posibilitará acceder al sentido profundo que los propios sujetos educativos construyen en torno a la problemática escogida. Es precisamente el discurso de los protagonistas del fenómeno en cuestión el que permitirá desentrañar las diversas posibilidades comprensivas y explicativas de la violencia que se ejerce contra la autoridad pedagógica.

Sin embargo, tales interpretaciones no sólo importan en tanto construyen marcos referenciales de interpretación, sino también porque dichos marcos producen un imaginario colectivo que

*La investigación busca analizar las causas o lógicas de producción de la violencia anti-escuela. Ello se realizará a través de la reconstrucción de las discursividades que los estudiantes producen en torno a la misma. Se pretende contrastar dichas interpretaciones con las prácticas concretas de violencia anti-escuela y finalmente, relacionarlas con los modos de ejercicio de la autoridad pedagógica actual.*

*Nuestra intención es descubrir, tras las diferencias y particularidades de cada realidad específica, el sustrato compartido y los procesos de continuidad que se dan en más de una institución educativa. En concreto, pretendemos vislumbrar qué aspectos de la violencia anti-escuela actúan indiferenciadamente en dos escuelas vulnerables de Santiago.*

orienta la acción de los sujetos. En este sentido, reconstruir la interpretación que los estudiantes dan a la problemática en estudio, representa un acercamiento a los motivos que impulsan su accionar específico en los momentos en que ella se expresa.

Finalmente, la comparación de estos imaginarios colectivos con las prácticas concretas en que ellos se encarnan, se llevará a cabo a través de un instrumento propio de los diseños cualitativos, a saber, la observación participante. En este sentido, antes que una cuantificación de eventos de violencia anti-escuela, lo relevante será verificar el “valor de uso” de los sentidos otorgados en las narrativas de los actores escolares (Mucchielli, 1996).

### **Técnica y selección de los escenarios**

Para lograr los objetivos expuestos, la técnica utilizada en esta investigación será el estudio de caso. Específicamente, realizaremos un “estudio de caso múltiple”. Este, en palabras de Mucchielli, “consiste en identificar fenómenos recurrentes mediante un determinado número de situaciones; tras haber observado y analizado cada situación por sí misma, se comparan los resultados obtenidos para destacar los procesos recurrentes” (Mucchielli, 1996). Nuestra intención es descubrir, tras las diferencias y particularidades de cada realidad específica, el sustrato compartido y los procesos de continuidad que se dan en más de una institución educativa. En concreto, pretendemos vislumbrar qué aspectos de la violencia anti-escuela actúan indiferenciadamente en dos escuelas vulnerables de Santiago.

Ahora bien, en la realización del estudio de caso múltiple se torna relevante la selección de los escenarios educativos. Para efectuar el proceso de comparación, y al mismo tiempo avizorar el sustrato común entre ambas instituciones, hubo que establecer criterios de homogeneidad, que permitieran un piso de comparación, y de heterogeneidad, en vistas a reconocer aquellas particularidades que no formaban parte de dicho sustrato.

En la práctica, nuestro criterio de homogeneidad central está dado por la vulnerabilidad. Para asignar esta “cualidad” a las escuelas seleccionadas, nos basamos en el Índice de Vulnerabilidad Estudiantil (IVE). En nuestro caso, los índices de vulnerabilidad de los establecimientos son de 60,2% y 88,1% respectivamente. Por lo tanto, la mayoría de la población estudiantil que atienden las escuelas escogidas corresponde a población catalogada como

“vulnerable”. Por su parte, los criterios de heterogeneidad son fundamentalmente tres: orientación o tipo de educación prestada, tipo de dependencia de la institución y comuna en que éstas se localizan, tal como se presenta en el siguiente cuadro.

Características de las instituciones educativas seleccionadas (2013)		
	Colegio 1	Colegio 2
Tipo de Educación	Científico-Humanista	Técnico-Profesional
Tipo de Dependencia	Municipal	Particular-subvencionada
Comuna de localización	Santiago	San Ramón
Principales comunas de proveniencia de los estudiantes	Pudahuel, Cerro Navia, Lo Prado y Renca	San Ramón, La Pintana y La Granja
Cantidad de Estudiantes	1206	589
Cantidad de Profesores	59	30

La técnica escogida es la adecuada para dilucidar qué aspectos de la violencia anti-escuela se presentan continuamente en dos instituciones vulnerables de Santiago abstrayendo, en la medida de lo posible, diferencias particulares de cada una de ellas como son el tipo de dependencia u orientación educativa.

## Muestra

En la investigación cualitativa la representatividad de la muestra está determinada por un factor central: la integración de todos los relatos o puntos de vistas atingentes a la problemática en estudio (Arnold, 2006). Para que ello ocurra, la muestra debe tener un carácter estructural y efectuarse a través de una selección intencionada. De esta manera, se asegura que todos los actores relevantes, todas las relaciones atingentes y todos los campos de habla estén representados en el proceso de producción de información, evitando, a la vez, la generación de sesgos y la arbitrariedad electiva (Canales & Peinado, 1999).

En términos prácticos, el carácter estructural de nuestra muestra se verificará en dos direcciones. La primera de ellas es inter-estamental, es decir, todos los actores que participan del fenómeno en estudio. Estos son el estamento estudiantil, docente y directivo. Una segunda dimensión responde a la lógica intra-estamental. En este sentido, dentro de cada una de las agrupaciones institucionales se respetó el principio de paridad de géneros. Del mismo modo, se seleccionó equitativamente a los actores representativos, respetando algunas particularidades que presenta cada uno de los estamentos escogidos. Dicha singularidad se especificará a continuación para cada estamento.

En el caso de los estudiantes escogidos, la muestra estará compuesta por 20 alumnos representantes de cada uno de los niveles de enseñanza media, desde primero a cuarto (10 por cada colegio; 5 por cada nivel). De ellos, 10 serán hombres y 10 mujeres. La elección de estudiantes de enseñanza media está determinada por la información efectiva que se posee respecto de la violencia anti-escuela en Chile. En otras palabras, los estudios empíricos sobre la misma dan cuenta de su presencia mayoritaria en dichos niveles educativos (Zerón, 2006; MINEDUC-Ministerio del Interior, 2009), no existiendo antecedentes específicos o desagregados a nivel de la educación básica. De esta forma,

la representatividad está dada por la selección equitativa entre sujetos pertenecientes a todos los niveles de la enseñanza media, así como al criterio de paridad de género con que fueron escogidos.

En el caso de los profesores, la muestra estará compuesta por 8 docentes. De ellos, cuatro serán hombres y cuatro mujeres. Del mismo modo, se intentó mantener una paridad relativa entre los profesores adscritos a alguna de las disciplinas científico-humanistas respecto de aquellos que imparten una instrucción técnico-profesional. Finalmente, el espectro de profesores entrevistados va desde una docente de 25 años que realiza su primer año de ejercicio profesional, hasta un profesor de 63 años y 43 de experiencia en aula. De esta manera, la representatividad intra-estamental está dada por la selección de diversas especialidades, edades, años de experiencia laboral, además del criterio universal de paridad de género.

En el caso del estamento directivo o de gestión, la muestra estará compuesta por 4 actores: 3 hombres y 1 mujer. De ellos, dos ocupan el cargo de directores de la escuela y dos ejercen la jefatura de la inspectoría general. En este caso, la paridad de género no se puede materializar pues, cada uno de estos puestos son únicos, por lo tanto, no hubo posibilidad de elección por parte del investigador. A pesar de ello, la representatividad intra-estamental está dada por la integración de actores pertenecientes a las distintas ramas de la función directiva.

## **Instrumentos**

Los instrumentos utilizados para producir la información serán dos, uno central y otro auxiliar. El primero de ellos es la entrevista en profundidad semi-estructurada. En términos generales, ella nos permitirá acceder, a partir de la subjetividad individual, al sentido social que carga cada sujeto en tanto representante de un mundo específico de significaciones compartidas. En este sentido, lo que nos interesa es desentrañar el saber social que emerge de los relatos particulares (Alonso, 1999).

Como instrumento auxiliar se encuentra la observación participante. Esta, en nuestro caso, será utilizada fundamentalmente como una herramienta de verificación de la información proporcionada por las entrevistas, permitiendo contrastar las interpretaciones discursivas con la praxis concreta de los actores educativos (Mucchielli, 1996). En la práctica, se asistió dos veces por semana a los establecimientos<sup>1</sup> para registrar dinámicas relacionales entre estudiantes y autoridades.

## **Análisis de datos**

La información recabada a través de estos instrumentos será procesada mediante un análisis de contenido por teorización anclada. A partir de ella, se pretende penetrar en la realidad social del objeto de estudio, proponiendo una interpretación sujeta permanentemente al sentido que los propios actores proporcionan a partir de su despliegue en dicha realidad (Raymond, 2005). En la práctica, dicha teorización supondrá la codificación de los relatos en unidades significantes primarias. Posteriormente, la síntesis de determinados códigos correlativos nos permitirá la categorización en núcleos generales de sentido. A partir de la relación entre dichas categorías propondremos una teoría o modelo que explique de manera integral el surgimiento de la violencia anti-escuela y su vinculación con las formas de ejercicio de la autoridad pedagógica (Mucchielli, 1996).

1 En el lapso de un mes en un establecimiento, y dos semanas y media en el otro (a causa del surgimiento de movilizaciones a nivel nacional y la "toma" que se verificó en dicho establecimiento).



## Marco teórico

Uno de las principales dificultades que entraña el estudio de la violencia escolar es precisamente el de su definición conceptual. Esto se debe, en parte, a la integración de múltiples procesos y diversos fenómenos dentro de la misma noción. Como lo señala Dubet, "la violencia es una categoría general que designa un conjunto de fenómenos heterogéneos, un conjunto de signos de las dificultades de la escuela" (Dubet, 1998). A su vez, el carácter polisémico de la violencia escolar opera en una doble dimensión, pues deviene tanto de discrepancias teóricas entre los especialistas que se abocan a su estudio como de las diversas interpretaciones que los propios actores escolares manejan respecto del término (Míguez, 2008; Madriaza, 2006). A pesar de estas discordancias, se impone un primer axioma: la violencia, y por tanto su manifestación en el espacio escolar, es un fenómeno espacio-temporalmente situado. Como señala Debarbieux, "históricamente, culturalmente, la violencia es una noción relativa, dependiente de los códigos sociales, jurídicos y políticos de épocas y lugares donde cobra sentido" (citado en Zerón, 2006; Valdivieso, 2009). Creemos, por lo tanto, que se torna indispensable "desencializar" la noción de violencia para, desde allí, comprender sus múltiples causalidades (Matus, 2006). Si asumimos tales postulados, se torna indispensable incluir la subjetividad de los "intervinientes" en esta problemática para definir el contenido, los límites y las expresiones de la violencia anti-escuela.

Esta, como constructo teórico específico, ha sido definida precursoramente por Dubet quien sostiene que "son violencia 'anti-escuela', las destrucciones de material, los insultos y las agresiones contra los docentes, provocada por los alumnos y, a veces, por su familia y sus amigos" (Dubet, 1998). Zerón reafirma dicha definición reforzando la idea de que esta constituye "una reacción del alumno contra la autoridad pedagógica" (Zerón, 2004). Finalmente, Di Leo señala que la violencia anti-escuela "es aquella que está dirigida hacia los agentes y la infraestructura escolar y, en general, son formas de contestación o reflejo frente a las violencias impuestas por la institución" (Di Leo, 2008).

Ahora bien, si la violencia anti-escuela está direccionada contra la autoridad pedagógica y, a la vez, respetamos el precepto de historicidad de la violencia, debemos asumir la perspectiva de los actores involucrados en ella. En este contexto, incluimos específicamente como expresiones de violencia anti-escuela, tanto aquellas acciones que atentan directamente contra la

*Uno de las principales dificultades que entraña el estudio de la violencia escolar es precisamente el de su definición conceptual. Esto se debe, en parte, a la integración de múltiples procesos y diversos fenómenos dentro de la misma noción. Como lo señala Dubet, "la violencia es una categoría general que designa un conjunto de fenómenos heterogéneos, un conjunto de signos de las dificultades de la escuela" (Dubet, 1998).*

*La propuesta analítica de Dubet respecto de la violencia anti-escuela comienza con un presupuesto de base: que la escuela ejerce un tipo de violencia hacia los estudiantes. Esta se expresaría en los "juicios escolares" a los que se ven expuestos los alumnos (Dubet, 1998). La escuela, por tanto, violentaría a sus estudiantes sometiéndolos a pruebas y emitiendo juicios que cuestionan su valía personal y socavan su autoestima, particularmente a aquellos rotulados bajo el estigma de encarnar el "fracaso escolar".*

integridad física de la autoridad pedagógica, como las amenazas e insultos de que son objetos. Estas tres actitudes o expresiones son maneras de agredir la subjetividad docente de acuerdo a los relatos que hemos recabado y a los antecedentes proporcionados por los instrumentos que han medido dicha violencia en el ámbito educativo nacional (MINEDUC-Ministerio del Interior, 2005; 2007; 2009).

Una vez aclarado lo que entenderemos por violencia anti-escuela, y explicitado las formas o acciones específicas en que ésta se materializa, se impone la necesidad de revisar las matrices teóricas que se han ocupado sobre esta temática.

### **Sociología de la experiencia escolar y de la exclusión social**

La propuesta analítica de Dubet respecto de la violencia anti-escuela comienza con un presupuesto de base: que la escuela ejerce un tipo de violencia hacia los estudiantes. Esta se expresaría en los "juicios escolares" a los que se ven expuestos los alumnos (Dubet, 1998). La escuela, por tanto, violentaría a sus estudiantes sometiéndolos a pruebas y emitiendo juicios que cuestionan su valía personal y socavan su autoestima, particularmente a aquellos rotulados bajo el estigma de encarnar el "fracaso escolar". En tal contexto, "hay alumnos que rechazan el juicio escolar poniendo el estigma contra los profesores. Salvan las apariencias con el uso de la violencia" (Dubet, 1998). Sin embargo, el autor va más allá de las agresiones mutuas entre la escuela y los estudiantes -distanciándose de la explicación de tipo estímulo-respuesta- y señala que la tríada "juicio escolar-frustración-violencia" se posesiona sobre un mecanismo estructural.

En la práctica, la "escuela democrática de masas" asegura retóricamente la igualdad de todos los estudiantes y a su vez impele a la competencia continua entre los mismos. En este contexto, el fracaso académico, componente necesario para la gradación de las jerarquías escolares, sería asumido como el resultado exclusivo de la acción individual. En el fondo, la competencia se oculta tras el principio de igualdad, produciendo fracasos escolares explicables únicamente acudiendo a la "responsabilización" individual (Dubet, 1998). Así, el estudiante "fracasado" quedaría sin mecanismos de racionalización o justificación de su situación, debiendo hacerse cargo de su propio fracaso y embistiendo irracionalmente contra el símbolo de la escuela: la autoridad pedagógica.

Una segunda propuesta, pone el acento en las condiciones sociales generales y, particularmente, en el fenómeno de la exclusión social. Al respecto, Debarbieux sentencia sobre la violencia anti-escuela: “nos parece ser más bien la expresión de una frustración global ligada a la organización social en su conjunto, y a la problemática de la exclusión social” (citado en Zerón, 2004). En este contexto, el autor enfatiza la contradicción que supone la existencia de una escuela “democrática” en contraste con las profundas desigualdades sociales y su traducción en oportunidades escolares inequitativas. En última instancia esta paradoja, que incide en la pérdida de sentido de la experiencia escolar para la juventud más vulnerable, es el resultado o el síntoma de un proceso mayor como lo es el agotamiento o crisis de la modernidad, su metarrelato progresista y la institucionalidad educativa que ella utilizaba como instrumento privilegiado de socialización.

### **Pedagogía crítica**

Una tercera perspectiva sobre la violencia anti-escuela, se sustenta en los postulados de la teoría de la reproducción, presentada en cualquiera de sus variantes. En efecto, tenga ella un carácter económico (Bowles & Gintis, 1977), cultural (Bourdieu & Passeron, 1995) y/o ideológico (Althusser, 1974), todas estas interpretaciones coinciden en que la institución escolar tiene por objetivo reproducir las estructuras sociales de clases y las relaciones de dominación (Giroux, 1983).

En esta perspectiva la reproducción social no sería un proceso acabado. La institución educativa presentaría intersticios que los estudiantes utilizarían para impedir las imposiciones institucionales y sistémicas. La resistencia escolar en consecuencia, es una manifestación orientada contra la institución y su pretensión reproductora. Como señala un autor adscrito a esta perspectiva: “las escuelas representan terrenos (criticados) marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por resistencia estudiantil colectivamente formada” (Giroux, 1983; Apple, 1987; Willis, 1977). La teoría de la resistencia sería la contracara necesaria de la tesis de la reproducción. Es así como lo que hoy denominamos violencia anti-escuela podría rastrearse en algunos de los intentos de resistencia socio-cultural ejercido por los estudiantes frente a la violencia institucional que los coacciona.

En este sentido, la frustración estudiantil no estaría ligada primariamente a la merma en la autoestima derivada del infamante juicio escolar, ni a la crisis de sentido en torno a la escolarización y sus promesas modernas de progreso y liberación, sino que correspondería al choque de culturas antagónicas que, a partir de una adscripción de tipo clasista, detentan los distintos actores escolares.

### **Desarrollo y análisis**

Desde que Bourdieu expusiera su tesis sobre la “violencia simbólica” que ejerce la escuela contra los estudiantes se ha abierto el debate en torno a las consecuencias nocivas que puede conllevar la integración de los niños y jóvenes en los sistemas de escolarización formal (Bourdieu & Passeron, 1995). Nuestros relatos confirman esta presunción, dado que la escuela, efectivamente, no es una institución inocua o puramente “benefactora”, por el contrario, ella ejerce una violencia contra los alumnos. Esta es precisamente la causa central que, de acuerdo al imaginario estudiantil, explica el surgimiento de los conflictos con las autoridades.

## Experiencia escolar violentada: instalación del conflicto

La “experiencia escolar violentada” representaría el escenario indispensable para el desarrollo de las desavenencias y desafecciones entre alumnos y profesores. Denominaremos “experiencia escolar violentada” al conjunto de prácticas, discursos y actitudes llevados a cabo por las distintas autoridades escolares y que, reiteradas en el tiempo, se inscriben y producen en el imaginario estudiantil un sentimiento explícito de menoscabo en su condición de alumno y una vejación a su dignidad como persona. Consecuentemente, aquellas prácticas y discursos violentan directa y sistemáticamente la subjetividad de los estudiantes.

De acuerdo a las narrativas con las que trabajamos, la experiencia violentada se configura y materializa fundamentalmente a través de cuatro registros que, en la medida que tienden a perpetuarse, se transforman en verdaderos tipos relacionales, es decir, dejan su calidad de hecho aislado y erigen una estructura estable, predominante y previsible que soporta la relación entre estudiantes y profesores. Estos cuatro soportes relacionales de la “experiencia escolar violentada”, ya sea en la modalidad de praxis concreta, discurso o actitud, son:

- » La indiferencia docente frente al desarrollo personal y académico de los estudiantes.
- » Las expresiones de humillación hacia los jóvenes.
- » El abuso de poder de las autoridades escolares.
- » Los procesos de estigmatización por proveniencia social y condición sexual de los estudiantes.
- » Resolución del conflicto y violencia anti-escuela.

Para los estudiantes, la exposición a la “experiencia escolar violentada” y la subsecuente instalación del conflicto no son en sí mismas causas suficientes para explicar el surgimiento de la violencia anti-escuela. Es la forma concreta con que se procesa el conflicto, aquel aspecto que en última instancia, presiona una salida violenta de su parte. En este sentido, los estudiantes señalan que “el profesor siempre gana” y que los directivos “siempre le dan la razón a los profesores”. En el fondo, el conflicto es clausurado a través de una imposición unilateral, situación que obtura el camino para una resolución ecuánime e institucional del mismo. Si la institución no es capaz de establecer mecanismos y procedimientos regulares y legitimados para resolver los múltiples conflictos que surgen en su interior, entonces a los estudiantes sólo les resta las acciones extra-institucionales para manifestar su desafección hacia determinadas autoridades y reivindicar la legitimidad de su “razón”. Es por tanto, la manera concreta con que se procesan los conflictos entre estudiantes y profesores, y no la existencia del conflicto mismo, la que impide una resolución pacífica que normalice la interacción pedagógica. A consecuencia de ello, dichas maneras “empujan” o presionan una salida violenta.

## Sujeto de violencia

El conflicto y la violencia anti-escuela emergen, en el horizonte interpretativo de los estudiantes, como respuesta a la “experiencia violentada” de la que son objetos y a la incapacidad institucional de ponerle coto y procesar las tensiones equitativamente. Sin embargo, existe otra causa que, para los jóvenes, actúa como propulsora del conflicto y la violencia. Esta sería la presencia de una figura social predominante, la del “flaite”.

El “flaite” representaría al sujeto por excelencia de la violencia anti-escuela –y de la violencia en general– y la figura que, desde el estamento estudiantil, provocaría las principales situaciones de conflicto (Flores & Zerón, 2007). La figura del “flaite” por tanto, representa al componente estudiantil “activo” en la emergencia de los conflictos y los principales propulsores de la violencia. Presentamos algunas citas de estudiantes al respecto:

*Es que por ejemplo, en este colegio específicamente, hay mucha gente que es de La Pintana, de Puente Alto, de poblaciones como más “flaites”, como se dice, entonces como que tienen un impasse con algún profesor, o alguna diferencia, y es como que “ah ya” y le echan la “aniñá”, como se dice, y los insultan. Mucho a los inspectores... porque ellos también se ponen como muy pesados, entonces como el cabro chico queda picado, es como que “ah, voy a traer a mi familia, a mi mamá o la abuela”, y es como que se ve harto eso, depende de la población. (Camila, 4º medio)*

*Yo creo que por el estilo de cada uno, por cómo son. La mayoría de aquí del colegio son puros “flaites”. Les gusta andar llamando la atención, son de los que llaman la atención hasta que queda la embarrada. (Carlos, 3º medio)*

Ellos serían la encarnación juvenil del abuso de poder que se condena en los docentes. En la práctica, si bien todos los estudiantes aluden a la figura del “flaite” para describir al sujeto de la violencia, nadie se identifica con la misma. De allí que la violencia anti-escuela sea, para los estudiantes, una acción en la cual el responsable siempre es un otro que se mantiene en la “invisibilidad”.

### Impugnación de la autoridad pedagógica

Tanto las acciones del “flaite” como, fundamentalmente, la exposición a la “experiencia escolar violentada” son manifestaciones de un aspecto profundamente criticado por los estudiantes: el abuso de poder. Es por ello que el conflicto y la violencia anti-escuela se encuentran íntimamente vinculados a las formas de ejercicio de la autoridad.

En la narrativa de las y los estudiantes entrevistados, definitivamente el concepto de “respeto” es el que se utiliza de

*El “flaite” representaría al sujeto por excelencia de la violencia anti-escuela –y de la violencia en general– y la figura que, desde el estamento estudiantil, provocaría las principales situaciones de conflicto (Flores & Zerón, 2007). La figura del “flaite” por tanto, representa al componente estudiantil “activo” en la emergencia de los conflictos y los principales propulsores de la violencia.*

*La alusión al “respeto” como soporte de la autoridad no supone, sin embargo, una concepción homogénea del mismo, ni estipula una fórmula monolítica para su adquisición. Pareciera que los estudiantes distinguen y juzgan valóricamente distintos tipos de “respeto”.*

manera más generalizada y al que mayormente recurren para englobar el problema de las relaciones de autoridad en el escenario escolar. Para ellas y ellos, es el elemento central que da consistencia a la autoridad y el lente a través del cual se verifica o niega su existencia. La construcción de la autoridad docente, bajo este prisma, representa el juego o la situación en que un agente es respetado o, en contraposición, al que se le falta el respeto. La alusión al “respeto” como soporte de la autoridad no supone, sin embargo, una concepción homogénea del mismo, ni estipula una fórmula monolítica para su adquisición. Pareciera que los estudiantes distinguen y juzgan valóricamente distintos tipos de “respeto”.

Sobre esto, y por el carácter explícito con que fueron enunciadas, distinguimos dos lógicas relacionales que vehiculizan este “sentimiento” o actitud hacia los docentes. Ellas pueden ser sintetizadas en las fórmulas de “ganarse el respeto” y “hacerse respetar”. Para comprender cada una, presentamos los siguientes extractos de relatos que versan sobre las formas en que los docentes logran la obediencia de sus estudiantes.

#### **Ganarse el respeto:**

- » Los que se dedican a conversar, tiran la talla con los alumnos, esos son los que se ganan el respeto. (Carlos, 2º medio)
- » Y otros profes no po', otros profesores, la mayoría era así (impositivos), pero algunos profesores eran, se ganaban el respeto con cariño y con afecto. (Fernando, 4º medio)

#### **Hacerse respetar:**

- » Haciéndose respetar, así, retando, no dando oportunidades a los alumnos. (Ricardo, 3º medio)
- » Haciéndose respetar, cuando el alumno, cuando él dice, un ejemplo tan básico, “sí”, el alumno dice “no”, él va “sí, sí, sí”. Y si no cumplís la regla te vas a inspectoría, que es lo más típico que hacen, no pueden hacer nada más, porque obviamente no pueden pegarle a un alumno. De levantarles la voz, la levantan. Pero lo más grave que pueden hacer es llamar al inspector y echarle. (Yesenia, 2º medio).

“Ganarse el respeto” y “hacerse respetar” son dos caminos y dos formas relacionales que, para el imaginario estudiantil,

consolidan la legitimidad de las autoridades escolares. Ambas fórmulas difieren en dos aspectos medulares: la temporalidad que reclaman y la preeminencia del actor específico dentro de la relación de autoridad, asumida ésta como un tipo de interacción entre un agente y un paciente (Kojève, 2006).

De esta manera, mientras el “ganarse el respeto” opera en el plano temporal del proceso, el “hacerse respetar” lo hace en el del acontecimiento. Del mismo modo, la primera de estas fórmulas concede preeminencia al polo de los estudiantes (paciente), mientras la última se orienta hacia el ejecutor o la figura de autoridad (agente).

En la práctica “ganarse el respeto” supone que el profesor no sólo debe velar por cumplir su función reglamentaria y formal: la enseñanza; sino que debe conocer aquellos elementos que le permitirán ser valorado por los estudiantes, pues en ellos deberá fundar su legitimidad y construir la respectiva relación de obediencia voluntaria. En la lógica del imaginario estudiantil, ésta es la fórmula para ganar autoridad sin que nadie pierda.

Por su parte “hacerse respetar” opera en el plano del acontecimiento, es decir, la autoridad se funda –o aspira a fundarse– en el momento mismo y cada una de las veces, en que se establece la relación pedagógica cotidiana. La obediencia, en este registro, emergería de manera casi instantánea en todas aquellas situaciones en que el profesor utiliza alguna de sus prerrogativas. En este sentido, la autoridad, contrariando la lógica anterior, no se obtiene en un transcurso “hacia”, sino en una acción específica que opera siempre en el tiempo presente. De hecho, ésta se vivencia en la experiencia de los alumnos, como una serie discontinua de situaciones en que el profesor toma una decisión facultativa mediante la cual espera un acto específico de obediencia estudiantil. Dicha modalidad está centrada en el “ejecutor” o detentador de la autoridad y no en los estudiantes. El carácter reactivo de la obediencia estudiantil supone que el profesor es el principal responsable para su despliegue y materialización, la obediencia debería emanar como respuesta mecánica ante las decisiones facultativas derivadas del posicionamiento jerárquico-estamentario.

La autoridad pedagógica “tradicional” es representada por el imaginario estudiantil como una figura que ostenta un poder

*En la práctica “ganarse el respeto” supone que el profesor no sólo debe velar por cumplir su función reglamentaria y formal: la enseñanza; sino que debe conocer aquellos elementos que le permitirán ser valorado por los estudiantes, pues en ellos deberá fundar su legitimidad y construir la respectiva relación de obediencia voluntaria.*

*Las juventudes escolares se perciben como sujetos vulnerados en tanto sus derechos son quebrantados sistemáticamente por algunas autoridades escolares. El sentimiento de vejación se trasluce en múltiples relatos y dan cuenta de que en el fondo, la arremetida autoritaria lesiona directamente la dignidad individual.*

desmesurado, orientándose así a una autoridad que proviene del "hacerse respetar". Las distancias jerárquicas exacerbadas y las amplias potestades que ésta detenta configuran un espacio donde los profesores imponen unilateralmente las condiciones de la interacción pedagógica. He allí el origen profundo de la "experiencia escolar violentada". La utilización espuria de un poder percibido como omnímodo provoca, a la vez, un proceso de pérdida de legitimidad, situación que se traduce en una impugnación de la autoridad (Noel, 2009).

### **Poder y dominación**

En la medida que las manifestaciones de poder desmienten cotidianamente los ideales normativos que deberían regular las relaciones humanas al interior de la institución educativa, a los ojos de los jóvenes pierden legitimidad. El poder, en consecuencia, se vivifica principalmente como dominación (Llaña, 2011; Marambio & Guzmán, 2009; Arancibia, 2008; De Calisto, 2006).

De este modo, las juventudes escolares se perciben como sujetos vulnerados en tanto sus derechos son quebrantados sistemáticamente por algunas autoridades escolares. El sentimiento de vejación se trasluce en múltiples relatos y dan cuenta de que en el fondo, la arremetida autoritaria lesiona directamente la dignidad individual. En última instancia, para los estudiantes, y es lo que quisiéramos recalcar, las genuinas relaciones de autoridad tratan precisamente de eso: respeto, reconocimiento y dignidad (Sennett, 2003; Gadamer, 1977). El siguiente relato, atestigua la presencia palmaria de dicho sentimiento de vulneración de la dignidad:

*(Algunos) profesores nos ven como, se puede decir, un perro al que hay que enseñarle y no hay que, no sé po, no sé cómo explicárselo. Como le decía denantes (sic), que no nos ven como personas, nos ven como un perrito. (Edgar, 4º medio)*

La versión de la autoridad que acabamos de revisar, por lo tanto, genera en los estudiantes un sentimiento de despojo de sus derechos y de vejación a su dignidad. En este sentido, comulgamos con los resultados de Araujo quien demuestra que la experiencia social de la clase baja chilena se caracterizaría por lo que denomina un "borramiento del sujeto", es decir, por la constante



demostración fáctica de que el ideal normativo social –la posesión de derechos inalienables – opera difusamente para dicho estrato (Araujo, 2009).

En el fondo, la autoridad pedagógica “tradicional”, al desplegarse autoritariamente, genera las condiciones de su propia deslegitimación, pues vulnera derechos que si bien pueden ser pisoteados en la práctica, se mantienen operando como ideal normativo de regulación y consecuentemente, como horizonte de evaluación para la acción social de los individuos. De allí la frustración que genera en los estudiantes el trato desigualitario y la indignación que produce la imposición jerárquica unilateral. De allí también que la violencia anti-escuela sea interpretada como una arremetida contra las autoridades que lesionan la intrínseca dignidad de los estudiantes.

### Interpretación estudiantil

La interpretación que los estudiantes establecen en torno a la problemática en estudio está centrada en una perspectiva global donde se estipulan determinados principios normativos que deberían orientar o regular la interacción que surge entre los individuos (Araujo & Martuccelli, 2012). Entre dichos principios destaca el respeto a la dignidad personal independiente de la posición social o institucional. Bajo estos presupuestos, la violencia anti-escuela se presentaría como una respuesta hacia aquella autoridad institucional que viola o infringe tales prescripciones. En efecto, la humillación, el autoritarismo, el abuso de poder, entre otros, representarían patentes manifestaciones de esta vulneración. En tal sentido, nuestro relato concuerda con la propuesta de Dubet según la cual la violencia anti-escuela representaría una reacción a la violencia perpetrada inicialmente por la institución educativa, violencia que implicaría la lesión o quebrantamiento de la autoestima de los estudiantes (Dubet, 1998). Sin embargo, se distancia de esta tesis en dos aspectos.

En primer lugar, y a diferencia del postulado de un “principio de la rabia” que operaría de manera acrítica e inconsciente, sostenemos que los estudiantes reconocen explícitamente un conjunto de acciones, actitudes y discursos que violentan su subjetividad y estipulan que ellos son los generadores del conflicto. En el fondo, los jóvenes reconocen causas concretas para el origen de la violencia. Ahora bien, su crítica no refiere a circunstancias estructurales o a relaciones sociales generales sino a “eventos” concretos y a prácticas específicas de las autoridades escolares. En el fondo, los estudiantes sí establecen un relato causal mediante el cual explican el surgimiento de la violencia anti-escuela.

Un segundo punto de distanciamiento tiene relación con el papel concedido a la trayectoria propiamente académica del estudiante en la emergencia de dicha problemática. Para Dubet, la “violencia de la escuela” tiene como soporte primario el “juicio escolar”, es decir, la categorización de los alumnos en torno al éxito o fracaso académico. Sería el estudiante fracasado aquel que estaría mayormente expuesto a las situaciones infamantes. En nuestros relatos, sin embargo, la cuestión académica tiene un rol marginal, casi imperceptible, en la interpretación sobre la violencia anti-escuela. Como señaláramos, ella se relaciona fundamentalmente con la vulneración de principios valóricos o ideales antes que con el éxito o fracaso escolar, entendido como la certificación de determinados niveles de educación formal.

En el fondo, la violencia anti-escuela no sería la reacción ante un “juicio” o señalamiento infamatorio llevado a cabo por las autoridades hacia ciertos alumnos “reprobados” o con bajas calificaciones; sino

ante la actitud despectiva, denigrante y despótica que presentan algunas de éstas con los estudiantes en su generalidad, independiente de su rendimiento académico. Actitudes que, como dijéramos, contravienen un ideal social que opera en el plano valórico-normativo y no en el académico.<sup>2</sup>

Esta característica central de la interpretación estudiantil en torno a la violencia anti-escuela genera, al mismo tiempo, un distanciamiento entre ésta y las teorías “reproduccionistas” de la resistencia -a pesar de concordar con ella respecto de que la escuela no queda exenta de una violencia dirigida contra los estudiantes-. En efecto, para el horizonte interpretativo de los alumnos, dicha figura de la violencia escolar no emanaría de principios culturales asociados a una clase social específica. En otras palabras, la violencia anti-escuela no expresaría el enfrentamiento entre una cultura “proletaria”, “antiescolar” o “contrahegemónica” contra una cultura dominante expresada y objetivada como “habitus” en la institución escolar. Antes que eso, y como señalamos anteriormente, los principios vulnerados tienen un carácter general y de pretensión “universal”. Estos principios operan como principios sociales de regulación, por ende, éstos no están adscritos como patrimonio valórico-normativo de una clase o grupo social específico.

En concreto, la primaria “violencia de la escuela”, entendida como causa principal en el surgimiento de la violencia anti-escuela, atenta contra valores comunes compartidos por el conjunto de la sociedad y no por una porción de ella. De allí el carácter distintivo de la violencia anti-escuela en el contexto educativo nacional.

## Conclusiones

La violencia escolar es una problemática que interpela tanto a los “especialistas” como al ciudadano común. La sociedad en su conjunto se ha visto remecida por sus manifestaciones y nadie ha quedado indiferente frente a las expresiones más radicales expuestas en los medios de comunicación masivos. El proceso de democratización en curso y los ideales normativos asociados a éste son constantemente transgredidos por eventos que, contrariamente, revelan una realidad configurada a partir de múltiples tensiones y de incontables diques que torpedean el establecimiento de una sana convivencia socio-escolar.

En este contexto, nos propusimos indagar en aquella figura de la violencia escolar que, si bien concita menos interés mediático y científico, denota y trasluce un aspecto medular de dicho proceso de democratización, a saber, la violencia anti-escuela dirigida contra las autoridades pedagógicas. En efecto, en el caso de las escuelas chilenas, el conocimiento empírico deriva de tres encuestas cuantitativas y un estudio cualitativo (MINEDUC-Ministerio del Interior, 2005; 2007; 2009; Zerón, 2006). En este contexto, consideramos que el trabajo realizado permite, por un lado, ampliar el espectro de perspectivas en torno al tópico de la violencia escolar y, por otro, interiorizarnos en el caso particular de la violencia anti-escuela desde una mirada inexplorada, la de las formas de ejercicio de la autoridad pedagógica actual. Este diseño nos permitió evaluar la efectividad en la materialización de los ideales democratizadores.

2 Este punto da cuenta, a la vez, sobre la diversidad de experiencias en torno a los procesos de escolarización. Por lo mismo, propuestas teóricas como las de Dubet, que centran su análisis en la realidad francesa, la que concede un alto grado de relevancia a la trayectoria académica de los estudiantes, no pueden aplicarse mecánicamente a otros contextos educativos, como el chileno.

## Violencias que se entrecruzan en el espacio escolar

A través de la investigación realizada verificamos la presencia activa de al menos dos tipos de violencia en el escenario educativo. Aquella que ejerce la escuela contra los alumnos y la que efectúan los estudiantes contra la institución educativa. Respecto de la primera sostenemos que actualmente se evidencia un proceso de "recalificación" de ciertas prácticas escolares tradicionales. En efecto, los cambios culturales acaecidos en el último tercio del siglo XX, y que se han visto acentuados en los comienzos de esta centuria, han tornado inadmisibles algunas de las atribuciones docentes que anteriormente eran no sólo toleradas sino también concebidas como un componente esencial para el proceso formativo del estudiante (Gallo, 2011; Tenti, 2011; Subiabre, 2015). En este caso no sólo hacemos referencia a la violencia física, tan presente en la educación de antaño, sino, y más importante aún, a la utilización de recursos que afrentan la dignidad de los estudiantes. En otras palabras, si antes eran concebibles e incluso valorables algunas acciones docentes consideradas como "correctivas", actualmente estas mismas generan una condena transversal y son calificadas como abusivas e injustas.

En el fondo, el cambio en el régimen discursivo y valorativo de los estudiantes -y de la sociedad en general- ha producido un estrechamiento de los márgenes de acción de la autoridad pedagógica, cambio que genera un imaginario estudiantil teñido por la percepción de violencia. En este sentido, algunas prácticas que anteriormente podían ser consideradas como una acción legítima de las autoridades, hoy representan, para los estudiantes, una directa exposición al menosprecio y la humillación. Así, la "experiencia escolar violentada" constituye un aspecto significativo en la vida escolar de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Problema más acuciante aun cuando, de acuerdo a estos últimos, las demás autoridades institucionales -inspectores y directivos- complotan para justificar dichas injusticias, perpetuando la afrenta e impidiendo que el conflicto se procese y resuelva dentro de los marcos institucionales dispuestos para tal finalidad.

En este orden de cosas, la violencia anti-escuela representaría la respuesta de los estudiantes ante una experiencia escolar y unas relaciones de autoridad categorizadas como excesivamente asimétricas, injustas, denigrantes y lesivas. A través de estas percepciones, comprobamos que la escuela ejerce

*A través de la investigación realizada verificamos la presencia activa de al menos dos tipos de violencia en el escenario educativo. Aquella que ejerce la escuela contra los alumnos y la que efectúan los estudiantes contra la institución educativa. Respecto de la primera sostenemos que actualmente se evidencia un proceso de "recalificación" de ciertas prácticas escolares tradicionales.*

efectivamente una violencia cotidiana hacia los jóvenes escolares, violencia que es respondida de igual forma contra las autoridades escolares.

Ahora bien, en ambos casos, la violencia no puede ser atribuible directamente a los condicionamientos sociales, a pesar de las influencias innegables que estos ejercen en la experiencia escolar. En el fondo, las expresiones concretas de violencia se relacionan con el trato cotidiano de las autoridades y con las actitudes que los estudiantes asumen frente al mismo, es decir, con disposiciones que los actores pueden "controlar". En otras palabras, la violencia es vivida como una consecuencia de las formas interactivas específicas que se desarrollan en el escenario escolar, formas que no tienen una incontrarrestable determinación sistémica y que, por tanto, son susceptibles de ser trabajadas y modificadas.

### **Avances y límites en la democratización de las relaciones escolares**

La presencia de múltiples violencias ejercidas en las interacciones cotidianas permite reconocer los límites del proceso de democratización de las relaciones escolares. El conflicto permanente tiende a clausurarse mediante una acción impositiva o a expresarse de manera violenta. Del mismo modo, las prácticas que estructuran la "experiencia escolar violentada" de los estudiantes dan cuenta de una realidad caracterizada por la distancia jerárquica exacerbada y el abuso en el trato cotidiano. A su vez, las formas de procesamiento del conflicto develan la regulación unilateral de la convivencia escolar y la preeminencia exclusiva del "criterio" docente. En última instancia, la existencia misma de la violencia anti-escuela demuestra la insuficiencia en la democratización interactiva del espacio escolar. Por lo antedicho, podemos afirmar que las progresivas exigencias democratizadoras distan mucho de materializarse en la realidad educativa de las escuelas vulnerables de Santiago. Sin embargo, de manera paralela a esta sombría sentencia se impone una segunda conclusión: a pesar de la distancia que se presenta con las prácticas concretas, el ideal democratizante posee un consistente arraigo en los jóvenes. Si los estudiantes reclaman y denuncian los modos de ejercicio de la autoridad "tradicional" es porque en su horizonte comprensivo se reconocen como sujetos de derecho y tienen conciencia de las exigencias normativas que pueden ser reivindicadas en la escuela.

Es relevante resaltar que dicho ideal democratizador opera fundamentalmente a nivel relacional. Así, la reivindicación se vincula a ideales normativos que apelan a mayores grados de horizontalidad y justicia "cotidiana" antes que al cambio de las estructuras generales de la sociedad. La democratización, supone una exigencia interactiva sobre el lazo social (Araujo & Martuccelli, 2012), que presiona por readecuar los marcos de comunicación entre estudiantes, profesores y directivos, e impelen a fundar la autoridad pedagógica en una legitimidad compartida por todos los actores escolares (Kojève, 2006; Zamora, Meza & Cox, 2015; Neut, 2015).

Finalmente, y a pesar del aporte que puede significar este trabajo, sostenemos que para un conocimiento integral de esta problemática se requiere una aproximación que incluya a establecimientos en los que se educan jóvenes de clase media y alta, pues, en las encuestas del MINEDUC también se detectó la presencia de este tipo de violencia en dichos sectores. No se deben descartar tampoco la realización de estudios específicos de acuerdo a criterios como grupo etario y género, tanto de los estudiantes como de los profesores. De esta manera, queda abierta una multiplicidad de líneas de investigación que permitirían abarcar todas las dimensiones de la violencia anti-escuela presente en Chile.

## Bibliografía

- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Bogotá: Tupac Amaru.
- Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina, M., Tarantino, G., & Zaritzky, G. (2007). *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Santiago: LOM.
- Araujo, K. (2015). Presentación: el estudio de la autoridad como tarea actual. *Revista de la Academia*, Volumen 19, 2015.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos Comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*, Tomo I y II. Santiago: LOM.
- Arancibia, L. (2008). *Relaciones de poder y desigualdad en la escuela secundaria. El caso de Chile de transición y los desafíos desde el punto de vista de la democratización*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Sociología). Universidad Católica de Louvain, Bélgica.
- Arnold, M. (2006). Fundamentos de la observación de segundo orden. En M. Canales (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Ávila, M. (2004). Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, Nº 5 (2). En: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>. Revisado el 25 de enero del 2011.
- Berger, C. & Lisboa, C. (Eds.) (2009). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, Santiago: Universitaria.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1976). *La relación pedagógica. La autoridad pedagógica*. En Gras, A. (1976). *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1977). *Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*.
- Burlaile, M. & Orlando, G. (2010). Biopolítica y tiempo escolar. La consistencia del tiempo en escuelas ubicadas en contextos de extrema pobreza urbana. En I. Cassigoli y M. Sobarzo (Eds.), *Biopolíticas del Sur*. Santiago: Arcis.
- Briongiotti, I., Krynveniuk, M. & Lassi, S. (2007). Las múltiples violencias de la 'violencia' en la escuela. Hacia un abordaje integrativo del problema. En G. Averbuj (Comp.), *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique.
- Calderón, R., Muñoz, J., Muñoz, Y. & Lobos, K. (2010). Estudio sobre los significados que poseen los estudiantes de sexto y séptimo año básico de tres establecimientos educacionales de la comuna de Valparaíso con respecto a la violencia escolar entre pares. En: [www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/128\\_ymunoz\\_violencia\\_escolar.pdf](http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/128_ymunoz_violencia_escolar.pdf). Revisado el 20 de julio del 2012.
- Camargo, M. (1996). "Violencia escolar y violencia social", Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil, Santa Fé de Bogotá. En: [http://www.acosomoral.org/pdf/rce34\\_03ensa.pdf](http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf). Revisado el 20 de enero del 2012.
- Canales M. & Peinado A. (1999). Grupos de Discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Capriles, C. (2008). Modernidad, educación y violencia: rasgos distintivos de la escuela contemporánea. *Ide@a CON-CYTEG*, Año 3, Nº 36, pp. 164-182.

Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 31-55. En: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-228>.

Carrasco, C., Ortiz, S., Baltar, M., Álvarez, J., Bustos, C., Asun, D. & Verdejo, T. (2014). Violencia de reglamento: análisis de los reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la Región de Valparaíso, Chile. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2(2), 117-137.

Carrasco, C., Verdejo, T., Asun, D., Álvarez, J., Bustos, C., Ortiz, S., Valdivia, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1145-1159.

Cofré, E. (2013). Imaginario social del conflicto en la escuela: alcances de la violencia escolar y el bullying. *Némesis: Malestar y Conflicto Social*, 86-95.

Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Revista Psykhe, Escuela de Psicología PUC*, Nº 10 (1), pp. 69-80.

Cueva, M. (2007). De la gran liberación al fin de la autoridad. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 69, Nº 2, México, pp. 243-275.

De Calisto, C. (2006). Autoridad y poder en la figura del profesor. (Tesis para optar al título profesional de Sociólogo). Universidad de Chile.

Di Leo, P. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. En A. Kornblit (Coord.), *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Dubet, F. (1998). Las figuras de la violencia en la escuela. *Revista francesa de Pedagogía*, Nº 132, pp 35-45. Este artículo fue traducido por Zerón, A. (2003), en *Revista Docencia*, Nº 19, pp. 27-37.

Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista Colombiana de Sociología*, Nº 25, pp. 63-80.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, Nº 16, pp. 39-66.

Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Duschatzky, S. & Corea, C. (2011). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. (2012). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S., Farrán, G. & Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Esteve, J. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.

Fernandois, J. (1988). Totalitarismo y autoritarismo como nuevos sistemas políticos. En J. Barceló, (ed.) *Ideologías y totalitarismos*. Santiago: Universitaria.

Foucault, M. (1997). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Flores, L. (2004). "Horizonte de comprensión de la violencia escolar como fenómeno antropológico. Hacia una recuperación de la subjetividad educativa". Extraído del sitio web. En: <http://psicosocialpucv.files.wordpress.com/2012/08/flores-violencia-antropologico.pdf>. Revisado el 20 de julio del 2012.
- Flores, L. (2009). Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En Christian Berger & Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 211-230). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Flores, L. & Retamal, J. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8) 319-338.
- Flores, L. & Zerón, A. (2007). Paradojas de la violencia escolar en Chile desde la subjetividad fenomenológica de los actores. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 22, pp. 14-28.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gallo, P. (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Continente.
- García, J. (2009). El lugar en la superación de la adversidad: Espacio de vida y resiliencia comunitaria. En M. Garrido (Ed.), *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y propósito de la violencia escolar. Análisis estructural del discurso de estudiantes agresivos del nivel socioeconómico alto. *Revista de Psicología*, 14(1), 41-59.
- García, M. & Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Revista Estudios de Psicología*, Volumen 11 (3), pp. 247-253.
- Garrido, M. (Ed.) (2009). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, Nº 44, pp. 36-65.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México DF: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, D. & Silva, C. (2011). Significados de los adolescentes sobre el conflicto, la violencia escolar y estrategias de resolución de conflictos dentro del marco de la convivencia escolar. *Revista Observatorio de la Juventud, Injuv*, 30, 11-24.
- González, F. (2009). Geografía del espacio escolar: desplazamientos, acomodaciones y búsquedas desde la experiencia del lugar. En M. Garrido (Ed.), *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la Región de Valparaíso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 105-135.
- Gras, A. (1976). *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Grecco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Grecco, M. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*, Buenos Aires: Noveduc.

- Grinberg, S. (2010). Pedagogía y políticas sobre la vida en la sociedad de empresa. Entre el gerenciamiento y lo abyecto. Relatos de racionalidad fragmentada. En I. Cassigoli, y M. Sobarzo (Eds.), *Biopolíticas del Sur*. Santiago: Arcis.
- Guerra, C., Álvarez, D., Dobarro, A., Núñez, J., Castro, L. & Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75-98.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Horkheimer, M. (2011). *Autoridad y familia y otros escritos*. Barcelona: Paidós.
- Instituto Nacional de la Juventud, Injuv. (2017). Sondeo N° 5: Bullying en establecimientos educacionales. Recuperado de <http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/uploads//2017/05/resultados-sondeo-05-bullying.pdf>.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Lewkowicz, I. (2008). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. & Corea, C. (2011). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Llaña, M. & Escudero, E. (1999-2000). Establecimientos educacionales en conflicto: Grupos de resistencia en su interior. *Revista Enfoques Educativos*, Volumen 2 (2), pp. 155-166.
- Llaña, M. (2010). Convivencia escolar: disímiles construcciones simbólicas en oposición, *Revista Enfoques Educativos*, Volumen 11 (1), pp. 55-64.
- Llaña, M. (2011). *La convivencia en los espacios escolares. Una incursión hacia su invisibilidad*. Santiago: Departamento de Educación FACSO.
- López, M. & Filsecker, M. (2001). *Manifestaciones de violencia y agresividad en la escuela: estudio comparativo en tres realidades geográficas distintas*. Santiago: ICET.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Revista Psykhe*, 20(2), 7-23.
- Madriaza, P. (2006). *Sentido social de la violencia escolar. Transformaciones culturales en el discurso marginal de los que están sujetos de la violencia*. (Tesis para optar al grado de Magíster en Antropología y desarrollo). Universidad de Chile.
- Madriaza, P., Varela, T. & Nespolo, R. (2011). Reflexiones en torno a la violencia escolar en América Latina, ¿En qué estamos? *Boletín N° 12*, Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile.
- Marambio, J. & Guzmán, S. (2009). La construcción de la escuela como espacio carcelario: una representación social de los jóvenes relativa a la (sobre) vivencia (en) de su espacio escolar. En J. Redondo (Ed.), *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario, Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago: OPECH.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en la sala de clases. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, N°1, Valparaíso, pp. 99-128.
- Matus, T. (2006). Naturalizaciones violentas. Análisis de algunas paradojas existentes en las investigaciones psicológicas y sociales en fenómenos complejos como la violencia escolar. *Revista Trabajo Social*, N° 73, pp. 31-44.
- Meza, M. (2010). *Autoridad pedagógica en un contexto democrático. Una reflexión filosófica*. (Tesis para optar al grado de Doctora en Filosofía, Mención Filosofía Moral y Política). Universidad de Chile.



- Míguez, D. (2008). ¿Violencia en las escuelas? La cuestión en perspectiva. En D. Míguez, (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- MINEDUC-Ministerio del Interior (2005). *Primera Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar*. En [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl). Revisado el 15 de mayo del 2012.
- MINEDUC-Ministerio del Interior (2007). *Segunda Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar*. En [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl). Revisado el 15 de mayo del 2012.
- MINEDUC-Ministerio del Interior (2009). *Tercera Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar*. En [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl). Revisado el 15 de mayo del 2012.
- Ministerio del Interior (2014). *Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE)*. Recuperado de: <http://www.seguridadpublica.gov.cl/media/2016/11/Presentaci%C3%B3n-ENVAE.pdf>.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 38, pp. 13-32.
- Morales, M., Álvarez, J., Ayala, A., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco & Villalobos, B. (2014). Violencia escolar a profesores: conductas de victimización reportadas por docentes de enseñanza básica. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2, 1-116.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Neut, P. (2015). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista de la Academia*, Volumen 19, 2015. En: <http://revistas.academia.cl/index.php/academia/issue/view/4/showToc>.
- Noel, G. (2008). *Violencia en las Escuela y Factores Institucionales*. En *La Violencia en las Escuela desde una Perspectiva Cualitativa*, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuela, Argentina.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Noyola, G. (2000). *Modernidad, disciplina y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Palomero, J. & Fernández, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, N° 41, pp. 19-38.
- Pérez, A. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En A. Pérez, y G. Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Petrus, R. (2001). Cultura de la violencia y educación secundaria. *Revista Española de Educación Comparada*, N° 7, pp. 23-49.
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta Moebio*, 23, pp. 217-227.
- Rojas, J. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 87-104.
- Sánchez, M. (2007). La mirada de docentes y alumnos sobre la violencia en la escuela. En G. Averbuj y L. Bozzalla (Comp.), *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar* (pp. 169-482).
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- Sennett, R. (2003). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Anagrama.
- Silva, A. (2006). La cultura de la violencia: la transgresión y el miedo de los adolescentes, *Revista Fermentum*, N° 47, pp. 664-674.
- Subiabre, P. (2015). *Autoridad y escuela. Un análisis histórico desde las experiencias del Instituto Nacional. 1973-2010*. Revista de la Academia, Volumen 19, 2015.

- Tenti, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tijmes, C. & Fundación Paz Ciudadana (2012). *Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile*. *Revista Psykhe*, 21(2), 105-117.
- UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. SERCE Santiago de Chile.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología). Universidad de Granada, España.
- Vasen, J. (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.
- Vásquez, J. (2002). *Crisis y paradojas de la modernidad al hilo del discurso escolar*. *Política y Sociedad*, Vol. 39, Nº 3, España, pp. 707-721.
- Veloso, A. (2006). *La entrevista en profundidad individual*. En M. Canales (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Villalta, M., Saavedra, E. & Muñoz, M. (2007a). 'Pasado a llevar'. *La violencia en la educación media municipalizada*. *Revista Estudios Pedagógicos*, Volumen 33 (1), pp. 45-62.
- Villalta, M., Saavedra, E. & Muñoz, M. (2007 b). *Violencia escolar: la mirada de los docentes*. *Revista Límite*, Nº 15, pp. 39-60.
- Weber, M. (2007). *Sociología del poder. Los tipos de dominación*. Madrid: Alianza.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Zamora, G., Meza, M. & Cox, P. (2015). *¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes*. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 7, Nº. 15, pp. 63-80.
- Zamora, G. & Zerón, A. (2008). *Autoridad pedagógica. Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes de la enseñanza media*. *Boletín de Investigación Educativa*, Volumen 23, Nº 2, Santiago, pp. 103-122.
- Zamora, G. & Zerón, A. (2009). *Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes*. *Estudios Pedagógicos*, Volumen XXXV, Nº1, Valdivia, pp. 171-180.
- Zamora, G. & Zerón, A. (2010). *Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza*. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 68, Nº 245, pp. 99-116.
- Zerbino, M. (2011). *El 'niño generalizado' y la autoridad frente al 'minority report' pedagógico*. En D. Doval, y C. Rattero, (Comp.), *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Zerón, A. (2004). *Violencia escolar y violencia anti-escuela. Aportes teóricos para una aproximación sociológica*. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 19 (2), pp. 43-61.
- Zerón, A. (2006). *Sentido de la violencia escolar en Chile. Un estudio de sociología comprensiva*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación). Pontificia Universidad Católica de Chile.



3<sup>er</sup>

Lugar

**La reivindicación de los inútiles.  
Narrativas biográficas juveniles  
new wave y punk en el Santiago  
dictatorial (1979–1984)**

.....  
**Luciano Benítez Leiva**

Magíster en Literatura Hispanoamericana Contemporánea  
Universidad Austral de Chile  
Región de los Ríos, 2015

## Síntesis

Este trabajo explora, a través de memorias biográficas, la génesis de las culturas juveniles new wave y punk en Santiago de Chile en el contexto de los primeros diez años de dictadura militar (1979-1984). Mediante testimonios de sujetos que fueron jóvenes en aquella época (nacidos entre 1960 y 1970) -triangulados con diversas fuentes orales y documentales- se da cuenta de un inédito proceso de re-diversificación identitaria juvenil en el país, que posibilitó la adscripción de las y los jóvenes a colectivos alternativos a las juventudes "leales" e "integradas", organizadas o promovidas por el régimen de Pinochet, así como también a las juventudes militantes de oposición.

Se trabajó con ocho informantes calificados (seis hombres y dos mujeres), de los cuales dos fueron seleccionados para re-construir sus Historias de Vida mediante entrevistas en profundidad. Los relatos de los otros informantes fungieron como fuentes claves para triangular la información obtenida. Todos los informantes son originarios de la ciudad de Santiago -donde se circunscribe exploratoriamente nuestro estudio-, y sus edades en el período estudiado fluctuaban entre los 15 y 25 años. En la etapa de sistematización y construcción de relatos e historia de vida, se compararon las narrativas biográficas con fuentes documentales escritas (prensa, archivos, estudios y memorias) y audiovisuales, que tematizaban sobre el desarrollo de los sujetos punkis y new waves en el Chile dictatorial, a fin de triangular la información e igualmente colegir si estas últimas fuentes abrían otros espacios interpretativos.

Mediante las teorías sobre generaciones y culturas juveniles -herederas del CCCS de Birmingham<sup>3</sup>- se pudo llegar a una interpretación relativa a la génesis de las identidades punk y new wave, diferenciada de aquellas expuestas en trabajos previos a éste. Más allá de achacarles a estos jóvenes un ánimo apolítico y desinteresado hacia el contexto, la presente tesis sostiene que punkis y new waves son agentes de un tipo de resistencia simbólica múltiple, signada por el despliegue de una expresividad divergente a las juventudes "militantes" y "militarizadas" y cuyo impacto se evidencia, entre otros fenómenos, en su diseminación interclasista.

*Mediante testimonios de sujetos que fueron jóvenes en aquella época (nacidos entre 1960 y 1970) -triangulados con diversas fuentes orales y documentales- se da cuenta de un inédito proceso de re-diversificación identitaria juvenil en el país, que posibilitó la adscripción de las y los jóvenes a colectivos alternativos a las juventudes "leales" e "integradas", organizadas o promovidas por el régimen de Pinochet, así como también a las juventudes militantes de oposición.*

3 Center for Contemporary Cultural Studies.

*Esta tesis da cuenta de la adscripción de las y los jóvenes a colectivos alternativos a las juventudes "leales" e "integradas" (organizadas o promovidas por el régimen de Pinochet) y a las articuladas por la militancia en orgánicas o partidos políticos de oposición a la dictadura, lo que posibilita la re-diversificación identitaria juvenil en el país.*

## Justificación

Las aproximaciones sociohistóricas y culturales a las y los jóvenes han tenido un progresivo desarrollo en Chile (Salazar & Pinto 2002; González, 2002; 2011; Muñoz, 2011; Barr-Melej, 2009), no obstante, los estudios específicos y en profundidad sobre la condición juvenil en la primera etapa del régimen dictatorial han abordado y tematizado sólo algunos aspectos y momentos del desarrollo del sujeto juvenil, soslayando un conjunto de actores, procesos y dimensiones –fundamentalmente identitarias, simbólicas y microhistóricas– en la dialéctica de estos colectivos en el país. Más allá de estos importantes aportes, los problemas que surgen a la luz del conjunto de ellos son, por un lado, la focalización prioritaria en algunas versiones identitarias juveniles (juventud urbano-popular o estudiantes/militantes), homogeneizando en parte al sujeto juvenil de este momento. Se suma a ello la atención preferente –en un contexto de extrema opacidad de información y fuentes– de ciertos procesos por sobre otros, desatendiendo las modalidades interclasistas, espontáneas –invisibles o subterráneas– que adquirió el “repliegue creativo” en otros colectivos juveniles y sus estrategias de producción y reproducción de identidades. Ello resulta ejemplar en el proceso de tribalización que eclosiona entre 1979 y 1984 con las microculturas ligadas al Punk y al New Wave.

Por ello, esta tesis tiene como objetivo abordar parte de las diversas posiciones y pluralidad de memorias punk y new wave en el país a través de aquellos y aquellas jóvenes “omitidos” socio-históricamente, que nos posibilite resolver algunos de los problemas antes planteados: desde las condiciones socioculturales que den luces contextuales sobre el surgimiento y metabolización de estas nuevas adscripciones juveniles, hasta el impacto entre sus pares, el mundo adulto y la propia dictadura militar.

De forma específica, esta tesis da cuenta de la adscripción de las y los jóvenes a colectivos alternativos a las juventudes “leales” e “integradas” (organizadas o promovidas por el régimen de Pinochet) y a las articuladas por la militancia en orgánicas o partidos políticos de oposición a la dictadura, lo que posibilita la re-diversificación identitaria juvenil en el país. Nos interesa, en esta dirección, describir y analizar el espacio social y simbólico de punkis y new waves cuya emergencia identitaria, al tiempo que retoma la continuidad con los procesos de diversificación acaecidos antes del golpe de Estado de 1973, se ve sitiada por la juventud

oficialista -leal a la dictadura o integrada al orden autoritario por la vía del teenager market- y estigmatizada y reprochada por la juventud "comprometida" (urbano-popular y/o estudiantil de cariz militante). De este modo, nos centramos en lo que concebimos como un proceso de "resistencia identitaria múltiple" a la que se ven sometidos estos nuevos actores: tanto frente a sus pares generacionales, como al propio contexto dictatorial.

## Preguntas de investigación

- » ¿Cuál es el origen de clase de los primeros punk y new waves chilenos? ¿Los primeros circuitos de difusión están compuestos por jóvenes estudiantes, pobladores o intelectuales?
- » ¿Cuáles son las prácticas y discursos cotidianos del punk/new wave o es sólo una manifestación performática de "fin de semana"? ¿Existen otro tipo de productos culturales pertenecientes a esta cultura, como fanzines, rayados, videos, tatuajes, etc?
- » ¿Responde el punk/new wave a una evasión de la realidad (mirada apolítica) o a una mirada "contracultural"? ¿Es el punk/new wave recibido por el régimen militar como una manifestación juvenil inofensiva y carente de compromiso político?
- » ¿Puede hablarse de una cultura punk/new wave en Chile o la adscripción identitaria de los jóvenes no pasa de ser una moda?

## Objetivo general

Describir e interpretar diversas narrativas biográficas en sujetos que se identificaron o participaron como new wave y/o punk en el Santiago de Chile de los primeros diez años de dictadura militar (1973-1984), con la finalidad de explorar la génesis de estas culturas juveniles y las formas de resistencia propuestas por ellas.

## Metodología

Nuestro trabajo toma varios de los elementos tanto clásicos como contemporáneos de las obras e investigaciones de carácter testimonial y (auto)biográfico: el uso de material

*Describir e interpretar diversas narrativas biográficas en sujetos que se identificaron o participaron como new wave y/o punk en el Santiago de Chile de los primeros diez años de dictadura militar (1973-1984), con la finalidad de explorar la génesis de estas culturas juveniles y las formas de resistencia propuestas por ellas.*

*Sería contraproducente ser demasiado categórico con las historias de vida, posicionándose tanto en el extremo de concebir que todo lo narrado por un sujeto, es objetivamente exacto o, por el contrario, que nada puede tomarse como cierto. Sin embargo, estos documentos de naturaleza oral ofrecen la perspectiva de cómo el narrador se ha apropiado -en su memoria- del recuerdo de lo ocurrido (Medina, 2000-2001).*

secundario; una atención a la estructura socio-histórica que envuelve las vidas narradas; la pervivencia de la oralidad en el texto (aunque no con fines de autorización); la concepción de los relatos como una puesta en sentido contingente (vida como producto de la narración, fenómenos de auto-reflexividad y auto-representación); la capacidad de replanteamiento de las hipótesis y objetivos en el proceso de investigación (en función de los hallazgos); el carácter inductivo del estudio; y los aspectos dialógicos presentes en la construcción de los textos.

Sería contraproducente ser demasiado categórico con las historias de vida, posicionándose tanto en el extremo de concebir que todo lo narrado por un sujeto, es objetivamente exacto o, por el contrario, que nada puede tomarse como cierto. Sin embargo, estos documentos de naturaleza oral ofrecen la perspectiva de cómo el narrador se ha apropiado -en su memoria- del recuerdo de lo ocurrido (Medina, 2000-2001). Así, tenemos claridad de que no trabajamos ni con la vida ni con la historia en sí, sino con su reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración, en relación a un narrador.

A su vez concebimos el acto de narrar como un ejercicio discursivo, intertextual, retórico y, fundamentalmente, ético (Loureiro, 2001). Al haber claridad sobre el tema y los posibles informantes, hay una fase de preparación en la cual nuestra obligación es la de conocer todo lo que podamos del tema a investigar, haciendo una revisión crítica de la literatura científica disponible. Esto, con la finalidad de aumentar las potencialidades de la investigación, dotándose de un bagaje que permita aproximarse al objeto de estudio de un modo complejo e informado (Randall, 2002; Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008).

Según Pujadas (1992), el trabajo con historias de vida no puede comenzar sin cubrir los siguientes objetivos: elaboración de un planteamiento teórico que explicita claramente cuáles son las hipótesis de trabajo iniciales, la justificación metodológica del porqué se trabaja con el método biográfico (ello, en virtud de nuestro objeto), la delimitación del universo de análisis (la llamada generación de los ochenta, antes de la explosión mediática a mediados de la década), y la explicitación de los criterios de selección de los informantes (miembros auto-identificados con las culturas juveniles estudiadas, a los cuales nos aproximamos de forma independiente, abriendo el abanico de experiencias vitales a partir de la técnica llamada bola de nieve).



Interesa además, extremar los controles para evitar sesgos en los relatos, preocupándonos de la coherencia interna de los relatos; efectuando entrevistas a diversos miembros de las culturas juveniles estudiadas, atendiendo a la oralidad en que se desarrolla la narración (considerando sujetos y contextos mencionados), el control sobre las eventuales distorsiones del relato para agradar al entrevistador y los sesgos del mismo entrevistador, en función de su orientación teórica, clase social, sexo, edad y otras características (González-Monteagudo, 1996). En nuestro caso, ubicaremos los relatos dentro de su contexto social y cultural, a fin de aportar de algún modo en la inteligibilidad de lo social en una época compleja para el libre desarrollo de las identidades juveniles.

Luego de recopilados los textos, como nuestra investigación funciona ante todo mediante un análisis temático, se podría creer que separar los pasajes seleccionados de sus contextos discursivos empobrece, e incluso, modifica los sentidos de los relatos. Pero esta estrategia es válida cuando interesa describir prácticas y el contexto social que las envuelve, lo que no ocurriría si nuestro fin fuera recoger ideologías personales (Bertaux, 2005).

Así, nuestra metodología funciona a través de la elicitación de relatos e historias de vida, triangulándolas con la literatura existente sobre sujetos juveniles de la época. Nos interesó hallar patrones y sensibilidades comunes del ser y hacer punk o new wave entre los primeros miembros de estas culturas juveniles, en un intento de aprehender las formas en que los sujetos construyeron su subjetividad en un espacio reducido para el desenvolvimiento cultural e identitario (la dictadura militar), y reconstruir la génesis de estas culturas juveniles en Chile.

En primer lugar se efectuó una captura de textos, que posteriormente fueron organizados y finalmente, interpretados. Se trabajó con ocho informantes (seis hombres y dos mujeres), de los cuales dos fueron escogidos para re-construir sus historias de vida mediante entrevistas, mientras que los relatos de vida de los demás sirvieron para triangular la información obtenida. Todos los informantes son originarios de la ciudad de Santiago, que es donde se circunscribe nuestro estudio, y sus edades actuales fluctúan entre los 40 y los 55 años. Se efectuó una entrevista por informante, ayudándose de un guión de preguntas básicas, de aproximadamente igual contenido en todos los casos.

La cantidad de informantes responde al fenómeno de la saturación, explicitado por Bertaux (2005), quien señala que se han establecido las pautas estructurales que subyacen a un determinado conjunto de procesos sociales cuando los nuevos casos no introducen correcciones ni complementos al conocimiento de la realidad estudiada, sino que repiten los hallazgos previos. Es decir, cuando los nuevos informantes no aportan nuevos datos que iluminen el fenómeno, estamos frente a la saturación, que de cierto modo asegura la confiabilidad de nuestro estudio.

Finalmente, para la etapa de interpretación fue importante leer las trayectorias biográficas textualizadas, poniendo atención en las representaciones que los propios sujetos hacen de sí mismos, en los aspectos comunes compartidos por los informantes y, finalmente, en las experiencias que dan cuenta de un fenómeno novedoso: la resistencia cultural juvenil en la dictadura chilena mediante una expresividad hedonista y una estética singular.

## Marco teórico

Ciertamente, la condición juvenil es un fenómeno reciente en la historia de lo que llamamos occidente. En principio, la condición de joven no fue accesible a todas las capas de la sociedad, pero a medida que se “democratizó” el acceso a la educación comenzaron a formarse grupos de pares dentro de las instituciones que segregan y diferencian a estos sujetos: la escuela y el ejército en principio, el mercado del ocio después (Aguilera, 2009). El sujeto juvenil puede reconocerse a través de su condición transitoria como tal, y de su no integración (o integración parcial) a las estructuras productivas y reproductivas de la sociedad. Por su parte, la generación es el nexo que une biografías, estructuras e historia, creando un sentimiento de contemporaneidad entre los actores, sobre todo cuando ocurren “acontecimientos generacionales” (Feixa, 2006).

La juventud emerge como tema de la sociología y la antropología recién en la década de los 20', a través de la Escuela de Sociología de Chicago y los estudios de Margaret Mead. Desde fines de los 60', el Center for Contemporary Cultural Studies de Birmingham centra su interés en las culturas juveniles surgidas en la Inglaterra de mediados de siglo, proponiéndose el concepto de “subcultura” para alejarse de las teorías biologicistas que reducen la cuestión de la juventud a un conflicto derivado de la brecha generacional con el mundo adulto, ignorando aspectos de clase, género o raza (González, 2011).

Entonces, junto con Feixa (2006), entendemos por culturas juveniles la forma en que la experiencia social de los jóvenes es experimentada colectivamente, a través de un estilo de vida distintivo (localizado en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional), y también a las microsociedades juveniles que tienen variados grados de autonomía respecto a las instituciones adultas, las cuales hacen su aparición desde mediados del siglo XX. Pero además, las culturas juveniles aparecidas desde mediados del siglo XX comienzan a ser leídas como formas de resistencia simbólicas frente a los sistemas de control.

Precisamente, Clarke, Hall, Jefferson & Roberts (Hall & Jefferson, 2014), ofrecen una de las conceptualizaciones más importantes en ese sentido. Esta perspectiva –a veces demasiado concentrada en los jóvenes pertenecientes a la clase trabajadora–, puede complejizarse tomando en cuenta que los estilos juveniles son intentos simbólicos para abordar las contradicciones no resueltas en la cultura parental, sumándose a ellos las formas de resistencia ritual frente a los sistemas de control cultural impuestos por los grupos de poder. Así, “las subculturas son vistas como rituales de contestación representados por los jóvenes en el teatro de la hegemonía, que ponen en crisis el mito del consenso” (Feixa, 2006).

Por su parte, Williams (2009) señala que el concepto de resistencia juvenil puede ser iluminado de acuerdo a tres dimensiones clave: pasiva-activa; micro-macro; y manifiesta-encubierta. La conceptualización de cada dimensión ha de ser concebida no de modo binario, sino como un continuo, coexistiendo y solapándose entre ellas. La resistencia puede existir en estas múltiples dimensiones simultáneamente, pues los miembros de una cultura juvenil pueden comprometerse en distintos tipos de resistencia en diversas facetas de su vida diaria, cada una con su propio conjunto de consecuencias.

El concepto de generación está íntimamente ligado con el de culturas juveniles, puesto que hace referencia no a un atributo biológico determinado por la fecha de nacimiento, sino al resultado de discontinuidades históricas, es decir, el proceso que los jóvenes de igual edad y clase comparten. Las

generaciones remiten a la génesis social de individuos bajo ciertas condiciones histórico-sociales (González, 2004), que permiten a los sujetos formar parte de una “unidad generacional” que desde su autoconsciencia puede derivar en “grupos concretos” (Mannheim, 1993), concepción equiparable a la de culturas juveniles.

Desde la segunda década del siglo XX y hasta el golpe de Estado de 1973, las identidades juveniles en Chile atravesaron un largo camino de democratización, complejización y diversificación (González, 2002; 2011; González & Feixa, 2013). Desde fines de la década del 50' y mediados de la década del 60', las y los jóvenes reforzarán su presencia no sólo con la expansión educativa, sino que también con la multiplicación de espacios de sociabilidad segregada y medios de expresión provistos por los movimientos políticos estudiantiles y los medios de comunicación de masas, así como por la creciente industria cultural segmentada y sus derivaciones (moda, música y espacios de ocio y holganza). La expresión de esta irrupción de nuevas “culturas juveniles” aparece con los nuevos usos del vello y el cabello, los cambios en el terreno valórico, en la moral sexual y en el cuestionamiento de lo normado en torno a las relaciones intergeneracionales, la feminidad y masculinidad. Reforzaré decididamente esta irrupción y diversificación identitaria la “juvenilización” de los partidos políticos adultos, a través de la autonomización de movimientos y juventudes políticas de izquierda, que conformarán las llamadas “juventudes revolucionarias” (Goecke, 1997) o propiamente, “culturas juveniles revolucionarias”, logrando incorporar no sólo a sectores medios, sino también a amplios sectores subalternos al privilegio de ser “joven”.

A fines de los 60' tenemos a rockeros, hippies, psicodélicos y a go-go's, aunque la participación política también siguió siendo espacio de identificación y distinción juvenil, lo que puede verse en la reaccionaria juventud nacionalista (Patria y Libertad), o las revolucionarias juventudes comunistas y del MIR. Sin embargo, el 11 de septiembre de 1973 se abre una fase de inflexión sustantiva de este proceso de diversificación y pluralización identitaria. Se restringe toda movilización partidaria, los espacios de sociabilidad juvenil quedan prácticamente proscritos y la oferta y escenificación disponible de la industria cultural segmentada (moda, estilo, estética y bienes simbólicos juveniles) quedan cercadas en la violencia o el tamiz de la censura del nuevo régimen, desmantelando los principales motores de producción y circulación de identidad juvenil.

*A fines de los 60' tenemos a rockeros, hippies, psicodélicos y a go-go's, aunque la participación política también siguió siendo espacio de identificación y distinción juvenil, lo que puede verse en la reaccionaria juventud nacionalista (Patria y Libertad), o las revolucionarias juventudes comunistas y del MIR. Sin embargo, el 11 de septiembre de 1973 se abre una fase de inflexión sustantiva de este proceso de diversificación y pluralización identitaria.*

*Al igual que otras culturas juveniles surgidas desde la década del 50', punkis y new waves comienzan a conformarse a través de la producción y apropiación de expresiones musicales. Investigaciones precedentes concuerdan en signar la llegada del estilo punk y new wave a Chile a través de dichas expresiones (Aguayo, 2009; Hernández, 2009; Olguín, 2007; Olivares, 2011; Ramírez, 2006; Santis, 2009; Zapata, 2003).*

Así, culturas juveniles ligadas tanto al ámbito político como al del esparcimiento ven menguadas sus posibilidades de expresión, provocándose un fin parcial de las mismas. En los primeros diez años de dictadura, las culturas juveniles que habían alcanzado un gran desarrollo, a principios de los setenta se ven desmanteladas y depuradas, afectadas por procesos de imposición y homogeneización provenientes del Estado y su violencia simbólica, a través de la destrucción del "legado marxista" y una efectiva campaña de "restauración", que transformó la cultura visual, sonora y espacial del país (Errázuriz, 2009). El régimen dictatorial pretendía inscribir a los jóvenes dentro de una identidad juvenil encuadrada con los valores del régimen o;

Evitar la reconstrucción identitaria de los jóvenes respecto a su accionar sociopolítico y cultural, proponiendo la imagen de un joven que se hiciera a sí mismo en torno al consumo de los símbolos que el mercado asociaba a lo juvenil. (Muñoz, 2002)

## **Desarrollo y análisis**

Al igual que otras culturas juveniles surgidas desde la década del 50', punkis y new waves comienzan a conformarse a través de la producción y apropiación de expresiones musicales. Investigaciones precedentes concuerdan en signar la llegada del estilo punk y new wave a Chile a través de dichas expresiones (Aguayo, 2009; Hernández, 2009; Olguín, 2007; Olivares, 2011; Ramírez, 2006; Santis, 2009; Zapata, 2003). Antes de que ello ocurriera, el ámbito musical opositor al régimen estaba concentrado en la continuidad de la Nueva Canción Chilena a través del llamado Canto Nuevo, mientras que una parte de otras tendencias musicales (como el pop-rock) pasan a convertirse en una "servil herramienta a la dictadura" (Santis, 2009). Aunque el régimen consideraba estas últimas expresiones perturbadoras y extranjerizantes, les abre espacios como una alternativa al folklore militante y al Canto Nuevo, de claro contenido político opositor.

Con gran dificultad, los grupos aislados que comenzaron –o prosiguieron– cultivando un rock alternativo, transitaban filia- dos a un modelo anglosajón, articulando un circuito en torno a algunas discotecas y gimnasios, en su mayoría ubicados en comunas periféricas. No obstante y en conjunto, constituyen una ventana a través de la cual este tipo de música y su estilo reingresan abiertamente al país. Más allá, tanto el incipiente

rock alternativo, como el rock-pop, se vieron inicialmente juzgados –sin distinción– por su carácter “escapista” en medios que tradicionalmente, habían dedicado sus esfuerzos a promover el Canto Nuevo o a sostener ideológicamente a los movimientos estudiantiles y juveniles contra la dictadura. En efecto, en las principales revistas juveniles de oposición, tales como “La Bicicleta” o “Krítica” se pueden rastrear juicios que etiquetan las expresiones rockeras como rarezas o vanos “productos anglosajones” sin identidad. Sin embargo, a poco andar, estos asertos comienzan a sufrir cuestionamientos, presentando estas expresiones rockeras de nuevo cuño como un grito de guerra válido: “El rock representa mucho mejor que el Canto Nuevo esa rebeldía medio anárquica, ese impulso de lucha que está surgiendo en Chile... –¡Claro, porque el rock es compulsivo y no reflexivo! ¿Quién va a hacer la revolución escuchando a Silvio Rodríguez?” (Sin autor, 1984).

Parece plausible que las opiniones favorables y negativas en los mismos medios tengan como base la condición polivalente de estos estilos y sus variantes que, desde sus orígenes, se erigieron tanto como un grito de protesta y liberación, como una moda foránea y comercial, siendo los new waves y punkis chilenos herederos directos de esta contradicción:

*La gente que no nos conocía tenía la impresión de que éramos pendejos light, en el sentido de no estar ni ahí con las protestas, pero era un sistema distinto de protesta. Claro, para el resto de la gente era un grupo de gente rara y aparentemente no comprometida con la situación política. (C.M., 2013)*

A pesar de que se sitúa generalmente la eclosión del punk –de raíz británica o estadounidense– en el año 1977, desde 1976 las y los punkis venían protagonizando escándalos que los visibilizan en los medios de comunicación de masas a través del “pánico moral” (Hebdige, 2004). Reynolds (2013) señala que una vez que el punk deviene en fórmula comercial, su frágil unidad (constituida por jóvenes de clase obrera y bohemios de clase media) se quiebra, dividiéndose entre punks “populistas” y postpunks. Interesan estos últimos, pues en ellos se ubica la genealogía de los estilos punk y new wave que arriban a Chile.

Tal como muchos de los bienes culturales extranjeros en esos años, el postpunk fue recepcionado confusamente por parte de quienes adscribieron a estas corrientes estéticas y musicales, llamándolas punk o new wave de forma indistinta, aunque la última –siendo una de las ramificaciones del postpunk en su manifestación norteamericana y europea– se muestra a sí misma como una opción más comercial y superflua que el contestatario y alternativo punk inicial o el estilizado e intelectual postpunk.

Según Castro (2004) los primeros punks chilenos aparecen públicamente en 1979, en un acto homenaje a Gandhi convocado por el líder sindical Clotario Blest junto a organizaciones de derechos humanos y trabajadores. Este pequeño grupo de personas presentaba señas de identidad punk mediante una estética diferente a la de las y los jóvenes “lanas” o “artesas”, que eran habituales en ese tipo de actividades. El autor también señala que entre 1980 y 1983 se forman los primeros núcleos de jóvenes punk en Pudahuel, y otros en los alrededores del barrio República, Estación Central, General Velásquez (jóvenes de sectores medios y populares) y Providencia (jóvenes de sectores pudientes). Por nuestra parte, los testimonios biográficos recabados consignan la llegada del punk y el new wave a finales de la década del 70', así como su origen de clase, compuesto por jóvenes de origen mesocrático y élítico, la mayoría estudiantes universitarios:

*En general todos éramos de clase media, clase media alta, no era nadie de la pobla. Aunque tal vez había y no los conocíamos, nosotros éramos de la universidad. Yo era más new wave, pero había varios que la picaban pa' los dos lados, new wave y punk. Todo onda contracultura, eso era lo que había en común. (C.M., 2013)*

En un contexto adverso y represivo para su dramaturgia y escenificación identitaria, la emergencia y constitución del estilo tuvo como principal actividad la demarcación de espacios y preferencias mediante “ritos” configurados por y para ellos, tales como el juntarse a “ver” o escuchar música. Dichas actividades se llevan a cabo tanto por un afán de construir y compartir sus filiaciones identitarias como por necesidad, pues los discos eran caros y escasos. Así, la difusión musical proliferó, ante todo, mediante la copia de cintas de cassetes que pasaban de mano en mano. En muchos casos, tanto la música como otros bienes simbólicos asociados al estilo se difundían a través de exiliados y retornados: cartas y encomiendas enviadas por familiares residentes en otros países.

Sumado a esto, el videoclip cumpliría un rol fundamental en la socialización del estilo, alcanzando un auge en Chile a partir de 1981 con los programas de televisión “Magnetoscopio Musical” y “Más Música”. Grupos ingleses y norteamericanos tendrían un gran impacto estético en los jóvenes, que los emulan mediante creaciones propias y la búsqueda de colorido en la incipiente industria de la ropa de segunda mano.

En este contexto, el punk y el new wave –ya mestizos– se criollizan a partir de referentes parciales de sus homólogos foráneos, mediante la selección y reordenamiento de estilos musicales y estéticos, adaptados finalmente al complejo contexto autoritario. Se evidencia, además, la explícita disidencia de punks/new waves a adscribirse a la identidad juvenil asociada con el Canto Nuevo, diseminándose como una alternativa contestataria fuera de los círculos “controlados” por el activismo de jóvenes “artesas” o “lanas”, permitiendo el despliegue de identidades discrepantes a la cultura oficial militarista como militante. Como señalan nuestros informantes, el rechazo al Canto Nuevo –a sus cultores y a sus jóvenes seguidores– se debe principalmente a su ánimo autoflagelante y “esencialista”, poco abierto a las novedades culturales provenientes del extranjero, apodándolo –en tono de sorna– “llanto nuevo” (R.C., 2013). De este modo, entre los jóvenes opositores a la dictadura se da la siguiente antinomia:

*O eras rockero o eras ‘lana’, y los ‘lanas’ eran apestosos, eran muy llorones, muy lateros. [...] Y la verdad nosotros éramos chicos, queríamos fiestas, queríamos hueveo. [...] Nosotros nos inventamos otro planeta, porque ya no aguantábamos vivir en éste. Inventamos otro Chile, desarrollamos uno paralelo, que igual teníamos conciencia de lo que estaba pasando, pero sin embargo queríamos otra dinámica, queríamos otra cosa, escuchar otro mundo, vestir otros colores. Y ahí empezaron los raros peinados nuevos. (C. R., 2013)*

Si bien parece claro que el punk y el new wave surgen en Chile asociados a los sectores elíticos, rápidamente y comenzando la década de los 80’, el estilo se mesocratiza y populariza. Un caso ejemplar es el de un punk originario de la populosa –y para entonces pauperizada– comuna de Pudahuel entrevistado en la revista “¿Qué Hacemos?”. Testimonio que evidencia cómo el punk y el new wave,

aún en su proceso germinal, comienzan a tener presencia en la juventud urbano-popular, con una apropiación diferenciada del estilo ajustada a las propias condiciones materiales y simbólicas -"Mira, yo quería hacerme el corte mohicano, pero realmente no me atreví, porque si lo hacía, ¡ahí sí que me despedía de encontrar pega!" (Agurto, De la Maza & Canales, 1985) - pero con un acendrada autoconsciencia identitaria.

Este caso descentra y desterritorializa la identidad punk tal como ha sido concebida en la mayor parte de los estudios precedentes, señalando algunas especificidades del estilo divergentes a la de las y los jóvenes de sectores más acomodados. A diferencia de ellos -estudiantes universitarios, aún dependientes de sus padres-, estos punkis de raíz popular se verían enfrentados a una triple constricción identitaria: las materiales e institucionales (el mundo del trabajo); las sociopolíticas (represión) y las propiamente generacionales (jóvenes militantes y "leales"): "Es que ser punk acá es bien cototudo porque te molestan mucho los verdes, uno no puede andar vestido como quiere, tiene que andar como perseguido" (Agurto, De la Maza & Canales, 1985). Aun cuando una aproximación en profundidad debiera dar más luces sobre esta variante identitaria, este testimonio evidencia el impacto e intensidad que tuvieron estas nuevas e incipientes adscripciones punkis y new waves en la juventud chilena, así como el carácter interclasista que fue desarrollando temprana y paulatinamente.

Tal como hemos adelantado, el desarrollo inaugural de las nuevas culturas juveniles punk y new wave en el Chile dictatorial da cuenta de un fenómeno particular de resistencia: tanto frente a sus pares generacionales como al contexto represivo que los circunda. La aparición de subculturas juveniles que plantean una resistencia simbólica basada en el rechazo al disciplinamiento de regímenes autoritarios, militarizados o totalitarios, no es nuevo, tal como lo han indagado Wallace & Alt (2001) para el caso de la Alemania nazi y la Rusia Soviética. La dictadura chilena, por su parte, erige e impone verticalmente -a través del Estado (SNJ)<sup>4</sup>- patrones adultocéntricos de juventud, de rasgos totalitarios, tributarios del nacional-catolicismo español de raíz fascista. Un arquetipo de joven -ceñido al orden, jerarquía y autoridad- en las antípodas de lo que los incipientes punkis y

*La aparición de subculturas juveniles que plantean una resistencia simbólica basada en el rechazo al disciplinamiento de regímenes autoritarios, militarizados o totalitarios, no es nuevo, tal como lo han indagado Wallace & Alt (2001) para el caso de la Alemania nazi y la Rusia Soviética.*

4 Secretaría Nacional de la Juventud. Dirigida por Jaime Guzmán, generó una base cívico-militar de soporte a la dictadura, para que le diera continuidad y estabilizara apoyo popular a las iniciativas que planteaba el régimen de Pinochet.

*Si bien las elecciones y filiaciones identitarias que estos jóvenes hacen se encuentran enraizadas en la socialización dentro de los segmentos socioculturales a los cuales pertenecen, basados en la experiencia obtenida en los niveles medios –grupos de pares, culturas parentales e institucionales–, ello también les permite asentar definiciones respecto a lo que debe ser resistido y por qué, solidificando sus marcos de referencia y asistiéndolas en momentos de resistencia micro-orientada.*

new waves reclaman ser a través de la vestimenta, el cabello y una expresividad abiertamente hedonista. Una provocación simbólica que ciertamente busca poner en crisis el mito del consenso y la domesticación –militante o militarizada– de las subjetividades juveniles, mediante un repertorio de estrategias y respuestas llevadas al “teatro de la lucha” (Hall & Jafferson, 2014) como modo de resistencia.

Si bien las elecciones y filiaciones identitarias que estos jóvenes hacen se encuentran enraizadas en la socialización dentro de los segmentos socioculturales a los cuales pertenecen, basados en la experiencia obtenida en los niveles medios –grupos de pares, culturas parentales e institucionales–, ello también les permite asentar definiciones respecto a lo que debe ser resistido y por qué, solidificando sus marcos de referencia y asistiéndolas en momentos de resistencia micro-orientada.

Era bastante irónica nuestra posición, porque a pesar de que teníamos plena conciencia de que estábamos en dictadura y que estábamos haciendo una huevada complicada, era como hincharle las pelotas a Pinochet, decirle: tú no existes, ¿cuál dictadura?, ¿de qué represión me hablai? Me da lo mismo, yo hago la fiesta igual. Y ahí las hacíamos de toque a toque, había una suerte de licencia y libertad contra toda la represión que había. (C. M., 2013)

Consecuentemente y siguiendo a Williams (2009), podemos distinguir aquella dimensión activa-pasiva de toda resistencia, en que importa más la intención tras los actos que las consecuencias derivadas de ellos. Punkis y new waves deseaban otorgarse libertades impensadas en un contexto en extremo represivo: festejar y entretenerse, bailar, bromear e incordiar toda normatividad. Estas prácticas, si bien no tienen efecto directo en las transformaciones estructurales, subvierten los significados de la propia condición juvenil, distante de las opciones “integradas” y de las que se conciben como “graves” y autoflagelantes juventudes “comprometidas”. En este sentido, una de las formas de resistencia más gravitantes se da a través de una “microfísica” del cuerpo, manifestada tanto en los cortes de pelo como en la vestimenta y uso de colores. La condición de estudiantes universitarios (muchos de carreras artísticas y humanistas) les facilitaba el acceso a bienes y referentes estéticos que les permitían dotar de nuevos significados a sus prácticas y símbolos:



*Íbamos con mis compañeros de la universidad especialmente a la ropa usada y teníamos claro encontrar estas cosas como de los años 60, toda la cosa pop. Me pinté las uñas de todos los colores que pude, no con esmalte de uñas, sino con esmalte sintético, porque en tiendas no vendían ningún color que no fueran los tradicionales. Pintamos nuestras zapatillas con dripping, a lo Jackson Pollock, comprábamos géneros y yo hacía unas camisas de hombre con unos dibujitos bien pop encima: triangulitos, piñas... (V. A., 2013)*

La producción de un “estilo” (Hall & Jafferson, 2014), a través del bricolage (Hebdige, 2004) implicaba la reorganización de elementos ya existentes, transformando y reacomodándolos con el fin de subvertir sus significados originales. Así, las nuevas vestimentas, peinados y colores permitieron a punkis y new waves reconocerse a sí mismos mediante un repertorio siempre móvil de símbolos que reflejaban sus particulares visiones -valores, proyectos e intereses- intra e intergeneracionales y sobre la propia condición juvenil sostenida en esos significados.

## Conclusiones

La escenificación y dramaturgia identitaria releva la dimensión manifiesta-encubierta (Williams, 2009) de esta resistencia juvenil, puesto que si bien punkis y new waves en general podían llevar a cabo sus vidas “normales” en sus hogares y centros de estudio, cuestionaban simultáneamente el status quo desde la estética y las prácticas semi-privadas de la holganza y el goce. Se trata de una resistencia manifiesta mediante el gesto de colorear la vida pública increpando el tedio cromático de la sociedad mayor a partir de algunas actividades focales, como fiestas y “tocatas”, que compensan la insatisfacción y la opresión del régimen autoritario, lo cual permite a los participantes zafarse parcial y privadamente del disciplinamiento y la normatividad social y política.

Ahora bien, resulta claro que las modalidades de resistencia y de sobremanera la producida mediante la vestimenta y los cabellos, erigieron al cuerpo como un arma destinada a producir molestia y desconcierto, transformándose en “la expresión de una oposición parcialmente negociada” con respecto a los “valores de la sociedad mayoritaria” (Hall & Jafferson, 2014).

*Nos gritaban cosas en la calle, no nos dejaban entrar de repente a restaurantes. Usábamos muchos colores, y los colores parece que le dan miedo a la gente. (V. A., 2013)*

*Nosotros teníamos una mezcla entre pulseras punk, cortes de pelo fluorescentes, camisas hawaianas, pantalones cortos... que se te vieran los calcetines, porque eran fluorescentes... Al principio era así, mientras más colores tuvieras, más divertido eras. (C. R., 2013)*

Entre los emergentes punkis y new waves primó el tono de ironía que simula y “juega” a la libertad en medio de un contexto de profunda represión institucional. El cuerpo se erige así como un medio donde se despliega un simulacro del poder, surgiendo -como respuesta al trabajo que se ha hecho sobre él- una reivindicación del mismo contra el régimen que lo había constreñido. A través de la visualidad y sus

prácticas, el cuerpo juvenil intenta liberarse e independizarse del contexto que lo agobia y de las reglas que lo fuerzan, constituyéndose en una emancipación “microfísica” sintetizada en el actuar y el vestir.

La(s) resistencia(s) -y subversión- de punkis y new waves no es sólo contra la dictadura, sino también contra el ánimo victimizante y el consenso cultural opositor encarnado en el mundo adulto y, particularmente, en las y los jóvenes militantes y filiados al Canto Nuevo. Así, el “pasarlos bien” y el aumentar el universo cromático y musical disponible para el cuerpo, desafía también las sensibilidades e identidades juveniles disidentes del pinochetismo de ese entonces. El gesto aquí -contenido en el “estilo”- se erige mediante otra operación de bricolaje, dado que toma elementos provenientes de distintos orígenes, como la moda de los años 60’ y los videoclips de los años 80’ provenientes del punk y el postpunk, otorgándoles un nuevo sentido: burla al status quo dictatorial y a los conglomerados opositores a través de las vestimentas -y sus raros peinados nuevos-, y también mediante una expresividad hedonista y despreocupada.

Esto último nos permite sostener tentativamente que en sus orígenes, punkis y new waves chilenos obliteran los arquetipos y las imágenes más violentas del punk y subrayan las características más soft y pacifistas del “estilo”, como un gesto que se resiste a la violencia política para derrocar a la dictadura, pero también a la represión y al terrorismo de Estado para perpetuarla. En este sentido, pareciera que punkis y new waves actuarían -en alguna medida- como “el bufón del carnaval” que “pretende provocar una reacción en el otro, pero sobre todo, ofrecer otra versión de la vida y gritar que el mundo no es uno” (López, 2013).

Más allá, colegimos tentativamente también, que las resistencias de estas -y otras culturas juveniles- bajo contextos socioculturales y políticos autoritarios, no parece siempre originada en una identidad de clase, sino más bien, en una reacción generacional ante un orden que intenta imponer una visión maniquea y unívoca de la condición juvenil que restringe agudamente su expresividad.

Por sobre las diferencias epocales y contextuales específicas, pareciera que las dictaduras de diverso cuño en el siglo XX intentaron erigir determinados modelos de juventud que tuvieron una contracara activa en la agencia de diversos colectivos adolescentes -muchos desconocidos y soslayados-, en la medida que los propios regímenes alimentaron con su control y vigilancia “contraculturas de jóvenes desafectados que, a pesar de no oponerse políticamente al régimen, buscaron un espacio para crear sus propios estilos y gustos” (Wallace & Alt, 2001). La dictadura chilena no se escapó a esta constante, dado que puso a las y los jóvenes punkis y new waves en un particular interregno: por la vía de la represión y la imposición, todas sus energías creativas las convirtió finalmente en protesta o “movilización informal” (Arias-Cardona & Alvarado-Salgado, 2015).

Si bien no fueron las primeras culturas juveniles del país en erigir la sociabilidad del “ocio creativo”, las actividades focales y, fundamentalmente, el cuerpo como territorio de lucha simbólica en relación a la sociedad mayor y adulta, sí aparecen como los primeros colectivos de jóvenes que bajo extremas restricciones socio-políticas, económicas, culturales y generacionales, dan continuidad a un proceso de diversificación y pluralización de las identidades juveniles en el país. De este modo, serán la fuente de las y los que luego -una vez finalizada la dictadura- radicalizarán la multiplicación de estilos y “neotribus”, retomando, decididamente, el proceso democratizador de la condición juvenil iniciado en los albores del siglo XX.

## Bibliografía

- Achugar, H. (2002). Historias Paralelas / Ejemplares: la Historia y la voz del Otro. En: La Voz del Otro. Testimonio, Subalternidad y Verdad Narrativa (Achugar y Beverley, editores), pp. 61-83. Universidad Rafael Landívar: Guatemala.
- Aguayo, E. (2012). Las Voces de los 80. Ril Editores: Santiago de Chile.
- Aguayo, L. (2009). No hay Futuro: la Importancia del punk como Objeto de Estudio y la Llegada y Construcción del punk en Chile (1981-1988). Revista Historia y Patrimonio N°2. En: [http://www.udp.cl/descargas/facultades\\_carreras/historia/revista/loretoaguayo\\_2.pdf](http://www.udp.cl/descargas/facultades_carreras/historia/revista/loretoaguayo_2.pdf).
- Aguilera, O. (2009). Los Estudios sobre Juventud en Chile: Coordenadas para un Estado del Arte. Revista Última Década, N°31: 109-127.
- Arfuch, L. (2007). El Espacio Biográfico. Dilemas de la Subjetividad Contemporánea. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Arias-Cardona, A. M. & Alvarado, S. V. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13.
- Barr-Melej, P. (2009). Hippismo a la chilena: juventud y heterodoxia cultural en un contexto transnacional (1970-1973). En: Ampliando miradas. Chile y su historia en un tiempo global, pp. 305-325. Ril Editores: Santiago de Chile.
- Bertaux, D. (2005). Los Relatos de Vida. Perspectiva Etnosociológica. Edicions Bellaterra: Barcelona.
- Beverley, J. (1987). Anatomía del Testimonio. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana N° 25: 7-16.
- Beverley, J. (2002). Introducción. En: La Voz del Otro. Testimonio, Subalternidad y Verdad Narrativa (Achugar y Beverley, editores), pp. 17-29. Universidad Rafael Landívar: Guatemala.
- Bourdieu, P. (1997). La Ilusión Biográfica. En: Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción, pp. 74-83. Editorial Anagrama: Barcelona.
- Castro, C. (2004). Micro Identidades Culturales Urbanas Emergentes: Jóvenes, punk e identidad cultural. Una Mirada al Paraíso Ciudadano de hoy en día desde un grupo de Jóvenes punk de Santiago de Chile. Tesis presentada para optar al título de Antropólogo Social. Universidad Bolivariana.
- Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. PSYKHE Vol. 17, N°1: 29-39.
- De Man, P. (1991). La Autobiografía como Desfiguración. Suplemento Anthropos N°29. Barcelona.
- Duch, L. & Mèlich, J. (2005). Escenarios de la Corporeidad. Antropología de la Vida Cotidiana 2/1. Editorial Trotta: Madrid.
- Errázuriz, L. (2006). Política Cultural del Régimen Militar Chileno. Aisthesis 40: 62-78.
- Errázuriz, L. (2009). Dictadura Militar en Chile. Antecedentes del Golpe Estético-Cultural. Latin American Research Review, vol. 44, N°2: 136-157.
- Escárte, T. (1993). Frutos del País. Historia del Rock Chileno. INJ / Fondart: Santiago de Chile.
- Feixa, C. (2006). De Jóvenes, Bandas y Tribus. Ariel: Barcelona.
- Ferrarotti, F. (2007). Las Historias de Vida como Método. Convergencia N°44: 15-40. México.
- Foucault, M. (1992). Microfísica del Poder. Ediciones de la Piqueta: Madrid.

- Goecke, X. (1997). Nuestra Sierra es la Elección. Juventudes Revolucionarias Chilenas (1964–1973). Tesis Licenciatura en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- González-Monteagudo, J. (1996). Las Historias de Vida. Aspectos Históricos, Teóricos y Epistemológicos. Cuestiones Pedagógicas Nº12: 223–242.
- González, Y. (2002). "Que los viejos se vayan a sus casas." Juventud y Vanguardias en Chile y América Latina. En: Movimientos Juveniles. De la Globalización a la Antiglobalización. Pp. 59–91.
- González, Y. (2004). Óxidos de Identidad: Memoria y Juventud Rural en el Sur de Chile (1935–2003). Tesis no publicada Universitat Autònoma de Barcelona.
- González, Y. (2011). Primeras Culturas Juveniles en Chile: Pánico, Malones, Pololeo y Matiné. En: Revista Atenea Nº 503: 11–38.
- González, Y. (2014). (Borrador). El Golpe Generacional y la Secretaría Nacional de la Juventud: Purga, Disciplinamiento y Resocialización de las Identidades juveniles bajo Pinochet (1973–1980). Universidad Austral de Chile.
- González, Y. & Feixa, C. (2013). La Construcción Histórica de la Juventud en América Latina. Bohemios, Rockanroleros & Revolucionarios. Editorial Cuarto Propio: Santiago de Chile.
- Hall, S. & Jefferson, T. (Editores). (2014) [1975]. Rituales de Resistencia. Subculturas Juveniles en la gran Bretaña de Postguerra. Traficantes de Sueños: Madrid.
- Hebdige, D. (2004) [1979]. Subcultura. El Significado del Estilo. Paidós: Barcelona.
- Hernández, V. (2009). El Punk Chileno. En: Artículos para el Bicentenario. Tomo I. Memoria Chilena: Santiago de Chile.
- Huneus, C. (2000). El Régimen de Pinochet. Editorial Sudamericana: Santiago de Chile.
- Jordán, L. (2009). Música y Clandestinidad en Dictadura: la Represión, la Circulación de Músicas de Resistencia y el Caset Clandestino. Revista Musical Chilena, Año LXIII, Julio-Diciembre, 2009, Nº212, pp. 77–102
- Le Breton, D. (2002). Antropología del Cuerpo y Modernidad. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires.
- Leccardi, C. & Feixa, C. (2011). El Concepto de Generación en las Teorías Sobre Juventud. Última Década Nº34: 11–32.
- López, A. (2013). El cuerpo punk como Referente Identitario en Jóvenes Mexicanos. Papeles del CEIC Nº2: 1–27.
- López, J. (1996). El Método Biográfico en las Obras del Sociólogo Juan F. Marsal. Gaceta de Antropología Nº 12: <http://hdl.handle.net/10481/13587>.
- López, P. (2001). Del No Future al Hazlo tú Mismo. Un Esbozo Histórico Acerca de la Discursividad del Punk en Chile. Tesis de grado Licenciatura en Historia, UMCE: Santiago de Chile.
- Loureiro, A. (2001). Autobiografía: el Rehén Singular y la Oreja Invisible. Anales de Literatura Española, Nº 14: 134–150.
- Mallon, F. (2008). Entrevista realizada por Fabián Almonacid y Yanko González. Revista Austral de Ciencias Sociales Nº 14: 125–156.
- Mannheim, K. (1993). El Problema de las Generaciones. Revista Española de Investigaciones Sociológicas Nº62: 62–93.
- McNeil, L. & McCain, G. (1999). Por Favor, Mátame. La Historia Oral del Punk. Celeste Ediciones: Madrid.
- Medina, M. (2000–2001). El Relato de Vida como Testimonio. Un Ejemplo Chileno de Memoria Histórica. Anales Nº3 y 4: 205–222.

- Moncada, B. (2006). Jaime Guzmán. Una Democracia Contrarrevolucionaria. El Político de 1964 a 1980. Ril Editores: Santiago de Chile.
- Morales, L. (2011). La escritura de al Lado: Géneros Referenciales. Editorial Cuarto Propio: Santiago de Chile.
- Muñoz, V. (2002). Movimiento Social Juvenil y Eje Cultural. Dos contextos de reconstrucción organizativa (1976-1982 / 1989-2002). En: Revista Última Década Nº17: 41-64.
- Muñoz, V. (2011). Juventud y Política en Chile. Hacia un enfoque Generacional. Revista Última Década Nº35: 113-141.
- Olivares, J. (2011). Contribución a una Sociología de la Música Rock Chilena: Concepto, Historia y Perspectivas. Tesis para optar al Título Profesional de Sociólogo. Universidad Arcis Escuela de Sociología.
- Olguin, R. (2007). Ciudad y Tribus Urbanas. El Caso de Santiago de Chile (1980-2006). En: Revista Electrónica Diseño Urbano y Paisaje, Vol. IV, Nº10.
- Ortega y Gasset, J. (1968) [1923]. El Tema de Nuestro Tiempo. Espasa Calpe: Madrid.
- Osorio, J. (2011). La Bicicleta, el Canto Nuevo y las Tramas Musicales de la Disidencia. Música Popular, Juventud y Política en Chile Durante la Dictadura, 1976-1984. En: Revista A Contra Corriente vol. 8, Nº3: 255-286.
- Padilla, A. (2009). Retrospectiva al Metal Chileno (1983-1993). Corvos: Santiago de Chile.
- Pujadas, J. (1992). El Método Biográfico. El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid.
- Ramírez, J. (2006). Santiago Underground. Lugares emblemáticos de la movida nocturna. Diciembre, 2006. Extraído desde: [http://www.lanacion.cl/prontus\\_noticias/site/artic/20061230/pags/20061230131648.html](http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20061230/pags/20061230131648.html).
- Randall, M. (2002) [1979]. ¿Qué es y cómo se hace un Testimonio? En: La Voz del Otro. Testimonio, Subalternidad y Verdad Narrativa (Achugar y Beverley, editores), pp. 33-57. Universidad Rafael Landívar: Guatemala.
- Restrepo, A. (2005). Una Lectura de lo real a través del punk. Historia Crítica Nº29: 9-37.
- Reynolds, S. (2013). Post Punk. Romper todo y Empezar de nuevo. Caja Negra: Buenos Aires.
- Salazar, G. & Pinto, J. (2002). Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y Juventud. Lom Editores: Santiago de Chile.
- Santis, J. (2009). Lugares de la vida nocturna en Santiago de Chile entre 1973-1990. Bosquejo para un proyecto. En: Revista Electrónica Diseño urbano y Paisaje, Nº16.
- Sarlo, B. (2005). Tiempo Pasado. Cultura de la Memoria y Giro Subjetivo. Una Discusión. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.
- Scott, J. (1985). Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance. Yale University Press: New Haven.
- Wallace, C. & Alt, R. (2001). Youth Cultures under Authoritarian Regimes. The case of the Swings against the Nazis. Youth and Society vol. 32, Nº3: 275-302.
- Williams, P. (2009). The Multidimensionality of Resistance in Youth-Subcultural Studies. The Resistance Studies Magazine Nº: 20-33.
- Yúdice, G. (2002). Testimonio y Concientización. En: La Voz del Otro. Testimonio, Subalternidad y Verdad Narrativa (Achugar y Beverley, editores), pp. 221-242. Universidad Rafael Landívar: Guatemala.
- Zapata, A. (2003). La voz en los Ochenta - Nuevos Estilos al Baile. Revista Pensamiento Crítico nº3.

## Revistas

Agurto, I., Canales, M. & de la Maza, G. (1985). Razones y Subversiones. Santiago de Chile: ECO, Folico, Sepade.

Chinoklias. (2001). Entrevista a la Primera Banda Punk \$hilena: Orgasmo. Konciencia Muerta Zine/ N° 2 Año I <http://www.angelfire.com/punk2/konciencia02/orgasmo.htm>.

Book. John. (1986) (jun-jul). El virreinato del Rock. *Krítica* N°20: 36-37.

Maturana, M. (1983a). Ser Punk en Holanda. *La Bicicleta* n°30 (enero), pp. 29-30.

Maturana, M. (1983b). Panchito Reyes, New Wave. *La Bicicleta* N° 33 (abril), pp. 27-28.

Rivera, F. "La Secretaría Nacional de la Juventud: El 'Divino Tesoro' de la Dictadura Militar Chilena (1973 - 1983)." *Revista Palimpsesto*. ISSN: 0718-5898. Revista N°5 | 2006 | Volumen 3. <http://www.palimpsestousach.cl/revista-n5/>.

Sam, R. (1984a). El mundo se ha vuelto video. *La Bicicleta* N°47 (mayo), pp. 35-36.

Sam, R. (1984b). Transexuales, Bisexuales y Asexuados. *La Bicicleta* N°48 (mayo), pp. 29-30.

Sam, R. (1983c). No tengo boca y quiero gritar. Bienvenido, rocanrol, y tu filosofía del aullido. *La Bicicleta* n°40 (noviembre) pp. 27-28.

Sin autor. *Krítica* N°8 (1980) (nov-dic). Ante una Muerte Repentina (texto por la muerte de Lennon). Página 31.

Sin autor. (1984). El Rock como grito de guerra. Diálogo trasnochado y deslumbrante acerca del poder de Mick Jagger contra las dictaduras de aquí y de allá. *La Bicicleta* N°43 (febrero), pp. 27-28.

Warnken, C. *Krítica* N°19. (1986) (abr-may). Rock: 3 años después. Página 34.

Zapata, A. (2003). La voz en los Ochenta - Nuevos Estilos al Baile. En: *Revista Pensamiento Crítico* n°3.









# Categoría 2016

# Pregrado

**1**<sup>er</sup>  
Lugar

# Alteridades en la construcción de memorias del pasado reciente de Chile (1970-1990) en trayectos cotidianos juveniles<sup>5</sup>

**Constanza Carrillo Magna**

Psicóloga

Universidad de Chile

Región Metropolitana, 2016

5 Memoria realizada en el marco del proyecto FONDECYT Iniciación N° 11121405 "Políticas de memoria desde una clave generacional: el pasado reciente de Chile (1970-1990) en trayectos cotidianos juveniles" y Programa U-APOYA Línea 2: Concurso de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y Educación Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile 2012, CSSOC-2012-309. Investigadora Responsable María José Reyes Andreani, Universidad de Chile.

## Síntesis

La pregunta y preocupación social por los eventos ocurridos durante la dictadura militar chilena posee hoy en día especial valor. A más de cuarenta años del golpe de Estado, es necesario instalar la memoria de lo ocurrido, donde la violación a los derechos humanos se hizo una práctica sistemática y cotidiana. Es imperante entonces, dar lugar a las marcas y quiebres profundos que este evento ha dejado en nuestra sociedad (Informe Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, 2004). Una de las preocupaciones en el ámbito social y político se relaciona con la transmisión de este pasado a las nuevas generaciones (Cornejo, Reyes, Cruz, Villaroel, Vicanco, Cáceres & Rocha, 2013). Asumimos que los/as jóvenes no son simplemente receptores pasivos de los legados del pasado, sino que poseen un lugar agencial, resignificando y reinterpretando lo que les ha sido transmitido (Reyes, 2009a).

Para el sociólogo Maurice Halbwachs (2004) la memoria es social y para dar cuenta de ello, propone la noción de memoria colectiva, la cual no es colectiva por ser compartida con otros, sino más bien por ser construida socialmente (Reyes, 2012). Como indica Reyes (2009a, 2009b), la "transmisión" de memorias de una generación a otra operaría como una construcción que es dialógica, en un espacio relacional, y donde la alteridad es parte constitutiva de esa construcción, pues el sujeto es siempre producto de su interacción con otros (Bajtín, 2011).

El presente estudio se enmarca en un proyecto de investigación de mayor alcance - FONDECYT N°11121405 "Políticas de memoria desde una clave generacional: el pasado reciente de Chile (1970-1990) en trayectos cotidianos juveniles" y Programa U-APOYA Línea 2: Concurso de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y Educación Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile 2012, CSSOC-2012-309- que tuvo por objeto analizar los efectos políticos de la construcción de memorias del pasado reciente que los jóvenes realizaban desde sus trayectos cotidianos. En cuanto al objetivo de este estudio, buscó focalizar en las alteridades, es decir, los/as otros/as; que emergen en la construcción de dichas memorias en trayectos cotidianos de jóvenes familiares de personas víctimas de represión política y jóvenes familiares de uniformados en Dictadura.

Se realizó un estudio de carácter exploratorio y comprensivo, a través de una metodología social cualitativa. Se analizaron los

*Para el sociólogo Maurice Halbwachs (2004) la memoria es social y para dar cuenta de ello, propone la noción de memoria colectiva, la cual no es colectiva por ser compartida con otros, sino más bien por ser construida socialmente (Reyes, 2012).*

*La relación entre jóvenes y memoria requiere incorporar el concepto de alteridad, en tanto es fundamental el reconocimiento del otro (familiar, singular, social, etc.) para la propia constitución, para diferenciarse y marcar fronteras (Cárdenas, 2011). Asimismo la referencia al pasado se vincula a la edificación de la propia subjetividad (Lenz, 2011).*

casos de 6 jóvenes familiares de víctimas de represión política y 7 jóvenes familiares de uniformados en Dictadura entre 18 y 22 años, de niveles socioeconómicos alto, medio y bajo de un total de 33 casos de jóvenes entrevistados en el proyecto Fondecyt. En total se analizaron 25 entrevistas individuales semi-estructuradas (dos por joven), por medio de un análisis de contenido.

Como principales conclusiones, se destaca que las alteridades que configuran las memorias son esencialmente personajes del círculo familiar e inmediato, además los jóvenes requieren recurrir a la propia biografía para encontrar conexiones con el pasado. Finalmente reflexionamos acerca de la privatización de la memoria y su despolitización, así como la relevancia de posicionar a los jóvenes como constructores de memorias sociales del pasado.

## **Justificación**

Comprender cuáles son los/as otros/as, es decir, las alteridades que configuran el pasado, se sustenta en que las memorias o las narrativas de una vida, se vinculan con un conjunto de otras narrativas que tienen que ver con las múltiples relaciones que los seres humanos establecemos los unos con los otros. La relación entre jóvenes y memoria requiere incorporar el concepto de alteridad, en tanto es fundamental el reconocimiento del otro (familiar, singular, social, etc.) para la propia constitución, para diferenciarse y marcar fronteras (Cárdenas, 2011). Asimismo la referencia al pasado se vincula a la edificación de la propia subjetividad (Lenz, 2011). Por ello, este estudio aporta pistas respecto a cómo los jóvenes se subjetivan, por medio de qué referentes socioculturales, y qué forma adquiere la memoria en el presente a partir de un pasado de violencia, represión y silencio.

Ahora bien, la mayoría de los estudios que buscan dar cuenta de la transmisión de este evento así como sus efectos en el presente, se han centrado principalmente en la perspectiva de aquellas personas que vivieron directamente el periodo de dictadura miliar, la generación "protagonista" (Reyes, 2009b), por lo que se han abordado de manera muy escasa la forma en que se están configurando los discursos y perspectivas de aquellas personas pertenecientes a las nuevas generaciones. A pesar que los jóvenes no han sido protagonistas del pasado reciente del país, el estudio de las memorias sociales a partir de sus perspectivas releva el hecho de que en sus acciones cotidianas dan forma y sentido a las

memorias de ese pasado, así como también a los olvidos en el presente, haciéndose parte también del conflicto que ello les trae (Reyes, 2012). Además, la experiencia de ser familiar de víctima de represión política o bien de uniformado durante dictadura, marca irrevocablemente la construcción de memorias sobre el pasado reciente (Informe Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, 2004). Es claro que no se trata sólo de dar lugar a ese pasado, sino también de reflexionar sobre los daños y sus efectos que perduran hasta hoy. En este sentido, asumimos que el pasado sigue estando presente y de él sus efectos se manifiestan constantemente (Reyes, 2012). Como científicos sociales existe la responsabilidad y necesidad ético-política de abordar nuestro pasado reciente por medio de la escucha de perspectivas de actores de una nueva generación, ofreciendo dicho trabajo al conocimiento público a fin de avanzar en la elaboración de aquel conflicto cuyas consecuencias generaron un quiebre social profundo en nuestro país.

## Pregunta de investigación

- » ¿Cuáles son las alteridades que emergen en la construcción de memorias sobre el pasado reciente de Chile en trayectos cotidianos de jóvenes familiares de personas víctimas de represión política y jóvenes familiares de uniformados?

## Objetivo general

Dar cuenta de los otros que emergen en la construcción de memorias sobre el pasado reciente de Chile en trayectos cotidianos de jóvenes familiares de víctima de represión política y jóvenes familiares de uniformados.

## Objetivos específicos

- » Conocer los acontecimientos y/o situaciones donde los/as jóvenes recuerdan el pasado reciente de Chile.
- » Identificar cuáles son aquellos/as otros/as que elicitán en los/as jóvenes, la construcción de memorias del pasado reciente de Chile en sus trayectos cotidianos.
- » Identificar cuáles son aquellos/as otros/as por medio de los cuales los jóvenes dan contenido a sus memorias del pasado reciente de Chile en sus trayectos cotidianos.

## Metodología<sup>6</sup>

### Tipo de estudio

El estudio responde a una metodología de investigación cualitativa, la que intenta reconstruir a partir de la perspectiva y visión de los propios sujetos, sus sentidos y significaciones vinculados a

6 El presente estudio se realizó a partir de datos producidos en el proyecto Fondecyt N° 11121405 "Políticas de memoria desde una clave generacional: el pasado reciente de Chile (1970-1990) en trayectos cotidianos juveniles" y del Programa U-APOYA Línea 2: Concurso de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y Educación Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile 2012, CSSOC-2012-309. Por ello, la descripción de la metodología responde al diseño de dichos proyectos, siendo las únicas diferencias el tamaño de muestra y el foco de análisis considerando el particular objetivo de este estudio.

los contextos históricos particulares en que se producen (Cornejo, et al., 2013). Este estudio es de carácter exploratorio y comprensivo. Primero, es exploratorio porque se indaga en aspectos que han sido poco estudiados, específicamente en torno a cuáles son las alteridades que emergen en los jóvenes al hacer memoria del pasado en su vida cotidiana, y segundo, es comprensivo porque pretende vislumbrar cómo estas alteridades configuran las memorias del pasado reciente del país.

## Universo y muestra

Se consideró como universo teórico a jóvenes entre 18 y 22 años aproximadamente, quienes han crecido en los últimos tiempos de democracia en nuestro país; de distinto nivel socioeconómico, y de distintas posiciones filiales respecto al conflicto de violencia política vivido en Dictadura: familiares de víctima de represión política y familiares de uniformados durante la dictadura. Tanto la pertenencia a la Región Metropolitana como el género se mantuvieron constantes.

Cada nivel socioeconómico se analizó junto con la posición familiar del joven. La distribución de los jóvenes participantes de este estudio es la siguiente:

Nivel Socioeconómico (NSE)	Familiar de Víctima (Edad)	Familiar de Uniformado (Edad)	Total Jóvenes
NSE Alto	Claudia (20) María (21)	Daniela (20) Xotli (22)	4
NSE Medio	Jorge (22) Tomás (21)	Javiera (22) Pablo (22)	4
NSE Bajo	José (21) Guadalupe (21)	Alicia (22)* Carmen (19) Elisa (23)	5
Total Jóvenes	6	7	13

\*Caso Piloto, 2do encuentro suspendido

## Dispositivos de producción de datos

Como ya fue anunciado, los resultados de esta investigación se originan a partir de la producción de datos del proyecto Fondecyt N° 11121405 y del Programa U-APOYA Línea 2: Concurso de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y Educación Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile 2012, CSSOC-2012-309, en el cual se realizaron un total de 63 entrevistas individuales semi-estructuradas, con dos entrevistas por cada joven. A partir de esta muestra, se consideran 13 casos específicos a analizar en este estudio particular. En el proyecto se optó por la técnica de la entrevista pues es una manera de aprehender la trayectoria cotidiana de cada entrevistado por medio de su propio relato, permitiendo comprender de mejor manera los significados y perspectivas respecto a sus experiencias (Reyes, 2012).

Se realizaron dos entrevistas por cada joven, cuyo objetivo fue indagar sobre las situaciones que en su trayecto cotidiano le recuerdan el pasado reciente. El primer encuentro buscó conocer cómo el joven recuerda cotidianamente el pasado reciente de Chile. Transcurridas dos semanas, se realizó una segunda entrevista, en ella se vuelve sobre los relatos del primer encuentro y además sobre la reflexión que el joven pudo realizar durante sus trayectos cotidianos en el tiempo transcurrido entre la primera y segunda entrevista (Reyes, 2012). Para el segundo encuentro, se solicitó al joven tomar de 3 a 5 fotografías que sintetizaran lo conversado en la primera entrevista. Se trabajó con este material fotográfico profundizando en aquello que fue reflexionado o en nuevos elementos que aparecen a propósito del ejercicio fotográfico. Es importante mencionar que las fotografías no son analizadas desde una perspectiva o dispositivo fotográfico, sino más bien, interesan los discursos y los relatos que se generan en torno a esas fotografías (Reyes, 2012).

Por último, cada participante firmó un consentimiento informado donde se explican cada uno de los procedimientos del estudio y en el cual se asegura que la información será confidencial.

## Dispositivos de análisis<sup>7</sup>

Cada uno de los 13 casos fue revisado particularmente, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico y la posición familiar. Posteriormente los casos fueron analizados de manera transversal. La revisión particular dio cuenta de qué elementos y alteridades aparecen elicitando o configurando los relatos de cada uno de los jóvenes al hacer memoria del pasado en su día a día. Luego se analizaron los casos de forma transversal, reparando en aquellos elementos comunes y en aquellos distintivos. Para analizar los casos de manera transversal, se codificaron las entrevistas en el programa de análisis cualitativo Atlas.ti (Muhr, 1997).

El análisis realizado responde a un análisis de contenido. Este es un tipo de análisis que permite establecer temáticas frecuentes en ciertos textos, el cual tiene como fin la formulación de inferencias válidas sobre el contexto y producción de un

7 Es importante destacar que esta estrategia de análisis fue dispuesta por el proyecto Fondecyt N° 11121405 y del Programa U-APOYA Línea 2: Concurso de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y Educación Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile 2012, CSSOC-2012-309, por lo que si bien existen elementos analizados con los fines propios de este estudio, no fue elaborada para enfatizar aquellos aspectos concernientes a las alteridades.

*Como ya fue anunciado, los resultados de esta investigación se originan a partir de la producción de datos del proyecto Fondecyt N° 11121405 y del Programa U-APOYA Línea 2: Concurso de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y Educación Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile 2012, CSSOC-2012-309, en el cual se realizaron un total de 63 entrevistas individuales semi-estructuradas, con dos entrevistas por cada joven.*

*El material fotográfico se consideró como un elicitador de los recuerdos del pasado favoreciendo el ejercicio de memoria, por lo tanto este material fue analizado en relación a los relatos que emergieron en torno al pasado. La fotografía buscó que los jóvenes sintetizaran sus recuerdos y experiencias cotidianas en torno al pasado reciente, para luego dar cuenta de ello discursivamente.*

texto (González, 2014), asumiendo el carácter contextual y situado de las categorizaciones e interpretaciones propuestas a propósito de los textos analizados (Mayring, 2000).

Dicho análisis permitió la elaboración de los siguientes ejes analíticos: ¿Qué pasado se recuerda y qué alteridades emergen desde allí?, ¿Qué alteridades catalizan las memorias del pasado reciente de los jóvenes?, y ¿Qué tipo de pasado se configura?

El material fotográfico se consideró como un elicitador de los recuerdos del pasado favoreciendo el ejercicio de memoria, por lo tanto este material fue analizado en relación a los relatos que emergieron en torno al pasado. La fotografía buscó que los jóvenes sintetizaran sus recuerdos y experiencias cotidianas en torno al pasado reciente, para luego dar cuenta de ello discursivamente.

## **Marco teórico**

### **Memoria como acción social**

Si bien el concepto de memoria suele relacionarse con una “facultad específicamente individual” (Halbwachs, 2004) en un sentido psíquico y esencialista, se ha reflexionado en torno a la memoria desde otra conceptualización que la piensa desde un punto de vista social, no precisamente por ser compartida por los distintos grupos, sino por ser construida en y desde las relaciones sociales, implicando por tanto, los vínculos con los otros (Reyes, 2009a; Cornejo et al., 2013), dicho de otro modo, los otros siempre están presentes en el hacer memoria.

Por tanto, Halbwachs (2004), propone la noción de memoria colectiva, la cual no es colectiva por ser compartida con otros, sino por ser construida socialmente (Reyes, 2012). Todo recuerdo, incluso aquel que podríamos considerar personal se configura socialmente, pues toda experiencia es compartida por y con otros, en este sentido el concepto de memoria colectiva implica la presencia de lo social aún en aquellos momentos individuales. Además, este autor plantea que todas las memorias individuales se encuentran circunscritas a partir de marcos sociales. Estos son construidos socialmente por los grupos, estableciendo los límites desde los cuales es posible hacer memoria. Como estos marcos son cambiantes e históricos, la memoria es más bien una reconstrucción más que una imagen fidedigna, y aquello que no encuentra lugar en esos marcos, es material del olvido (Jelin,



2002). Según Halbwachs (1925) los marcos sociales pueden ser definidos en relación a la familia, la religión o las clases sociales, pero hay otros marcos de carácter más general, como lo son el lenguaje, el espacio y el tiempo.

## La alteridad en la construcción de memorias

Como ya hemos revisado, la memoria es una acción constructiva, y para ello, el lugar del otro es fundamental. Si pensamos que la memoria posee un carácter social, entonces los otros siempre estarán presentes en ella, pues ésta es construida justamente en y desde las relaciones con los otros (Reyes, 2009a; Cornejo et al., 2013). En definitiva, esta idea es la que nos posibilita pensar la relevancia de la alteridad en la construcción de las memorias. Vázquez (2001) nos muestra cómo en el hacer memoria, siempre hay un otro presencial o virtual que media ese ejercicio. Asimismo Halbwachs (2004) propone que en todo recuerdo siempre participa un otro, no necesariamente de forma material, pero la memoria colectiva implica la presencia de alteridades que participan de esa construcción.

Siguiendo los planteamientos del filósofo ruso Mijaíl Bajtín (2011) el sujeto se ubica en una red de relaciones dialógicas que establece tanto consigo mismo como con los otros. En este sentido, podríamos decir que la alteridad es constitutiva del sujeto, de sus acciones, recuerdos y memorias. De este modo, la memoria, no puede ser comprendida sin el reconocimiento de la alteridad en su constitución, "sólo es posible hacer memoria en la medida en que estamos inmersos en una dialogía constante y nunca acabada de diversas posiciones" (Reyes, 2009a).

## Memoria y generaciones

Es muy importante distinguir que lo que define a una generación no es exclusivamente el marco etario, ni responde simplemente a ciclos vitales. La generación es más bien una creación social que aparece cuando ciertos eventos demarcan a un grupo etario "en términos de conciencia 'socio-histórica'" (Oddone & Lynch, 2008, p.125). Según el sociólogo Karl Mannheim (1928), aquello que da forma a una generación son experiencias sociales y culturales comunes que otorgan cierta identidad a aquellos sujetos que las viven. Existe un vínculo entre las generaciones y la memoria, el cual no sólo refiere a la posibilidad y emergencia de nuevas memorias, sino también al hecho que la memoria otorga continuidad a la experiencia generacional brindando sentido a la interacción permanente entre diferentes generaciones (Muñoz, 2011). En esta relación constante entre una determinada generación y las generaciones siguientes la memoria provee coherencia y cohesión a la experiencia cotidiana. Por medio de la memoria las generaciones se reconocen a sí mismas, se diferencian de nuevas o antiguas generaciones y la interacción se hace posible. En este contexto, los jóvenes representan la aparición de lo nuevo, gatillan y permiten cambios en el diálogo generacional y en la forma de hacer memoria. Para Mannheim (1928), los jóvenes son protagonistas del diálogo entre las generaciones, ya que ellos constituyen el ingreso de una nueva generación que revitaliza lo social.

## Generaciones sucesoras del pasado reciente de Chile

El estudio realizado por Cornejo, et al. (2013), plantea que hoy en día los jóvenes no son simplemente sucesores pasivos de los legados del pasado reciente de Chile, sino que se sitúan como una gene-

ración protagonista del presente “estableciendo a través de sus acciones y posturas una distinción con los ‘otros’ –padres, abuelos–” (Reyes, Cornejo, Cruz, Carrillo & Caviedes, 2015). Esta generación se caracterizaría por ser protagonistas de una serie de movilizaciones estudiantiles que surgen a partir del año 2006 en adelante con la llamada “revolución pingüina” (Cornejo et al., 2013).

La crisis de la educación chilena es un problema que ha tomado mucha fuerza especialmente desde el año 2006, cuyos propulsores han sido principalmente jóvenes estudiantes secundarios y universitarios (Valdebenito, 2011). La trascendencia y despliegue de este movimiento se enmarca en experiencias que Oporto (2011) llama “rastros, huellas y voces del pasado”.

Hoy los jóvenes, por medio del movimiento social por la educación, expresan un malestar en lo actual, pero que es efecto de políticas sociales y educativas del gobierno dictatorial. Por lo cual, la memoria como herramienta para la construcción de este movimiento social no es necesariamente una herramienta discursiva, muchas veces los jóvenes no hablan del pasado si no que lo actúan por medio de las movilizaciones, de la organización y de las distintas formas que han encontrado de expresar ese malestar (Cárdenas, 2011; Oporto, 2011).

## **Construcciones de memorias en la vida cotidiana**

Para Bartlett (1932) una de las acciones que se realiza con mayor frecuencia en la vida cotidiana es la de recordar. Cuando nos referimos a la vida cotidiana, estamos hablando del “espacio inmediato que es condición y escenario de nuestra subjetivación” (Reyes, 2009a), es un espacio inter-relacional en el que emergen interacciones, diferencias y conflictos (Reyes, 2009a). La vida cotidiana se presenta como un espacio que es construido intersubjetivamente, donde la alteridad es inherente a esa construcción. Jelin (2002) ofrece la posibilidad de pensar que en la rutina del cotidiano también ocurren rupturas, las que se incorporan a la memoria por la carga afectiva que poseen, lo que trae como efecto la construcción del sentido y de lo nuevo.

## **Resultados y análisis**

### **¿Qué pasado se recuerda y qué alteridades emergen desde allí?**

El presente apartado refiere a las alteridades que surgen en la construcción de memorias del pasado reciente de Chile (1970–1973) tanto de jóvenes familiares de uniformados como familiares de víctimas. Para ello, es preciso realizar una descripción de cuáles son los recuerdos del pasado reciente de Chile, situaciones o acontecimientos que los jóvenes participantes refieren frecuentemente, teniendo como referente la pregunta ¿qué se recuerda? El objetivo es dar cuenta sobre qué alteridades emergen en dichos recuerdos, y cómo éstas son significadas por los jóvenes.

Ante la pregunta ¿qué se recuerda?, los jóvenes familiares de uniformados describen el período en un intento de comparación entre un “antes” y el ahora.

*En: él fue guardia ¿en qué momento digamos? ¿Del setenta al noventa?*

*E: [...] no sé, no sabría decirte. Fue en la época, o sea no te voy a decir el setenta y cinco, no. Yo creo que las niñas deben haber tenido como... ¿cinco año más o meno? [...] los comentarios son como, las cosas no son como antes. O sea, antes se respetaba, o sea antes no andaba cualquiera en la calle, antes no podíai...*

*En: y cuando dices ese antes, tienes idea ahí [...] Ahí dónde los sitúas cuando tú dices ese antes. Ahí digamos hay dos periodos distintos ¿no? Por una parte está la unidad popular y por otra digamos, o Dictadura o gobierno militar según.*

*E: No sabría decirte [...] Pero el antes. El antes de que yo naciera. (Elisa, familiar de uniformado, NSE Medio, A)*

La viñeta anterior nos muestra que a pesar de que la entrevistadora propone enmarcar las descripciones que la joven hace ya sea en el período de la Unidad Popular o de Dictadura, ella no reconoce dichos períodos como referentes para ubicar las situaciones que recuerda del pasado, pues son las referencias biográficas “antes que yo naciera” y familiares, las que entregan el contexto temporal para recordar.

En los casos de jóvenes familiares de víctimas, situaciones o acontecimientos del pasado son relatados teniendo como principal referente la historia familiar, pero logran identificar claramente una cronología histórica en la cual enmarcarlos. En contraste del caso de la viñeta anterior, se logra diferenciar claramente el período de la Unidad Popular de lo que fue la Dictadura.

*Lo que pasa es que, ya que empezamos a hablar un poco más de esto; mi familia en sí es una familia marcada por hechos históricos súper relevantes, sin ir más lejos mis abuelos, bueno mis papás, pa' empezar mis viejos participaron en todo lo que era la resistencia contra la Dictadura, mi abuelo participó en la UP, fue dirigente. (Jorge, familiar de víctima, NSE Medio, A)*

Independiente de la filiación, existe un punto común entre los jóvenes entrevistados, y es que el pasado es narrado a través de fragmentos acotados que muchas veces no logran una continuidad o un relato acabado con límites temporales (Reyes, Olivari, Arensburg, Carrillo, Caviedes, Mateos & Rueda, 2017).

La “represión” es una palabra que a veces es nombrada, la cual sintetiza los tiempos del pasado, aunque con ciertas diferencias respecto a los contenidos que emergen según la posición familiar de los jóvenes (Reyes, et al., 2017). Si bien jóvenes familiares de uniformados, apuntan a las implicancias negativas, no sitúan necesariamente responsabilidades respecto a dicha represión, ni tampoco especifican quiénes se vieron afectados por ella.

*Yo considero que no sé, como que no me cuadra una Dictadura en un país, nunca he estado de acuerdo en ese tipo de cosas, que la forma en la que se hizo y cómo se hizo no me gusta en lo absoluto, que toa la gente que se le desapareció un familiar, o que la misma gente que desaparece. Es por eso, no, nunca he estado de acuerdo con ese tema. Jamás, encuentro que la represión y ese tema no tendría por qué haber sido. (Alicia, familiar de uniformado, NSE Bajo, A)*

Por su parte, para familiares de víctimas, la represión es un asunto que ha dejado huellas y marcas en la historia familiar, disponiéndolos a tener cierta mirada sobre el pasado reciente, pero también sobre la propia historia y experiencia en tanto familiar de víctima.

*En: y la figura de tu abuelo digamos, ¿te es presente en tu cotidianidad?*

*T: sí po, tanto como ese pasado que se aparece así no má, aparece por cualquier motivo, o porque mi mamá y mis tíos, o por las historias de mi abuela, o porque todos los años hay como... hay ciertas fechas que lo que nos hacen recordar po, o la fecha en que desapareció, o el once de septiembre. (Ricardo, familiar de víctima, NSE Medio, A)*

Otro fragmento refiere a las "historias familiares", las cuales dan forma al pasado. Las narraciones relatadas por los jóvenes toman sentido en cuanto son protagonizadas por un padre, una madre o abuelos, quienes se traducen en personajes principales de esas narraciones. Por otra parte, las tramas de esas narraciones –por ejemplo, la represión política vivida por un familiar, los objetos militares del padre o del abuelo, los toques de queda– dependerán de las inscripciones familiares de los jóvenes, dando sentido al pasado reciente en la experiencia cotidiana (Reyes, et al., 2017).

La muerte de Pinochet es un evento que destaca por la connotación emocional que tuvo en su momento, ubicándose como una figura que genera disputa. En el caso de jóvenes familiares de uniformados, es un hito que dentro de las familias fue vivenciado de manera fúnebre, mientras que para jóvenes familiares de víctimas es un hito que fue celebrado con alegría.

En cualquier caso Pinochet es sin duda una figura relevante para al menos estructurar algún tipo de relato sobre el pasado. Lo cierto es que la emoción que produjo en las familias este hito, no necesariamente es compartida por los jóvenes.

*Y ahí salimos en el auto a Plaza Italia. Mis papás tocando la bocina, súper contentos, de ahí me acuerdo que, eh nos bajamos y yo estaba como... como igual feliz, claramente feliz, pero igual estaba un poco incómoda con la situación de ah tanto bocinazo como que yo igual era un poco, un vergonzosa yo creo. Como, ah tanto bocinazo, más que, por ejemplo ahí estábamos en La Reina y estábamos en un sector donde nadie tocaba la bocina, ¿cachai? (María, familiar de víctima, NSE Alto, A)*

La muerte de Pinochet es un hito significativo que se vincula al pasado reciente, en tanto lo fue para la familia, pero no necesariamente para ellos. Pese a lo anterior, la aparición de Pinochet en los diferentes relatos es más bien circunstancial, pues la historia está centrada en la experiencia familiar.

Figuras como "detenidos desaparecidos", "torturados" y "exiliados" se adentran en los relatos de jóvenes familiares de víctimas entremezclándose con la historia familiar y personal. Estos relatos representan no sólo la narración de una historia, sino que afectos, penas y malestares que guardan sus efectos hasta hoy. Estos personajes que son a la vez personajes del círculo familiar (un abuelo, un padre o una madre) coexisten en la cotidianidad del joven (Reyes, et al., 2017).

*Para él también, el tema del Estadio Nacional fue como un arma de dos filos, en la alegría y la pena; pero yo me di cuenta de esto mucho antes de entender todo el proceso de la Dictadura todo eso, yo me di cuenta cuando él me llevó un día a un lugar que de hecho aún está, que bajando la galería norte, en el espacio que se une la galería norte con la marquesina, con pacífico, todavía queda un memorial, que es las tablas del estadio en ese entonces, para el golpe, y eso fue trágico, cuando me llevó para allá y se puso a llorar y él recordaba, y se acordaba de las personas que habían, si bueno, a él lo mataron, a él no lo mataron, porque habían como fotos, y ahí yo me pegué el alcachofazo de que mi abuelo había estado acá po, pero ahí me di cuenta de que, al menos la carga emocional que tenía al respecto de eso po. No al tema, no había política, no había nada, ahí era que mi abuelo lloraba, llorando por esto, porque le habían hecho algo malo. (Jorge, familiar de víctima, NSE Medio, B)*

Así, para estos jóvenes el pasado los implica, ya que está atravesado por afectos familiares que les han sido transmitidos, y que se revelan en sus narraciones.

Si bien en estos relatos aparecen retazos e imágenes de la historia de padres, tíos o abuelos, aparecen también afectos ligados a esas historias -como por ejemplo la pena o la impotencia- o sentimientos que guardan relación con el dolor de una experiencia de pérdida, tortura y/o exilio. Para algunos, estos afectos les son extraños, son percibidos como ajenos pues provienen del otro familiar pero igualmente están allí presentes en el vivir cotidiano de la familia.

*Es raro porque como que me es un poco ajeno, igual es raro decirlo porque siento un poco de impotencia, como que digo qué onda, qué raro, no entiendo esto, bueno como muchas cosas que pasan y que uno no entiende como por qué pasan, pero también me da una cosa como que más que rabia, es como, o sea o impotencia como ajeno, como extraño, lo que te decía que no entendía ni nada y eso como... porque yo tampoco siento, o sea yo creo que soy súper participativa en el sentido de opinar o hacer críticas o lo que me parece correcto o lo que no, pero yo creo que igual se transmiten como ciertos sentimientos, sobre todo de la familia que uno viene y además de la perspectiva cómo uno lo mira, de todo, yo creo. (Claudia, familiar de víctima, NSE Alto, A)*

*Si bien en estos relatos aparecen retazos e imágenes de la historia de padres, tíos o abuelos, aparecen también afectos ligados a esas historias -como por ejemplo la pena o la impotencia- o sentimientos que guardan relación con el dolor de una experiencia de pérdida, tortura y/o exilio.*

En cuanto a jóvenes familiares de uniformados, si bien el pasado reciente no es un tópico del que se hable recurrentemente, “detenidos desaparecidos” sí es un personaje que aparece en sus relatos del pasado. A diferencia de jóvenes familiares de víctimas, se hace presente tan sólo a momentos para señalar las consecuencias negativas que implicó la Dictadura, pero el relato acerca de este personaje es acotado y por lo general se enfatiza en el sufrimiento de la propia familia.

*P: no se habla mucho de ese tema en mi casa.*

*En: [...] y en esas situaciones qué es lo que recuerdas del pasado reciente [...]*

*P: los desaparecidos, todo lo que es como el lado negativo [...] una Dictadura no tiene muchos lados positivos según yo, pero todo ese lado más humano de las personas, como el sufrimiento personal de la familia, eso es lo que me hace recordar. (Pablo, familiar de uniformado, NSE Medio, A)*

En otros casos, tanto la muerte como las desapariciones de personas, son elementos que se cuestionan a favor de planteamientos que han sido transmitidos desde la visión familiar, la que predomina en la posición que se toma.

*Sé que se infringieron mucho, que se mató gente, que desapareció gente, también sé que mucha gente que desapareció está en otros lugares ganando dinero, las familias de esas personas también ganando dinero [...] no conozco gente cercana que le haya pasado, como que yo no estoy más, no es que no me interese, sino que tendría que entrar a averiguar mucho de esto, porque todo lo que yo te he comentado de las cosas que le pasó a mi familia, cosas que ellos opinan. (Javiera, familiar de uniformado, NSE Medio, A)*

Ideas, opiniones o experiencias vividas por la familia son tomadas por los jóvenes familiares de uniformados para construir sus relatos. Los detenidos desaparecidos o el propio Pinochet, son nombrados a veces a propósito de lo que han escuchado en conversaciones o reuniones familiares, pero no son necesariamente personajes principales de una historia del pasado. En este sentido, tanto para jóvenes familiares de víctimas como de uniformados, los otros que toman protagonismo en los recuerdos del pasado reciente son aquellos familiares cercanos que vivieron dicho período.

### **¿Qué alteridades catalizan las memorias del pasado reciente de los jóvenes?**

Como vimos en el apartado anterior, las memorias del pasado de los jóvenes se encuentran habitadas por una diversidad de alteridades y voces, las cuales algunas corresponden a personajes propios del período, pero los protagonistas del pasado reciente para los jóvenes, son principalmente personajes de la familia más cercana. En efecto, lo que se pretende mostrar en el desarrollo de este segundo eje, son aquellas alteridades que incitan el ejercicio de recordar, ya sea en situaciones que son parte del presente del joven, en conversaciones con la familia o en las reflexiones a partir de un objeto que está en las casas.

Los relatos del pasado van adoptando formas en la interacción cotidiana entre el joven y el otro familiar, esto se da de forma más recurrente en las conversaciones, un espacio de interacción en el

cual a los jóvenes les permite recordar. En este sentido, el otro familiar no sólo está contenido al interior de las narraciones del pasado, sino que además, cataliza y elicitó estas memorias cuando hay interacciones respecto a ciertos temas o en ciertas circunstancias como por ejemplo, alguna noticia, o contingencia (Reyes, et al., 2017).

*Bueno como te decía, mi papá po', mi papa sí po' que conversa harto siempre está... siempre está diciendo, o sea lo que te dije po': -¡No! Si hubiera estado Pinochet esto no estaría pasando, cuando hay cosas en las noticias, tú creí' que los delincuentes estarían así, estarían sueltos, ante la gente caminaba con seguridad y los delincuentes andaban asustados, eso me dice. (Javiera, familiar de uniformado, NSE Medio, A)*  
*En: ¿y eso suele ser digamos, usual dentro de tu vida cotidiana? Por ejemplo, Víctor Jara, o escuchar a tus papás o que salga la conversa con tus amigos, ¿suele ser frecuente, o no tanto, es de vez en cuando?*  
*M: Eh, con mi familia es más o menos frecuente. No sé si yo participe tanto en esas conversaciones, pero las escucho, claro. (María, familiar de víctima, NSE Alto, A)*

Ahora bien, otros personajes emergen en los relatos a propósito de conversaciones o reuniones familiares (Allende, Violeta Parra, Ernesto Che Guevara, entre otros) pero no son necesariamente principales de una historia del pasado. Tanto para jóvenes familiares de víctimas como de uniformados, los otros que toman protagonismo en los recuerdos del pasado reciente son aquellos que vivieron dicho período: principalmente un abuelo, un padre o una madre.

Dependiendo de la posición familiar del joven, las alteridades nombradas como parte de un período, se entremezclan con personas que son de la propia familia, como sucede por ejemplo en la familia del joven familiar de víctima y la figura del "torturado" quien es a la vez el padre, la madre o el abuelo. Ocurre también cuando emerge el "milico" o "militar", "paco" o "carabinero" según la posición familiar del joven. Para el familiar de uniformado, "militar" o "carabinero" está ligado a un padre o a un abuelo, por lo que son alteridades que hacen recordar el pasado reciente por el hecho de haber trabajado en las fuerzas armadas durante ese tiempo, pero además son importantes porque están investidas de afectos.

*Porque mi papá es militar, entonces como que la, como que de repente me da un poco de nervio, porque no sé cómo va a reaccionar la gente, como que se admiran un poco de que mi papá sea militar, porque cuando lo conocen, mi papá es la persona más amorosa, tierna, cariñosa, [ríe] es un osito de peluche. (Pablo, familiar de uniformado, NSE Medio, B)*

En suma, la historia familiar es la que más pesa a la hora de dar cuenta de imágenes del pasado. Alteridades cercanas y del orden familiar para él o la joven comienzan entonces a habitar las memorias y las significaciones referentes al pasado reciente.

Algunos jóvenes nombran o traen a una segunda entrevista fotografías de objetos que les hacen recordar el pasado reciente; son en su mayoría objetos que habitan en el interior de la casa. Estos

*Familiares de uniformados consideran que ciertos objetos de sus hogares les hace recordar situaciones o acontecimientos que tienen que ver con la vida militar del padre o abuelo. Encontramos por ejemplo, trofeos, uniformes, fotografías de ellos de la época, etc.*

representan una alteridad que se inscribe en la historia de un pasado familiar y al mismo tiempo incitan el ejercicio de recordar. Cuadros, pósters, libros, uniformes militares, entre otros, constituyen elementos cotidianos que se encuentran al interior de la casa en que viven los jóvenes, son valorados por las familias, gozan de lugares vistosos al interior de la casa por lo que se encuentran con ellos diariamente.

*En: Y cuéntame, dentro de esa vida cotidiana ¿hay situaciones, objetos, personas que te recuerden el pasado reciente?*

*J: podrían ser los objetos. Que en mi casa está bien lleno de póster del Ché, de Allende, no sólo póster, también hay medallas, cosas así que me recuerda todos los días que... el que entre se va a dar cuenta que es una casa de izquierda [...] la foto de mi abuelo también está siempre ahí, entonces uno se da cuenta 'al tiro' que algo pasó ahí. (José, familiar de víctima, NSE Bajo, A) Que es como lo que siempre veo en mi casa, ahí se alcanza a ver mejor, que es como el informe Valech, es el libro, que lo tenemos justo ahí, es como el libro más gordo; entonces como que siempre van personas a la casa, lo sacan, lo ven, y ahí también sale el nombre de mi mamá y todo [...] lo que me recuerda eso es como principalmente a mi mamá, fue como en vez de sacarle una foto a mi mamá así como lo saqué al libro porque es como parte de sus vivencias y parte de su historia, como que tiene que ver con esto que está dentro del libro. (Guadalupe, familiar de víctima, NSE Bajo, B)*

Se convive diariamente con los objetos, poseen un inmenso valor, que en muchos casos es afectivo, pues no sólo representan la historia de padres o abuelos durante el período de Dictadura, sino que además simbolizan una biografía, ideales, vivencias y sentimientos que se encarnan en la materialidad del objeto.

Familiares de uniformados consideran que ciertos objetos de sus hogares les hace recordar situaciones o acontecimientos que tienen que ver con la vida militar del padre o abuelo. Encontramos por ejemplo, trofeos, uniformes, fotografías de ellos de la época, etc.

Al igual que para jóvenes familiares de víctimas, estos objetos representan una historia familiar, ideas, o vivencias, pero a diferencia de ellos, lo que les producen es más bien una reflexión



en torno a las distintas versiones del pasado que difieren a la que conocen por parte de la familia. Estos objetos no convocan demasiadas emociones o sentimientos en relación al pasado, sino que provocan una tensión en torno a cómo enfrentar ese pasado en el presente.

*En: y ahora nos quedaría la foto del busto de Pinochet...*

*J: sí, y esa sería la última imagen, que no le puse texto porque yo, o sea le podría poner así como 'la cara visible de todo lo que pasó', sea quien sea el que haya hecho cualquier cosa él es la cara visible [...] para mí él es un enigma porque verlo representado de tantas formas diferentes para la gente ponte tú, mi tía, no vayan a hablar mal de Pinochet, por un lado un santo y por el otro, ¡qué! No hablen de ese asesino [...] uno tiene ideas tan distintas de estas personas, y son tan contrarias que ni siquiera te podí quedar con esas dos caras. (Javiera, familiar de uniformado, NSE Medio, B)*

Así, la existencia de estos objetos permite construir memorias del pasado en la vida cotidiana. Tanto para jóvenes familiares de víctimas como para algunos de uniformados, los objetos de casa representan una historia familiar que se mantiene presente a través de los mismos, propiciando así recuerdos del pasado reciente. En este sentido, es que el objeto podría pensarse también como una alteridad que propicia la construcción de memorias del pasado reciente.

### **¿Qué tipo de pasado se configura?**

En los relatos de los jóvenes, podemos encontrar la emergencia de un pasado que se señala como histórico, y uno que posee un estatuto biográfico.

En el caso del pasado histórico, son padres, madres o abuelos, los protagonistas del mismo. Este pasado se torna más cercano o lejano dependiendo de la filiación familiar, por tanto las memorias se configuran principalmente a través de la historia de los protagonistas.

En el caso de familiares de víctimas, este pasado es traído junto a una gran carga afectiva que lo envuelve, pues ciertos personajes como "detenidos desaparecidos" o "torturados" por ejemplo, son parte de la propia historia familiar. Asumen una historia familiar que los precede, pero no necesariamente se identifican con ella, más bien toman distancia de la misma. El otro familiar es percibido como esencial en la propia constitución subjetiva, pero esa historia es resignificada según los intereses y experiencias presentes.

*Yo soy Ricardo [Apellidos], e importante recalcar mis apellidos porque veo que, claro, dicen de donde viene uno, pero [Apellido materno] me importa recalcarlo más porque es el apellido de mi abuelo, que fue detenido desaparecido y ahora hace poco lo encontraron [...] y creo que claro, la historia que me precede es bastante potente, pero también tengo muchas ganas de yo mismo formar mi camino no tan basado en mi historia, que como que es una mochila muy grande, una carga muy grande. (Ricardo, familiar de víctima, NSE Medio, A)*

No se trata de que estos jóvenes no compartan los puntos de vista de sus familias, se es consciente de cuán importante es la experiencia familiar en la propia biografía.

En el caso de jóvenes familiares de uniformados, el pasado reciente ha sido construido a propósito de una historia familiar, pero que a la vez se encuentra en constante tensión con otras versiones de ese pasado, alteridades que lo hacen dialogar, conocer y reflexionar, y en definitiva reconstruir aquellas versiones familiares, por otras nuevas que hagan sentido en su presente. La forma en que se relaciona con el pasado reciente también es a través de una distancia, aunque distinta a la de los jóvenes familiares de víctimas. Es una distancia que descansa en el desconocimiento sobre el pasado, más que en la tensión generada entre la versión familiar y las otras versiones sobre el pasado.

*Cuando hablan de Allende eso, yo pregunto no más, que pa' mi es súper contradictorio las cosas que dicen, o sea a mí me dijeron que Allende fue toda la vida, que Allende era un cobarde, [...] y mi suegra defendiéndolo a morir [...] así que, qué voy a decir ahí, si le empiezo a decir lo que piensa mi familia, con qué fundamento, si yo estaría repitiendo lo que escucho no más, por eso te digo tendría que ponerme a estudiar la historia pa' empezar con los cuestionamientos a la gente que habla. (Javiera, familiar de uniformado, NSE Medio, A)*

Lo interesante es que para la mayoría de los jóvenes, independiente de su filiación familiar, la idea de "no lo viví" toma relevancia en tanto reafirma la distancia que se toma con el pasado.

Surge también un pasado biográfico. En respuesta a la pregunta qué se recuerda del pasado reciente de Chile, si bien se relatan cuestiones de la experiencia familiar o algunos hitos referentes al período, también se señalan episodios que conciernen a la propia biografía, ya sea a través de la experiencia cotidiana de compartir con la familia, o por medio de episodios y situaciones que ellos mismos han vivido: en una marcha, en una conversación con el abuelo, entre otras. Cuando el pasado reciente se enlaza con el período entre 1970 y 1990, la biografía y el propio presente se vuelven vitales en esa conexión, la cual se va construyendo de maneras distintas según la posición familiar del joven.

Para jóvenes familiares de víctimas, el pasado reciente contiene una carga afectiva latente en el entorno cotidiano familiar que ha sido transmitida, por lo que sus memorias se ligan inevitablemente a sus propias experiencias biográficas.

*Yo lo he... es que lo he entendido de dos formas, como mi pasado reciente, es como desde que tengo memoria hasta acá, y él, es como lo genérico, es como de cosas desde cómo, de, desde la Dictadura hasta acá, ese es como el pasado más reciente yo no puedo (no se entiende). Por ejemplo hay generaciones que se transmiten eso, tengo la generación de mis padres, entonces no es algo que se ha olvidado, como eso yo entiendo. (Guadalupe, familiar de víctima, NSE Bajo, A)*

En el caso de los jóvenes familiares de uniformados, también les es preciso recurrir a la propia biografía y al propio presente para volver sobre el pasado, dando cuenta de sus experiencias cotidianas.

*Yo escuchaba Ska-p porque yo escuchaba la guitarra, me gustaba la voz del tipo, pero ellos te llevaban a temas más políticos, también de su propio país, esta gente como más anarquista como que siempre está cuestionando a las demás personas. Sí po', te hace pensar un poco. (Javiera, familiar de uniformado, NSE Medio, A)*

## Conclusiones

### ¿Qué nos ofrecen los relatos de los jóvenes para pensar en la alteridad?

Los análisis de los relatos nos ofrecen la posibilidad de pensar no sólo que la memoria siempre emerge en la relación con otro, sino que se construye en y desde las relaciones con los otros (Reyes, 2012; Cornejo et al., 2013), que en este caso, corresponde principalmente a la familia. Si bien los padres, madres o abuelos ocupan un lugar central en la configuración del pasado, no es sólo por ser protagonistas, sino también por ser con quienes conviven, dialogan y se vinculan en el cotidiano. Las relaciones sociales fuera de ese espacio (amigos, pareja, universidad, etc.) también permiten configurar el pasado de un modo distinto al que inicialmente pudo haber sido construido a propósito de la experiencia familiar.

Por otra parte, los relatos nos muestran que las alteridades emergentes en la construcción de memorias, guardan relación con un lazo afectivo que establecen con esa alteridad. Esto se corresponde con la idea de Bartlett (1932) que recordamos aquello que establece una conexión afectiva con nosotros en el presente, ya que recordar es en gran medida una cuestión de afectos (Reyes, 2009a). Los afectos toman relevancia a la hora de destacar un personaje o alguna otra alteridad. Lo anterior se ve representado cuando hablan de la familia, pero también cuando se trata de los objetos que

*Los análisis de los relatos nos ofrecen la posibilidad de pensar no sólo que la memoria siempre emerge en la relación con otro, sino que se construye en y desde las relaciones con los otros (Reyes, 2012; Cornejo et al., 2013), que en este caso, corresponde principalmente a la familia. Si bien los padres, madres o abuelos ocupan un lugar central en la configuración del pasado, no es sólo por ser protagonistas sino también por ser con quienes conviven, dialogan y se vinculan en el cotidiano.*

*Los relatos de los jóvenes revelan que las memorias del pasado están siendo construidas a partir de la experiencia familiar, pero sin complementarse demasiado con otras voces materiales o virtuales ajenas a ese círculo íntimo. Son pocos los espacios o las instancias que convocan a este joven a hablar o recordar el pasado, siendo principalmente en conversaciones ocasionales con familiares.*

fueron nombrados como evocadores del recuerdo, ya que si bien éstos no son valorados especialmente por el joven, sí son valorados por personas con las cuales se tiene un lazo afectivo.

Las diferentes alteridades que surgen en los relatos de los jóvenes a propósito de un pasado de violencia, nos habla también de cómo para ellos se han ido constituyendo las memorias del pasado. Vemos que en jóvenes familiares de víctima los personajes familiares nombrados para contar una historia son aquellos que sufrieron represión política. Esto nos muestra que la represión política es una experiencia que deja huellas a pesar que estos jóvenes no la vivieron directamente. En cambio para jóvenes familiares de uniformados, las alteridades señaladas como configuradoras de un pasado, son aquellas con las cuales se tiene un lazo afectivo, pero la alusión a figuras como por ejemplo detenidos desaparecidos o torturados, no son especialmente relevantes para dicha configuración.

Otro punto a reflexionar, es en torno al problema de la transmisión, proceso que reviste un carácter dialógico en el sentido que la experiencia que ha sido transmitida a los jóvenes, como hemos visto, es reconfigurada a partir de otras voces con las cuales ellos conviven y se enfrentan en el vivir cotidiano. De este modo, el estudio ha podido dar cuenta que los jóvenes son sujetos activos en la construcción de memorias sobre el pasado. Esta idea se sostiene en la medida que la memoria no puede ser comprendida sin el reconocimiento de la alteridad en su construcción (Alejos, 2006).

Los relatos de los jóvenes revelan que las memorias del pasado están siendo construidas a partir de la experiencia familiar, pero sin complementarse demasiado con otras voces materiales o virtuales ajenas a ese círculo íntimo. Son pocos los espacios o las instancias que convocan a este joven a hablar o recordar el pasado, siendo principalmente en conversaciones ocasionales con familiares (Reyes, et al., 2017).

Así, la construcción de memorias del pasado se da por medio de una experiencia en lo cotidiano de la vida privada. En otras palabras, el espacio público no opera como espacio principal

que evoque o genera una reflexión o diálogo en torno a la memoria y cuál es el lugar de esta en lo social. En este sentido, siguiendo a Reyes, Muñoz & Vásquez (2013) podríamos decir que hay cierta privatización en el ejercicio de recordar, ya que “no se produce una acción política desde la memoria”.

### **¿Frente a qué pasado nos encontramos?**

Cuando se pregunta por pasado reciente, para los jóvenes, este pasado no necesariamente hace referencia al período de 1970-1990, sino que además proyectan y refieren a una historia de vida propia en un sentido biográfico, por lo que en ocasiones la historia biográfica es considerada también como pasado reciente, permitiéndoles acercarse a historias, memorias y recuerdos de eventos del período de Dictadura. Los jóvenes por tanto, requieren recurrir al propio pasado biográfico así como a sus experiencias presentes para dar sentido al pasado reciente del país.

Cuando los jóvenes se sitúan en el período entre 1970 y 1990, logran dar cuenta de aspectos del pasado familiar del cual sólo conocen una parte, por tanto, el pasado reciente de Chile es relatado por medio de imágenes que muchas veces no logran una continuidad o un relato acabado con límites temporales, es más bien un pasado narrado de manera fragmentada (Reyes, et al., 2017).

El pasado reciente especialmente para jóvenes familiares de uniformados, es percibido como un evento del cual toman distancia, de carácter histórico, lejano; en cambio para familiares de víctimas son hechos que se encuentran en algún punto latentes en la propia experiencia, pero de los cuales intentan distanciarse para así posicionarse de manera singular. En ambos casos, los intereses, motivaciones y reflexiones están puestos en las cosas que realizan en lo actual. Así, la manera que tienen para vincularse al pasado, es siempre a través de ligazones o conexiones con el propio presente, pues no es sino a través del presente que el joven puede recordar, por lo que para construir memorias del pasado se requiere incorporar elementos de la propia biografía o de la experiencia cotidiana.

### **Límites y proyecciones del estudio**

El análisis de las alteridades anuncia que la posición familiar referida al conflicto político durante la dictadura cívico-militar, marca la manera en que el pasado reciente es significado por los jóvenes. Sería interesante que futuras investigaciones incorporen con mayor énfasis en la comprensión de los discursos de jóvenes respecto al pasado reciente de nuestro país, características socioeconómicas, así como variables educacionales, y/o perspectiva de género, entre otras.

Si bien los recuerdos del pasado reciente circundan un espacio mayoritariamente privado, existen instancias, situaciones o personas que en la vida cotidiana propician condiciones para el surgimiento y construcción de memorias en los jóvenes. Por tanto es un espacio que puede ser potenciado desde políticas públicas para así abrir instancias de reflexión y debate acerca de un pasado de violencia (Reyes et al., 2013).

## Bibliografía

- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta poética* 27 (1), pp. 45-61.
- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal* [1979]. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bartlett, F. (1932). Los factores sociales en el recuerdo. En H. Proshansky & B. Seidenberg (Eds.), *Estudios básicos de psicología social* (pp. 48-56). Madrid: Tecnos. (1973).
- Cárdenas, C. (2011). (In)visibilización juvenil: acerca de las posibilidades de las y los jóvenes en la historia reciente del país. *Última Década*, 35, 11-31.
- Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe*, 17 (1), 29-39.
- Cornejo, M., Reyes, M., Cruz, M., Villarroel, N., Vivanco, A., Cáceres, E. & Rocha, C. (2013). Historia de la Dictadura Militar Desde Voces Generacionales. *Psykhe*, 22 (3), 49-65.
- Crenzel, E. (2011). La transmisión interrogada. Jóvenes, conocimiento y memoria de la represión en el Hospital Posadas, Buenos Aires, Argentina. *Universitas Humanística*, 27, pp.111-132.
- González, J. (2014). Procesos y construcciones: Un análisis de contenido de las metáforas en dos revistas de Psicología. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 13(2), pp. 174-185.
- Halbwachs, M. (1925). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona / Concepción / Caracas: Anthropos / Universidad de Concepción / Universidad Central.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. [1950]. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Informe Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. (2004). Extraído desde: <http://www.comisionvalech.gov.cl/InformeValech.html>.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI España Editores.
- Leccardi C., & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Ultima Década*, 34, 11-32.
- Lenz, C. (2011). Genealogy and Archaeology: Analyzing Generational Positioning in Historical Narratives. *Journal of Comparative Family Studies*, 42 (3), 319-327.
- Mannheim, K. (1928). El problema de las generaciones. *Reis Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-242.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>.
- Muhr, T. (1997). *ATLAS.ti The Knowledge Workbench. Visual Qualitative Data Analysis y Knowledge Management in Education, Business, Administration y Research (Version 4.1)*. Berlín: Scientific Software Development.6. pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39.
- Muñoz, V. (2011). Juventud y política en Chile. Hacia un enfoque generacional. *Última Década*, 35, 113-141.
- Oddone, M. & Lynch, G. (2008). Las memorias de los hechos socio-históricos en el curso de la vida. *Revista Argentina de sociología*, 6(10), 121-141.
- Oporto, L. (2011). La maduración de la serpiente el quiltro, el movimiento estudiantil y la putrefacción de Chile. *Revista del centro telúrico de investigaciones teóricas CISMA*, 1, 1-30.
- Reyes, M. (2009a). *Política de memoria como producción cotidiana: la despolitización y la privatización del pasado reciente en el Chile actual*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

- Reyes, M. (2009b). Generaciones de memoria: una dialógica conflictiva. *Revista Praxis*, año 11, n°15, pp.77-97.
- Reyes, M. (2012). Políticas de memoria desde una clave generacional: el pasado reciente de Chile (1970-1990) en trayectos cotidianos juveniles. Proyecto Fondecyt N° 11121405.
- Reyes, M., Muñoz, J. & Vásquez, F. (2013). Políticas de memoria desde los discursos cotidianos: la despolitización del pasado reciente en el Chile actual. *Psyche* 2013, Vol. 22, 2, 161-173. Doi: 10.7764/psyche.22.2.582. ISSN 0717-0297.
- Reyes, M., Cornejo, M., Cruz, M., Carrillo, C. & Caviedes, P. (2015). Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias acerca de la Dictadura militar Chilena. *Universitas Psychologica*, 14 (1), pp. 255-270.
- Reyes, M., Olivari, A., Arensburg, S., Carrillo, C., Caviedes, P., Mateos, R. & Rueda, S. (2017). (Des)politización como política de memoria cotidiana en el Chile de hoy: lectura desde las nuevas generaciones. [Manuscrito en preparación].
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *CISMA, Revista del centro telúrico de investigaciones teóricas*, (2), 1-25.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona: Paidós.

2<sup>do</sup>

Lugar

# Jóvenes que cumplen sanciones no privativas de libertad: percepciones de cambio desde los profesionales

.....  
**Génesis Moya Osorio**  
**Daniela Yáñez Véliz**

Psicología

Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile  
Santiago de Chile, 2016



## Síntesis

La presente investigación tuvo por objetivo conocer las percepciones de los profesionales respecto al cambio en los jóvenes durante el cumplimiento de sanciones no privativas de libertad en programas de Libertad Asistida y Libertad Asistida Especial de la Fundación DEM<sup>8</sup>, ubicados en la zona norte de Santiago y a los cuales asisten jóvenes de las comunas de: Recoleta, Conchalí, Independencia, Huechuraba, Quilicura y Renca. Para esto, se realizó un estudio de enfoque exploratorio-descriptivo y un análisis cualitativo basado en la Teoría Fundamentada. La muestra estuvo compuesta por siete profesionales, quienes a través de una entrevista semiestructurada entregaron sus percepciones respecto a cuatro ejes de análisis: Posibilidades de cambio, Factores del cambio, Rol de la intervención y Efectos asociados a las sanciones no privativas de libertad. Entre los resultados se destaca que los profesionales creen en el potencial de cambio de las y los jóvenes, a pesar de las barreras individuales, sociales y estructurales. Además, le entregan un valor positivo a las sanciones no privativas de libertad, en donde el vínculo y la intervención en contexto natural toman un rol fundamental. En conclusión, los profesionales perciben las sanciones en medio libre como favorables para el desistimiento<sup>9</sup> de los jóvenes.

## Justificación

En Chile, el año 2007 entró en vigencia la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), que estableció un nuevo sistema de responsabilidad para aquellos adolescentes que infrinjan la ley penal. Con ella se introdujo un sistema de justicia especializado para jóvenes, inspirado en la Convención de los Derechos del Niño, que implica garantizar estos derechos cumpliendo con un debido proceso y estableciendo criterios de ejecución y de sanciones apropiados (Martínez, 2008). Su finalidad, es que los jóvenes se responsabilicen por los hechos delictivos que cometan, a través de una sanción que forme parte de una intervención socioeducativa amplia y orientada a la integración social (Ministerio de Justicia, 2005).

8 La Fundación Nacional para la Defensa Ecológica del Menor de Edad -Fundación DEM-, es un organismo no gubernamental que se creó con el propósito de hacer realidad en Chile los acuerdos del XVI Congreso Panamericano del Niño, que proponen un enfoque ecológico, globalista, que busca el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, en su familia y en su comunidad.

9 Se define como el proceso de término de un período de participación en conductas infractoras de ley (Laub & Sampson, 2001; Farrall & Calverley, 2006).

*Entre los resultados se destaca que los profesionales creen en el potencial de cambio de las y los jóvenes, a pesar de las barreras individuales, sociales y estructurales. Además, le entregan un valor positivo a las sanciones no privativas de libertad, en donde el vínculo y la intervención en contexto natural toman un rol fundamental.*

*Según el Ministerio de Justicia (2005), la LRPA establece tres tipos de penas: sanciones privativas de libertad, sanciones no privativas de libertad y sanciones accesorias. Dentro de las no privativas de libertad, se destacan Libertad Asistida (PLA) y Libertad Asistida Especial (PLAE), ya que cubren cerca del 50% del total de ingresos a las distintas sanciones de la LRPA.*

En relación a esto, la mirada tradicional sobre el trabajo con adolescentes infractores de ley ha sido puesta en aspectos formales que permitan construir políticas públicas en torno al tema, centradas en la búsqueda de las causas de las conductas delictivas, y no relevando la profundización y el estudio de aspectos que permitan comprender el proceso de desistimiento en los jóvenes y así, los factores que favorecen o dificultan este cambio y la inserción o reinserción social (Mettifogo, Arévalo, Gómez, Montedónico & Silva, 2015). Conocer estos factores puede contribuir en la producción de nuevas políticas públicas e innovadoras estrategias de intervención basadas en el enfoque del desistimiento, pues aporta el conocimiento de cómo y por qué las personas en conflicto con la ley modifican sus conductas a través de un proceso gradual de cambio (McNeill, 2012).

Según el Ministerio de Justicia (2005), la LRPA establece tres tipos de penas: sanciones privativas de libertad, sanciones no privativas de libertad y sanciones accesorias. Dentro de las no privativas de libertad, se destacan Libertad Asistida (PLA) y Libertad Asistida Especial (PLAE), ya que cubren cerca del 50% del total de ingresos a las distintas sanciones de la LRPA. Según los últimos cuatro anuarios estadísticos de SENAME, la cantidad de sanciones de PLA y PLAE han aumentado progresivamente respecto al porcentaje total de condenas ejecutadas (SENAME, 2010; SENAME, 2012; SENAME, 2014a; SENAME, 2014b). Éstas se caracterizan por requerir del acompañamiento de un delegado que participe en la realización de actividades socioeducativas y de reinserción social (SENAME, 2007), lo que hace importante conocer la perspectiva de los profesionales que intervienen con los jóvenes.

## **Pregunta de investigación**

- » ¿Cuáles son las percepciones de las y los profesionales respecto al cambio en las y los jóvenes durante el cumplimiento de las sanciones no privativas de libertad en PLA y PLAE de la Fundación DEM?

## **Objetivo general**

Conocer las percepciones de las y los profesionales respecto al cambio en las y los jóvenes durante el cumplimiento de las sanciones no privativas de libertad en PLA y PLAE de la Fundación DEM.

## Metodología

### Enfoque metodológico

La investigación tuvo un enfoque cualitativo y un diseño exploratorio-descriptivo, que permitió indagar respecto del objetivo de investigación.

### Muestreo

La muestra fue intencionada y por conveniencia, seleccionada en base a tres criterios: trabajar con adolescentes infractores de ley condenados a sanciones no privativas de libertad en PLA o PLAE de la Fundación DEM; intervenir de forma directa con los jóvenes (Delegados o Jefes Técnicos); y llevar al menos un año y medio trabajando en programas de LRPA.

En base a esto y al criterio de saturación teórica que se alcanzó, la muestra final estuvo compuesta por siete profesionales; cuatro hombres y tres mujeres, con un promedio de 37 años de edad y cuatro años y medio trabajando en LRPA. Los participantes se distribuyeron según lo expuesto en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Descripción de la muestra		
Cargo	Nº de profesionales	Profesión
Delegado/a	4	1 Sociólogo 1 Psicóloga 2 Trabajadores/as Sociales
Jefe Técnico/a	3	1 Sociólogo 1 Antropólogo 1 Trabajadora Social

Fuente: Elaboración propia

### Técnica de recolección de datos

Para la recolección de los datos se utilizó como técnica la entrevista individual semi-estructurada, pues posibilita una conversación fluida, natural y directa entre el profesional y el entrevistador, permitiendo que emerjan discursos, significados y juicios construidos desde la experiencia del sujeto. Además, este tipo de entrevista permite controlar y flexibilizar el diálogo para indagar los aspectos que sean atingentes a la investigación (Gaínza, 2006; Merlinsky, 2006; Taylor & Bogdan, 2010).

### Análisis de información

Se utilizó la Teoría Fundamentada, debido a que permite generar un modelo comprensivo del fenómeno en estudio a partir de una realidad mostrada por los informantes, teniendo gran importancia el significado que les dan (Campo-Redondo & Labaca, 2009). Esto es alcanzado por medio de tres etapas en la codificación de datos: abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002;

Andreu, García-Nieto & Pérez, 2006). Según el objetivo de esta investigación, sólo se realizó la codificación abierta y axial.

Por otro lado, previo a la realización del presente estudio, se les informó a los participantes los objetivos de la investigación; además firmaron una carta de consentimiento, donde tomaron conocimiento del carácter voluntario y confidencial de su participación, los usos de la información entregada y la metodología a utilizar. Asimismo, se les recalcó la posibilidad de finalizar la entrevista cuando quisieran, realizar preguntas aclaratorias y la posibilidad de acceder posteriormente a los resultados de esta investigación mediante la plataforma online de la Universidad ([www.cybertesis.cl](http://www.cybertesis.cl)) y una copia disponible en la Fundación DEM.

## **Marco teórico**

### **Percepción**

Se entiende por el proceso cognitivo que implica el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios acerca de las sensaciones que se adquieren del ambiente físico y social, en el cual intervienen también otros procesos cognitivos como lo son el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Allport, 1974: en Vargas, 1994; Cohen, 1973: en Vargas, 1994; Coren & Ward, 1979: en Vargas, 1994; Ardila, 1980: en Vargas, 1994; Day, 1981: en Vargas, 1994; Rock, 1985: en Vargas, 1994).

### **Adolescencia**

Esta etapa es compleja de definir debido al escaso consenso sobre los aspectos que la delimitan. No obstante, puede ser entendida como una época de la vida que se desarrolla entre el comienzo de la pubertad y la aproximación del estatus de adulto (Arnett, 2008). Se caracteriza principalmente porque se producen profundos cambios biopsicológicos: desarrollo del pensamiento formal y la aparición de la capacidad de abstracción; la conformación de la identidad personal; experimentación de mayor independencia; cambios respecto a la percepción de sus familias, reconocimiento de intereses y preferencias, entre otros (Morales, 2006: en Reyes & Vildósola, 2015; Ros, Morandi, Cozzetti, Lewintal, Cornella & Suris, 2001: en Reyes & Vildósola, 2015; UNICEF, 2002).

De acuerdo a la LRPA, se consideran adolescentes a todas aquellas personas que al momento de la comisión de un delito sean mayores de catorce y menores de dieciocho años de edad (Ministerio de Justicia, 2005).

La LRPA establece tres tipos de penas: sanciones privativas de libertad, sanciones no privativas de libertad y sanciones accesorias. Ahora bien, las primeras sólo se pueden aplicar como medida de último recurso (Artículo 26º), por lo que las sanciones no privativas de libertad adquieren gran importancia. Dentro de estas se encuentran: amonestación, multa, reparación del daño, Servicios en Beneficio de la Comunidad (SBC), Libertad Asistida (PLA) y Libertad Asistida Especial (PLAE) (Ministerio de Justicia, 2005).

Respecto a estas dos últimas, PLA Y PLAE, cubren un amplio porcentaje del total de ingresos a las distintas sanciones que establece la LRPA, el que se acerca al 50%. Según los últimos cuatro anuarios estadísticos de SENAME, la cantidad de sanciones de PLA y PLAE han aumentado progresivamente respecto al porcentaje total de condenas ejecutadas (SENAME, 2010; SENAME, 2012; SENAME, 2014a; SENAME, 2014b).

Las sanciones de PLA y PLAE se caracterizan por requerir del acompañamiento de un delegado que participe en la realización de actividades socioeducativas y de reinserción social; además de orientar, controlar, motivar y procurar el acceso a dichos programas (SENAME, 2007). Además, se suma el delegado, el cual cumple un rol fundamental a la hora de instalar y sostener el proceso de desistimiento (McNeill, 2012).

## Desistimiento

El desistimiento se define como el proceso de término de un período de participación en conductas infractoras de ley (Laub & Sampson, 2001; Farrall & Calverley, 2006), y se caracteriza por ser un proceso gradual, compuesto por diversos elementos (Farrall, 2002 en: Farrall & Calverley, 2006; Laub, Nagin & Sampson, 1998: en Farrall & Calverley, 2006; Maruna, 2001: en Reyes & Vildósola, 2015; Farrall, 2002: en Reyes & Vildósola, 2015; Maruna & Farrall, 2004: en McNeill, 2012; Laub & Sampson, 2001; Vaughan, 1986 en Laub & Sampson, 2001). El desistimiento, no se refiere únicamente a la finalización de la actividad delictual, sino también, al proceso previo y posterior al cese de ésta, y a los cambios que ello implica (Maruna, 2001: en Reyes & Vildósola, 2015; Farrall, 2002: en Reyes & Vildósola, 2015; Maruna & Farrall, 2004: en McNeill, 2012).

Reyes & Vildósola (2015), refieren que los profesionales que trabajan con jóvenes en contextos privativos de libertad, si bien identifican potencialidades de cambio en estos, serían categóricos al señalar que existirían dos tipos de jóvenes: aquellos que cambian y aquellos que no. Añadiendo que entre el 5% y 10% logran finalmente el proceso de cambio.

## Factores del desistimiento

Diversos autores demuestran la existencia de múltiples factores involucrados en el desistimiento a nivel individual, social y estructural. Los primeros refieren a cambios en lo cognitivo, motivacional y de identidad, implicados en la forma de experimentar, comprender e interpretar el mundo que los rodea (Cid & Martí, 2011; Maruna, 1999: en Reyes & Vildósola, 2015; Maruna, 2001: en McNeill, 2006). Para algunos autores, estos factores son suficientes para el desistimiento (LeBel, Burnett, Maruna & Bushway, 2008; Reyes & Vildósola, 2015).

Los factores sociales aluden a las instituciones, al desarrollo de eventos y procesos que pueden ser medibles de forma fiable como el matrimonio, el empleo o la paternidad y maternidad<sup>10</sup> (Farrall & Calverley, 2006; Laws & Ward, 2010: en Reyes & Vildósola, 2015; Laub & Sampson, 1993: en LeBel et al., 2008; LeBel et al., 2008). Además el apoyo familiar, la existencia de adultos significativos y el

<sup>10</sup> En su mayoría, se alejan de situaciones de riesgo, disminuyendo el consumo de drogas, generando empatía hacia sus hijos, evitando repetir historias negativas y/o de vulneración con sus hijos.

grupo de pares pueden ser fundamentales en este proceso, aunque dependiendo del estilo de vida que estos tengan. Mientras, que el contexto sociocomunitario es considerado como un obstaculizador del cambio (Reyes & Vildósola, 2015; Mettifogo et al., 2015).

Los factores estructurales (Farrall, Bottoms & Shapland, 2010: en Cid & Martí, 2011) son fundamentales en el desistimiento, pues se inscriben en contextos políticos y socioeconómicos, influyendo en las oportunidades de la vida en libertad. Se identifica el mercado de trabajo y la política criminal (Cid & Martí, 2011). A pesar de su importancia muchas veces no se encuentran factores de este tipo que favorezcan el cambio de los jóvenes (Reyes & Vildósola, 2015).

Por otro lado, existen los factores transicionales, que se consolidan durante la condena y que favorecen el desistimiento. Pueden tener diferentes orígenes: nuevos aprendizajes, vínculos sociales y/o el apoyo social por parte de las personas o instituciones que puedan proveer de recursos (Cid & Martí, 2011). Reyes & Vildósola (2015) & Mettifogo et al. (2015) identificaron la escuela y los talleres pre-laborales o capacitaciones, aunque estos no son valorados positivamente, pues no se adecuarían a las características de los jóvenes, sumado a que la oferta laboral es limitada y su calidad es precaria.

## **Sistemas no privativos de libertad**

Es necesario aludir a “probation”, que refiere a la contraposición de la reclusión carcelaria y que contempla las variables políticas, históricas y sociales vinculadas del paradigma de los Derechos Humanos. Este tipo de sanción tiene por finalidad entregar al imputado la posibilidad de resarcir el daño causado, evitando la condena privativa de libertad y sus consecuencias (Corach & Salomone, 2009). De esta forma, el sujeto permanece en su comunidad sin la necesidad de aislarse de su entorno familiar, vincular y laboral (Corach, 2008: en Corach, 2009). Debido a lo señalado en el contexto chileno, “probation” puede ser comparable con PLA y PLAE.

En “probation” el acompañamiento es fundamental, pues se considera un tratamiento resocializador, en donde la relación interpersonal dirige el cumplimiento de los objetivos de la medida (Rodríguez, 2005). Por lo mismo, la labor del interventor es de acompañamiento, contención y trabajo con el medio (Corach, 2009). Respecto al concepto de corresponsabilidad, el interventor tiene como objetivo lograr el reposicionamiento subjetivo frente al mundo, esto habilita que la persona se encuentre de un modo distinto con la ley y las diversas situaciones de la vida (Corach, 2009). Ello es aplicable a PLA Y PLAE, debido al acompañamiento constante que realizan los interventores (Ministerio de Justicia, 2005).

## **Intervención especializada**

La calidad del trabajo que desempeñan los interventores con los jóvenes es uno de los factores claves para lograr resultados positivos respecto al desistimiento (Dionne & Altamirano, 2012). Asimismo, una mayor formación de los profesionales tiene una influencia positiva, significativa y más duradera en los usuarios (Bowie & Bronte-Tinkew, 2007 en Alarcón & Vargas, 2012; Dennehy & Naom, 2005 en Alarcón & Vargas, 2012). Finalmente, junto con la especialización, también es

importante el compromiso personal y profesional (Rex, 1999; en McNeill, 2012).

## Desarrollo y análisis

Los resultados de la investigación han sido ordenados y analizados en torno a cuatro ejes relacionados con los objetivos de esta investigación: a. Posibilidades de cambio; b. Factores del cambio; c. Rol del interventor; y d. Efectos asociados a las sanciones no privativas de libertad.

### Posibilidades de cambio

Los profesionales realizaron una aclaración sobre qué se entiende por cambio y hacen una diferenciación entre este concepto y el de desistimiento. Conciernen en que el proceso de este último requiere de una transformación interna, que puede ser alcanzada por la mayoría de los jóvenes, debido a sus potencialidades, aunque no todos logran el cese de la conducta delictiva.

Las posibilidades y el potencial de cambio varían, pues están sujetos a ciertas barreras que se identifican en el proceso, señalando que hay un continuo desde aquellos jóvenes que tienen un alto pronóstico de cambio hasta aquellos que tienen un bajo pronóstico. Los primeros, son capaces de adherir al proceso; se involucraron en el delito de manera exploratoria o circunstancial; no tienen identidad delictual; cuentan con un entorno o figuras significativas; y se encuentran vinculados a instituciones formales que favorecen el cambio. Los segundos, son aquellos jóvenes que tienen una identidad delictual; están insertos en un círculo vinculado al delito; tienen experiencias de prisionización; presentan mayor consumo de drogas; provienen de familias en donde se naturaliza el delito; y tienen un profundo daño psicosocial. Cabe destacar que los matices mencionados pueden ser trabajados durante el tiempo de intervención y así lograr un cambio en los jóvenes. Asimismo, se identifican elementos que dan cuenta de un potencial de cambio que muchas veces no concuerda con los objetivos planteados por la ley. Estos se caracterizan por ser cualitativos y se relacionan con el área cognitiva, conductual y emocional; que no necesariamente implican el cese de la conducta delictiva.

*Los resultados de la investigación han sido ordenados y analizados en torno a cuatro ejes relacionados con los objetivos de esta investigación: a. Posibilidades de cambio; b. Factores del cambio; c. Rol del interventor; y d. Efectos asociados a las sanciones no privativas de libertad.*

*En cuanto a la temporalidad y permanencia de estos cambios, estos no se producen de manera inmediata, sino que pueden verse reflejados con el tiempo, dado que dependen de diversos factores. En este sentido existen cambios formales que son momentáneos y otros, como el desarrollo de empatía y el cese de la conducta delictiva, que perduran por más tiempo.*

*Cada vez que uno conversa con los chiquillos algo está generando, hay algún tipo de movimiento (...) evalúas que está generando, a lo menos un proceso cognoscitivo o a lo menos un tipo de reflexión que lo está llevando a un determinado cambio, que puede o no, insisto, verse reflejado en las acciones. Pero desde ahí y si hay un trabajo y si hay un proceso bien largo, en donde tú te estás vinculando con él durante un periodo prolongado... Visto desde esa forma, yo creo que el 100% de los chiquillos genera algún tipo de cambio, que se va a ver reflejado de distintas formas y no necesariamente desde el ámbito que te lo están planteando de las políticas públicas. Que eso quede claro. Si fuese por eso, el porcentaje bajaría bastante. (Entrevista individual N° 7).*

Además, cabe mencionar que los profesionales plantean que el proceso de cambio tiene etapas. El primer cambio, es lograr que las y los jóvenes realicen una apertura de su mundo interno y así generen vínculo con las y los profesionales. El segundo, que las y los jóvenes se atreven a hacer cosas nuevas en sus vidas. Y el tercero, tiene relación con el empoderamiento de las y los jóvenes, a través del fortalecimiento de su autoestima, además del conocimiento de sus derechos y las redes a las que pueden acceder.

En cuanto a la temporalidad y permanencia de estos cambios, estos no se producen de manera inmediata, sino que pueden verse reflejados con el tiempo, dado que dependen de diversos factores. En este sentido existen cambios formales que son momentáneos y otros, como el desarrollo de empatía y el cese de la conducta delictiva, que perduran por más tiempo.

Finalmente, cuando se pregunta a los profesionales cuántos jóvenes creen que cambian durante el cumplimiento de sanción, las respuestas varían en función de la definición del concepto. Los que refieren a éste según su propia definición, señalan que entre un 50% y 100%. Mientras que aquellos que aluden al cese de la conducta delictiva, mencionan entre el 20% y el 60%. El porcentaje restante que no presenta cambios puede deberse a algún trastorno a la base, situación de calle o identidad delictual.



## Factores del cambio

### Factores individuales

Los profesionales señalan factores como la motivación inicial, la empatía, el reconocimiento de los daños que provoca la droga en su cuerpo, la exposición a situaciones de riesgo vital, la valoración del trabajo e incluso un bajo consumo de drogas. A esto se suma, la decisión personal de dejar de delinquir que en algunos casos, se produce sin la necesidad de una intervención:

*Hay chiquillos que efectivamente hacen un giro en sus vidas, hacen un cambio y que eso no necesariamente tiene que ver con la figura del delegado, tiene que ver con... na' po'...el chiquillo se vio envuelto en una situación puntual y le generó la necesidad de decir "yo aquí cambio, de aquí hago otro tipo de vida", y cambió, no porque un delegado le dijo un día que tenía que hacerlo o que era importante (Entrevista individual N°7).*

La edad fue indicada como un factor que dificulta el cambio, sobre todo en aquellos jóvenes entre 14 y 15 años de edad. Añaden que para trabajar aspectos como la capacidad reflexiva, la construcción de un proyecto de vida y el análisis de la exposición a riesgos, es necesario que haya un cierto grado de madurez, que no todos los adolescentes poseen. A este factor se suma el reducido desarrollo de capacidades adaptativas al sistema social, además de problemas en el área de salud, específicamente la existencia de daño a nivel de salud mental y el consumo problemático de drogas.

### Factores sociales

Como facilitadores de cambio, refieren al apoyo de personas significativas junto con la visualización de cercanos, considerados como ejemplos positivos. Asimismo, se identifica la paternidad, la maternidad y la pérdida de un ser querido. Ahora bien, los cambios se encuentran sujetos a barreras de carácter social, entre ellas: historia de vulneración de derechos; situación de calle; deserción escolar; naturalización o ambivalencia del delito por parte de la familia; contextos barriales desprotegidos. A esto se suma la estigmatización social.

### Factores estructurales

Respecto a los factores que facilitan el cambio, identifican dos: que los jóvenes pasen a la mayoría de edad y que, -para PLAE- es un factor positivo ser la última sanción en libertad. Y en cuanto a los que dificultan este proceso, se encuentran elementos asociados a la LRPA, como la duración de las sanciones de PLA, y referidos a las exigencias de SENAME. En otro ámbito, refieren que el sistema habitacional dificulta el cambio (demografía y geografía).

### Factores transicionales

En cuanto a estos, en el área de nuevos aprendizajes señalan el descubrimiento de los recursos personales; visibilidad de factores protectores; e inserción escolar y laboral, aunque reconocen dificultades en estas dos últimas, ya que no poseen mecanismos de inclusión social. Además se suma

la baja cobertura en salud mental. Respecto a los vínculos sociales, mencionan lo significativo que es que los jóvenes cuenten con un apoyo que los contenga y acompañe, ya sea familia, amigos y/o pareja. Finalmente, referido al apoyo social, identifican que el programa se transforma en un apoyo para los usuarios, lo cual se refleja en el vínculo delegado-joven y el trabajo en redes.

## **Rol del interventor**

### **Funciones del delegado**

Los profesionales reconocen que una de las tareas es acompañar a los jóvenes en el cumplimiento de la sanción. Sin embargo, cobra fundamental relevancia un segundo aspecto, caracterizado por un acompañamiento emocional, terapéutico, de integración y motivación para la realización del proceso. En este sentido, identifican dos áreas en las que se puede trabajar: la individual y la familiar.

Los entrevistados caracterizan al interventor durante el proceso de cambio, como: orientador, facilitador, agente de cambio y soporte contenedor. Aunque señalan que la influencia del delegado en el cambio dependerá de diversos factores; existiendo incluso la posibilidad de no tener influencia. Refieren también la importancia del establecimiento de límites.

### **Vínculo**

Para los entrevistados, el vínculo tiene un impacto positivo en el proceso interventivo, incluso mencionan que sin él no hay posibilidades de cambio. Sin embargo, es fundamental no generar una vinculación excesiva, puesto que puede provocar daño a los jóvenes. De ahí la importancia de un proceso de cierre gradual.

Respecto a las estrategias para generar un vínculo significativo, mencionan: la honestidad, la exploración de manera respetuosa, la postura en el primer acercamiento, el lenguaje que se utiliza y sobre todo el respeto al joven y su contexto.

### **Especialización**

Los entrevistados identificaron tres tipos: teórica, práctica e interna. Respecto a la teórica, refieren a la adquisición o actualización de conocimientos académicos. En cuanto a la práctica, refieren a la importancia de la confrontación de los conocimientos académicos con la experiencia. Finalmente, respecto a la interna, la señalan como el aprendizaje que se obtiene del intercambio de conocimiento con los compañeros de trabajo y el trabajo multidisciplinario.

## **Efectos asociados a las sanciones no privativas de libertad**

### **A nivel de profesionales**

En relación a los efectos positivos, se enfatiza la relación de respeto mutuo entre interventores y jóvenes. Otro aspecto, es la posibilidad de trabajar con los jóvenes en su ambiente y su contexto,

lo que permite realizar un trabajo integral en conjunto con las familias y el entorno barrial de los jóvenes, traducido en cambios más duraderos y reales.

En cuanto a los efectos vistos como una desventaja, se observa la escasez de tiempo y recursos con los que cuentan para realizar una buena y adecuada intervención con los jóvenes. Asimismo, reconocen que desde SENAME y el Ministerio de Justicia se genera una centralización de la intervención en el delito por sobre otros temas que también son relevantes en la vida de los jóvenes. Por otro lado, reconocen el riesgo al que se exponen al realizar trabajo en terreno en poblaciones y barrios donde viven los jóvenes.

### **A nivel de jóvenes**

Según los profesionales, la libertad es en sí misma es un factor positivo para los jóvenes en el cumplimiento de la sanción, pues estos continúan con sus vidas y relaciones, tienen acceso a una intervención integral, educativa y acorde con la Convención sobre los Derechos del Niño. Por el contrario, la privación de libertad la indican como un proceso anormal en la vida de los usuarios y en los cambios que allí se producen. Así también, los programas y sanciones son vistas por los jóvenes como una oportunidad en sus vidas, donde se les ofrece ayuda, apoyo y se les brinda oportunidades y herramientas que favorecen el cambio y la reinserción social.

Por contraparte, los profesionales también identifican obstáculos vinculados al medio libre, pues en un comienzo se hace difícil la responsabilización y el cumplimiento de la sanción. Así, se configura como una dificultad la adherencia a los programas, repercutiendo en la motivación con la que se encuentran respecto a la intervención. Además, indican como obstáculos la etapa evolutiva en la que se encuentran los jóvenes, las vulneraciones a las que han sido sometidos en sus vidas y la identidad delictual.

### **Conclusiones**

Llama la atención que los profesionales refieren a los cambios como un proceso distinto al de desistimiento. Los cambios son entendidos como transformaciones que en sí mismas

*Según los profesionales, la libertad es en sí misma es un factor positivo para los jóvenes en el cumplimiento de la sanción, pues estos continúan con sus vidas y relaciones, tienen acceso a una intervención integral, educativa y acorde con la Convención sobre los Derechos del Niño.*

*Es relevante señalar que los profesionales eluden esta pregunta, al igual que los que trabajan en sanciones privativas de libertad, pues no existe un seguimiento de los procesos de los jóvenes una vez finalizada la sanción (Reyes & Vildósola, 2015).*

no implican el abandono de conductas delictivas como lo es el reconocimiento de recursos personales, mientras que el desistimiento es interpretado como el cese de dichas conductas infractoras. Esto discrepa con la teoría, en donde se entiende el desistimiento como un proceso complejo, compuesto de diversos cambios, que llevan al alejamiento de la actividad delictual, por lo que los cambios previos y posteriores a éste, pueden ser parte de dicho proceso (Farrall, 2002: en Farrall & Calverley, 2006; Laub et al., 1998: en Farrall y Calverley, 2006; Maruna, 2001: en Reyes & Vildósola, 2015; Farrall, 2002: en Reyes & Vildósola, 2015; Maruna & Farrall, 2004 en: McNeill, 2012; Laub & Sampson, 2001; Vaughan, 1986 en: Laub & Sampson, 2001). En este sentido, para las investigadoras algunos de estos cambios mencionados por los profesionales, como lo es el aumento de la empatía o el reconocimiento de habilidades personales, podrían ser parte del proceso de desistimiento.

Debido a ello, son fundamentales los resultados en cuanto al porcentaje de cambio que estiman los profesionales, que varía entre un 50% y 100%. A lo que añaden que entre un 20% y 60% de los jóvenes presenta un proceso de desistimiento entendido como cese delictual. Esto parece más alentador que las sanciones privativas de libertad, que refieren entre un 5% y 10% de los jóvenes. Es relevante señalar que los profesionales eluden esta pregunta, al igual que los que trabajan en sanciones privativas de libertad, pues no existe un seguimiento de los procesos de los jóvenes una vez finalizada la sanción (Reyes & Vildósola, 2015).

Además, los profesionales mencionan que hay un continuo entre los jóvenes que tienen un alto y bajo pronóstico de cambio, por lo que la mayoría tiene la posibilidad de realizar alguna transformación. Esto se diferencia de la perspectiva de los profesionales que trabajan en un contexto privativo de libertad, que refieren de manera categórica que hay jóvenes que cambian y otros que no (Reyes & Vildósola, 2015).

Este continuo de perfiles de jóvenes varía dependiendo de factores individuales, sociales y estructurales que pueden facilitar o dificultar el cambio. Respecto a esto, se destaca la multiplicidad de factores asociados al desistimiento que mencionan los entrevistados, a diferencia de lo señalado por Reyes & Vildósola (2015). Dado que éstos indican que

la intervención se debe basar principalmente en factores individuales, como el desarrollo de habilidades y la visibilidad de factores protectores; y factores sociales, como la vinculación con adultos significativos que sean un ejemplo positivo (como los profesionales lo mencionan) y la paternidad o maternidad. Habiendo factores que escapan del rol del delegado y que dificultan el cambio, como lo son los contextos sociocomunitarios, la estigmatización social de la población y las políticas públicas criminales (entre ellas falencias de la LRPA), habitacionales, de salud, entre otros (Reyes & Vildósola, 2015; Mettifogo et al., 2015). A esto se añade que hay elementos que se presentan durante el cumplimiento de la sanción que impiden que haya un proceso de desistimiento, como lo son la precaria cobertura respecto al área educacional, laboral y de salud (Reyes & Vildósola, 2015; Mettifogo et al., 2015).

Es llamativo que el control durante la sanción pasa a un segundo plano y que es el acompañamiento emocional el protagonista de la intervención, en donde el delegado y el joven construyen un vínculo genuino, que ayudará al proceso de desistimiento (McNeill, 2012; Burnett & McNeill, 2005). Esto genera que los interventores se identifiquen como orientadores, facilitadores, soporte contenedor y hasta como agentes de cambio. Asimismo, resulta interesante que mencionan la visión del profesional como un aspecto esencial en la intervención, pues depende de ella cómo el profesional aborda ciertas temáticas.

También son destacables los resultados en cuanto a la especialización, ya que surgen dos aristas distintas a la formación profesional: la obtenida de la práctica cotidiana con los jóvenes y la especialización interna, referida al intercambio de conocimientos entre los profesionales de distintas disciplinas. Esto es bastante llamativo, pues da cuenta de un proceso formativo no planificado y de una especialización en la práctica que contempla variables propias de la población y su contexto, además de estar en constante prueba.

En cuanto a los efectos de las sanciones no privativas de libertad, es fundamental destacar que los profesionales valoran de forma positiva la posibilidad de trabajar con los jóvenes en su ambiente y contexto familiar y barrial. Ello permite brindar una intervención integral y otorgar la oportunidad de que los jóvenes continúen con sus vidas, además de que realicen cambios que sean duraderos en el tiempo, concordando de esta forma con los objetivos principales de "probation", en este caso con los de PLA y PLAE (Corach, 2008: en Corach, 2009). Por otro lado, cabe destacar que para los profesionales estas sanciones son valoradas por los jóvenes como una oportunidad en sus vidas, donde se les entregan herramientas, apoyo y acompañamiento en el proceso de cambio y reinserción social (Corach, 2009; Rodríguez, 2005), a pesar de que en un comienzo les sea difícil el cumplimiento de la sanción.

Si bien los resultados de esta investigación parecen más esperanzadores respecto de aquellos obtenidos en centros privativos de libertad por Reyes & Vildósola (2015), es necesario considerar que existen diversos factores que podrían influir en la diferencia en las percepciones de cambio de los profesionales. En primer lugar, los jóvenes que son atendidos en ambas sanciones pueden corresponder a distintos tipos de usuarios, considerando que aquellos que se encuentran privados de libertad podrían obedecer a un perfil de complejidad mayor (descrito así por los profesionales de dicho estudio). Aunque de acuerdo a lo indicado por Pérez-Luco, Lagos & Báez (2012) los jó-

venes que delinquen se alejan progresivamente de conductas delictuales, y para lograr esto con aquellos de mayor complejidad se necesita de una intervención de alta intensidad.

Segundo, trabajar en el medio libre permite que los interventores puedan tener acceso a la vida de los jóvenes, es decir, a su propio contexto. Esto hace que los profesionales puedan percibir cómo se van generando los cambios y cómo estos se van poniendo a prueba constantemente, además del modo en que se producen en simultaneidad a los distintos hechos de la vida de los jóvenes y no como un evento aislado y descontextualizado. Esto influye de forma positiva en la percepción del cambio, a diferencia del medio privativo de libertad. Un ejemplo de ello es la decisión de estudiar, que en libertad se presenta mayormente como motivación propia, a pesar de las dificultades que se les puedan presentar, mientras que en privación de libertad suele ocurrir como la única posible actividad a realizar durante el día.

Finalmente, es importante señalar que la Fundación DEM trabaja desde el modelo ecológico de intervención, por tanto es comprensible que la especialización, el enfoque y la perspectiva de sus profesionales sea orientado a los factores sociales y en encontrar en ellos elementos protectores para los jóvenes. Lo anterior se ve obstaculizado en el contexto privativo de libertad, pues no existe el mismo acceso al contexto familiar y barrial.

A pesar de que como conclusión general se considera que las sanciones no privativas de libertad favorecen el cambio en los jóvenes, se reconoce la existencia de dificultades en estos programas. Acerca del trabajo de los profesionales, existen problemas de tipo financiero, administrativo y técnico que repercuten en el proceso de los jóvenes. En cuanto a los obstáculos relacionados con los jóvenes, aparece la responsabilización por el cumplimiento de la sanción, la etapa del desarrollo en la que se encuentran y su historia vital.

Resulta llamativo que la etapa vital en que se encuentran los jóvenes sea percibida como una dificultad en la intervención y por ende en el proceso de cambio, sobre todo ya que los usuarios de PLA y PLAE se encuentran en dicho ciclo. No obstante, se destaca que los interventores reconocen las características de esta población y la complejidad que esto implica (Arnett, 2008; Morales, 2006; en Reyes & Vildósola, 2015; Ros et al., 2001; en Reyes & Vildósola, 2015; UNICEF, 2002). Además logran, mediante el discurso, hacer una diferenciación entre los grupos etarios. Sin embargo, se cree necesario profundizar en estos aspectos que caracterizan a cada grupo etario, con el fin de generar estrategias de intervención diferenciadas que permitan desarrollar y fomentar factores que se encuentran al alcance del interventor.

## Bibliografía

Alarcón, M. & Vargas, M. (2012). Evaluación de competencias psicoeducativas a partir de un programa de formación especializada para profesionales de intervención directa con adolescentes infractores y no infractores. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1115-1123.

Andréu, J., García-Nieto, A. & Pérez, A. (2006). Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson Educación (3).

Burnett, R. & McNeill, F. (2005). The place of the officer-offender relationship in assisting offenders to desist from crime. *Probation Journal*, 52(3), 221-242.

Campo-Redondo, M. & Labaca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Revista Opción*, 60, 41-54. Recuperado de: <file:///C:/Users/casa/Downloads/Dialnet-LaTeoriaFundamentadaEnElEstudioEmpiricoDeLasRepres-3111148.pdf>.

Cid, J. & Martí, J. (2011). El proceso de desistimiento de las personas encarceladas. Obstáculos y apoyos (Documentos de trabajo). Recuperado de: [http://83.247.129.61/docs/Justicia/Documents/ARXIU/SC\\_3\\_175\\_11\\_cast.pdf](http://83.247.129.61/docs/Justicia/Documents/ARXIU/SC_3_175_11_cast.pdf).

Corach, I. (2009). Probation y comunidad: Introducción de corresponsabilidad social. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-020/442.pdf>.

Corach, I. & Salomone, G. (2009). Aspectos legales, sociales y subjetivos del sistema de Probation. Análisis a través de un estudio cuali-cuantitativo de campo. *Anuario de investigaciones*, 16, pp. 19-27. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862009000100038](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100038).

Dionne, J. & Altamirano, C. (2012). Los desafíos de un verdadero sistema de justicia juvenil: una visión psicoeducativa. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1055-1064.

Farrall, S. & Calverley, A. (2006). *Understanding desistance from crime. Theoretical directions in resettlement and rehabilitation*. Maidenhead, Berkshire, Inglaterra: Open University Press.

Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-251). Santiago, Chile: LOM.

Laub, J. & Sampson, R. (2001). Understanding desistance from crime. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (pp. 1-76). Chicago, IL: The University of Chicago.

LeBel, T., Burnett, R., Maruna, S. & Bushway, S. (2008). The "Chicken and Egg" of Subjective and Social Factors in Desistance from Crime. *European Journal of Criminology*, 5, 131-160.

Martínez, F. (2008). Asistencia postpenitenciaria en Chile. Diagnóstico de la oferta pública. Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana, Universidad de Chile. Santiago de Chile: RIL.

McNeill, F. (2006). A desistance paradigm for offender management. *Criminology and criminal Justice*, 6(1), 39-62.

McNeill, F. (2012). Paradigma del desistimiento para la gestión de delincuentes. *Defensoría Penal Pública*, 27. Universities of Glasgow and Strathclyde.

Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta Moebio*, 27, 248-255. Recuperado de: [www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky.html](http://www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky.html).

Mettifogo, D., Arévalo, C., Gómez, F., Montedónico, S. & Silva, S. (2015). Factores transicionales y narrativas de cambio en jóvenes infractores de ley: Análisis de narrativas de jóvenes condenados por la Ley de Responsabilidad Adolescente. *Psicoperspectivas*, 14 (1), 77-88. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/502/400>.

Ministerio de Justicia. (2005). Ley N° 20.084 (Texto refundido). Recuperado de: [http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/Ley20084\\_actualizada.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/Ley20084_actualizada.pdf).

Pérez-Luco, R., Lagos, L., & Báez, C. (2012). Reincidencia y desistimiento en adolescentes infractores: análisis de trayectorias delictivas a partir de autorreporte de delitos, consumo de sustancias y juicio profesional. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1209-1225. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n4/v11n4a15>.

Reyes, M. & Vildósola, V. (2015). Percepciones de cambio en profesionales que intervienen con adolescentes que cumplen condenas privativas de libertad en el CIP- CRC San Bernardo. (Memoria para optar al título de psicóloga). Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136351/MEMORIA%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Rodríguez, V. (2005). Medidas alternativas a la privación de libertad: enfoques desde el trabajo social. *Aposta* (21), pp. 2-13. Recuperado de: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/viviana.pdf>.

SENAME (2007). Tipos de sanciones, Ley de Responsabilidad Penal Juvenil. Recuperado de: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=34>. Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores.

SENAME (2010). Anuario estadístico institucional año 2010. Recuperado de: [http://www.sename.cl/wsename/otros/2012/anuario\\_2010.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/2012/anuario_2010.pdf). Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores.

SENAME (2012). Anuario estadístico institucional año 2011. Unidad de estudios. Recuperado de: [http://www.sename.cl/wsename/otros/2012/anuario\\_2011.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/2012/anuario_2011.pdf). Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores.

SENAME (2014a). Anuario estadístico institucional año 2013. Recuperado de: [http://www.sename.cl/wsename/otros/AE\\_2013.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/AE_2013.pdf). Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores.

SENAME (2014b). Anuario estadístico año 2014. Recuperado de: [http://www.sename.cl/wsename/otros/Anuario\\_Estadistico\\_2014\\_Ax3.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/Anuario_Estadistico_2014_Ax3.pdf). Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2010). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona, España: Paidós.

UNICEF (2002). Adolescencia, una etapa fundamental. Nueva York, Estados Unidos: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 40 47-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>.





**3<sup>er</sup>**  
Lugar

# Significados en torno al TDAH y autoestigma: estudio de caso de un joven diagnosticado con TDAH

.....  
**Camila Rojas Ayala**  
**Cinthia Álvarez Huenchulaf**

Psicología  
Facultad de Medicina, Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso  
Región de Valparaíso, 2015

## Síntesis

La presente investigación basada en un estudio de caso, se realizó con el objetivo de conocer los significados presentes en torno a la experiencia de autoestigma de un joven de 16 años, residente de la ciudad de Quilpué, diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Esta investigación considera el contexto social que rodea al adolescente, es decir, la importancia de la familia y la comunidad educativa, en la construcción de los relatos que dan luces de los significados asociados al autoestigma. A través de un análisis narrativo, encontramos cómo los significados presentes en los relatos de los actores del contexto educativo, lo convierten en el principal escenario generador de estigma. Es interesante destacar cómo el joven, si bien interioriza estas etiquetas, no las significa negativamente, generando un discurso alternativo de validación social que lo distancia de su derecho fundamental a la educación.

## Justificación

Durante los últimos años el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) ha sido un tema bastante controversial en nuestro país, especialmente por el aumento de los diagnósticos existentes (MINSAL, 2008).

Éste se ha constituido como un tema de alta relevancia a nivel nacional e internacional debido a las elevadas tasas de prevalencia que fluctúan entre un 5 y 10% a nivel mundial, siendo el motivo de consulta más frecuente en los servicios de neurología y psiquiatría en la población infantojuvenil. Se considera un problema de salud pública importante dado que su impacto sobre el niño(a), familia, escuela y sociedad es altamente significativo y con consecuencias de largo plazo (MINSAL, 2008). En la población infantojuvenil chilena es el problema de salud mental más frecuente, siendo el cuadro clínico de mayor prevalencia con un 6,2% (MINSAL, 2008).

El TDAH es considerado un trastorno del comportamiento que impacta a toda la familia de niño/as o adolescentes, e influye significativamente en su vida escolar, social y emocional. Estas familias y especialmente los padres y/o cuidadores enfrentados a la creencia de las "limitaciones" de su hijo, se ven expuestos a

*La presente investigación basada en un estudio de caso, se realizó con el objetivo de conocer los significados presentes en torno a la experiencia de autoestigma de un joven de 16 años, residente de la ciudad de Quilpué, diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).*

*Teniendo en cuenta que la familia constituye el núcleo central de las relaciones primarias que genera un niño, se hace importante el buscar elementos que nos digan si, efectivamente, los familiares pueden ser una fuente de prejuicios y actos discriminatorios hacia los pacientes con enfermedad mental (Mascayano, Lips, Mena & Manchego, 2015).*

situaciones de estrés al tratar de armonizar las necesidades del niño con la vida en el hogar, además de una carga adicional de culpa, cólera o desesperación (Roselló, García, Tárraga & Mulas, 2003; Joselevich, 2003). La percepción de los padres respecto de la enfermedad, tiene también un mayor impacto de lo que señalan incluso los propios niños, generándose una discordancia entre dimensiones de salud menos “observables”, tales como la función emocional o social, entre los padres e hijos (Alda, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior no es sorprendente encontrarse con una realidad en la que los niños con diagnóstico de TDAH suelen convertirse en el centro de atención de los espacios en que interactúan, en la mayoría de los casos llevando a cuevas un rótulo de problemáticos y rechazables, generándoles además una autopercepción de carencia, inseguridad y minusvalía (Pedraza, Perdomo & Hernández, 2007). Estos significados y eventos estresantes en torno a la enfermedad mental son contruados por la familia, lo que implica efectos directos en el niño, como comportamientos agresivos o baja autoestima (Bedoya & Alviar, 2013).

En la literatura actual se enfatiza sobre la necesidad de buscar elementos que revelen la relación efectiva de estas variables psicosociales con el estigma internalizado, sobre todo en las redes sociales más cercanas a la persona diagnosticada. Teniendo en cuenta que la familia constituye el núcleo central de las relaciones primarias que genera un niño, se hace importante el buscar elementos que nos digan si, efectivamente, los familiares pueden ser una fuente de prejuicios y actos discriminatorios hacia los pacientes con enfermedad mental (Mascayano, Lips, Mena & Manchego, 2015).

## **Pregunta de investigación**

- » ¿Cuáles son los significados respecto al TDAH y autoestigma que presenta un joven diagnosticado y las personas que lo rodean?

## **Objetivo general**

Identificar los significados e implicancias en torno a TDAH y autoestigma, en el caso de un joven diagnosticado con este trastorno.

## Objetivos específicos

- » Conocer los significados asociados a la experiencia de autoestigma en un joven diagnosticado con TDAH.
- » Analizar la influencia de la familia y el contexto escolar en la construcción del estigma social y del autoestigma en el joven diagnosticado.
- » Conocer la relación que se genera entre el joven diagnosticado y su contexto escolar y los significados que tienen asociados al TDAH.
- » Descubrir factores psicosociales identificados por la familia asociados a la generación del diagnóstico de TDAH.
- » Explorar los significados que ha construido la familia y el joven en torno a los diferentes tratamientos y si estos tienen relación con la construcción del estigma y autoestigma en el joven.

## Metodología

Desde un marco epistemológico construccionista, surge la narrativa que se constituye como nuevo objeto de análisis discursivo, atribuyéndole una importancia relevante en la capacidad de descripción de realidades subjetivas (Biglia & Bonet-Martí, 2009). Estas son parte del proceso por medio del cual el sujeto se construye en sociedad y construye al mismo tiempo su realidad; se comprende así, la afirmación de Gergen (1994): "Las narraciones del yo no son impulsos personales hechos sociales, sino procesos sociales realizados en el enclave de lo personal".

En este contexto, se produce la revalorización del actor social sea éste individual o colectivo, no reducido a la condición de dato o variable sino convertido en sujeto de configuración compleja, protagonista del acercamiento que desde las ciencias sociales quiere hacerse de la realidad social (Pujadas, 2004).

El análisis narrativo toma como objeto de investigación las historias en sí mismas que pueden ser consideradas como una "performance" particular del narrador y que obviamente, están influenciadas por el tiempo en el que se performatiza esta realidad y por los efectos de la memoria en la reconstrucción del pasado lejano o cercano (Riessman, 2002).

El significado resulta básico para el ser humano y su naturaleza humana supone la construcción activa de significado. En este sentido, el estudio de los relatos y las historias permite comprender los significados que se expresan, organizan y crean en ellas (Bruner, 2002). Por lo tanto, la narración como fenómeno social a través del lenguaje permite dar cuenta tanto del sujeto como de la realidad (Hénder & González, 2005).

Expuesto lo anterior podemos concluir que los relatos otorgados por el joven y las figuras importantes que componen su contexto cercano, relatos a los que podemos acceder mediante esta metodología, permiten una aproximación a la construcción de significados que nos dan luces sobre cómo construye un adolescente la etiqueta TDAH y cómo los significados de las figuras significativas de su vida influyen en esta construcción.

## Estudio de caso

El caso escogido para realizar nuestra investigación, a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, es el de Benjamín, un joven de 16 años diagnosticado con TDAH, quien vive con su madre en Los Pinos, un sector residencial de clase media de la ciudad de Quilpué; tercera ciudad más grande de la región de Valparaíso (9,2% de los habitantes de la región). El joven además estudia en un colegio particular de la misma comuna.

Las entrevistas se realizaron tanto a Benjamín, como a su madre Silvana con quien vive. Además, del colegio en el cual estudia participó la profesora jefe y el educador diferencial del establecimiento.

## Entrevista narrativa

Tomando en cuenta el interés de rescatar la experiencia subjetiva y el significado de ésta, consideramos la posibilidad de lograr esto a través de una conversación abierta, flexible y no estructurada, características propias de una entrevista narrativa (Riessman, 2002). Esto es un tipo de entrevista en profundidad, que explora no solo ideas, creencias y supuestos, sino que también sueños, esperanzas, opiniones, expectativas e intenciones, las cuales son propias de la psicología popular y el conocimiento local.

Esta técnica de recolección de datos permite apreciar las experiencias de los actores con sus propias palabras y ritmos, con una mejor comprensión de sus visiones del mundo. Como método de recolección de información, la herramienta más valiosa para esto es la entrevista narrativa, una entrevista que es más íntima, flexible y abierta (Hernández, Fernández, Baptista & 2006).

Respecto a la dimensión ética, que durante nuestra investigación cobra especial relevancia puesto que nos empaparemos de los relatos de la experiencia de un joven y su familia, debemos considerar los resguardos de seguridad pertinentes acerca de cómo hablamos con el joven sobre su experiencia de autoestigma.

## Ejercicio de resignificación

Utilizaremos durante la entrevista una actitud que permita la resignificación de la experiencia de los actores (White & Epston, 1980), externalizando el problema, para separarse de los relatos dominantes que han estado dando forma a sus vidas y sus relaciones. Así logran identificar aspectos previamente ignorados, pero cruciales, de la experiencia vivida, los cuales se configurarían como "acontecimientos extraordinarios" (White, s.f.).

Cuando se identifican acontecimientos extraordinarios, puede estimularse a las personas a que desarrollen nuevos significados en relación con ellos. Esto requiere que los acontecimientos extraordinarios pasen a formar parte de una historia alternativa de la vida de la persona. Esto es útil para evitar la posible retraumatización incluida en el discurso dominante de las personas, fomentando los aspectos ignorados de la experiencia.

## Análisis narrativo

La herramienta de análisis utilizada es el modelo de análisis narrativo propuesto por McLeod (2001). Este es un tipo de análisis temático, que a su vez proporciona diversas alternativas para la exploración de un relato. A pesar de que presenta una descripción de pasos que lo hace ver como un desarrollo secuencial lineal, es un proceso hermenéutico desde un enfoque interpretativo y circular, lo cual permite realizar cambios de acuerdo al objetivo investigado. Este modelo consta de tres fases de análisis, que a su vez se dividen en quince pasos.

- » Análisis preliminar: orientado a la búsqueda de estructuras y significados en el texto como un todo.
- » Microanálisis: enfocado al desarrollo de una comprensión de los acontecimientos e historias que componen un relato.
- » Comunicación de los resultados: orientado a comunicar los “descubrimientos” de la investigación y así seguir empujando en los límites de nuestro horizonte de comprensión.

No debemos obviar la naturaleza subjetiva de la investigación al utilizar un estudio de caso, dado la necesidad de acercarnos al estudio de este fenómeno en profundidad, atendiendo detalles que de otra manera se perderían en la generalidad.

En este mismo sentido y dado las implicancias en áreas relacionadas a la salud respecto al abordaje que existe de este trastorno (que se enfoca en la disminución sintomática, principalmente a través de fármacos) y el manejo que otras áreas como la educación tienen del trastorno y que son expuestas en cada relato de nuestra investigación, es que creemos que más allá del trabajo que se realiza en la actualidad, reconociendo al TDAH como una de las mayores problemáticas a nivel escolar, aún faltan aportaciones al trabajo investigativo y de intervención, que permitan mejorar las condiciones de tratamiento y diagnóstico, para todas las niñas, los niños y juventudes que cargan este rótulo.

## Marco Teórico

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (APA, 2002), conceptualiza el trastorno mental como un síndrome o un patrón comportamental o psicológico de

*No debemos obviar la naturaleza subjetiva de la investigación al utilizar un estudio de caso, dado la necesidad de acercarnos al estudio de este fenómeno en profundidad, atendiendo detalles que de otra manera se perderían en la generalidad.*

significación clínica, que aparece asociado a un malestar, una discapacidad o un riesgo significativamente aumentado de morir o de sufrir dolor, discapacidad o pérdida de libertad.

Una concepción errónea muy frecuente es pensar que la clasificación de los trastornos mentales clasifica a las personas; cuando lo que realmente hace es clasificar los trastornos de las personas que los padecen (APA, 2002).

Por otra parte, la OMS define salud como “un estado de bienestar físico, mental y social completo y no meramente la ausencia de enfermedad o padecimiento” (OMS, 1946). Siendo aún más específico, la salud mental se define como un “estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (OMS, 2002).

## **Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad**

El Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) se configura como un conjunto de síntomas que manifiestan una disfunción del comportamiento, psicológica y biológica, pero que no determina a la persona, ni tampoco lo limita a desarrollar una vida normal, como lo hace la enfermedad.

El DSM-V (APA, 2013), define el TDAH como un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad, donde los síntomas se presentan antes de los 12 años y en dos o más contextos diferentes, interfiriendo en el funcionamiento social, académico o laboral de las personas, con diferentes presentaciones clínicas: combinado, inatento/restrictivo o hiperactivo/impulsivo.

En la literatura se encuentran referencias a una etiología multifactorial, que depende de factores biológicos (Remón, 2014), factores genéticos y de adversidades ambientales y sociales (Poeta & Rosa-Neto, 2006). Es importante enfatizar que en la literatura se destaca la poca importancia que se le ha dado a los factores psicosociales y ambientales en el desarrollo del TDAH, y en la mayoría de los casos estos se evalúan como “anexos” de las investigaciones en neuropsicología (Vargas, 2013).

## **TDAH como una construcción social**

En este contexto, la teoría de la construcción social del TDAH (Timimi & Taylor, 2003) sostiene que éste no es necesariamente un diagnóstico médico válido, sino más bien una explicación socialmente construida para describir comportamientos que no son genuinamente patológicos, sino que no cumplen con las normas sociales prescritas. No hay marcadores cognitivos, neurológicos o metabólicos específicos y no hay pruebas médicas para el TDAH. De hecho, en la investigación académica, sigue existiendo incertidumbre acerca de la definición y su medición: incluso los estudios epidemiológicos producen tasas de prevalencia enormemente diferentes, desde 0,5% a 26% de la población (Timimi & Taylor, 2003).

Existe además una fuerte crítica hacia la industria farmacéutica, ya que ha sido ésta la mayor beneficiada en un contexto de investigación de mala calidad, sesgo de publicación y pagos a algunos de los mejores académicos del campo (Timimi & Taylor, 2003; Breggin, 1991).



Timimi & Taylor (2003) proponen que para explicar las tasas recientes de diagnóstico de TDAH, es necesaria una perspectiva cultural, donde se consideren los aspectos que generan las condiciones ideales para el desarrollo y propagación de la construcción de TDAH. Algunos aspectos son la forma en que se entiende la inmadurez infantil, considerando en su construcción el aporte de la cultura, la vida familiar y la pérdida de apoyo de la familia extensa, la presión sobre las escuelas y el dilema sobre la cuestión de la disciplina, la ruptura de la autoridad moral de los adultos y el desacoplamiento de nuestra responsabilidad social para criar niños bien educados. A eso se suma, un sistema de valores de economía de mercado que hace hincapié en la individualidad, la competitividad y la independencia, el tiro en la industria farmacéutica lucro dependiente y una profesión de alto estatus en busca de nuevos roles (Timimi & Taylor, 2003).

Al incorporar las variables propuestas por Timimi & Taylor (2003) en la comprensión del trastorno se comprendería la infancia como un fenómeno relacional, diverso y desigual, que se construye histórica y socialmente. Siendo la medicina, la psicología y la pedagogía las que principalmente contribuyen a las representaciones de un determinado modelo de niñez "normal", se articulan en la construcción de diagnósticos como TDAH, para que así el correcto aprendizaje y desarrollo "garantizado" por una serie de saberes científicos, vinculados a la medicina, la psiquiatría y la psicología, dictaminen cuáles son los modos "ideales" de crecer (Leavy, 2011).

En el segundo Consenso Latinoamericano de TDAH (Barragán & De la Peña, 2008), quedó clara la necesidad de incorporar la perspectiva del tratamiento psicosocial como complemento de la intervención farmacológica, lo que ya sucede en otros países y regiones, abogando por un abordaje terapéutico del TDAH multimodal e interdisciplinario (De la Peña, Barragán, Rohde, Patiño, Zavaleta & Ulloa, 2009).

## **TDAH en el contexto chileno**

Respecto al contexto nacional, el Estado de Chile está comprometido a nivel nacional e internacional en la generación de políticas y marcos legales para hacer efectivo el derecho a la educación que tienen todos los niños, niñas y adolescentes, sin discriminación alguna. Sin embargo, a pesar de que el Ministerio de Educación reconoce que en los últimos años ha habido un movimiento de integración de niños con déficit intelectual, sensorial y motor a escuelas normales, son pocas las que desarrollan un programa eficiente de integración debido a la falta de métodos de enseñanzas para estos niños (Herrera, 2006). Debido a esto, es que se plantea la necesidad fundamental de resignificar el problema de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), como un problema educativo, social y político y no como un problema psicológico o neurológico, evidenciando también la resistencia a la medicación de jóvenes y niños, por parte de diversas entidades sociales (Becerra, 2013).

## **Estigma social y estigma en salud mental**

En relación al estigma, Goffman (1964), en su obra "Estigma: La Identidad Deteriorada", retrata al extraño como alguien que posee un atributo que lo diferencia de las demás personas, convirtiéndose en alguien menos apetecible, y en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil. Por lo que la persona dueña de este atributo, se convierte en un ser inficionado y menospreciado, produciendo un descrédito amplio.

*El autoestigma se define como el estado en el que una persona diagnosticada con alguna enfermedad mental ha llegado a internalizar las actitudes negativas acerca de la enfermedad y los convierte contra de él o ella misma.*

En salud mental, el término estigma se ha ampliado hasta llegar a definir tres categorías que permiten entender el proceso de estigmatización. El estigma público o social, el autoestigma y el estigma institucional (López, Laviana, Fernández, López, Rodríguez & Aparicio, 2008).

A pesar de que en la actualidad se ha facilitado y promovido la investigación sobre el estigma en diversos países, produciéndose avances importantes en la conceptualización del estigma, aún son necesarios estudios controlados que permitan determinar los efectos de las diversas intervenciones (especialmente en el caso de familiares, profesionales y medios de comunicación), además de identificar cuáles son los componentes específicos que contribuyen a su eficacia (Muñoz, Guillén & Pérez-Santos, 2013).

### **Autoestigma**

El autoestigma se define como el estado en el que una persona diagnosticada con alguna enfermedad mental ha llegado a internalizar las actitudes negativas acerca de la enfermedad y los convierte contra de él o ella misma. Es importante señalar que la persona tiene que estar de acuerdo con un estigma antes de aplicarlo a sí mismo (Corrigan, Watson & Barr, 2006).

Durante este proceso, la persona pierde sus identidades, mientras que la enfermedad se convierte en la identidad dominante. En casos extremos, las personas se pueden sentir o ser percibidas por los demás, como si se hubieran “convertido en la enfermedad”, tomando la forma del “yo soy” (Corrigan & Rao, 2012).

Las personas que sufren de enfermedad mental tienen prejuicios contra ellos mismos y tienden a estar de acuerdo con los estereotipos típicos que se asocian a la psicopatología. Explican que esta respuesta personal al estigma de la enfermedad mental se basa en las representaciones colectivas que actúan en esa situación, en la percepción de la legitimidad del estigma, y en la identificación de la persona con el grupo más grande de personas con enfermedad mental. En este contexto, queda patente la gran importancia del soporte social y grupo de referencia inmediato (Corrigan & Watson, 2002).

El estigma se refleja claramente en el cambio de identidad en el paciente. Hay un antes y un después. La identidad nueva refleja una pérdida de control en la vida propia y una detención de los proyectos vitales, al igual que una pérdida de autonomía. Hay

un proceso paralelo en el cambio de la identidad producto de la experiencia propia y el impacto de las interacciones sociales, donde propiamente se ve el estigma (Uribe, Lucía & Cortés, 2007).

Por otra parte, la investigación realizada por Corrigan, Watson & Barr (2006), señala que la autoconciencia y la disminución de autoestima están altamente asociados en el proceso de autoestigma, ya que, las personas que aplican el estigma hacia ellos mismos, tienen mayor probabilidad de experimentar la disminución de la autoestima.

Las familias de las personas que poseen una enfermedad, constituyen un grupo fundamental para la posibilidad de deconstruir significados de la enfermedad anclados al estigma y discriminación. Debido a la cercanía con este padecimiento, las familias adquieren un rol de soporte tanto emocional como social que es indispensable para el afrontamiento de la adversidad, reconstruyendo los significados de la enfermedad a partir de la experiencia y la convivencia con la enfermedad.

## Desarrollo y análisis

Al realizar los análisis individuales de las entrevistas que componen el estudio de caso, se contrastaron los resultados encontrados, dándole forma a un producto que integre las distintas miradas y significados construidos en torno al caso. Las conclusiones consideran las diversas aristas que interactúan en el caso particular.

Si bien, a través de las entrevistas hemos constatado que existen bastantes puntos de concordancia en relación al caso de Benjamín, también se reconocen miradas diferentes respecto de ciertos aspectos del comportamiento, el diagnóstico y desarrollo del joven. Uno de los temas más relevantes y que cobra sentido en el acercamiento al objetivo de nuestra investigación, es la personificación que hacen los distintos actores de este estudio sobre Benjamín, en relación a su comportamiento y diagnóstico de TDAH.

## Construcción de identidad y etiquetas

Por una parte, se observa cómo Benjamín ha construido su identidad en base al concepto de “soy molesto”, “soy inquieto”, identificándose con un rótulo que utiliza para evadir la crítica hacia su comportamiento, provenientes especialmente desde el contexto educativo. Y es que, como se observa en los relatos de la profesora jefe y el educador diferencial, Benjamín se caracteriza por tener comportamientos que son descritos como “irruptivos” y que no permiten un normal funcionamiento dentro en el aula, atribuyéndole incluso culpas al joven por comportamientos que otros compañeros tienen.

Nos encontramos con la etiqueta de “molesto” como la principal característica que se presenta en las distintas miradas que describen a Benjamín. La madre realiza una revisión de la historia de tratamientos y experiencias que han tenido en diversos establecimientos educativos, evidenciando que desde que Benjamín estaba muy pequeño, producto de su comportamiento inquieto, experimentó expulsiones y cancelaciones de matrículas. Es así como al llegar al colegio actual, Silvana (la madre) dice estar agradecida de los profesionales del PIE (Programa de Intervención Especializada, bajo el alero del Ministerio de Educación de Chile -MINEDUC-) quienes han apoyado bastante a Benjamín.

Sin embargo, el educador diferencial, profesional del PIE del colegio, comenta que ha sido un trabajo “fuerte dado sus características particulares”, en donde se ha hecho mucho por ayudarlo y reconociendo que otros factores también influyen en una evolución positiva haciendo énfasis en el tratamiento farmacológico. No obstante, al interiorizarnos en los relatos de Silvana, en donde encontramos bastante información de la historia de medicación de su hijo, podemos evidenciar que los medicamentos si bien disminuyen su comportamiento inquieto, generan en él otro tipo de síntomas. Descrito por Silvana “quedaba como pollito” o en la voz del mismo Benjamín “algunas no me hacían nada, otras me hacían peor”. Lo anterior hace dudar de la eficacia de los fármacos o más bien nos lleva a reflexionar, para quién están siendo positivos los efectos del consumo de estos medicamentos y qué tipo de efectos causan en el estudiante.

### **Un actor, un significado, un hecho**

En la revisión general de los resultados, encontramos también cómo los mismos hechos vividos por los protagonistas de este caso, se van configurando de distinta manera en sus relatos. Esto evidencia la riqueza que nos entrega el realizar un estudio de caso, entendiendo que la realidad de cada persona se construye según su propio contexto, lo que se ve plasmado en las narrativas de cada uno de los participantes.

Un ejemplo es la expulsión de Benjamín por parte de la Directora. Para Silvana fue un hecho injusto y arbitrario, influenciado por otros apoderados que tienen vínculos familiares con los directivos y que han tenido problemas con Benjamín. Entre los detonantes de esta decisión fue el caso de “T” que nos comentó Silvana, así como también la pelea que Benjamín tuvo con “G”, la cual, para los profesores fue un acto de justicia por parte de “G”.

Es así como podemos visualizar que según la posición en la cual se encuentre cada actor, su opinión respecto a un mismo hecho será distinta. Al aceptar los golpes hacia Benjamín, como algo que “se merecía”, se configura como un descrédito proveniente desde el contexto educativo por su comportamiento inquieto y molesto. Así es como también Silvana entiende la decisión de expulsión del joven, que teniendo un conflicto con su compañera “T” donde ambos se molestaban, ella vio que sólo perjudicaron a su hijo, ya que es más fácil reprender a alguien que ya está catalogado como molesto e inquieto, antes de tomar una decisión equilibrada para ambos.

Es importante destacar cómo se evidencia en el relato de los/las entrevistados/as, el cambio que Benjamín ha mostrado en este último tiempo. No obstante, éste es asociado a distintos factores. Por una parte, el educador diferencial lo relaciona al tratamiento farmacológico: “Recalcar un poco la importancia de la administración de medicamentos, que es fundamental. Si, de todas maneras, marcó un cambio”. Por otra parte, Silvana, al fútbol; “Yo encuentro que ha tenido cambios, yo encuentro que por el fútbol”. Y por último Benjamín, a la madurez; “Entonces es algo raro, no sé si es algo de la madurez”. Es evidente la influencia de factores biológicos, sociales y psicológicos en la conducta de Benjamín.

### **Responsabilidad materna**

Otro aspecto importante a destacar es cómo ambos participantes del contexto educativo responsabilizan a Silvana por la crianza escasa de normas que ha ejercido desde su rol materno; lo que repercutiría en

el comportamiento que su hijo tiene en ese escenario. Por una parte, el educador diferencial nos cuenta; "No hay un control de Benjamín por parte de la mamá. O sea, me da la impresión de que Benjamín hace lo que quiere... Yo siento que perdimos mucho tiempo por ese tema de responsabilidad, de la mamá, no del colegio"; y por otro la profesora; "En cuanto a casa, yo creo que faltan un poquito de reglas", desligándose de la responsabilidad del contexto escolar en la conducta de Benjamín.

### Importancia del PIE

Un aspecto relevante dentro de la historia de Benjamín es su participación en el PIE del colegio, donde todos los entrevistados concuerdan que lo ha beneficiado bastante. Sin embargo, llama la atención cómo estas intervenciones afectan la motivación de Benjamín hacia el desarrollo de su propio aprendizaje: "Ya no necesito estudiar porque me explican todo"; o en la de la profesora: "Porque el alumno no quiere venir y no viene no más...el hecho de que él no se automotiva tampoco". Cabe destacar respecto a este mismo punto que si bien Benjamín reconoce como importante y un aporte el PIE en su desempeño escolar, el sentirse parte de éste y gozar de sus beneficios genera en Benjamín otro atributo del que se hace cargo. Este es el de "niño PIE" que incluso llega a formar parte de una descripción de él mismo como sujeto dentro de ese contexto, operando como un beneficio dentro del aula. Algunos relatos de la profesora jefe que lo evidencian son: ¡Oiga, yo soy PIE, venga al tiro porque yo soy PIE, necesito ahora la atención, ahora!"; "Pero quédese a mi lado porque yo soy PIE y necesito más ayuda que todos"; "Y empieza al tiro a sacar que: yo soy especial, soy del PIE, no me pidas tanto". Esta situación genera conflictos y confusión por parte de los compañeros, reflejados en el relato del educador diferencial, en el cual la voz de los pares se hace presente: "Entonces, sentí y escuché comentarios de parte de otros compañeros que por qué a Benjamín, o por qué a los otros, se les hacía la cosa más fácil o por qué se les daban más oportunidades, o por qué se le escuchaba o se le atendía más".

Ante el escenario de competitividad que se evidencia en el contexto educativo, estas apreciaciones que tienen los compañeros sobre Benjamín, podrían influir como potenciador en la actitud de rechazo, y que entre otros factores, resulta en el aislamiento de Benjamín en cuanto a los asuntos académicos.

*Ante el escenario de competitividad que se evidencia en el contexto educativo, estas apreciaciones que tienen los compañeros sobre Benjamín, podrían influir como potenciador en la actitud de rechazo, y que entre otros factores, resulta en el aislamiento de Benjamín en cuanto a los asuntos académicos. Los compañeros de Benjamín aparecen descritos en los relatos ayudando a perpetuar esta etiqueta de molesto, generando discriminación en el ámbito de las actividades académicas.*

*Entendiendo el proceso de autoestigma, como un proceso en el cual la persona pierde sus identidades, llegando a ser la enfermedad la identidad dominante de la persona (Corrigan & Rao, 2012), podemos evidenciar que efectivamente Benjamín se apropia de estos atributos característicos del diagnóstico de TDAH.*

Los compañeros de Benjamín aparecen descritos en los relatos ayudando a perpetuar esta etiqueta de molesto, generando discriminación en el ámbito de las actividades académicas. Esto ha hecho que Benjamín, como cuenta en su relato, busque referentes en otros contextos, como sus amigos de carrete con quienes sale por las noches y generando relaciones con mujeres, las cuales dice, los buscan por su popularidad.

## Conclusiones

Luego de hacer una revisión en profundidad al caso de Benjamín, podemos ver cómo se configuran los significados de cada uno de los actores del caso, en torno a la etiqueta de déficit atencional. Durante el desarrollo de la vida de Benjamín y de su precoz historia diagnóstica, ha estado siempre presente la identificación de él como un joven inquieto y molesto; características asociadas a las creencias socialmente construidas en torno al TDAH. Por ello las entidades educativas en las cuales ha estado tienen desde antes, una marcada concepción de él. Esto es lo que le sucede cuando llega al colegio en el cual estudia actualmente, en donde los informes ya lo catalogaban como un niño "especial" influyendo así en la actitud de los profesores hacia su comportamiento dentro del aula.

Si bien Benjamín reconoce en él mismo la presencia de atributos como "soy inquieto y soy molesto", nos llama profundamente la atención que no los signifique como un atributo negativo en él. Entendiendo el proceso de autoestigma, como un proceso en el cual la persona pierde sus identidades, llegando a ser la enfermedad la identidad dominante de la persona (Corrigan & Rao, 2012), podemos evidenciar que efectivamente Benjamín se apropia de estos atributos característicos del diagnóstico de TDAH.

Sin embargo, respecto al componente cognitivo del estigma relacionado a los estereotipos, no se evidencia su presencia. Esto nos lleva a interpretar la situación como una segunda historia de resistencia paralela a esta conceptualización negativa, que puede tener relación con la indiferencia hacia su propio desarrollo educativo en el colegio, ya que es desde allí donde más se evidencian los estereotipos y prejuicios hacia su persona. Desvía su interés hacia otro ámbito donde reconoce tener éxito, un escenario relevante para él como joven, que no juzga su comportamiento ni sus atributos, como son el carrete o el fútbol, obviando la complejidad de su interacción con la comunidad educativa.

Resignificando su propia identidad (ya que a pesar de no explicitar abiertamente que esta etiqueta de molesto e inquieto le molesta), que genera rechazo de sus pares en el colegio, busca la aprobación en otro contexto, donde ser molesto e inquieto no son necesariamente atributos indeseables. Respecto a esta historia alternativa de validación, el fútbol podría ser beneficioso ya que, como su mamá comenta, Benjamín puede agotar su energía, además de realizar una actividad deportiva que lo beneficia físicamente. Sin embargo, el carrete no tendría beneficios (pensando en estos escenarios como alternativos al de su derecho fundamental a la educación).

Al hacer una revisión completa de los resultados podemos evidenciar que existe una clara estigmatización hacia el comportamiento de Benjamín, en donde los estereotipos, prejuicios y la discriminación se entrelazan en un relato lleno de situaciones negativas para él, de parte de los profesores principalmente y en algunos casos también de su madre, quien comenta que se siente sobrepasada por las actitudes de su hijo en algunos momentos.

A nivel familiar nos encontramos con una madre que desde muy temprano tuvo que hacer frente a situaciones adversas junto a su hijo, partiendo por un embarazo a muy corta edad, seguido con complicaciones en el parto y luego una seguidilla de malas experiencias desde la incorporación de Benjamín al sistema escolar. Es por esto que podemos evidenciar en el relato de Silvana una fuerte protección hacia su hijo, comentando que es muy regalón, lo que podemos interpretar como una forma de resistencia también, entendiendo que las familias son un soporte emocional indispensable para el afrontamiento de la adversidad, que permiten reconstruir los significados de la enfermedad (Flores, Almanza & Gómez, 2008). La madre de Benjamín, ha podido entender y proteger a su hijo de las adversidades que han experimentado, llegando en última instancia hasta el Ministerio de Educación, como una forma de evitar lo que para ella fue una injusta expulsión.

En términos de la construcción de los significados que tiene Silvana respecto a la etiqueta de TDAH, nos encontramos con un discurso que acepta las etiquetas asociadas a este trastorno, como lo son el entender a Benjamín como un niño complicado, molesto e inquieto. La construcción de la hiperactividad como atributo principal comenzó desde que era tan sólo un bebé desde la voz de los médicos. Voz que para la mamá adquiere bastante importancia, dado el poder que la sociedad actual le otorga al discurso de la medicina occidental tradicional al momento de hablar de salud y enfermedad. Opera así como una sentencia, que pudo condicionar en parte, el futuro de Benjamín como un niño hiperactivo.

Sin embargo, al igual que su hijo, Silvana genera resistencias en cuanto a la perpetuación de una construcción negativa y discriminatoria de estas características, mostrando aceptación hacia éstas y considerándolas como parte de la normalidad de su hijo. Normalidad asumida por toda la familia, identificando a Benjamín como alguien "bueno para la talla", asumiendo un rol definido dentro del grupo y validado también por estos mismos, ya que se clasifica como un atributo familiar.

En el plano educativo, las voces de los participantes nos hicieron ver que Benjamín efectivamente está siendo constantemente encasillado en un rol que no le permite alejarse de su etiqueta de TDAH. El mismo joven comenta que cada vez que hay algún problema en el curso, él inmediatamente es identificado como el principal responsable, costos que debe asumir por el sólo hecho de

poseer características diferentes a su grupo de pares en cuanto al comportamiento considerado normal y aceptable para una sala de clases. Los profesores entrevistados también reconocen que efectivamente Benjamín genera molestias en la sala de clases, tanto a los profesores como a los mismos compañeros quienes se apegan a una visión competitiva de la educación, manifestando que Benjamín los retrasa. Este hecho es bastante importante considerando que la educación es un derecho básico que debe asumirse hacia todas las personas por igual.

Sin embargo, en este contexto de competitividad se genera un aislamiento, a pesar de los esfuerzos del Programa de Integración Escolar por mantener a Benjamín dentro del sistema, normalizando su comportamiento y rendimiento escolar. No debemos obviar que este programa implementado como política pública con el fin de hacerse cargo de las NEE (Necesidades Educativas Especiales) sigue la misma dinámica de segregación de estas diferencias, avalando el éxito en las calificaciones como la medida más importante para evidenciar el aprendizaje. Esto queda demostrado en las representaciones que hace la profesora jefe de sus estudiantes (evidenciando un discurso académico dominante basado en lógicas que promueven la normalización y estandarización de las capacidades y estilos de aprendizaje), al comentar que sus compañeros ya están preocupados de sus notas para obtener un buen NEM, pensando en un futuro entrar a la universidad, que sin duda son temas importantes para la sociedad dado el modelo educativo actual del país.

Entendiendo que el aprendizaje va más allá, siendo esperable que el proceso educativo de cada individuo esté enfocado hacia un desarrollo integral, Benjamín al calificarse como un "niño problema" es limitado incluso a la hora de obtener los aprendizajes mínimos esperados para pasar de curso. Esta situación es un hecho que no está siendo visualizado por ninguna de las dos partes; el colegio hace su máximo esfuerzo para ayudar a Benjamín y tratar de compatibilizar su comportamiento en la sala de clases, y por otra parte Benjamín al sentirse rechazado en el contexto educativo, no muestra interés o motivación por validarse académicamente, realizando sólo la importancia que tiene el validarse en otros contextos y bajo criterios como la popularidad con las mujeres o el ser un futbolista exitoso.

En el ámbito psicosocial, parte de la comunidad educativa hacen un énfasis muy importante en las pautas de crianza provenientes desde el hogar de Benjamín, atribuyendo responsabilidad a la madre del joven por las irresponsabilidades que tiene en el colegio. Sin embargo, no se profundiza en la causa o posible causa de la generación de diagnóstico de Benjamín, siendo que puede ser un factor muy importante en la influencia del desarrollo de este trastorno. Incluso si profundizamos en más aspectos, por ejemplo, relacionados con los problemas que tuvo Benjamín al nacer o el nulo control médico de Silvana durante los primeros ocho meses de embarazo, estos pueden constituirse como factores gatillantes de la generación del diagnóstico de TDAH (Poeta & Rosa-Neto, 2006).

En la historia de diagnóstico de Benjamín, nos encontramos también con muchas historias de tratamientos y visitas a neurólogos y psiquiatras que han incluido la medicalización desde que Benjamín era muy pequeño; esto como una manera de disminuir los síntomas que produce este trastorno, como lo son el comportamiento hiperactivo y la desatención. En este contexto es que se nos hace necesario contrastar la realidad que vive Benjamín, con lo que la literatura nos dice sobre los programas psicoeducativos combinados con medicación, lo cuales tendrían ventajas sobre el uso estrictamente farmacológico (Díez, Soutullo, Tricas, Beunza, Pereda & Machiñena, 2013). Es así como vemos la limitación, influenciada también



por aspectos económicos, ya que Silvana comenta que, si ya el tratamiento farmacológico es muy caro, complementarlo con intervenciones psicosociales, que contribuyan a mejorar aspectos como las habilidades sociales, la baja motivación en la escuela, el desempeño académico deficiente y el desgaste emocional en los cuidadores primarios (De la Peña, Ruiz, Romano, Barragán-Pérez, Beltrán & Rivera, 2009), se hace aún más difícil.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, y aferrándonos a la literatura utilizada durante el desarrollo de nuestra investigación, nos permite incluso llegar a cuestionar este diagnóstico, considerando la diversidad de factores y condiciones culturales que influyen directa o indirectamente en la propagación de su construcción (Timiti & Taylor, 2003). De esta manera y luego de lo concluido, nos preguntamos de qué manera las disciplinas de medicina, psicología y pedagogía, contribuyen actualmente a las representaciones de un determinado modelo de niñez "normal" y cómo este modelo se articula con la construcción de diagnósticos de TDAH, donde el correcto aprendizaje y desarrollo es garantizado por una serie de saberes científicos, vinculados a la medicina, la psiquiatría y la psicología, los que dictaminan cuáles son los modos "ideales" de crecer (Leavy, 2011).

El caso de Benjamín es una primera aproximación a la particularidad de esta problemática que se relaciona tanto a áreas de la salud como de la educación entre otros aspectos que son evidenciados durante el análisis. Pudimos obtener una mirada que considera la particularidad de una voz hasta los discursos culturales que operan, identificando los significados asociados a la etiqueta, la participación del entorno cercano a Benjamín en la construcción de estos y, como objetivo principal, la aproximación a la voz de un joven diagnosticado con este trastorno.

Como uno de los factores principales dentro de las proyecciones que tiene esta investigación, se hace evidente la necesidad de generar más investigaciones que permitan ayudar a mejorar la conceptualización del concepto de estigma, autoestigma y TDAH. Entendiendo que estos tres conceptos son los más relevantes dentro del estudio ya que si bien encontramos mucha información valiosa en el caso particular de Benjamín, es necesario replicar este tipo de investigaciones en un nivel más amplio, que permita generar bases para una fundamentación teórica que sea capaz de comprender estos fenómenos desde una mirada biopsicosocial, crítica e inclusiva.

*Como uno de los factores principales dentro de las proyecciones que tiene esta investigación, se hace evidente la necesidad de generar más investigaciones que permitan ayudar a mejorar la conceptualización del concepto de estigma, autoestigma y TDAH.*

## Bibliografía

Alda, J. (2010). "Calidad de vida del paciente con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH)" Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil 2/2010 España.

APA (2002). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth edition, Text Revision. DSM-IV-TR. American Psychiatric Association: Washington D.C.

APA (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition. DSM-V. American Psychiatric Publishing, Arlington, VA.

Arnaiz, A. (2006) "Estigma y enfermedad mental" Norte de Salud Mental nº 26.

Barragán, E. & De la Peña, F. (2008). Primer Consenso Latinoamericano y declaración de México para el trastorno de déficit de atención e hiperactividad en Latinoamérica o. 1 Enero, Febrero, Marzo; 2008 Recuperado en: <http://www.bvs.hn/RMH/pdf/2008/pdf/Vol76-1-2008.pdf#page=34>.

Becerra, M. (2013). Ritalín: Una sociedad que droga a sus niños Puesta online a las 20:48, el 05 de enero del 2013 Recuperado en: <http://www.chileinforma.com/noticias/9863.shtml>.

Bedoya, L. & Alviar, M. (2013). Familias entrampadas en la hiperactividad Familiestrapped in hyperactivity Revista Facultad de Trabajo Social Vol. 29 No. 29 pp. 237-259 enero-diciembre 2013 Medellín- Colombia Recuperado en: <http://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/index>.

Biglia, B. & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. Recuperado en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1225/2666>.

Breggin, P. (1991). PR: "Toxic Psychiatry". Prensa de San Martín. Nueva York.

Bruner, J. (2002). Making stories. Cambridge, MA, Estados Unidos: Harvard University Press.

Bustamante, J. (2014). Prácticas narrativas con hombres transexuales. Estudio de caso de un proceso de psicoterapia. Universidad de Valparaíso. Chile.

Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo Psico-perspectivas vol.12 no.2 Valparaíso jun. 2013. Recuperado en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242013000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242013000200012&script=sci_arttext).

Corrigan, P., Larson, J. & Rusch, N. (2009). "Self-stigma and the "why try" effect: impact on life goals and evidence-based practices" Illinois Institute of Technology, Chicago. Estados Unidos.

Corrigan, P. & Rao, D. (2012). "On the self-stigma of mental illness: stages, disclosure, and strategies for change" Can-JPsychiatry 2012;57(8): 464-469. Estados Unidos.

Corrigan, P. & Watson, A. (2002). "The Paradox of Self-Stigma and Mental Illness". Clinical Psychology: Science and Practice, March 2002; Volume 9, Issue 1, pages 35-53.

Corrigan, P., Watson, A. & Barr, L. (2006). "The self-stigma of mental illness: implications for self-esteem and self-efficacy" Journal of Social and Clinical Psychology, Vol 25, nº 9, pp. 875-884.

De la Peña, F., Barragán, E., Rohde, L., Patiño, R., Zavaleta, P. & Ulloa, R. (2009). Algoritmo Latinoamericano de tratamiento integral para escolares con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Salud Mental. Vol. 32, Supl. 1, 2009;32(5).

De la Peña, F., Ruiz, M., Romano, P., Barragán-Pérez, E., Beltrán, R. & Rivera, C. (2009). Recuerdos de Mendoza. Documento procedente de los trabajos de II Consenso Latinoamericano del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH); 2009.

- Díez, A. Soutullo, C., Tricas, S., Beunza, M., Pereda, T. & Machiñena, K. (2013). Eficacia de un programa de psicoeducación aplicado por enfermeras y dirigido a padres de niños con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*. Número 1/2013. España.
- Flores, F., Almanza A., M. y Gómez, A. (2008). Análisis del impacto del VIH-SIDA en la familia: una aproximación a su representación social. *Psicología Iberoamericana*, 16(2), 6-13.
- Gergen, K. (1994). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1964). *Estigma. La Identidad Deteriorada*. Amorrortu editores. Buenos Aires-Madrid.
- HéndeZ, N. & González, L. (2005). Aportes de la teoría literaria estructuralista en la distinción de los conceptos de relato, narración y discurso, y sus consecuencias para el enfoque construccionista social. *Revista Diversitas- Perspectivas en psicología - Vol. 2, No.1, 2006*.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). "Metodología de la Investigación" Editorial McGraw-Hill. México.
- Herrera, C. (2006). "Prevalencia del déficit atencional con hiperactividad en niños y niñas de 3 a 5 años de la ciudad de Chillan, en Chile."Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Concepción, Chile.
- Joselevich, E. (2003). *AD/HD, qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Leavy, P. (2011). Prometí que voy a ser atento-El déficit de Atención desde la antropología de la niñez, XXVIII Congreso Internacional de Asociación Latinoamericana de Sociología. Recife. Brasil.
- Lillo, C. (2015). *Violencia Policial. Significados en la Experiencia de un Sujeto Afectado por el Ejercicio de Violencia Institucional en Chile*. Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Chile.
- López, M., Laviana, M., Fernández, L., López, A., Rodríguez, A. & Aparicio, A. (2008). La Lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental. Una estrategia compleja basada en la información disponible. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XXVIII (101).
- Mascayano, F., Lips, W., Mena, C. & Manchego, C. (2015). Estigma hacia los trastornos mentales: características e intervenciones. (Spanish). *Salud Mental*, 38(1), 53-58.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative Research in Counseling and Psychotherapy*. London: Sage.
- MINSAL (2008). *Guía Clínica de Atención Integral de Niñas/ Niños y Adolescentes con Trastorno Hiperkinético/Trastorno de la Atención (THA)*.
- Muñoz, M., Guillén, A., Pérez-Santos, E. (2013). La lucha contra el estigma de la enfermedad mental: razones para la esperanza. *Rehabilitación Psicosocial*, 10 (2): 10-19.
- OMS (1946). *Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Conferencia Sanitaria Internacional, Nueva York. Organización Mundial de la Salud.
- OMS (2002). "Programa Mundial de Acción en Salud Mental". Organización Mundial de la Salud.
- Pedraza, S., Perdomo, M. & Hernández, N. (2007). *Terapia narrativa en la co-construcción de la experiencia y el afrontamiento familiar en torno a la impresión diagnóstica de TDAH\** Artículo de investigación. \*\* Universidad Manuela Beltrán, Colombia. Extraído en: <http://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2336>.

Poeta, L. & Rosa-Neto, F. (2006). Características biopsicosociales de los escolares con indicadores de trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología* 2006; 43(10): 584-588. Brasil. Extraído en: <http://www.motricidade.com.br/pdfs/edm/2006.6.pdf>.

Psicoperspectivas. *Individuo y Sociedad* (2013). Vol. 12, No. 2. Págs: 117-128.

Pujadas, J. (Ed.) (2004). *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.

Remón, C. (2014). Relevancia de una actuación temprana en las fases iniciales del TDAH en el contexto de Aragón. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca. Año 2014 Recuperado en: <http://invenio2.unizar.es/record/16782/files/TAZ-TFG-2014-2025.pdf>.

Riessman, C. (2002). Analysis of personal narrative. En Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp.695-710). London: Sage.

Roselló, B., García, A., Tàrraga, C. & Mulas, B. (2003). El papel de los padres en el desarrollo y aprendizaje de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36(1), 79-84 en

Stake, R. (2010). "Investigación con estudio de casos" 5º edición. Ediciones Morata. Madrid, España.

Stake, R. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). *Handbook of qualitative research* (pags. 236-247). London: Sage.

Timimi, S. & Taylor, E. (2003). ADHD is best understood as a cultural construct *The British Journal of Psychiatry* Dec 2003, 184 (1) 8-9; DOI: 10.1192/bjp.184.1.8. Recuperado en: <http://bjp.rcpsych.org/content/184/1/8>.

Uribe, M., Lucía, O. & Cortés, A. (2007). "Voces del estigma. Percepción del estigma en pacientes y familias con enfermedad mental" *Universitas médica* 2007 Vol. 48 n°3, Colombia.

Vargas, A. (2013). La construcción social de la hiperactividad en la escuela. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología Bogotá, Colombia. Extraído en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/44820/1/52862970.2013.pdf>.

White, M. & Epston, D. (1980). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós Terapia Familiar. Edición en castellano. Barcelona, España.

White, M. (s/f). Una entrevista con Michael White. Respondiendo a niños que han tenido experiencias significativas de trauma: una perspectiva narrativa. Recuperado en: <http://www.dulwichcentre.com.au/respondiendo-a-ninos-que-han-tenido-experiencias-significativas-de-trauma.pdf>.







# Categoría 2016 Postgrado

**1<sup>er</sup>**  
Lugar

# Jóvenes y protesta: predictores de la protesta en los jóvenes chilenos y el efecto de la sensación de discriminación o agravio<sup>11</sup>

**Juan Acevedo Rubilar**

Sociólogo, Master en Investigación Social, Métodos y Estadística (MSc Social Research Methods and Statistics)  
Universidad de Manchester  
Reino Unido, 2016

<sup>11</sup> El título original de la tesis es "Youth and Protest: Predictors of protesting in Chilean young people and the effect of discrimination grievance".



## Síntesis

Usando la Séptima Encuesta Nacional de Juventud aplicada en el año 2012, el propósito de esta investigación es examinar los factores que expliquen la participación en acciones de protesta de las y los jóvenes en Chile, concentrándose específicamente en el efecto de la sensación de discriminación o agravio sobre el acto de protestar. A través de modelos de regresión logística, se concluye que aquellos(as) jóvenes que se sienten discriminados o agraviados por algún motivo específico (orientación sexual, edad, pertenencia a algún pueblo originario, posición socioeconómica, etc.) tienen mayores chances de participar en protestas que aquellos que no han experimentado esa sensación. Esta situación se puede explicar porque personas discriminadas comparten valores e intereses por una específica reivindicación, generándose la oportunidad de participar en un grupo político que politice esta queja a través de demandas en el sistema político, originando una secuencia de marchas y protestas.

Adicionalmente, la investigación analiza el efecto de tres grupos de factores que de acuerdo a la bibliografía internacional han influenciado la probabilidad de protestar: la disposición biográfica, involucramiento político (estrategia de recursos) y membresía en organizaciones. De acuerdo a estas dimensiones, se observa que el predictor más importante de la participación en protestas es la participación en organizaciones voluntarias de carácter político como partidos políticos, sindicatos, centros de alumnos, juntas de vecinos o movimientos sociales. Asimismo, también resulta importante el aporte de variables asociadas al involucramiento político como son conversar de política, tener interés en política, identificarse con alguna tendencia política y estar insatisfecho con la democracia. Por otro lado, el ser estudiante, sin hijos y sin casarse presentan un positivo impacto sobre la variable dependiente.

Teóricamente, es posible concluir a través de la investigación que la aparente desafección política de la juventud, sólo adquiere sentido de modo errónea, al concebir a esta subpoblación desde un enfoque adultocéntrico. El estudio reconoce que las y los jóvenes que han participado en las recientes manifestaciones en el país son altamente politizados, siendo capaces de preocuparse de los asuntos públicos y evaluar críticamente el funcionamiento de la democracia en el país.

*A través de modelos de regresión logística, se concluye que aquellos(as) jóvenes que se sienten discriminados o agraviados por algún motivo específico (orientación sexual, edad, pertenencia a algún pueblo originario, posición socioeconómica, etc.) tienen mayores chances de participar en protestas que aquellos que no han experimentado esa sensación.*

*Comparando las Encuestas Nacionales de Juventud (ENJ) de los años 2009 y 2012, se aprecia un aumento en la participación en marchas o actos de protesta. En 2012, un 29% de jóvenes declaró haber participado en protestas (marchas, tomas y/o paros), aumentando en 10 puntos porcentuales en comparación al 2009 (INJUV, 2012).*

## Justificación

¿Cuáles son los factores que explican que algunos(as) jóvenes participen en acciones de protesta y otros no? Es evidente que este tipo de participación por parte de la juventud ha ido en aumento desde el año 2006, momento desde el cual el país ha sido testigo de múltiples actos de protestas marcadas principalmente por demandas estudiantiles, pero también por demandas medioambientales, de género o por la defensa de pueblos originarios (PNUD, 2015).

Asimismo, Somma (2012) enfatiza que las protestas y las movilizaciones sociales tuvieron la particularidad de ocurrir en un contexto de crecimiento económico, baja inflación y expansión de programas sociales y altas tasas de empleo; situación que contrasta con lo observado en otras partes del mundo, donde las protestas se desarrollan en climas de recesión económica y recortes sociales por parte de los gobiernos, como el movimiento de indignados en España o la toma de la bolsa de New York en Estados Unidos.

Comparando las Encuestas Nacionales de Juventud (ENJ) de los años 2009 y 2012, se aprecia un aumento en la participación en marchas o actos de protesta. En 2012, un 29% de jóvenes declaró haber participado en protestas (marchas, tomas y/o paros), aumentando en 10 puntos porcentuales en comparación al 2009 (INJUV, 2012).

Desde este punto de vista, existen dos contribuciones relevantes de esta investigación. Primero, el estudio permite confeccionar una apropiada caracterización del joven que protesta mediante la posibilidad de utilizar una encuesta representativa a nivel nacional de la población joven - como la ENJ- entregando una descripción ajustada con variables sociodemográficas, actitudinales y de involucramiento político. En este sentido, la mayoría de los estudios se han concentrado en análisis acerca del votante que participa en procesos electorarios, sin generar una profunda descripción de quien protesta en el país, sobre todo en cuanto a la población menor de 30 años.

Asimismo, la investigación permite introducir una nueva perspectiva metodológica para analizar la protesta en Chile a través del uso de modelos de regresión logística que midan el impacto de ciertos factores sobre la posibilidad de protestar.

Este tipo de metodología ha sido utilizada en diversos estudios a nivel internacional (Schussman & Soule, 2005; Scott, 2007; Somma, 2009; Moseley & Moreno, 2010), logrando resultados novedosos que han enriquecido la discusión de esta problemática.

Sin embargo en Chile, el estudio de la participación política de las y los jóvenes se ha enfocado en metodologías principalmente de carácter cualitativo (Sandoval, 2007; Sandoval, 2012; Gascon & Pacheco, 2015; Mira, 2011) o en metodologías cuantitativas como cruces bivariados (INJUV, 2012; Trucco & Ullman, 2015), sin permitir un análisis holístico y más representativo del fenómeno.

En segundo lugar, examinar el efecto de la sensación de discriminación sobre el acto de protestar permite observar la asociación entre los procesos de individualización frustrados y la participación política (PNUD, 2009). Esta variable de interés y su efecto en la protesta ha sido poco analizado en profundidad (Somma, 2006), pero otorga otra mirada a la manera como aquellos(as) jóvenes que se sienten discriminados debido a problemas que la sociedad no ha logrado solucionar recurren a la acción colectiva junto con personas que posean sus mismas motivaciones reivindicativas.

## Preguntas de investigación

- » ¿Cuáles son los principales factores que influyen en la posibilidad de protestar en las y los jóvenes de Chile?
- » Preguntas específicas
- » ¿Cuál es el efecto de la sensación de discriminación o agravio en la posibilidad de protestar en las y los jóvenes de Chile?
- » ¿Cuál es el efecto de la disponibilidad biográfica en la posibilidad de protestar en las y los jóvenes de Chile?
- » ¿Cuál es el efecto del involucramiento político en la posibilidad de protestar en las y los jóvenes de Chile?
- » ¿Cuál es el efecto de la membresía en organizaciones políticas en la posibilidad de protestar en las y los jóvenes de Chile?

## Objetivo general

Determinar los principales factores que influyen en la posibilidad de protestar en las y los jóvenes de Chile a través de modelos de regresión logística.

## Hipótesis de investigación

Existe un efecto positivo de la sensación de discriminación o agravio sobre la posibilidad de protestar en las y los jóvenes de Chile.

## Marco teórico

### Movimientos sociales y protesta

Se puede entender los movimientos sociales como la principal forma a través de las cuales las personas pueden dar a conocer sus quejas y demandas acerca de derechos y problemas que aquejan a las personas, manifestándolos en distintos modos de protesta (Snow, Soule & Kriesi, 2004).

En este sentido, la protesta por medio de movimientos sociales históricamente se ha atribuido a formas de participación no convencionales, separándolas de otras maneras de acción política como la votación, la participación en partidos políticos o haciendo voluntariado y campañas solidarias. Sin embargo, autores como Norris (2002) han puesto en debate esta división señalando que cada vez es más difícil distinguir entre prácticas convencionales y no convencionales de participación política.

El involucramiento ciudadano deja de representarse sólo a través de una participación directa por medio de las votaciones, para ser más indirecta e intra-elecciones a través de participación en medios sociales, ONGs o movimientos sociales. Barnes, Allerbeck, Farah, Heunks, Inglehart, Jennings, Klingemann, Marsh & Rosenmayr (1979) señalan que las últimas décadas se ha estado en frente de ciudadanos que cuestionan que su participación esté supeditada sólo a los canales de representación oficiales. Por tanto, la protesta se constituye como un recurso con el cual la comunidad responde a problemas sociopolíticos que no están siendo solucionados por los gobiernos (Keeter, Zukin, Andollina & Jenkins, 2002).

Ahora bien, en el acto de protestar subyace un profundo compromiso colectivo de quienes prefieren tomar el riesgo o el costo de participar en manifestaciones por las causas que defiendan determinados movimientos sociales (McAdams, 1986). Y en este sentido, aquellos que se sientan agredidos u ofendidos son quienes tienen mayores posibilidades de protestar, principalmente bajo la sensación de injusticia, desigualdad o indignación (Klandermans, 1997); por tales razones, Somma (2006) indica que personas que sienten este tipo de sensaciones recurren a la protesta como forma de mejorar sus condiciones de vida o pelear en favor de la provisión de algún bien colectivo. Por otro lado, el autor señala que aquellas personas que no se sienten agredidas, no se encuentran motivadas para protestar al sentir que viven confortablemente y confían en que las políticas institucionalizadas son suficientes para resolver cualquier problema social.

### Predictores de la protesta social

En la bibliografía se identifican tres grupos de factores que influyen en la posibilidad de protestar: la disposición biográfica, el involucramiento político (recursos estratégicos) y la membresía en organizaciones.

La disposición biográfica está referida a las coacciones personales de los individuos que los hace más o menos disponibles para protestar (McAdam, 1986). De esta manera, determinados atributos aumentan los costos y los riesgos para que las personas asuman algún tipo de activismo. McAdam (1986) indica que para participar en cualquier forma de protesta se contraen costos asociados a gasto de tiempo, dinero y energía, mientras que asimismo se generan riesgos vinculados a peligros que pueden ser legales, físicos e incluso financieros.

Beyerlein & Hipp (2006) señalan que entre menores sean las obligaciones sociales, mayor es la probabilidad de participar en protestas. La disposición biográfica se ha operacionalizado frecuentemente en 4 dimensiones: estado civil, paternidad/maternidad, situación laboral y edad. De este modo, el estar casado, con hijos, trabajando en jornada completa y no ser joven aumenta los costos y riesgos de participar al estar sujeto a mayores deberes y obligaciones (Nepstad, Erickson & Smith, 1999; Scott, 2007). Asimismo, varios estudios han señalado que las mujeres presentan una menor probabilidad que los hombres en participar en actos de protesta (McVeigh & Smith, 1999; Fitzgerald & Spohn, 2005). Por otra parte, al tener horarios más flexibles y con menos obligaciones, los estudiantes tienen más posibilidad de protestar (Schussman & Soule 2005; Petrie, 2004).

El concepto de involucramiento político presenta un mayor grado de influencia en la posibilidad de protestar, al referirse a la capacidad de agencia y capital cultural que hace a las personas más proclives a participar. En este sentido, esta teoría está más referida a predisposiciones políticas y menos a coacciones personales.

Algunas investigaciones reportan que los factores que incrementan la probabilidad de protestar se vinculan con el interés en política, la eficacia política y ser liberal (Schussman & Soule, 2005). En efecto, personas sin cierto nivel de interés político tienen menos chances de participar, ocurriendo lo mismo con aquellos no informados sobre asuntos políticos. Asimismo, personas con posiciones ideológicas más liberales son más proclives a desear cambiar el contexto político establecido, especialmente mediante mecanismos menos convencionales como las protestas (Dalton, 2006).

También esta teoría se relaciona con el nivel educacional (Scott, 2007). En este sentido, una educación universitaria entregaría una mayor preocupación por la esfera pública, motivando a las personas a perseguir ciertas metas políticas y generando redes para lograr aquello (Norris, 2002). La educación y el interés en política no sólo produce en las personas una mayor consciencia crítica sino también los constituye como actores políticos con el poder para actuar a través de acciones colectivas y concertadas (Scott, 2007).

La membresía en organizaciones se vincula con la capacidad que tienen las relaciones interpersonales para facilitar la participación en actividades de protesta (McAdam, 1986). Este concepto generalmente se operacionaliza con indicadores como la afiliación

*Algunas investigaciones reportan que los factores que incrementan la probabilidad de protestar se vinculan con el interés en política, la eficacia política y ser liberal (Schussman & Soule, 2005). En efecto, personas sin cierto nivel de interés político tienen menos chances de participar, ocurriendo lo mismo con aquellos no informados sobre asuntos políticos.*

organizacional, participación en organizaciones o participación religiosa (Scott, 2007). Consecuentemente, participar en organizaciones voluntarias aumenta la probabilidad en participar en eventos de protesta y movimientos sociales. Somma (2006) señala 3 mecanismos para explicar esta relación. En primer lugar, este tipo de organizaciones desarrolla actitudes cívicas que aumentan la probabilidad de realizar algún tipo de activismo (Verba, Schlozman & Brady, 1995). Asimismo, la participación en asociaciones voluntarias genera un contexto para involucrarse en conversaciones sobre política, incrementando la sensación de poder influir en política por medio de protestas colectivas (McAdam, 1999; Meyer, 2004). Por último, las asociaciones voluntarias generarían contactos con otros activistas quienes invitarían con frecuencia a participar en diversas protestas (Snow et al., 2004; Diani, 2004).

### **Sensación de agravio o discriminación en jóvenes.**

Como se ha mencionado, existe una vasta literatura acerca de movimientos sociales y los predictores de protesta social, sin embargo, no están claros los factores que impactan mayormente en que las y los jóvenes protesten.

Las nuevas generaciones se han enfrentado a un mundo cada vez más incierto e inseguro que en décadas anteriores (Beck, 1992). Este contexto influye en la forma en que las personas conducen sus vidas, dependiendo cada vez menos de instituciones o referentes tradicionales y, cada vez más de sus propias capacidades. Todo estos cambios producen que sean las y los jóvenes quienes vivan con mayor intensidad el proceso de individualización y construcción de proyectos personales, recibiendo todas las oportunidades que entrega este cambio cultural pero también, todas las incertidumbres y riesgos asociados (PNUD, 2003).

La sensación de agravio o discriminación puede ser asociada a una identidad colectiva, donde existe un conjunto de valores compartidos que son atacados por parte de la sociedad, impidiendo desarrollar sus proyectos de vida individuales. Basándose en el modelo propuesto por Van Stekelenburg & Klandermans (2010), las y los jóvenes discriminados pueden politizar sus reivindicaciones identitarias a través de la protesta

## **Metodología**

Para responder a la pregunta de investigación referida a los principales factores que explican que algunos jóvenes participen en acciones de protesta, se analizan los datos entregados por la Encuesta Nacional de Juventud 2012; por tanto, la investigación tiene un enfoque cuantitativo en cuanto a su metodología. El universo de esta encuesta está compuesto por jóvenes, mujeres y hombres, de 15 a 29 años, pertenecientes a todos los niveles socioeconómicos, residentes en todas las regiones del país, en zonas urbanas y rurales. Según las proyecciones de población del INE para junio del año 2012, este universo era de 4.272.766 personas. El tamaño de la muestra de esta encuesta es de 8.352 casos, con un margen de error muestral del 1,15% a nivel nacional, y de un máximo de 4,7% para las regiones con menor número de casos, considerando un nivel de confianza del 95% y bajo el supuesto de varianza máxima. Para los modelos regresión logística utilizados en el análisis, se contabilizaron 6.602 casos válidos.

## VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

La variable dependiente de esta investigación es la participación en actos de protesta o manifestación social. Esta variable se construye primero mediante un índice sumativo y posteriormente se transforma a una variable dicotómica o dummy. De este modo, la variable utiliza como indicador la participación en marchas, paros y tomas en los 12 meses anteriores a la aplicación de la encuesta. Este indicador tiene valor = 1 si ha participado en al menos una de esas actividades, y valor = 0 si no ha participado en ninguna. El 28,7% de la muestra participa en al menos una de estas actividades de protesta.

Para medir la variable independiente de interés que es la sensación de discriminación o agravio en las personas jóvenes, se utiliza el indicador acerca de sentirse discriminado en el último mes a la aplicación de la encuesta (sentirse discriminado valor = 1 y no sentirse discriminado valor = 0) debido a las siguientes razones: sexo, edad, clase social, orientación política o religiosa, manera de vestir, lugar donde se vive, pertenecer a pueblos originarios, orientación sexual, ser estudiante, discapacidad o aspecto físico. El 29,6% de la muestra se ha sentido discriminados por alguna de estas razones.

Con respecto al concepto de disposición biográfica, se utilizaron 4 variables dicotómicas o dummies. La variable de "situación laboral" utiliza como indicador el estar trabajando (valor = 1 para esta situación y valor = 0 para no estar trabajando), mientras que para la situación educacional se utiliza como indicador el ser estudiante (valor = 1 para ser estudiante y valor = 0 para no serlo). También se utiliza la variable de tener hijos (valor = 1 para tener hijos y valor = 0 por no tenerlos), ser casado (valor = 1 ser casado y valor = 0 para ser soltero, separado, viudo u otro). Asimismo se incluye la variable continua sobre la edad de las y los jóvenes.

El concepto de involucramiento político, se operacionaliza a través de 5 variables dicotómicas: interés en política (muy/interesado o interesado valor = 1 y poco o nada/interesado valor = 0), conversar sobre política (conversar, valor = 1 y no conversar, valor = 0), identificación política (identificación con alguna tendencia política, valor = 1 y sin identificación, valor = 0), eficacia política del voto (sí=1 y no=0) y satisfacción con la democracia (satisfecho/muy satisfecho, valor = 1 e insatisfecho/muy insatisfecho/ni insatisfecho ni satisfecho, valor = 0).

Para medir el concepto de membresía en organizaciones voluntarias, se utiliza como variable la participación en organizaciones políticas. Para esta variable se construye primero un índice sumativo y posteriormente se transforma a una variable dicotómica. Por consiguiente, la variable final utiliza como indicador a la participación en al menos una de siguientes organizaciones: partidos políticos, centros de estudiantes, sindicatos, organizaciones vecinales, agrupaciones que defiendan alguna causa social y movimientos sociales por la educación.

Adicionalmente se incluyen 5 variables de control a través de variables dicotómicas o dummies; sexo (hombre = 1 y mujer = 0), zona (urbano = 1 y rural = 0), nivel educacional (educación superior = 1, educación media o inferior = 0). También se incluyen variables para medir el nivel socioeconómico, agregando como 2 variables dicotómicas: el pertenecer a un nivel socioeconómico medio y bajo (nivel alto es la categoría de referencia).

Lo anterior se muestra a través de la siguiente tabla:

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables de investigación				
Variables	N	Categorías	Desviación Estándar	Porcentaje dummy valor=1
Variable Dependiente				
Participación en algún evento de protesta (marcha, paro y/o toma)	8.327	Ha participado=1; No ha participado=0	0,46	28,7
Variables Independientes				
Sentirse discriminado en el último mes	8.352	1=sí; 0=no	0,30	29,6
Hijos	8.315	Con hijos=1; Sin hijos=0	0,45	32,1
Estudiante	8.352	Estudiante=1; No estudiante=0	0,49	50,0
Casado	8.339	Casado=1; No casado=0	0,49	0,05
Trabajando	8.175	Trabaja=1; No trabaja =0	0,41	41,0
Edad	8.352	Años	4,24	21,8 (media)
Interés en política	8.261	interesado/muy interesado=1; Poco interesado/nada interesado=0	0,39	18,8
Conversa de política	8.052	Conversa=1; No conversa=0	0,44	39,4
Identificación política	7.567	Identificación con alguna tendencia política =1; sin identificación=0	0,47	36,5
Eficacia política del voto	7.821	1=sí, 0=no	0,45	52,2
Satisfacción con la democracia	7.533	Satisfecho/muy satisfecho =1; Insatisfecho/muy insatisfecho/ni satisfecho ni insatisfecho=0	0,38	17,4
Miembro de una organización política	8.352	1=sí, 0=no	0,37	15,9
Hombre	8.352	Hombre =1; Mujer=0	0,49	50,7
Zona Urbana	8.352	Urbano=1; Rural=0	0,34	86,6
Educación superior	8.351	Ed. superior=1; Ed secundaria o inferior=0	0,47	38,6
NSE medio	8.352	1=sí; 0=no	0,50	49,6
NSE bajo	8.352	1=sí, 0=no	0,49	42,6

Fuente: Encuesta Nacional de Juventud 2012, INJUV. Elaboración propia.

## Modelos de regresión logística

Para responder al objetivo del estudio, se utilizan modelos de regresión logística con una variable dependiente dicotómica que mide la probabilidad de las y los jóvenes de participar en eventos de protesta. En efecto, se encuentran los resultados de los modelos de regresión presentados como razón de chances, lo que significa que la probabilidad de participar en eventos de protesta en los jóvenes



aumentará o disminuirá dependiendo si la razón de chances de las variables dependientes son respectivamente mayores o menores a 1. Los modelos de regresión son calculados utilizando el programa estadístico Stata/MP (versión 14.1) usando el comando `logistic`. Los datos fueron ponderados a través del comando de ponderación existente en la base de datos y procesados mediante del comando `svy` en Stata.

El primer modelo de regresión incluye la variable de interés, es decir, sensación de discriminación o agravio, junto con las variables de control. Posteriormente se incluyen tres modelos de regresión referidos a los 3 grupos de factores que explican la probabilidad de protestar: disposición biográfica (modelo 2), involucramiento político (modelo 3) y membresía en organizaciones voluntarias (modelo 4).

Se testeó la multicolinealidad que pudieran tener los modelos de regresión calculando en una regresión lineal el factor de inflación de la varianza de cada variable independiente (VIF). Mediante esta operación se observa que las variables tienen VIF menores a 5 y valores de tolerancia mayores a 0.1 (Field, 2013), lo que permite utilizar todas estas variables en los modelos (Ver Anexo 3). Asimismo, las variables presentan bajos niveles de correlación entre sí (valores menores a 0.3).

También se supone que se incluyen sólo variables relevantes y por tanto los modelos de regresión no presentan problemas de especificación, es decir, los modelos de regresión están correctamente especificados (Field, 2013). En efecto, gran parte de las variables son estadísticamente significativas y están vastamente apoyadas por la literatura sobre participación en protestas.

## Limitaciones

Para el análisis de los modelos de regresión logística, existen variables independientes vinculadas principalmente a involucramiento político con una considerable cantidad de casos perdidos. En efecto, satisfacción con la democracia e identificación con alguna tendencia política presentan un 10% de casos perdidos, mientras que eficacia política, conversar de política y situación laboral tienen 6%, 4% y 3% de casos perdidos respectivamente. Para generar modelos robustos que no sean afectados por los casos perdidos, se utilizan los casos con respuestas válidas para todas las variables incluidas en las regresiones (6.602 casos válidos).

*Los modelos de regresión son calculados utilizando el programa estadístico Stata/MP (versión 14.1) usando el comando `logistic`. Los datos fueron ponderados a través del comando de ponderación existente en la base de datos y procesados mediante del comando `svy` en Stata.*

*Es posible señalar una mayor chance de protestar de quienes se sienten discriminados en comparación con quienes no se sienten así, aunque la potencia del efecto es menor cuando se incluyen variables de involucramiento político y sobre todo de membresía en organizaciones políticas.*

## Resultados

La tabla 2 muestra la relación entre protestar y la sensación de discriminación o agravio en las personas jóvenes. En la tabla se observa que el 29% de la muestra ha participado en eventos de protesta (marchas, paros y/o tomas). Además se identifica una relación positiva entre estas dos variables ya que entre quienes han sentido discriminación o agravio, el 38% ha participado en protestas, en comparación con quienes no han experimentado discriminación que presentan una menor proporción de personas que han protestado (25%). Esta relación resulta ser estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 0.01 utilizando el test de Chi-Cuadrado.

**Tabla 2. Participación en protestas según sensación de discriminación o agravio (%)**

	Sensación de discriminación o agravio		
	No	Sí	Total
No ha protestado	75,3%	61,9%	71,3%
Ha protestado	24,7%	38,1%	28,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
			N=8.327

N=8.327. Pearson  $\chi^2(1 \text{ g.l.}) = 151,62$ ; Valor-p=0,000

Fuente: Encuesta Nacional de Juventud 2012, INJUV. Elaboración propia.

Tal como se observa en la Tabla 3, que se presenta al final de este apartado y que indica los resultados de los modelos de regresión logística; con respecto a la sensación de discriminación o agravio - la variable de interés- es posible identificar un efecto significativo y positivo sobre el acto de protestar. A un nivel de significancia de 0.01, las chances de protestar de quienes se han sentido discriminados son de 88% en el modelo 1, 117% en el modelo 2, 88% en el modelo 3 y 78% en el último modelo. De este modo, es posible señalar una mayor chance de protestar de quienes se sienten discriminados en comparación con quienes no se sienten así, aunque la potencia del efecto es menor cuando se incluyen variables de involucramiento político y sobre todo de membresía en organizaciones políticas.

## Disposición biográfica

En los modelos de regresión, al analizar las variables referidas a la disposición biográfica, se observa que su efecto disminuye cuando se incluyen en el análisis las variables referidas al involucramiento político y membresía en organizaciones. Sin embargo, es importante mencionar que ser estudiante posee un efecto significativo a un nivel de 0.01 y positivo sobre la probabilidad de protestar: las chances de participar en eventos de protesta son de 98% en el modelo 2, 82% en el modelo 3 y 75% en el modelo 4.

Resulta interesante observar la relación negativa y significativa ( $p < 0.05$ ) entre protestar y la edad. De este modo, en el último modelo las chances de protestar disminuyen en un 6% a medida que se aumenta en 1 año la edad.

También se establece un efecto negativo y significativo de quienes tienen hijos y son casados. Mientras quienes tienen hijos presentan 35% menos de chances de protestar, aquellas personas casadas presentan 52% menos chances. Por otro lado, no se identifica una relación significativa entre la situación laboral y la variable dependiente.

## Involucramiento político

En cuanto a las variables de esta dimensión incluidas en los modelos, se establece que el interés en política, la identificación con alguna tendencia política y conversar de política presentan un efecto significativo y positivo con la probabilidad de participar en algún evento de protesta. Por tanto, a un nivel del 0,01, las chances de protestar entre quienes se interesan en política son de un 87% (modelo 3) y 72% (modelo 4) más que las chances de quienes no se interesan. Similar situación ocurre entre quienes conversan de política versus quienes no lo hacen (90% en el modelo 3 y 77% en el modelo 4) y entre jóvenes que se identifican con alguna tendencia política versus quienes no se identifican (28% y 29% más de chances a un nivel de un 0,05).

Por otro lado, se establece que las chances de participar en protestas entre quienes están satisfechos con la democracia son un 25% menos que las chances de quienes están insatisfechos (a un nivel de 0,05). No se establece relación entre la eficacia política del voto y la variable dependiente.

## Membresía en organizaciones políticas

Esta variable es la que tiene un mayor impacto sobre las chances de participar en protestar. Al ser incluida en el modelo 4, todas las demás variables disminuyen su impacto. A un nivel de 0.01, aquellas personas que participan en organizaciones políticas tienen 152% más chances de protestar en comparación con aquellos que no son miembros de estas organizaciones.

## Variabes de control

Ser hombre también presenta un efecto positivo y significativo (a un nivel de 0.01) con la variable dependiente: las chances de protestar entre los hombres son un 44% más que las chances de las mujeres en el modelo 1, disminuyendo su impacto al incluir las demás variables (35% más de chances que las mujeres en el último modelo). Similar situación ocurre con vivir en zonas urbanas (47% más de chances).

Resulta interesante observar un efecto significativo y positivo de la educación superior. De este modo, quienes cursan o han cursado educación superior tienen 35% más de chances de participar en protestas que quienes cursan o han cursado educación secundaria o menor.

Al analizar la variable dependiente según nivel socioeconómico (NSE), sólo se observa que las chances de protestar son 62% (modelo 3) y 68% (modelo 4) más en jóvenes de NSE bajo que en jóvenes de NSE alto ( $p < 0,05$ ), mientras que la chance es 39% (modelo 4) mayor entre quienes pertenecen a un nivel socioeconómico medio en comparación con un nivel alto.

**Tabla 3. Modelos de regresión logística para la probabilidad de participación en algún evento de protesta**

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Sentirse discriminado en el último mes	1,88*** (0,18)	2,17 *** (0,37)	1,88 *** (0,30)	1,78*** (0,28)
Hombre	1,44*** (0,13)	1,32*** (0,13)	1,34*** (0,13)	1,35*** (0,13)
Urbano	1,58*** (0,26)	1,49** (0,25)	1,46** (0,24)	1,47** (0,25)
Educación Superior	1,49*** (0,14)	1,46*** (0,17)	1,34*** (0,16)	1,35*** (0,16)
NSE Medio	1,05 (0,21)	1,21 (0,25)	1,35 (0,26)	1,39* (0,27)
NSE Bajo	1,04 (0,22)	1,27 (0,27)	1,62** (0,33)	1,68** (0,35)
Edad		0,96** (0,01)	0,94*** (0,01)	0,94*** (0,01)
Casado		0,59* (0,17)	0,50** (0,14)	0,48** (0,14)
Con hijos		0,61*** (0,07)	0,64*** (0,08)	0,65*** (0,09)
Estudiante		1,98*** (0,32)	1,82*** (0,30)	1,75*** (0,29)
Trabajando		0,98 (0,12)	0,99 (0,12)	0,98 (0,12)
Interés en Política			1,87 *** (0,23)	1,72*** (0,22)
Conversa de política			1,90*** (0,20)	1,77*** (0,19)
Identificación política			1,29** (0,30)	1,28** (0,13)
Eficacia política			1,02 (0,10)	0,99 (0,10)
Satisfacción con la democracia			0,73** (0,09)	0,75** (0,09)
Miembro de una organización política				2,52*** (0,29)
Constante	0,14***	0,26***	0,22***	0,39****
F	0,39	0,57	1,74	1,60
Prob > F	0,93	0,82	0,07	0,10
Muestra	6.602	6.602	6.602	6.602

\*\*\*p. <0,01; \*\* p <0,05; \* p <0,1

Fuente: Encuesta Nacional de Juventud 2012, INJUV. Elaboración propia.

## Conclusiones

Este artículo tiene como propósito responder a la pregunta acerca de los principales factores que explican que algunos jóvenes participen en eventos de protesta y otros no. En este sentido, la investigación destaca lo siguiente:

### **Importante efecto de sentirse discriminado o agraviado sobre la participación en protestas**

Usando la Encuesta Nacional de Juventud 2012 fue posible establecer que las y los jóvenes que se sienten discriminados o agraviados tienen mayores posibilidades de participar en protestas en comparación a aquellos que no se sienten discriminados.

Este resultado permite asociar el proceso de individualización de las trayectorias juveniles con la participación en protestas, principalmente al considerar este modo de participación política como una expresión de frustración frente a problemas que la sociedad no ha logrado solucionar (Krauskopf, 2011; Somma, 2006). En este sentido, las y los jóvenes que se sienten discriminados por algún motivo (su orientación sexual, edad, pertenencia a algún pueblo originario, posición socioeconómica, etc.) reivindican sus proyectos de vida frustrados por medio de la acción colectiva, reforzando sus identidades y defendiendo sus intereses (Van Stekelenburg & Klandermans, 2010).

El objetivo general del estudio fue identificar los principales predictores de la participación en protestas de la juventud chilena, es decir, confeccionar un perfil del joven que protesta, que de acuerdo a los resultados obtenidos es: estudiante, involucrado en política y miembro de organizaciones sociales.

Con respecto a variables de disposición biográfica, es posible indicar el importante efecto de ser estudiante, no estar casado, no tener hijos y tener menor edad. Estos hallazgos confirman la teoría de que algunas características personales aumentan los riesgos y costos de participar en protestas (McAdam, 1986). En efecto, personas con menos obligaciones y con horarios más flexibles, presentan una mayor disposición a protestar sin importar que se pierda tiempo, dinero, energía o compromisos familiares.

Ahora bien, el efecto de ser estudiante es uno de los más relevantes en los modelos de regresión logística. Sin embargo, este resultado debe examinarse en conjunto con otras variables que expliquen que el movimiento estudiantil del año 2011 haya sido uno de los movimientos sociales más significativos de los últimos tiempos (PNUD, 2015).

Relacionándolo con la condición de estudiante, el predictor más relevante en la participación en protestas es la participación en organizaciones políticas tales como partidos políticos, centros de estudiantes, sindicatos, organizaciones vecinales, agrupaciones que defiendan alguna causa social y movimientos sociales por la educación. MacAdam (1986) reconoce la importancia de estas asociaciones como condiciones que favorecen la generación de redes informales para la participación en este tipo de activismos. Que las y los jóvenes sean miembros de organizaciones voluntarias políticas, identitarias o de servicio a la comunidad produce que estén altamente involucrados en los asuntos que suceden en su entorno social.

Tal como lo destacan algunas investigaciones (Somma, 2009; Scott, 2007; Diani, 2004) esta situación logra que diversas asociaciones que concuerden en aspectos ideológicos y tácticos, se organicen y originen oportunidades para protestar. Asimismo, esta misma construcción de redes informales provoca el desarrollo de habilidades cívicas dentro de las personas jóvenes miembros de las asociaciones, despertando en ellas el interés de aprovechar el recurso de las manifestaciones sociales para dar a conocer sus demandas y comunicarse con el sistema político.

Por otro lado, es importante remarcar la influencia de variables asociadas al involucramiento político. De acuerdo a los modelos de regresión logística del estudio, las y los jóvenes chilenos están más predispuestos a protestar cuando en mayor medida están interesados en la política, conversan sobre este tema, se identifican con tendencias ideológicas y asimismo están insatisfechos con la democracia.

Este tipo de variables generan un contexto donde las personas jóvenes muestran mayor conocimiento político y preocupación por los asuntos públicos. De este modo, comprenden de mejor forma el sistema político, estando más propensos a pensar que sus acciones pueden influir y que mediante la protesta las autoridades políticas serán receptivas frente a sus demandas (Scott, 2007). Por tanto, las y los jóvenes chilenos estarían lejos de ser apáticos políticamente, al contrario, su interés en asuntos políticos se traduciría en usar las protestas sociales como formas de ejercer su ciudadanía.

Por otra parte, un elemento a analizar es la mayor probabilidad de participar en eventos de protestas en hombres que en mujeres. Esta situación podría explicarse porque son las jóvenes quienes presentan una menor proporción de quienes se encuentran estudiando en comparación con los hombres (INJUV, 2012), principalmente porque dada la reproducción de roles tradicionales de género, son las mujeres quienes tempranamente deben dedicarse a labores domésticas y al cuidado de los hijos. De esta forma, las mujeres quedarían excluidas de las redes informales que surgen en el sistema educativo y, que aumentan la participación en manifestaciones sociales.

### **Interesante efecto de la educación superior y el nivel socioeconómico**

En los modelos de regresión se muestra que las chances de protestar se incrementan al tener educación superior en comparación con poseer educación secundaria o menor. En efecto, los estudiantes con estudios superiores tienen un mayor capital social y cultural que genera motivaciones adicionales para preocuparse de los asuntos públicos y participar en política a través de la protesta (Verba, Schlozman & Brady, 1995; Schussman & Soule 2005; Petrie, 2004).

Asimismo, contrario a lo indicado por la literatura, el nivel socioeconómico presenta un efecto negativo sobre protestar: a menor nivel socioeconómico mayor es la participación en protestas. Esta situación podría ser explicada como consecuencia de la desigualdad social existente, produciendo que jóvenes pertenecientes a clases medias y bajas prefieran protestar al sentirse frustrados frente a una determinada situación.

Relacionado con esto, Somma (2012) sugiere que la desigualdad existente en la educación superior ha creado frustración y vulnerabilidad económica en muchas familias, germinando reivindicaciones mediante protestas y movimientos sociales.

### Implicancias de la investigación

Finalmente, este artículo permite caracterizar a un grupo de la población que ha protagonizado las principales manifestaciones sociales ocurridas en el país desde 2006. Esta caracterización fue posible mediante el uso de modelos de regresión logística que entregan un análisis más global y representativo del fenómeno.

El hallazgo de que las y los jóvenes que protestan se interesan en la política, siendo capaces de preocuparse de los asuntos públicos y evaluar críticamente el funcionamiento de la democracia en el país, refuerza lo señalado por Norris (2002), acerca de analizar la protesta como un medio para participar en política que deja de ser considerado no convencional, para adquirir la misma legitimidad que el acto de votar. Por tanto, las y los jóvenes realizan manifestaciones sociales (marchas, paros y/o tomas) como un modo de ejercer una ciudadanía entendida más allá de los canales tradicionales de representación. En este sentido, este trabajo fortalece la tesis de Krauskopf (2008), respecto de que la aparente desafección política de la juventud sólo adquiere sentido de modo errónea, al concebir a esta subpoblación desde un enfoque adultocéntrico, limitando el concepto de ciudadanía al sufragio en las elecciones políticas y subestimando el rol de la protesta social.

Adicionalmente, el estudio contribuye al incorporar la sensación de discriminación o agravio como un importante predictor de la participación en protestas por parte de las y los jóvenes, siendo una variable que requiere ser incorporada en el análisis de participación política juvenil. Teóricamente, resulta necesario observar cómo los procesos de individualización generan una nueva dinámica en la participación política, de modo tal que aquellos(as) jóvenes que se sienten disconformes frente a problemas que la sociedad no resuelve, optan por la protesta como mecanismo que posibilite desarrollar sus proyectos de vida.

*Teóricamente, resulta necesario observar cómo los procesos de individualización generan una nueva dinámica en la participación política, de modo tal que aquellos(as) jóvenes que se sienten disconformes frente a problemas que la sociedad no resuelve, optan por la protesta como mecanismo que posibilite desarrollar sus proyectos de vida.*

## Bibliografía

- Barnes, S., Allerbeck, K., Farah, B., Heunks, F., Inglehart, R., Jennings, M., Klingemann, H., Marsh, A. & Rosenmayr, L. (1979). *Political Action: Mass participation in five western democracies*. Sage, Beverly Hills, CA.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Beyerlein, K. & Hipp, J. (2006). A Two-Stage Model for a Two-Stage Process: How Biographical Availability Matters for Social Movement Mobilization. *Mobilization: The International Quarterly Review of Social Movement Research* 11(3):299-320.
- Dalton, R. (2006). *Citizen politics. Public opinion and political parties in advanced industrial democracies*. Washington, USA: CQ Press.
- Diani, M. (2004). Networks and participation. In: *The Blackwell Companion to Social Movements*. Snow D., Soule S., Kriesi H. (editors), Oxford [etc.]: Blackwell, 2004, p. 339-359.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS (4th edition)*. Sage.
- Fitzgerald, S. & Spohn, R. (2005). Pulpits and platforms: The role of the church in determining protest among black Americans. *Social Forces* 84(2): 1015-1048.
- Gascón, M. & Pacheco, C. (2015). Movimientos sociales emergentes y representaciones mediáticas recurrentes: Tensiones en el discurso verbo-visual construido sobre el movimiento estudiantil por la prensa de Valparaíso. *Última década*, 23(43), 25-52.
- Hunt, S. & Benford, R. (2004). Collective Identity, Solidarity, and Commitment In: Snow, Soule & Kriesi (Eds). *The Blackwell Companion to Social Movements*. Blackwell Publishing Ltd.
- INJUV (2009). *Sexta Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- INJUV (2012). *Séptima Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Keeter, S., Zukin, C., Andollina, M. & Jenkins, K. (2002). *The Civic and Political Health of the Nation: A Generational Portrait*. The Center for Informational & Research on Civic Learning & Engagement. N.J.
- Klandermans, B. (1997). *The social psychology of protest*. Oxford UK; Cambridge, Mass., Blackwell Publishers.
- Klandermans, B. & Oegema, D. (1987) Potentials, Networks, Motivations, and Barriers: Steps Towards Participation in Social Movements. *American Sociological Review*, 1987, 52(4): 519-531.
- Krauskopf, D. (2008). Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. In: *Revista Pensamiento Iberoamericano* N° 3, 2a época, 165-182. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y Fundación Carolina: Madrid, España.
- Krauskopf, D. (2010). Perspectivas para el desarrollo del voluntariado juvenil. *Revista Observatorio de Juventud*, 7 (26), 13-23.
- Krauskopf, D. (2011). Enfoques y dimensiones para el desarrollo de indicadores de juventud orientados a su inclusión social y calidad de vida. *Última Década*, 19 (34), 51-70. Valparaíso: CIDPA.
- Macmillan, R., Billari, F. & Furstenberg, F. (2012). Stability and Change in the Transition to Adulthood: Latent Structure Analysis of Three Generations in the National Longitudinal Surveys. Paper Prepared for Submission to the 2012 Annual Meeting of the Population Association of America.
- McAdam, D. (1986). Recruitment to High-Risk Activism. The Case of Freedom Summer. *American Journal of Sociology* 92(1):64-90.
- McAdam, D. (1999). *Political process and the development of Black insurgency, 1930-1970*. Chicago, University of Chicago Press.
- McVeigh, R. & Smith, C. (1999). Who protests in America: An analysis of three political alternatives - Inaction, institutionalized politics, or protest. *Sociological Forum* 14(4): 685-702.



- Meyer, D. (2004). Protest and political opportunities. *Annual Review of Sociology* 30: 125-145.
- Mira, A. (2011). Crisis de representatividad y estallido social. Una aproximación a la actual experiencia chilena. *POLIS, Revista Latinoamericana*, Volumen 10, Nº30, 2011, p. 185-197.
- Moseley, M. & Moreno, D. (2010). The Normalization of Protest in Latin America. *Americas Barometer Insight*, 42, pp. 1-27
- Nepstad, S., Erickson, S. & Smith, J. (1999). Rethinking Recruitment to High-Risk/Cost Activism: The Case of the Nicaragua Exchange. *Mobilization* 1999, 4(1): 25-40
- Norris, P. (2002). *The Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. Cambridge University Press, New York.
- Petrie, M. (2004). A research note on the determinants of protest participation: Examining socialization and biographical availability. *Sociological Spectrum* 24(5): 553-574.
- PNUD. (2003). *Transformaciones culturales e identidad juvenil en Chile*. Santiago, Chile: PNUD.
- PNUD (2009). *Informe de Desarrollo Humano en Chile 2009. La manera de hacer las cosas*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD. (2014). *Auditoría a la Democracia. Más y mejor democracia para un Chile* Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD. (2015). *Informe de Desarrollo Humano en Chile 2015. Los tiempos de la politización*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Sandoval, C. (2007). *Revolución Pingüina: Testimonios y reflexiones*. Revista Polis, nº 24. Universidad Bolivariana, Chile.
- Sandoval, M. (2012). La desconfianza de los jóvenes: sustrato del malestar social. *Última Década*, 20, (36), 43-70. Valparaíso, Chile: CIDPA.
- Schussman, A. & Soule, S. (2005). Process and protest: Accounting for individual protest participation. *Social Forces* 84(2): 1083-1108.
- Scott, N. (2007). *The Social Dynamics of Canadian Protest Participation*. Carleton University, Canada.
- Snow, D., Soule, D. & Kriesi, H. (2004). Mapping the Terrain. In: Snow, Soule & Kriesi (Eds). *The Blackwell Companion to Social Movements*. Blackwell Publishing Ltd.
- Somma, N. (2006). *Why don't you join us? Grievances, organizational membership, protest opportunities, and protest participation*. University of Notre Dame, USA.
- Somma, N. (2009). How Strong Are Strong Ties? The Conditional Effectiveness of Strong Ties in Protest Recruitment Attempts. *Sociological Perspectives* 52, no. 3: 289-308.
- Somma, N. (2012). The Chilean student movement of 2011-2012: Challenging the marketization of education. *Interface: a journal for and about social movements*, Volume 4 (2): 296 - 309 (November 2012).
- StataCorp. (2015). *Stata survey data reference manual release 14*. College Station, TX: Stata Press.
- Tarrow, S. (1998). *Power in Movement: Social Movements, Collective Action and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trucco, D. & Ullmann, H. (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Santiago: CEPAL.
- Van Stekelenburg, J. & Klandermans, B. (2010). The social psychology of protest. *Sociopedia*. Isa.
- Verba, S., Schlozman, K. & Brady, H. (1995). *Voice and equality: civic voluntarism in American politics*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.



2<sup>do</sup>

Lugar

# Jóvenes que ni estudian ni trabajan (NINI) en Chile: Un estudio de sus determinantes

.....

**Hugo Enrique Gómez Álvarez**

Magíster en Políticas Públicas  
Universidad de Chile  
Región Metropolitana, 2016

## Síntesis

Este trabajo estudia los determinantes para que los jóvenes entre 15 y 29 años en Chile decidan no estudiar y no trabajar, con especial foco en las diferencias por género de las juventudes y en la separación por tramo de edad, dada la heterogeneidad de la muestra en estudio. Se utilizan los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) 2013, además de la serie completa CASEN para estudiar la evolución de los NINI en el tiempo. Para lograr el objetivo, se implementan modelos de elección univariada en las decisiones de no estudiar, no trabajar, y ser NINI (ambas categorías de forma simultánea), y además se propone un modelo de elección bivariada en las decisiones de no estudiar y no trabajar. La hipótesis principal para proponer este modelo es que las decisiones de no estudiar y no trabajar están correlacionadas. Los datos descriptivos muestran que: i) El porcentaje de NINI (no estudia, ni trabaja) ha disminuido desde 1990 hasta 2013; ii) Los NINI se concentran en quintiles de menores ingresos, mientras dicho porcentaje disminuye en los de mayores ingresos; iii) En total son 790.563 jóvenes NINI, que se dividen en 34% de hombres y 66% de mujeres. Dichas mujeres en su mayoría ayudan en la casa o quehaceres del hogar, se encuentran embarazadas o en maternidad, terminaron de estudiar, y/o no tienen con quién dejar a los niños.

Entre los principales resultados de la investigación, controlando por región y áreas urbana y rural, se encuentra que: a) Las variables de caracterización del joven y del hogar en que vive resultaron tener impacto significativo en las decisiones analizadas; b) Al incorporar variables que reflejan la presencia de NINI en el hogar, se encuentra que estas variables tienen un fuerte impacto significativo, lo cual sugiere que aquellos hogares con presencia de jóvenes NINI, tienden a reproducir esta condición en aquellos jóvenes que no lo son; c) Se encuentra un significativo y negativo coeficiente de correlación, indicando que las decisiones de no estudiar y no trabajar están relacionadas y existe un trade-off entre dichas decisiones.

## Justificación

El objetivo de esta investigación es el estudio de los factores que influyen en que un joven no estudie ni trabaje, es decir, sea NINI. Se considerará por NINI el rango etario comprendido entre

*El objetivo de esta investigación es el estudio de los factores que influyen en que un joven no estudie ni trabaje, es decir, sea NINI. Se considerará por NINI el rango etario comprendido entre los 15 y 29 años al igual como han acotado algunos estudios recientes sobre el tema (INJUV, 2012; Arceo & Campos, 2012).*

*El tema de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan (NINI) es relativamente emergente en los países de América Latina, incluido Chile, país sobre el cual se enfoca este trabajo. El tema que se plantea como foco de estudio tiene implicancias económicas, sociales y políticas (Rodríguez, 2011), donde los jóvenes están expuestos a una vulnerabilidad importante.*

los 15 y 29 años al igual como han acotado algunos estudios recientes sobre el tema (INJUV, 2012; Arceo & Campos, 2012). El tema de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan (NINI) es relativamente emergente en los países de América Latina, incluido Chile, país sobre el cual se enfoca este trabajo. El tema que se plantea como foco de estudio tiene implicancias económicas, sociales y políticas (Rodríguez, 2011), donde los jóvenes están expuestos a una vulnerabilidad importante (Repetto, 2013).

Si bien existe abundante literatura acerca de la participación educacional o laboral de los jóvenes, el problema de los NINI no ha sido ampliamente estudiado, y sólo algunos autores lo han abordado empíricamente (Székely, 2011; Arceo & Campos, 2012; Repetto, 2013). No obstante, en Chile, el problema de los NINI ha tomado un incipiente interés en el último tiempo (INJUV, 2012; Repetto, 2013). De este modo, la relevancia de este trabajo radica en que estudia de manera profunda a este particular grupo de jóvenes, con lo cual se puede obtener valiosa información para el diseño e implementación de políticas públicas orientadas a ellos.

Dado esto, y así como se verá más adelante, este trabajo es importante para el caso chileno al menos por tres motivos:

- a)** Emplea una estrategia empírica que considera dos especificaciones econométricas distintas para explicar el mismo fenómeno, permitiendo una mayor información y comparabilidad de sus resultados.
- b)** Aporta con un modelo que no se ha utilizado específicamente para el estudio de los NINI, como es el uso de modelos Probit bivariados.
- c)** Contiene un rico set de variables explicativas, que ayuda a conocer de manera más completa los determinantes de la decisión de no estudiar ni trabajar. Además, realiza un análisis con foco en la separación por sexo, para estudiar las diferencias entre las y los jóvenes.

## **Preguntas de investigación**

- » ¿Cuáles son y de qué manera afectan los determinantes de que un joven no estudie y no trabaje?

## Preguntas específicas

- » ¿Cómo afectan la edad y escolaridad en la probabilidad de que un joven no estudie ni trabaje?
- » ¿Son las mujeres más propensas a no estudiar ni trabajar que los hombres?
- » ¿El ingreso del hogar afecta en las decisiones de no estudiar y no trabajar en los jóvenes?
- » ¿De qué manera afecta el número de personas en el hogar a que un joven no estudie ni trabaje?
- » ¿De qué manera afecta la edad y escolaridad del padre y madre, a que un joven no estudie ni trabaje?
- » ¿Cómo afectan padres y madres ocupados laboralmente en que un joven no estudie ni trabaje?
- » ¿Cómo afecta la presencia de menores de 4 años y mayores de 65 años en que un joven sea NINI?

## Objetivo general

El objetivo de esta investigación es el estudio de los factores que influyen en que un joven no estudie ni trabaje, es decir, sea NINI.

## Metodología

Los datos que se utilizarán en este trabajo pertenecen a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) en su versión más actual a la fecha de esta investigación (2013). El tamaño de la muestra de este estudio corresponde a la población nacional de jóvenes entre 15 y 29 años, que corresponden a 52.666 observaciones. Esta investigación tiene alcance nacional, dado que la encuesta utilizada tiene representatividad nacional. Cabe destacar que en las estimaciones econométricas se controla por región, y por área de residencia (urbana o rural).

## Marco Teórico

### Jóvenes y vulnerabilidad

Los jóvenes NINI están asociados a contextos de pobreza, en los cuales existe una alta vulnerabilidad. Esta puede desencadenar en marginación y aislamiento social;

*Los ejemplos de la operación de estos círculos viciosos de reproducción ampliada del aislamiento social son muchos, y la mayoría de ellos se activa una vez que la opinión pública estigmatiza esos barrios como el espacio donde se congregan las 'clases peligrosas'... sus habitantes, especialmente los jóvenes, suelen ser víctimas de la llamada 'discriminación estadística', en virtud de la cual la sola consideración de su lugar de residencia es suficiente para que algunos empleadores rechacen sus postulaciones de trabajo. (Kaztman, 2001)*

De acuerdo a la vulnerabilidad;

*El nivel de vulnerabilidad de un hogar -que se refiere a su capacidad para controlar las fuerzas que lo afectan- depende de la posesión o control de activos, esto es, de los recursos requeridos para el aprovechamiento de las oportunidades que brinda el medio en que se desenvuelve. (Kaztman, 1999)*

Para un joven, el no estudiar ni trabajar se transforma en una vulnerabilidad que le afecta a él y a su hogar, y los determinantes que se estudiarán en este trabajo pueden ser vistos como los activos, y la carencia de estos. Siguiendo con Kaztman (1999), "en determinadas circunstancias operan como condiciones necesarias para la movilización eficaz y eficiente de otros recursos". Estos otros recursos movilizados pueden ser oportunidades de continuidad de estudios desde la educación media hacia la educación superior (universidad, instituto profesional, centro de formación técnica), redes de contacto que permitan una inserción de estos jóvenes en el sistema, oportunidades laborales, entre otras.

Es necesario notar que, a diferencia de la concepción de capital humano que se realiza en la literatura tradicional, donde se establece que éste está formado por recursos tales como conocimientos, destrezas, aptitudes, y energía física, entre otros; en el enfoque de Kaztman las capacidades no se limitan al capital humano. Dentro del portafolio de recursos de los hogares, las capacidades se identifican más bien por el lugar que ocupa cada recurso en la cadena de relaciones causales que se activan para el logro de una meta de bienestar, en un momento y lugar determinado. Así, las características del joven y de su familia, dentro de este trabajo, están asociadas a activos que a su vez pueden movilizar otros activos, tales como oportunidades laborales o educacionales para el joven. Vistos de otro modo, sin perder validez en los resultados esperados, estos determinantes pueden influir positiva o negativamente en la propensión del joven a ser NINI. Por otro lado, según el Enfoque de Capacidades de Amartya Sen (2014), tenemos que el estudio o el trabajo pueden formar parte de un conjunto de capacidades que le permiten al joven alcanzar bienestar, y que al privarlo de esas capacidades, es de esperar que éste caiga en la pobreza.

El problema de la inactividad, ya sea en el sistema educacional o en la participación del mercado laboral es evidente. Hjalmarsson & Lochner (2012) concluyen que las políticas educativas pueden reducir crímenes de propiedad así como los crímenes violentos. La pobreza derivada del desempleo también constituye un factor de riesgo para los jóvenes, como lo señalan Ludwig et al. (2000), en que los adolescentes cometen crímenes violentos cuando viven en lugares de alta pobreza, versus si ellos son reubicados en lugares de baja pobreza. Raphael & Winter-Ebmer (2001) sugieren que una importante porción de la disminución en las tasas de delitos contra la propiedad durante los 90' es atribuible a la disminución en la tasa de desempleo. En la misma línea Redonnet, B., Chollet, A., Fombonne, E., Bowes, L. & Melchior, M. (2012) concluyen que, comparados a otros grupos de la población, los individuos entre los 20 y 30 años son tendientes a experimentar características desfavorables de empleo, y esto puede contribuir a altos niveles de uso de sustancias tales como tabaco, alcohol, cannabis y otras.

La exclusión social que significa el no estar estudiando ni trabajando representa un importante costo para los jóvenes. Coles et al. (2002) estudia los efectos de la exclusión social a la edad de 16-18

años, y señala que la población NINI es propensa a tener empleo menos continuo y peor pagado que sus contemporáneos. Esto significa que sus ganancias de toda la vida y habilidad para contribuir a esquemas de pensiones son probables de ser afectadas. Del mismo modo, cuando los NINI traen al mundo a sus propios hijos, esto también tiene un impacto sobre los logros y perspectivas de sus hijos. En una línea similar, para Hopenhayn (2008), las principales fuentes de riesgo para los jóvenes de América Latina son la pobreza, la falta de oportunidades laborales y la inequidad social. Por su parte, Dammert (2012) establece, entre otros factores claves asociados al aumento del delito, la exclusión social en un contexto de alto desempleo, discriminación, bajos salarios, precariedad de la vivienda y altos niveles de crimen.

## El concepto NINI

Se entiende por NINI a aquella persona joven, entre 15 y 29 años (INJUV, 2012; Arceo & Campos, 2012) que ni estudia ni trabaja. Notar que de todos los jóvenes, primero se obtiene un sub conjunto de todos los jóvenes entre 15 y 29 años, debido a que se ha encontrado que este grupo es heterogéneo (Bermúdez-Lobera, 2014). Esto permite analizar a los jóvenes de ese rango en su totalidad. Luego de filtrar por edad, se vuelve a filtrar a quienes no estudian ni trabajan. Entonces, de la definición anterior surgen dos sub definiciones respecto a lo que se entiende por no estudiar y no trabajar.

No estudia: es aquel joven que actualmente no asiste a algún establecimiento educacional, jardín infantil, sala cuna u otro programa preescolar no convencional.

No trabaja: es aquel joven que aunque no trabajó la semana pasada, no tenía algún empleo del cual estuvo temporalmente por licencia, permiso postnatal, parental, huelga, enfermedad, vacaciones, suspensión temporal u otra razón.

## Desarrollo y análisis

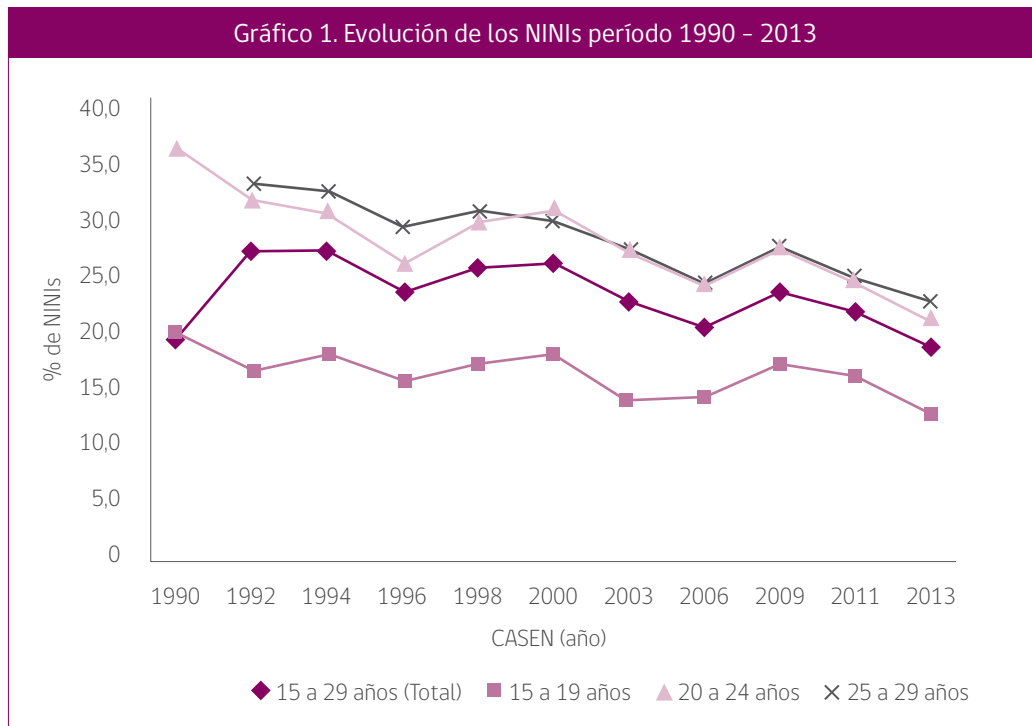
### Estadística descriptiva de los jóvenes NINI en Chile

En esta sección se presenta estadística descriptiva relacionada con la cantidad de NINIs, con el objeto de conocer las

*Se entiende por NINI a aquella persona joven, entre 15 y 29 años (INJUV, 2012; Arceo & Campos, 2012) que ni estudia ni trabaja. Notar que de todos los jóvenes, primero se obtiene un sub conjunto de todos los jóvenes entre 15 y 29 años, debido a que se ha encontrado que este grupo es heterogéneo.*

dimensiones del problema de manera cuantitativa. Interesa saber dónde, cómo y de qué manera se concentran los jóvenes de 15 a 29 años que ni estudian ni trabajan, además de responder algunas preguntas relevantes para el estudio.

Analizando los datos entregados por las encuestas CASEN, se puede ver que desde el período comprendido desde 1990 hasta 2013, se evidencia un patrón descendente en el porcentaje<sup>12</sup> de los NINIs en la medida que pasan los años. Al descomponer los resultados por tramos de edad, el tramo con menor porcentaje de NINIs es el de 15 a 19 años, mientras que los rangos de 20 a 24 y 25 a 29 años manifiestan un comportamiento similar. Este hallazgo de que en la medida que aumenta el rango de edad, aumenta la proporción de NINIs, es consistente con lo encontrado por Bassi, Busso, Urzúa & Vargas (2012) para varios países de América Latina, incluido Chile.



Fuente: Elaboración propia en base a series de Encuestas CASEN de 1990-2013.

En todos los rangos de edad se muestra que en general el porcentaje de NINIs ha ido disminuyendo con el tiempo. Este mismo patrón encontrado para Chile, se repite en países como México (Arceo & Campos, 2012) en un período similar de tiempo, es decir, entre 1990 y 2010. Esto se debe principalmente a incrementos en la oferta laboral y en la asistencia escolar.

12 Dicho índice se define como  $\%NINI = \frac{\sum y_{(ti,tf|NE,NT)^k}}{\sum y_{(ti,tf)^k}}$ , donde  $y_{(ti,tf|NE,NT)^k}$  corresponde al joven que ni estudia ni trabaja desde el tramo inicial hasta el tramo final, e corresponde al joven desde el tramo inicial hasta el tramo final.



## Género

El universo de jóvenes NINI se muestra en la Tabla 1, en la cual se aprecia que es un problema predominantemente femenino, donde éstas superan en porcentaje a los hombres en todos los tramos.

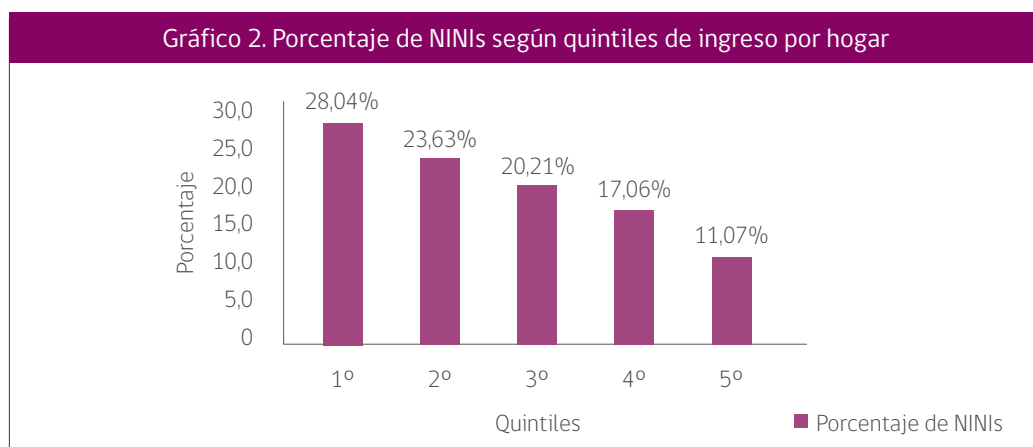
Sexo	15-29 años (Total)		15-19 años		20-24 años		25-29 años	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Hombre	268.986	34,02%	73.030	40,81%	118.124	35,82%	77.832	27,62%
Mujer	521.577	65,98%	105.935	59,19%	211.637	64,18%	204.005	72,38%
Total	790.563	100%	178.965	100%	329.761	100%	281.837	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013. Datos representativos a nivel nacional.

Las diferencias son más notorias en el tramo de 25 a 29 años, con un 27,62% de hombres NINI versus un 72,38% de mujeres con la misma condición. En el agregado, es decir, 15 a 29 años, los hombres son 34,02% y las mujeres 65,98%.

## Ingreso

La estadística relacionada a los quintiles de ingreso total por hogar nos revela resultados que -en todos los tramos y en el tramo completo por edad- permiten concluir que la cantidad de NINIs disminuye a medida que se avanza por quintil de ingreso total por hogar. Es decir, los quintiles de ingreso más pobres concentran la mayor cantidad de NINIs, y este número disminuye considerablemente a medida que nos ubicamos en los quintiles de mayor ingreso total por hogar. En este sentido, se evidencia una relación negativa y fuerte entre el ingreso de los hogares y la cantidad de NINIs en ellos. En todos los tramos la cantidad de NINIs disminuye a medida que los hogares concentran mayor ingreso total. Estos hallazgos son muy similares a los encontrados por Székely (2011) para América Latina.



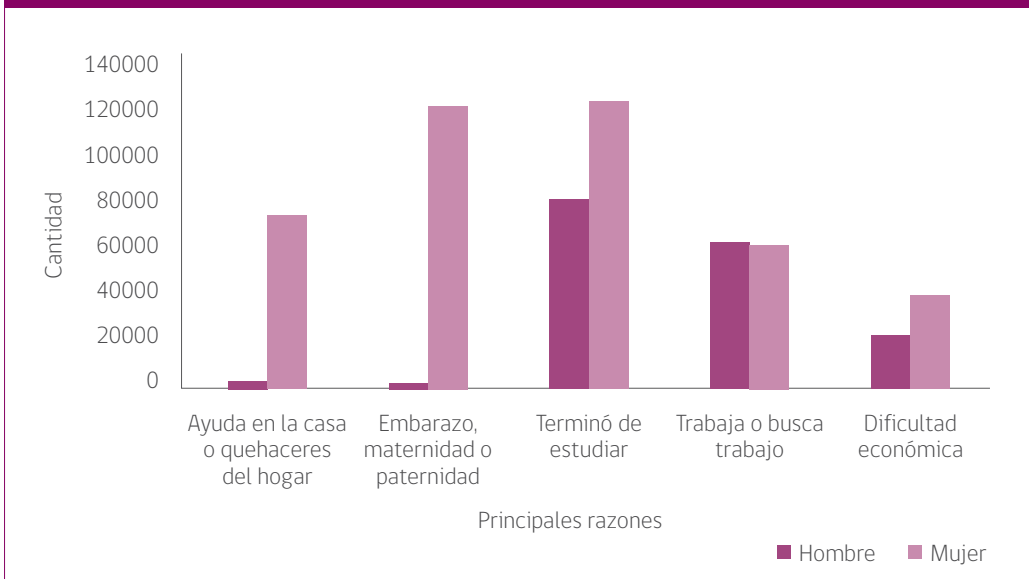
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

## Educación

El nivel educacional actual de los jóvenes NINI es en general heterogéneo, concentrándose en la educación básica, media (que incluye Científico Humanista y Técnico Profesional) y superior (que incluye Técnico Nivel Superior y Profesional).

Entre las principales razones que aducen los jóvenes para no asistir a establecimientos educacionales, dado que no tienen trabajo, se encuentran: ayuda en la casa o quehaceres del hogar con un total de 77.548 jóvenes, lo cual se distribuyen en 2.346 hombres (3,03%) y 75.202 mujeres (96,97%); embarazo, maternidad o paternidad con un total de 124.945 jóvenes, los cuales se distribuyen en 2.554 hombres (2,04%) y 122.391 mujeres (97,96%); terminó de estudiar con un total de 207.820 jóvenes, los cuales se distribuyen en 82.819 hombres (39,85%) y 125.001 mujeres (60,15%); trabaja o busca trabajo con un total de 125.200 jóvenes, los cuales se distribuyen en 63.062 hombres (50,37%) y 62.138 mujeres (49,63%); dificultad económica con un total de 62.162 jóvenes, los cuales se distribuyen en 22.612 hombres (36,38%) y 39.550 mujeres (63,62%). Esto se puede observar a continuación en el siguiente gráfico.

Gráfico 3. Principales razones por las que no asiste a la escuela, dado que no trabaja ( NINI)



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

De este modo, las juventudes NINI que no asisten a la escuela son en su mayoría mujeres que ayudan en la casa o quehaceres del hogar, que terminaron de estudiar, pero que sin embargo buscan trabajo, y que pasan por dificultades económicas; motivos por los cuales se puede concluir que el principal problema es la falta de oportunidades.

## Trabajo remunerado

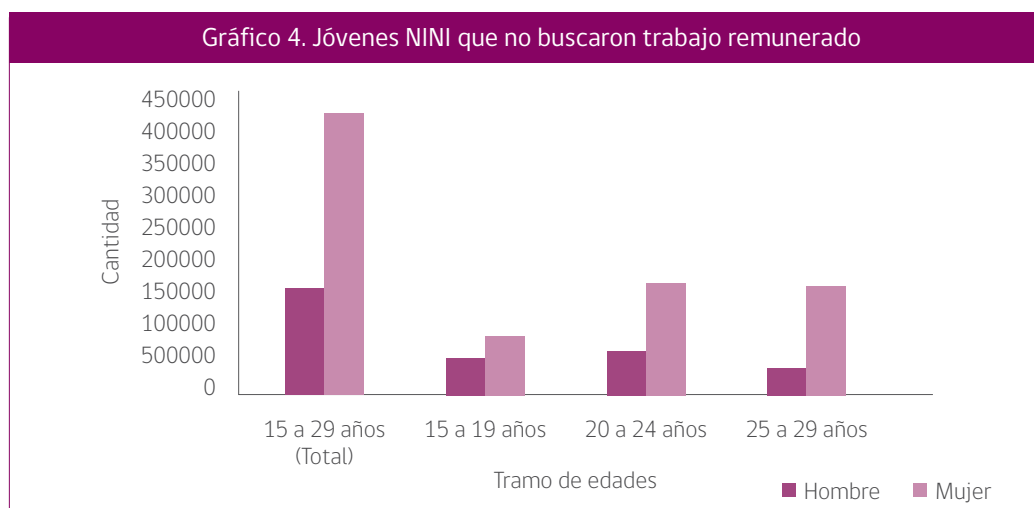
En la Tabla 2 se observan las juventudes NINI que buscaron y no buscaron trabajo remunerado.

	15-29 años (Total)		15-19 años		20-24 años		25-29 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
¿Buscó trabajo remunerado?								
Sí	13,67%	12,54%	9,48%	9,96%	15,64%	13,05%	14,03%	13,59%
No	20,35%	53,43%	31,33%	49,23%	20,19%	51,13%	13,58%	58,80%
Subtotal	34,02%	65,98%	40,81%	59,19%	35,82%	64,18%	27,62%	72,38%
	268.986	521.577	73.030	105.935	118.124	211.637	77.832	204.005
Total	790.563		178.965		329.761		281.837	

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013. Datos representativos a nivel nacional.

Podremos decir entonces que quienes buscaron trabajo remunerado fueron 108.078 hombres y 99.157 mujeres, lo cual equivale al 26,21%; mientras que los que no buscaron trabajo remunerado fueron 160.908 hombres y 422.420 mujeres, lo que equivale al 73,79%.

Dichas diferencias se hacen más notorias en el tramo de edades 20 a 24 y 25 a 29 años. En el tramo total de 15 a 29 años las mujeres que no buscaron trabajo remunerado doblaron a los hombres que tampoco lo hicieron. La diferencia es más significativa en el tramo de 25 a 29 años, donde las mujeres que no buscaron trabajo cuadruplicaron a los hombres que tampoco lo hicieron. Esto se puede ver graficado a continuación.



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Lo anterior permite concluir que las jóvenes NINI son mucho más vulnerables que sus pares hombres, sobretodo en el rango de 25 a 29 años. La siguiente Tabla muestra las principales razones de aquellas juventudes que no buscaron trabajo.

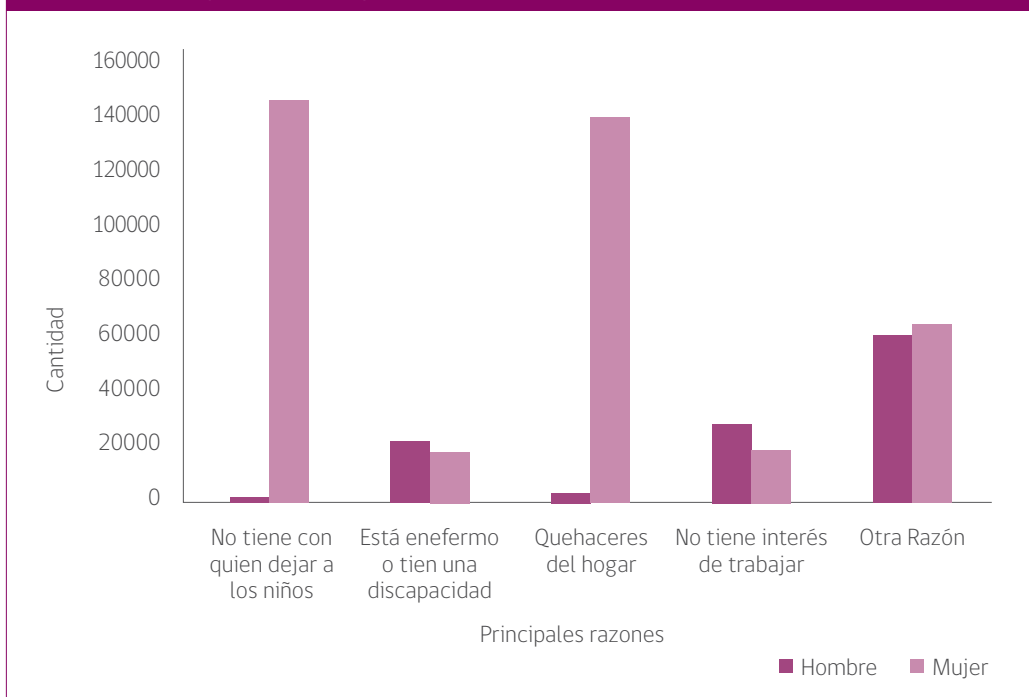
**Tabla 3. Principal razón por la que no buscaron trabajo los jóvenes NINI**

Principal razón por la que no buscó trabajo	15-29 años (Total)		15-19 años		20-24 años		25-29 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
No tiene con quien dejar a los niños	0,09%	24,71%	0,11%	12,16%	0,10%	28,07%	0,06%	29,70%
Está enfermo o tiene una discapacidad	3,73%	3,10%	2,92%	3,45%	3,80%	2,72%	4,21%	3,30%
Quehaceres del hogar	0,54%	23,73%	0,91%	15,78%	0,48%	21,29%	0,35%	32,18%
No tiene interés de trabajar	4,75%	3,16%	8,30%	5,21%	4,73%	3,42%	2,25%	1,43%
Otra razón	10,45%	10,87%	18,51%	18,53%	9,93%	9,66%	5,35%	6,84%
Subtotal 160.908	27,58%	72,42%	38,89%	61,11%	28,30%	71,70%	18,76%	81,24%
	422.420	56.067	88.104	66.564	168.606	38.277	165.710	
Total	583.328		144.171		235.170		203.987	

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013. Datos representativos a nivel nacional.

Entre todos los motivos que se presentan en el Anexo (Tabla 3.1.), las cinco principales razones por las cuales las juventudes NINI no buscaron trabajo son: 1. No tiene con quien dejar a los niños, con un total de 144.650 jóvenes, lo cual se divide en 533 hombres (0,37%) y 144.117 mujeres (99,63%); 2. Quehaceres del hogar, con 141.605 jóvenes, lo cual se divide en 3.161 hombres (2,23%) y 138.444 mujeres (97,77%); 3. Otra razón, con 124.329 jóvenes, lo cual se divide en 60.943 hombres (49,02%) y 63.386 mujeres (50,98%); 4. No tiene interés de trabajar, con 46.151 jóvenes, lo cual se divide en 27.695 hombres (60,01%) y 18.456 mujeres (39,99%); y 5. Está enfermo o tiene una discapacidad, con 39.825 jóvenes, lo cual se divide en 21.734 hombres (54,57%) y 18.091 mujeres (45,43%). Lo anterior se grafica a continuación:

Gráfico 5. Principales razones por la cual no buscaron trabajo los jóvenes NINI



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Al juntar todas estas razones, excluyendo “Otra razón”, se tiene que las mujeres representan el 63,81% del total de las alternativas que justifican el por qué estos jóvenes no buscaron trabajo. Así, se puede configurar un perfil, y mencionar que los NINI son en su mayoría mujeres que no pueden trabajar porque no tienen con quién dejar a los hijos y/o que se dedican a los quehaceres del hogar.

### Disposición al trabajo remunerado

La Tabla a continuación muestra la disposición a trabajar por parte de las juventudes NINI en su totalidad, por sexo y por tramo etario.

**Tabla 4. Disposición a trabajar por parte de los jóvenes NINI**

	15-29 años (Total)		15-19 años		20-24 años		25-29 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
¿Estaría disponible para comenzar a trabajar?								
Sí, ahora mismo	17,65%	19,25%	15,10%	15,13%	19,36%	19,35%	17,26%	21,75%
Sí, en otra época del año	4,67%	11,84%	6,51%	10,98%	4,75%	12,83%	3,42%	11,22%
Subtotales	22,32%	31,09%	21,61%	26,11%	24,11%	32,18%	20,68%	32,97%
	53,41%		47,72%		56,29%		53,65%	
No	11,60%	34,74%	19,16%	33,04%	11,62%	31,84%	6,77%	39,22%
Subtotal	46,34%		52,2%		43,46%		45,99%	
Ns/Nr	0,10%	0,15%	0,04%	0,05%	0,09%	0,17%	0,16%	0,20%
Subtotales	11,7%	34,89%	19,2%	33,09%	11,71%	32,01%	6,93%	39,42%
	46,59%		52,29%		43,72%		46,35%	
Subtotal	34,02%	65,98%	40,81%	59,19%	35,82%	64,18%	27,62%	72,38%
	268.986	521.577	73.030	105.935	118.124	211.637	77.832	204.005
Total	790.563		178.965		329.761		281.837	

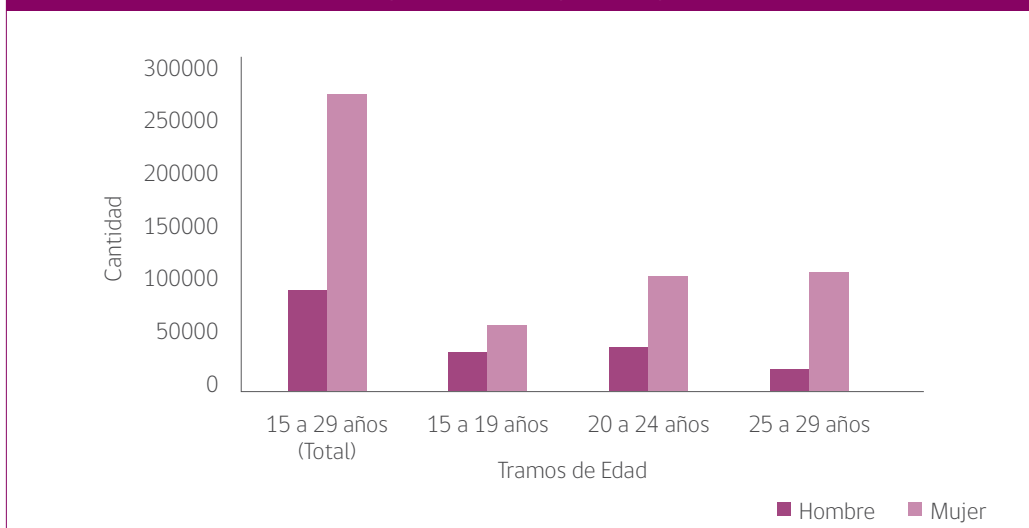
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013. Datos representativos a nivel nacional.

Resulta revelador el hecho que más de la mitad (53,41%) de los jóvenes con esta condición están disponibles para comenzar a trabajar, ya sea “ahora mismo”<sup>13</sup> o “en otra época del año”. Por su parte, el 46,34% de estos, no estaría disponible para comenzar a trabajar. Estas cifras son relevantes y además de sugerir, refuerzan la idea de que el problema de los NINI es un problema de falta de oportunidades.

Al desagregar estos datos, se encuentra que la cantidad de jóvenes que están disponibles para comenzar a trabajar “ahora mismo” se comporta de manera relativamente pareja entre hombres y mujeres. Al revisar el número de NINIs que no están disponibles para comenzar a trabajar, la cantidad de mujeres es mayor a la mitad del número de hombres. Esto es consistente con la estadística descriptiva encontrada previamente y se grafica de la siguiente manera.

13 Momento en que se levanta la encuesta.

Gráfico 6. Jóvenes NINI que no están disponibles para comenzar a trabajar



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 201

## Resultados

A modo de resumen, en esta sección se incluyen los principales resultados del modelo Probit Bivariado que se ha realizado y que se encuentra en el Anexo (Tabla 5).

La probabilidad de no estudiar aumentó con la edad, mientras que la probabilidad de no trabajar disminuyó a medida que aumenta la edad. Esto sugiere que a medida que aumenta la edad de la persona joven, es más probable que deje de estudiar para dedicarse a trabajar o buscar trabajo. El efecto es similar tanto para hombres como para mujeres.

Una mayor escolaridad disminuye la probabilidad de no estudiar (similar a lo propuesto por Beyer en 1998), y aumenta la probabilidad de no trabajar. Estas probabilidades aumentan en hombres, mientras que para el caso de las mujeres, una mayor escolaridad disminuye las probabilidades de no estudiar y de no trabajar. Estos resultados reflejan que la educación es una fuente importante de oportunidades para las mujeres.

Los hombres muestran una menor probabilidad de no trabajar que las mujeres, lo cual es fuertemente consistente con la estadística descriptiva. Por su parte, el sexo no mostró influir en la propensión a no estudiar, lo cual se justifica con una oferta educacional superior pareja para hombres y mujeres. Un mayor ingreso en el hogar disminuye la probabilidad de no trabajar, tanto en hombres como en mujeres. Es decir, el ingreso en el hogar tiene un efecto positivo en la participación laboral de los jóvenes, y por tanto disminuye sus propensiones de ser NINI.

Tanto para hombres como para mujeres, un mayor número de integrantes en el hogar aumenta la probabilidad de no trabajar. Estos hallazgos están relacionados con las razones de los jóvenes para no buscar trabajo, y que son el no tener con quien dejar a los niños o dedicarse a los quehaceres del hogar.

Una mayor edad del padre mostró aumentar la probabilidad de no trabajar para los hombres, pero a su vez no mostró tener influencia en las mujeres. Por su parte, una mayor edad de la madre disminuye la propensión a no estudiar, y aumenta la propensión a no trabajar, tanto para hombres como para mujeres, es decir, a mayor edad de la madre los jóvenes se ven incentivados a estudiar en lugar de trabajar.

Por su parte, la escolaridad del padre y de la madre mostró tener igual efecto en hombres y en mujeres. Una mayor escolaridad del padre y de la madre disminuye la probabilidad de no estudiar, y aumentan la probabilidad de no trabajar. Esto es consistente con la hipótesis de que, un padre o una madre más educada van a incentivar y a estimular al joven a que adquiera la mayor educación posible, retrasando de esta forma su incorporación a la fuerza laboral. Es necesario puntualizar que estos resultados son muy similares a lo encontrado por Sapelli & Torche (2004) para los varones en las decisiones de asistencia escolar y trabajo.

Una mayor cantidad de menores de cuatro años (inclusive) en el hogar, aumenta la probabilidad de los jóvenes de no estudiar y disminuye la probabilidad de los mismos de no trabajar, aunque el efecto de los menores en la probabilidad de no trabajar de las mujeres no es significativo. Es decir, al haber muchos menores de cuatro años (inclusive) significa un importante aliciente para que los jóvenes decidan buscar trabajo o trabajar, en lugar de estudiar, esto porque la presencia de estos menores implica una presión de los jóvenes por conseguir recursos mediante ingresos laborales. Estos resultados son consistentes con lo encontrado por Alcázar et al. (2001), para las decisiones de asistencia y trabajo en menores de hasta nueve años de edad.

Respecto al número de mayores de 65 años en el hogar, se da un resultado muy interesante. Esta variable no influye en la probabilidad de que un joven no estudie ni trabaje, ni para los hombres ni para las mujeres. Esto muestra que los jóvenes no se dedican al cuidado de los adultos mayores en el hogar, sino que al cuidado de los menores, de manera consistente con la estadística descriptiva y el párrafo anterior.

Un padre ocupado laboralmente aumenta la probabilidad de no estudiar, y disminuye la probabilidad de no trabajar, para el caso de los jóvenes. En cambio, en el caso de las jóvenes, un padre ocupado aumenta la probabilidad de no estudiar. Una madre ocupada laboralmente disminuye la probabilidad de no trabajar, solo para las mujeres.

Si el joven vive en un sector urbano, disminuyen las probabilidades de no estudiar en relación al área rural, lo cual es esperable, considerando la mayor oferta educativa en las zonas urbanas, en desmedro de las rurales. Por otro lado, el vivir en un área urbana aumenta la probabilidad de no trabajar en el joven, respecto a áreas rurales.



El hecho de que en la mayoría de los coeficientes exista una alternancia de signo en las decisiones de ni estudiar ni trabajar sugiere que efectivamente son decisiones que dependen entre sí, o como establecen Marchionni & Sosa-Escudero (2001), los factores que inducen positivamente a no estudiar lo hacen negativamente a no trabajar (y viceversa). Lo anterior se puede corroborar con el coeficiente de correlación, el cual indica si estas dos decisiones son tomadas conjuntamente Contreras, Kruger & Zapata (2007). Respecto al encontrado, este es negativo y estadísticamente significativo para todos los casos, con lo cual se confirma que las decisiones de ni estudiar ni trabajar están efectivamente correlacionadas, y que existe un trade-off entre no estudiar y no trabajar. En términos económicos, los jóvenes dejan de estudiar para dedicarse a trabajar, y viceversa.

Al incorporar en los modelos las variables que reflejan la presencia de NINIs en el hogar se encuentra que todas las variables incorporadas incrementan la probabilidad de no estudiar y no trabajar. Este resultado es muy interesante, y muestra que aquellos jóvenes que viven en hogares donde cohabitan con jóvenes NINI, aumenta la probabilidad de que ellos caigan en esa categoría, lo cual sugiere que aquellos hogares con presencia de jóvenes NINI en el mismo, tienden a reproducir esta condición en aquellos jóvenes que no lo son. Esto demuestra la alta marginación social y vulnerabilidad a la que están sujetos los jóvenes, lo cual constituye un gran riesgo para la cohesión social.

## Conclusiones

El objetivo de este trabajo es analizar los determinantes de no estudiar y no trabajar en los jóvenes chilenos, en su rango de edad de 15 a 29 años. También se realiza un análisis por sexo, para estudiar el efecto en jóvenes hombres y mujeres. Se utilizan los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) 2013. Para lograr el objetivo, se estimó un modelo de variable dependiente dicotómica bivariada, donde se considera la correlación entre las decisiones de no estudiar y no trabajar. Las principales conclusiones de este estudio se detallan a continuación.

**Primero**, que la cantidad de jóvenes que ni estudian ni trabajan ha ido disminuyendo a lo largo del tiempo, al tomar en cuenta el período 1990–2013 de acuerdo a la Encuesta CASEN. Sin embargo, el porcentaje de NINIs el año 2013 representan un 18,79% de los jóvenes, una cifra que no deja de resultar preocupante, considerando la disminución sistemática de la pobreza durante las últimas dos décadas, y el aumento de la cobertura en educación superior en Chile.

**Segundo**, que al caracterizar al grupo de los NINI, se encontró que se trata principalmente de mujeres, que deben realizar los quehaceres del hogar, y deben quedar al cuidado de los niños. Esto se puede evidenciar en una baja participación laboral femenina (ver Contreras et al., 2012). No obstante lo anterior, más de la mitad de estos jóvenes manifestaron que estarían disponibles para comenzar a trabajar en el momento del levantamiento de la encuesta, lo cual sugiere un complejo escenario de falta de oportunidades.

**Tercero**, se analizaron los determinantes de las decisiones de ser NINI, según el modelo propuesto. Los resultados mostraron que las características del joven, como la edad, los años de educación y el sexo influyen en la probabilidad de ni estudiar ni trabajar. Del mismo modo, las características

del hogar en el cual vive el joven, como la edad, escolaridad, y ocupación laboral de los padres, el tamaño del hogar, y la cantidad de menores en el mismo, demostraron ser importantes determinantes de ser NINI.

**Cuarto**, se propuso un modelo denominado de decisiones dependientes, correspondiente a un Probit Bivariado en las decisiones de no estudiar y no trabajar. Este constituye un aporte en la investigación empírica relacionada con los NINI. El modelo mostró que las decisiones de ni trabajar ni estudiar están correlacionadas de forma negativa, es decir, existe un trade-off entre no trabajar y no estudiar. Dicho de otro modo, esta correlación o dependencia en las decisiones implica que la mayoría de los factores que intervienen en la decisión de ni trabajar ni estudiar lo hacen de forma inversa: cuando para un determinante, la probabilidad de no estudiar disminuye, su probabilidad de no trabajar aumenta.

**Quinto**, las variables que reflejan la presencia de NINIs en el hogar, como la existencia de varios NINIs en el hogar, y contar con NINIs que tengan hijos, significan una importante propensión a que los jóvenes se conviertan en NINIs. Esto sugiere que aquellos hogares con presencia de jóvenes NINI en el mismo, tienden a reproducir esta condición en aquellos jóvenes que no lo son. Dicho de otro modo, los jóvenes podrían estar inmersos en ambientes de marginación social, en los cuales, resulta difícil salir de este círculo en el que se encuentran.

Finalmente, este trabajo es relevante porque además de explicar los determinantes de ser NINI, abre una línea de investigación en torno a este problema. La metodología utilizada en esta investigación puede ser replicada a futuro en diferentes dimensiones, como por ejemplo estudiar a los NINI según regiones, quintiles, área, etc.

Cerrando las conclusiones y en base a lo encontrado en este trabajo se pueden enunciar las siguientes recomendaciones de política pública relevantes:

- a)** Aumentar la provisión de salas cunas y/o jardines infantiles a lo largo del país. Esto permitiría, en sintonía con los resultados encontrados por Arceo & Campos (2012) para México, disminuir las restricciones para las NINI e incentivarlas a entrar al mercado laboral.
- b)** Sin embargo, estimular el ingreso al mercado laboral no es suficiente cuando los jóvenes, habiendo manifestado voluntad de trabajar, aun así no logran ingresar al mercado laboral. Capacitar a los jóvenes y garantizar una adecuada transición de la escuela al trabajo, ayudaría a disminuir considerablemente el número de NINIs.
- c)** Fomentar y apoyar el autoempleo o emprendimiento de una actividad productiva independiente (Székely, 2011) que les permitan a los jóvenes generar sus propias oportunidades laborales, en caso de no encontrarlas.

## Anexo

Tabla 3.1. Principal razón por la que no buscaron trabajo los jóvenes NINI

Principal razón por la que no buscó trabajo	15-29 años (Total)		15-19 años		20-24 años		25-29 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Consiguió trabajo que empezará pronto o iniciará pronto una actividad por cuenta propia	0,39%	0,58%	0,11%	0,46%	0,54%	0,51%	0,42%	0,76%
Está esperando resultados de gestiones ya emprendidas	2,04%	1,44%	1,82%	1,17%	2,52%	1,54%	1,65%	1,52%
No tiene con quien dejar a los niños	0,09%	24,71%	0,11%	12,16%	0,10%	28,07%	0,06%	29,70%
No tiene con quien dejar a adultos mayores	0,10%	0,20%	0,00%	0,20%	0,19%	0,19%	0,06%	0,22%
No tiene con quien dejar a otro familiar	0,11%	0,21%	0,00%	0,38%	0,16%	0,16%	0,12%	0,15%
Está enfermo o tiene una discapacidad	3,73%	3,10%	2,92%	3,45%	3,80%	2,72%	4,21%	3,30%
Piensa que nadie le dará trabajo (porque no cuenta con la capacitación requerida, por su edad, etc.)	1,02%	0,41%	1,53%	0,54%	1,11%	0,51%	0,55%	0,20%
Las reglas, horarios y distancias de los trabajos no le acomodan	0,17%	0,32%	0,22%	0,14%	0,20%	0,38%	0,09%	0,39%
Ofrecen sueldos muy bajos	0,24%	0,33%	0,15%	0,22%	0,24%	0,37%	0,31%	0,36%
Quehaceres del hogar	0,54%	23,73%	0,91%	15,78%	0,48%	21,29%	0,35%	32,18%
Jubilado(a), pensionado(a) o montepiada	0,43%	0,69%	0,17%	0,81%	0,55%	0,15%	0,48%	1,23%
Tiene otra fuente de ingreso (seguro cesantía, mesadas, rentas, transferencias del estado, etc.)	0,27%	0,37%	0,28%	0,12%	0,38%	0,48%	0,16%	0,43%
Se cansó de buscar o cree que no hay trabajo disponible	0,94%	0,90%	0,59%	0,46%	1,13%	0,79%	0,98%	1,35%
Busca cuando lo necesita o tiene trabajo esporádico	1,64%	1,22%	1,34%	1,23%	2,03%	1,28%	1,41%	1,15%
No tiene interés de trabajar	4,75%	3,16%	8,30%	5,21%	4,73%	3,42%	2,25%	1,43%
Otra razón	10,45%	10,87%	18,51%	18,53%	9,93%	9,66%	5,35%	6,84%
Ns/Nr	0,67%	0,16%	1,92%	0,27%	0,22%	0,19%	0,31%	0,06%
Subtotal 160.908	27,58%	72,42%	38,89%	61,11%	28,30%	71,70%	18,76%	81,24%
	422.420	56.067	88.104	66.564	168.606	38.277	165.710	
Total	583.328		144.171		235.170		203.987	

Tabla 5. Determinantes de Ni estudiar Ni trabajar, 15 a 29 años (Probit Bivariate Regression)

	Muestra Total		Hombres		Mujeres	
	No Estudia (1)	No Trabaja (2)	No Estudia (3)	No Trabaja (4)	No Estudia (5)	No Trabaja (6)
Edad	1.1507 (22.47)***	-0.9281 (-23.79)***	1.2688 (22.10)***	-0.9963 (-18.45)***	1.0117 (12.50)***	-0.8739 (-13.98)***
Edad2	-0.0197 (-17.85)***	0.0164 (19.11)***	-0.0224 (-17.94)***	0.0175 (14.55)***	-0.0166 (-9.51)***	0.0154 (11.32)***
Escolaridad	-0.2156 (-22.89)***	0.0215 (3.65)***	-0.2175 (-18.28)***	0.0607 (7.42)***	-0.2101 (-14.38)***	-0.0115 (-1.20)
Sexo	0.0142 (0.52)	-0.4720 (-20.15)***	-	-	-	-
Ingreso total del hogar (ln)	0.0183 (0.76)	-0.3700 (-17.82)***	0.0327 (0.92)	-0.3936 (-13.25)***	0.0119 (0.38)	-0.3521 (-11.40)***
Tamaño del hogar	-0.0124 (-1.12)	0.0554 (7.15)***	0.0035 (0.23)	0.0722 (6.27)***	-0.0299 (-1.96)*	0.0537 (4.82)***
Edad del padre	-0.0011 (-1.32)	0.0038 (4.72)***	-0.0012 (-1.08)	0.0079 (6.54)***	-0.0018 (-1.43)	-0.0009 (-0.80)
Edad de la madre	-0.0034 (-3.89)***	0.0075 (8.40)***	-0.0029 (-2.34)**	0.0082 (5.64)***	-0.0042 (-3.37)***	0.0063 (5.39)***
Escolaridad del padre	-0.0150 (-3.94)***	0.0263 (6.65)***	-0.0162 (-3.18)***	0.0278 (4.31)***	-0.0108 (-1.96)*	0.0219 (4.39)***
Escolaridad de la madre	-0.0194 (-4.51)***	0.0411 (13.19)***	-0.0184 (-3.31)***	0.0341 (8.17)***	-0.0260 (-4.61)***	0.0461 (9.05)***
Número de menores de cuatro (4) años	0.3537 (13.74)***	-0.1496 (-6.86)***	0.3059 (7.18)***	-0.4185 (-12.14)***	0.4085 (12.87)***	-0.0220 (-0.72)
Número de mayores de 65 años	-0.0188 (-0.60)	-0.0282 (-0.94)	-0.0601 (-1.36)	-0.0286 (-0.74)	0.0267 (0.61)	-0.0229 (-0.47)
Participación laboral del padre	0.1686 (4.29)***	-0.2987 (-7.24)***	0.1486 (2.55)**	-0.5715 (-9.04)***	0.1913 (3.85)***	0.0265 (0.46)
Participación laboral de la madre	0.0316 (0.98)	-0.3512 (-12.96)***	0.0085 (0.21)	-0.0025 (-0.07)	0.0454 (0.95)	-0.6861 (-15.95)***
Urbano	-0.2483 (-8.74)***	0.1399 (5.36)***	-0.2837 (-7.06)***	0.2709 (7.04)***	-0.2188 (-5.40)***	0.0428 (1.12)
Constante	-12.3106 (-19.21)***	16.5723 (32.06)***	-13.7161 (-19.57)***	16.5697 (22.72)***	-10.7357 (-10.57)***	16.3053 (19.73)***
Rho	-0.5215***		-0.5774***		-0.4847***	
Nº de observaciones	52,666		26,113		26,553	

Nota: Regresiones robustas. Valor Z entre paréntesis. \* p<0.1; \*\*p<0.05; \*\*\* p<0.01

Estimaciones controlando por regiones, las cuales se han omitido en esta tabla.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Casen 2013 (Nueva Metodología, base de datos principal)

## Bibliografía

- Alcázar, L., Rendón, S. & Wachtenheim, E. (2001). "Trabajando y Estudiando en América Latina Rural: Decisiones Críticas de la Adolescencia". Documento de Trabajo No 3, Instituto APOYO.
- Arceo, E. & Campos, R. (2012). "Who are the Idle Youth in Mexico?". Centro de Investigación y Docencia Económicas, el Colegio de México.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. & Vargas, J. (2012). "Desconectados, Habilidades, Educación y Empleo en América Latina". BID Educación.
- Bermúdez-Lobera, J. (2014). "Las Transiciones a la Adulthood de los Jóvenes que no Estudian ni Trabajan (ninis) en México, 2010". Papeles de Población, vol, 20, núm, 79, enero-marzo, 2014, pp, 243-279, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Beyer, H. (1998). "¿Desempleo Juvenil o un Problema de Deserción Escolar?". Estudios Públicos, 71.
- Coles, B., Hutton, S., Bradshaw, J., Craig, G., Godfrey, C. & Johnson, J. (2002). "Literature Review of the Costs of Being Not in Education, Employment or Training at Age 16-18".
- Contreras, D., Kruger, D. & Zapata, D. (2007). "Child labor and schooling in Bolivia: Who is falling behind? The roles of domesticwork, gender and ethnicity". Serie Documentos de Trabajo, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Contreras, D., Hurtado, A. & Sara, M. (2012). "La Excepción Chilena y las Percepciones de Género en la Participación Laboral Femenina". Serie Documentos de Trabajo, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Dammert, L. (2012). "Inseguridad, Crimen y Cohesión Social en América Latina: ¿Es Posible Pasar del Discurso a la Evidencia?". Violencia y cohesión social en América Latina, Serie Cohesión Social, Corporación de Estudios para Latino América, CIEPLAN.
- Hjalmarsson, R. & Lochner, L. (2012). "The Impact of Education on Crime: International Evidence". CESifo DICE Report 2/2012.
- Hopenhayn, M. (2008). "Juventud y cohesión social en Iberoamérica: Un modelo para armar, Santiago, Naciones Unidas, CEPAL.
- Kaztman, R. (1999). "Marco Conceptual Sobre Activos, Vulnerabilidad y Estructura de Oportunidades". Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Oficina de Montevideo.
- Kaztman, R. (2001). "Seducidos y Abandonados: El Aislamiento Social de los Pobres Urbanos". Revista de la CEPAL 75, pp, 183.
- INJUV (2012). Séptima Encuesta Nacional de Juventud. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Ludwig, J., Duncan, G. & Hirschfield, P. (2000). "Urban Poverty and Juvenile Crime: Evidence from a Randomized Housing-Mobility Experiment".
- Marchionni, M. & Sosa-Escudero, W. (2001). "Los determinantes de la decisión de escolarización". Serie de Estudios en Finanzas Públicas Nro 5, Maestría en Finanzas Públicas Provinciales y Municipales, Universidad Nacional de La Plata.
- Raphael, S. & Winter-Ebmer, R. (2001). "Identifying the Effect of Unemployment on Crime". Journal of Law and Economics, vol, XLIV (April 2001).
- Redonnet, B., Chollet, A., Fombonned, E., Bowes, L. & Melchior, M. (2012). Tobacco, alcohol, cannabis and other illegal drug use among young adults: the socioeconomic context.
- Repetto, A. (2013). "Vulnerabilidad y Oportunidades: Los Jóvenes Inactivos en Chile". Universidad Adolfo Ibañez, Abril de 2013.
- Rodríguez, E. (2011). "Jóvenes que ni Estudian ni Trabajan en América Latina: Entre la Estigmatización y la Ausencia de Políticas Públicas".
- Sapelli, C. & Torche, A. (2004). "Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos Caras de una Misma Decisión? Cuadernos de Economía, Vol, 14 (Agosto), pp 173 - 198, 2004.
- Székely, M. (2011). "Jóvenes que ni estudian ni trabajan: Un riesgo para la cohesión social de América Latina". Violencia y cohesión social en América Latina, Serie Cohesión Social, Corporación de Estudios para Latino América, CIEPLAN.
- Urquijo, M. (2014). Enfoque de Capacidades de Amartya Sen. EDETANIA 46 [Diciembre 2014], 63-80, ISSN: 0214-8560.

3<sup>er</sup>

Lugar

**Límites en la participación de  
jóvenes en un contexto de ruralidad  
intermedia. Experiencia de  
investigación acción participativa  
con skaters en la planificación local  
de Isla de Maipo**

.....  
**Francesco Sepúlveda Cerda**

Magíster en Urbanismo

Universidad de Chile

Región Metropolitana, 2016

## Síntesis

El comportamiento de los jóvenes urbanos ha sido ampliamente estudiado, sin embargo los jóvenes que viven en los espacios rurales no han recibido la misma atención, ni por parte del Estado, ni la academia.

En términos generales, la relación de los jóvenes con su territorio es significativa porque les permite construir su identidad en un contexto determinado, cargando simbólicamente los espacios públicos. Los adolescentes se expresan y socializan apropiándose de estos espacios, y es en estos donde se manifiestan las tensiones y conflictos con los adultos. En la comuna de ruralidad intermedia de Isla de Maipo, este conflicto se manifiesta en la ausencia de espacios para la participación de las juventudes en la planificación urbana de la comuna.

Durante el segundo semestre del año 2015, por medio de una investigación-acción-participativa que contempló entrevistas individuales y grupales, experiencias de observación etnográfica y talleres, se buscó explorar el proceso de apropiación del espacio por parte de jóvenes de la comuna de Isla de Maipo. Lo anterior se llevó a cabo en el proceso de la generación de una propuesta participativa de espacio con un grupo de skaters para la práctica del skateboarding. Al mismo tiempo, se conoció la postura de funcionarios municipales clave respecto a la participación de los jóvenes en la planificación urbana de la comuna, y respecto a la práctica del skateboarding en un contexto rural, articulando un diálogo entre ambos.

Como resultado de esta investigación se observó cómo las características territoriales de la comuna influenciaron los aspectos socioculturales de su población ligada a la ruralidad, junto a la desregulación de su crecimiento urbano disgregado. Por su parte, los skaters se han adaptado a esta morfología urbana, aprovechando los espacios disponibles.

En relación a la participación de los jóvenes, se han observado importantes limitantes desde la institución y desde los jóvenes para entablar un diálogo horizontal, asociadas a una visión "adultocéntrica" que impone una asimetría en la relación entre jóvenes y adultos. Debido a esto, se estima esencial un trabajo sostenido de concientización de los jóvenes acerca de sus potencialidades en la planificación de Isla de Maipo, y la apertura de

*Como resultado de esta investigación se observó cómo las características territoriales de la comuna influenciaron los aspectos socioculturales de su población ligada a la ruralidad, junto a la desregulación de su crecimiento urbano disgregado. Por su parte, los skaters se han adaptado a esta morfología urbana, aprovechando los espacios disponibles.*

*Tomando en cuenta las escasas investigaciones y trabajos por parte del Estado y la Academia, es necesario conocer cómo es la interacción de los jóvenes con los espacios de las comunas rurales y su relación con la institucionalidad local.*

un debate que involucre a las autoridades de la comuna acerca de las manifestaciones y consecuencias del “adultocentrismo”.

## **Justificación**

El segundo semestre del año 2014 comenzó a desarrollarse el diagnóstico conducente al Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) en la comuna de Isla de Maipo. Durante uno de los talleres abiertos a la comunidad se presentó un grupo de alrededor de 20 jóvenes skaters solicitando un espacio para realizar su práctica.

Al ser yo un funcionario municipal que trabajaba con niños y adolescentes en la comuna, me interesé en el hecho de que un grupo de jóvenes solicitase un espacio típicamente urbano en una comuna rural. Comencé a preguntar a otros funcionarios acerca de esta posibilidad, sin encontrar respuestas claras al respecto. Consideré llamativo cómo esta petición estaba siendo subestimada, y hasta cierto punto desestimada, por parte de los funcionarios municipales contactados, quienes no conocían a estos skaters, ni sus necesidades.

Isla de Maipo sin duda ha experimentado distintos cambios urbanos asociados también al importante incremento de la población. En este sentido, la aparición de una práctica urbana como el skateboarding representa una contradicción socio-cultural y una oportunidad de desarrollo de la juventud isleña.

Al considerar los territorios rurales como fenómenos en proceso de transformación constante por efecto de la modernidad, es necesario abrir la planificación urbana a agentes sensibles a estos cambios como lo son los niños y jóvenes. Esta posibilidad de participación no solamente es un deber político en pos de la democratización de las políticas públicas locales, sino también un derecho básico. En el marco del urbanismo, Ortiz, Prats & Baylina (2014) enfatizan la relevancia ética de este tipo de investigaciones porque “el enfoque centrado en la edad y el uso de los métodos cualitativos alude directamente a unos/as interlocutores locales que a menudo son ignorados/as incluso en el urbanismo que toma en consideración la ciudadanía y los movimientos sociales”.

Tomando en cuenta las escasas investigaciones y trabajos por parte del Estado y la Academia, es necesario conocer cómo es la interacción de los jóvenes con los espacios de las comunas rurales y su relación con la institucionalidad local.



## Preguntas de investigación

- » ¿Cuáles son las principales características territoriales y urbanas de la comuna de Isla de Maipo que marcan su ruralidad?
- » ¿Cómo se caracteriza la experiencia de hacer skate en Isla de Maipo como comuna rural?
- » ¿Cómo es el diálogo entre funcionarios municipales y skaters en la proyección de un posible espacio destinado al skateboarding en la comuna?
- » ¿Cuáles son los factores que facilitan o dificultan la participación en la planificación urbana por parte de jóvenes skaters?
- » ¿Cuáles son los alcances de un proceso de investigación acción participativa con jóvenes skaters de Isla de Maipo para la transformación de su realidad urbana?

## Objetivo general

Explorar el proceso de participación dentro del proceso de proyección de un espacio para la práctica del skate por parte de jóvenes skaters de Isla de Maipo.

## Metodología

La presente investigación es de carácter exploratorio, se orienta dentro de una epistemología crítica, usa la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP) y utiliza procedimientos cualitativos.

## Justificación metodológica

La elección de una metodología cualitativa y el carácter exploratorio de la investigación responden a varias motivaciones. El grupo de personas con las que se trabajó es pequeño y el caso seleccionado es muy acotado y escasamente documentado, por lo que se requiere abrir las líneas de análisis descriptivos y profundizar en la información disponible.

La investigación requiere de un acercamiento 'en vivo', se centra en el análisis de los procesos de participación, los diálogos y los discursos, los cuales suelen ser abordados de manera cualitativa por su flexibilidad y adaptabilidad.

Cabe mencionar que el caso ha sido seleccionado por la relativa facilidad de acceso por mi parte y el deseo manifiesto de disponer de un espacio para practicar skate por parte de un grupo específico de jóvenes. Esto implica que si bien pudiese realizarse un estudio de caso dadas las características intrínsecas, la investigación se centra en el proceso de apropiación del espacio por parte de jóvenes, apostando por la transformación de esa relación más allá de su descripción en profundidad.

## Definición de técnicas/procedimientos de recolección de información

**Redacción de cuaderno de bitácora de campo del investigador.** Este registro pretendió dar cuenta del proceso vivido por mi parte como agente externo para poder contrastarlo con el proceso de los adolescentes y poder compartirlo con éstos en el proceso de reflexión.

**Observación de campo con énfasis en la ocupación de los espacios públicos por parte de adolescentes y grupos juveniles.** Esta metodología se contempló para conocer la cotidianidad de uso de los espacios por parte de los adolescentes de la comuna.

**3 grupos focales en las que participaron 6 funcionarios municipales.** Con éstas se buscó conocer el punto de vista de los adultos de la institución respecto a la comuna, el skateboarding y la posibilidad de un proyecto para los jóvenes que demandan por un espacio.

**Entrevista grupal en profundidad semi-estructuradas a 3 adolescentes.** Con esta técnica se profundizó en las experiencias y vivencias acerca del uso de los espacios por parte de los skaters y su percepción acerca de la participación juvenil en el desarrollo territorial.

**Reuniones y trabajo de talleres con jóvenes skaters en 7 oportunidades.** En estas instancias se abordaron las problemáticas espaciales de la comuna, asociadas a la práctica del skateboarding de un grupo de aproximadamente 8 jóvenes entre 10 y 18 años, además de elaborarse una presentación dirigida a funcionarios municipales con las propuestas.

**Descripción geográfica de la distribución de espacios públicos utilizados para los jóvenes que practican skateboarding.** Para este fin se utilizó un programa de sistema de información geográfica (SIG).

## Variable

Variable	Dimensiones asociadas
Capacidad de participación de jóvenes rurales en sus demandas sociales por la proyección y uso de un espacio público en la comuna.	1) Relación de los skaters con el territorio y los espacios de la comuna.
	2) Relación de los skaters con la institucionalidad local en la proyección de una propuesta de espacio.

La primera dimensión se asoció a la observación de campo para conocer los espacios y el estado actual de su uso. Por su parte, las entrevistas con los skaters buscaron dar cuenta de la relación entre estos y la comuna, el grado de conciencia grupal, motivación y organización, entre otras cosas.

La segunda dimensión se asoció a la revisión de antecedentes locales para conocer las características territoriales de la comuna y cómo se ha abordado la temática de niños y jóvenes en relación al desarrollo territorial en el pasado. Además, se asoció a la realización de las entrevistas a los funcionarios municipales y el diálogo con los skaters para conocer en el presente la relación entre ambas partes. Se asoció a la descripción geográfica de los espacios públicos para conocer tanto los espacios en uso en la actualidad como los que podrían utilizarse a futuro.

Por último, el registro de bitácoras fue una estrategia para mantener claridad acerca del proceso investigativo completo, lo que por lo tanto aportaría a ambas variables por su carácter transversal.

## **Análisis de datos**

Los datos de las entrevistas se analizaron con la técnica de análisis categorial. En este caso particular, se hizo énfasis en los discursos naturalizados en torno a la adolescencia, a los skaters y al uso de los espacios por parte de estos. Los resultados parciales han sido expuestos a los adolescentes para recibir retroalimentación y ofrecer a los mismos el material para la reflexión y discusión de su propio proceso (meta análisis).

Para el análisis de la experiencia de la IAP, consideré los principales lineamientos de la propuesta de Hernández, Fernández & Baptista (2006) al rescatar elementos diagnósticos del proceso de definición de la situación problema por parte de los skaters y las acciones llevadas a cabo, los logros, las limitaciones, oportunidades y desafíos presentados.

## **Alcances y limitaciones de la investigación**

El carácter exploratorio de la investigación y la escasa documentación limita la pertinencia del planteamiento de una hipótesis inicial. Debido a lo acotado de la muestra no se pueden generalizar los hallazgos sin realizar nuevas aproximaciones en otros contextos rurales considerando la heterogeneidad de estos espacios. Además, el tiempo limitado de la investigación permitió solamente captar parte del proceso de diálogo entre los jóvenes y los representantes de la institución local. Esto es particularmente relevante considerando que los procesos de IAP tienden a requerir largos períodos de intervención en terreno.

## **Marco Teórico**

### **Multiplicidad de lo rural: definición en conflicto**

Uno de los conceptos actualmente en discusión desde finales del siglo pasado es 'lo rural'. Hoy en día resulta un concepto impreciso en su definición, complejo en su descripción, y usualmente medido de manera arbitraria (Llambi & Pérez, 2007). Los territorios rurales pueden ser entendidos como estructuras dinámicas sobre las

*Los datos de las entrevistas se analizaron con la técnica de análisis categorial. En este caso particular, se hizo énfasis en los discursos naturalizados en torno a la adolescencia, a los skaters y al uso de los espacios por parte de estos. Los resultados parciales han sido expuestos a los adolescentes para recibir retroalimentación y ofrecer a los mismos el material para la reflexión y discusión de su propio proceso.*

*En esta tesis se acepta la propuesta de clasificación de ruralidades planteada por Berdegué et al. (2010), la cual establece una gradiente según tipo y grado de ruralidad en base a múltiples variables. Esta propuesta colocaría a Isla de Maipo como una “comuna silvoagropecuaria de ruralidad intermedia, con moderada diversidad de actividades económicas” (Berdegué et al., 2010).*

que se despliegan relaciones socioeconómicas ordenadas por las funciones institucionales y sensibles a las variables contextuales como las características ecológicas del territorio (Romero, 2012).

Esto contrasta con las concepciones más tradicionalistas que asocian lo rural a una idealización bucólica (Landini, 2015), al rezago, y a la subordinación a lo urbano (Saud, 2007). Esta visión dicotómica opaca la interdependencia y progresiva fusión de los territorios rurales y urbanos (Romero, 2012; Diez, 2001), limitando los alcances de los posibles análisis de dinámicas y actores de los múltiples mundos rurales (Berdegué, Jara, Modrego, Sanclemente & Schejtman, 2010; Concheiro, 2006; Landini, 2015; Nagy, 2009). En Chile, en la Ley General de Urbanismo y Construcciones aparece un claro desbalance en relación a la definición de lo rural y lo urbano (Contraloría General de la República [CGR], 2014), lo que se refleja en un vacío institucional y criterios metodológicos cuestionables en relación a la definición de las múltiples ruralidades (Berdegué et al., 2010; Ruiz & Delgado, 2008; Brenner & Schmid, 2014).

En esta tesis se acepta la propuesta de clasificación de ruralidades planteada por Berdegué et al. (2010), la cual establece una gradiente según tipo y grado de ruralidad en base a múltiples variables. Esta propuesta colocaría a Isla de Maipo como una “comuna silvoagropecuaria de ruralidad intermedia, con moderada diversidad de actividades económicas” (Berdegué et al., 2010).

### **Juventud, espacio y skateboarding**

La adolescencia, como concepto-imagen, es esencialmente un producto de la historia de occidente. Como etapa, ésta no existía antes del siglo XIX. Desde su aparición, el ‘joven’, construido desde los discursos sociales dominantes, sería un ser en transición desde la infancia a la adultez, un ser incompleto, del devenir, siendo la adultez el parámetro válido de comparación (Chaves, 2010; Tonucci, 2006; Montañés, 1997). Esto pondría a los jóvenes en una constante subordinación conflictiva respecto a los adultos por su condición etaria (Duarte, 2012).

Lo anterior se asocia a la matriz ideológica del “adultocentrismo” cuya lógica responde al poder simbólico (Bourdieu, 1977), y puede ser definido como “...un sistema de relaciones económicas y político institucionales y de un imaginario de dominación de las sociedades capitalistas y patriarcales” (Duarte, 2012).

Tanto el Estado como la Academia han contribuido a esta jerarquización entre adultos y jóvenes, siendo los jóvenes rurales los más desvalorados. En las investigaciones concernientes al desarrollo de los contextos rurales por ejemplo, el sujeto protagónico por excelencia es el “campesino, hombre, adulto” (González, 2004), mientras que el joven es relegado a la “problemática adolescente” (Duhart, 2004). Más aún, según González (2004), existe por parte de los investigadores una tendencia hacia la centralización del conocimiento político y teórico del ‘Joven’, primero en el estudiante urbano de clase media y posteriormente en el joven popular urbano. Históricamente el abordaje de la juventud rural ha sido fragmentario por parte de las instituciones públicas, por la falta de sistematización de experiencias y la superficialidad de la información acerca de los jóvenes rurales (Pezo, 2008).

A pesar de lo anterior, la relación entre jóvenes y territorio ha sido documentada por varios autores: parte importante del proceso de subjetivación de los adolescentes se asocia a la experimentación autónoma de los espacios de la ciudad, los que a su vez son constituidos culturalmente por su actuar (Ortiz et al., 2014). Este proceso de apropiación de los espacios permite a los jóvenes la identificación simbólica para la formación identitaria personal, grupal o comunitaria (Vidal & Pol, 2005), y una forma de ejercicio de ciudadanía (Ortiz et al., 2014).

En este sentido, los jóvenes skaters van construyendo su identidad en torno a los espacios urbanos de los que se apropian simbólicamente. Según Saraví (2007), ellos se deslizan “como modo de escape simbólico para encontrar su lugar en una ciudad que los atemoriza, los agrede y los quiere fragmentar, encerrar en ghettos”. A pesar de los múltiples beneficios de esta performance entre el juego y el deporte, (Wood, Carter & Martin, 2014), los skaters están entre los grupos que experimentan mayor exclusión de los espacios urbanos (Travlou, 2003), negándosele la posibilidad de participar de la construcción de espacios públicos en la ciudad y en la sociedad (Nemeth, 2006: en Wood et al., 2014).

## Participación de los jóvenes para el desarrollo del territorio

Para algunos autores, la participación social constituye un derecho ciudadano para mejorar la calidad de vida, y un alimentador del tejido social para democratizar tanto las sociedades en su conjunto como las prácticas institucionales elaboradas desde el Estado (Sugranyes & Mathivet, 2010; Bronfman & Gleizer, 1994; Hart, 1993). Aunque existan diversas definiciones y enfoques en torno a la participación (Francés, 2008), de acuerdo a la revisión de Sánchez (2000), puede decirse que es un proceso sensible a las condiciones contextuales y siempre se vincula a la superación de un problema concreto por medio de la redistribución del poder en la toma de decisiones. La participación comunitaria debe ser voluntaria y requiere además de un grado de organización y concientización que puede perfeccionarse durante la construcción participativa (Sánchez, 2000). Rescatando los elementos mencionados por Sánchez (2000) y Montero (2004), se define la participación en el contexto comunitario como “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales”.

Desde el punto de vista territorial, la participación puede entenderse como una forma de reapropiación por parte de las comunidades de la esfera pública local, para hacer frente a los problemas de segregación y la injusticia social propios de un modelo insostenible de desarrollo (Diez, 2001; Vidal & Pol, 2005).

En el contexto de las investigaciones en las áreas rurales y participación social, son escasas las investigaciones que trabajen con adolescentes al desconocerse su realidad (Pezo, 2008) y ser reinterpretada desde una mirada "adultocéntrica" (Francés, 2008). Esto puede verse reflejado en el rol pasivo de los jóvenes en las políticas públicas dirigidas a ellos (Hinkelammert, 2005: en Duarte, 2012). Por lo anterior, algunos autores plantean que los niños y adolescentes están entre los grupos menos escuchados de la sociedad (Hart, 1993; Tonucci, 2006; Elgueta & Morales, 2010).

Sin embargo, varios autores señalan la necesidad de que los niños y adolescentes participen activamente de la esfera pública en los ámbitos de planificación y desarrollo (urbano, social, educacional, etc.) que los afecten directamente (Krauskopf, 2000; Duhart, 2004; Tonucci, 2006; Francés, 2008; Pezo, 2008).

## Desarrollo y análisis

### Aislamiento, fragmentación y desregulación de una comuna de ruralidad intermedia

Isla de Maipo es una comuna de ruralidad intermedia que comenzó a gestarse a finales del siglo XVIII. Se caracteriza por su aislamiento geográfico en el contexto de la Región Metropolitana y por su fragmentación urbana. El río que da nombre a la comuna le otorga una identidad reflejada en la distribución en forma de archipiélago de los asentamientos (Bustos, s.f.).



Elaboración del autor

Hoy en día, el aislamiento se asocia a la débil conectividad con las otras comunas circundantes, y a la ubicación entre dos importantes ejes viales (Ruta 78 Santiago–San Antonio y Ruta 5 Santiago–Rancagua). En este sentido, si bien el nombre de la comuna surgió de la ubicación geográfica de esta entre dos brazos del río Maipo, en la actualidad la comunidad asocia el carácter de “isla” a las condiciones de escasa conectividad y ruralidad en un contexto regional altamente urbanizado y conectado por el efecto de la capital.



Elaboración del autor

Sumado a lo anterior, otro factor importante es el déficit de espacios públicos de calidad, en especial en los sectores rurales de la comuna, que afectaría la posibilidad de participación social y diálogo ciudadano según un arquitecto entrevistado.

En la actualidad, según los entrevistados el desarrollo desregulado y no planificado es una marca de la identidad local que los adultos de la comunidad asumen y buscan preservar. Lo anterior habría generado fricciones entre la comunidad y los funcionarios de SECPLA. El director de la oficina enfatiza la necesidad de “hacer entender” a la comunidad que el rol de la planificación busca mejorar la calidad de vida de la población de una manera armónica a las condiciones territoriales.

Por otra parte, a la luz de los resultados arrojados por el nuevo PLADECO comenzado el año 2015, los habitantes de la comuna -al hacer énfasis en una identidad rural- destacan la “vida de campo” como la principal aspiración (Ilustre Municipalidad de Isla de Maipo, 2015). En segundo lugar, los habitantes destacan la aspiración a una mayor participación social, dando cuenta de un vacío en el diálogo con la institución local del que la población está consciente (Ilustre Municipalidad de Isla de Maipo, 2015).

## **Participación social de la juventud en una comuna de ruralidad intermedia y su demanda por el espacio público**

Los funcionarios municipales perciben como un paso indispensable para la validación de los jóvenes skaters su formalización en organizaciones sociales para poder entablar un diálogo con la institucionalidad. En la mayoría de los casos se solicita una directiva compuesta por personas mayores de edad para postular a, por ejemplo, proyectos de infraestructura con fondos públicos. La formalidad de estos requisitos ha conllevado en parte a la escasez de organizaciones juveniles activas en la comuna.

Al mismo tiempo, no han existido en la comuna fórmulas metodológicas, ni vinculación programática para integrar el punto de vista de niños y adolescentes en los instrumentos de planificación territorial. Esto se relaciona con el enfoque de SENAME, principal ente público encargado de la infancia en el país, el cual está abocado preponderantemente a las vulneraciones de derechos y comisión de delitos (“problemática adolescente”).

Los funcionarios entrevistados reconocen el distanciamiento entre la institución y los jóvenes, manifestando una postura crítica respecto a la participación de estos últimos. Por lo general, los funcionarios no asocian el comportamiento de los jóvenes con el de los adultos y las instituciones. Además, existe una clara tendencia en todos los entrevistados en diferenciar y separar en el discurso “la comunidad” de “los jóvenes/adolescentes”. En este sentido, las relaciones de parentesco, vecindad, amistad o cotidianeidad no son reconocidas como base de integración comunitaria de los jóvenes.

La visión de los funcionarios se alinea y complementa a la de los jóvenes skaters que han sido parte de esta investigación. En su demanda por un espacio público de calidad para sus prácticas, ellos consideran que su punto de vista es esencial para la ejecución de un proyecto urbano. Al mismo tiempo, sienten desconfianza hacia los adultos de las instituciones, quienes son vistos como aquellos que “tienen el poder”. La expresión que utilizan para describir su situación es la “falta de apoyo” por parte de la institución, pero el ‘apoyo’ desde sus prácticas es una demanda que no busca subvertir la relación de poder con la institución. Los jóvenes no solo validan el “adultocentrismo” con su imaginario de dominación adulta, sino que lo reproducen al naturalizar una estructura impuesta con la socialización.

En el grupo de jóvenes que participaron de la investigación, existe el debate que enfrenta las limitantes sociopolíticas con las que lidian y el deseo de espacios concretos para sus prácticas. Las primeras los llevan a la queja, mientras que el deseo de espacios los impulsa a la acción y la esperanza. Actualmente, el pesimismo aparece con mayor preponderancia que la esperanza. Su principal eje de acción consiste en dar a conocer sus prácticas, deseos y propuestas como peticiones a la institucionalidad.

## **Los skaters y la práctica del skate en un contexto de ruralidad intermedia**

En una comuna con características rurales como Isla de Maipo, resulta a lo menos llamativo para algunos funcionarios municipales que existan skaters, siendo que se considera una práctica propiamente urbana, lo que se condice con otras conversaciones informales tenidas con otros funcionarios del Departamento de Organizaciones Comunitarias.



A pesar de lo anterior, según lo que comentan los skaters que participaron de la investigación, hace más de veinte años que el skateboarding se practica en la comuna y para ellos es una práctica muy significativa. Durante el trabajo de campo, las personas contactadas de la comunidad señalan que la presencia de los skaters en la comuna es algo cotidiano. Ellos son reconocidos principalmente por sus relaciones de parentesco que los enlazan a la comunidad.

Al mismo tiempo, según comentan los entrevistados y los jóvenes, algunas personas tendrían una percepción más bien negativa de ellos y sus prácticas. Al utilizar espacios públicos, los skaters coexisten y compiten con otras personas, en especial modo con peatones. Sumado a esto, dependiendo del tipo de pavimento, el ruido de las ruedas de las patinetas puede llegar a disturbar a residentes cuando los espacios para patinar están cerca de viviendas.

Relacionado con lo anterior, existen prejuicios relacionados al consumo de drogas y deterioro por desgaste de los espacios públicos asociados a los skaters. En términos generales, los que tendrían estas percepciones negativas serían personas adultas, quienes considerarían como una invasión del espacio público las actividades de estos jóvenes, y, según los skaters entrevistados, tenderían a expulsarlos por rechazo a sus prácticas e identidades.

En cuanto a las actividades de los skaters en Isla de Maipo, los spots<sup>14</sup> utilizados por los jóvenes tienen una distribución bastante heterogénea asociada a las características rurales y fragmentadas del territorio comunal. Las concentraciones de skaters observadas han sido entre tres y ocho personas entre niños, adolescentes y adultos jóvenes, varones en su totalidad, casi todos los días después de las 17:00 horas. Estas concentraciones se ubican con mayor preponderancia en el sector céntrico, en Naltagua y en el segundo polo urbano de La Islita. En el sector rural de Naltagua se han ubicado en calles poco transitadas por vehículos cercanas a los subcentros de San Vicente y San Antonio como principales puntos de encuentro y práctica de los jóvenes, usualmente después de las 18:00 horas. Según una vecina del sector, madre de un skater, si bien tienen lugares de encuentro, en Naltagua los skaters se desplazan bastante por las calles. En este sentido, la itinerancia es una práctica común entre los que patinan, convirtiéndose la tabla de skate en un medio de transporte para recorrer el amplio sector.

En el sector céntrico de la comuna, donde se ubican sus principales puntos de referencias, hay distintos spots donde se han observado skaters practicar o circular. Entre ellos destaca una cancha de fútbol, un estacionamiento frente a un supermercado en la calle principal y una pequeña cancha en el estadio municipal.

En la cancha de fútbol más al este se reúnen con frecuencia el grupo específico con que se trabajó en esta investigación. En una entrevista, cuatro de ellos señalaron que sus familias eran originalmente de Santiago y se trasladaron a la comuna, ya sea antes o después de que ellos nacieran. Los entrevistados comenzaron a practicar skateboarding viviendo en la comuna y resaltan lo importante de la tranquilidad (ausencia de delincuencia e inseguridad) como un factor importante para poder practicar.

---

14 Anuncio publicitario audiovisual.

## Formulación y negociación de la propuesta de los skaters con los adultos

Durante las reuniones y encuentros sostenidos, el problema señalado por los jóvenes skaters contactados tanto en Naltagua como en Isla Centro era el no tener espacios adecuados para la práctica del skate, lo cual repercutía en su nivel deportivo. Debido a esto, los skaters han realizado distintas propuestas a la Municipalidad que no han sido sistematizadas, todas sin éxito.

En el 2010 hubo un intento frustrado por parte de la municipalidad de generar un espacio para la práctica del skate. Sin embargo, según el administrador municipal, el proyecto no llegó a concretarse debido a la falta de compromiso de los skaters involucrados.

Por otro lado, en el contexto de la presente investigación, se realizó la siguiente presentación a funcionarios municipales.

<p><b>¿Por qué el skate es importante para nosotros?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nos mantiene físicamente óptimos.</li> <li>- Es una manera de despejarnos.</li> <li>- Así como el fútbol, para algunas personas el skate es una pasión.</li> <li>- Fortalece la perseverancia.</li> <li>- Es un deporte que te ayuda a hacer amigos.</li> <li>- Para varios skaters es una manera de ganarse la vida.</li> </ul>	<p><b>Ventajas de andar en skate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer trabajar tu cuerpo y mente.</li> <li>- Te hace pensar más rápido y tener mayor equilibrio.</li> <li>- Una práctica normal de skateboarding te puede hacer quemar más de 600 calorías.</li> <li>- Es una muy buena opción para sustituir el ejercicio cardiovascular.</li> <li>- Es un deporte barato, se realiza al aire libre y necesitas sólo tu patineta para practicarlo.</li> <li>- No se necesita tener una condición física óptima para practicarlo.</li> </ul> <p><b>Desventajas de andar en skate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estás muy expuesto a lesiones, fracturas, etc.</li> <li>-Puedes tener multas por ocupar los espacios que son privados.</li> </ul>
<p><b>Características del espacio para realizar skate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñado por alguien que conoce del tema.</li> <li>- Espacio despejado y tranquilo cerca de un área verde.</li> <li>- Pavimentación adecuada como el cemento pulido.</li> <li>- Disponibilidad de agua para mantenerse hidratados.</li> <li>- Luminaria para patinar de noche.</li> <li>- Sombra durante los meses de calor.</li> <li>- Debido a las lluvias, un sistema de drenaje adecuado.</li> <li>- Puede ser un lugar donde se hagan distintos deportes del mismo estilo.</li> </ul>	<p><b>Desarrollo del skate en la comuna de Isla de Maipo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Isla de Maipo es una óptima comuna para hacer skate dado que es tranquila.</li> <li>- Se practica skate hace muchos años (más de 10) y nuevas generaciones quieren aprender este deporte.</li> <li>- En la comuna hay skaters con edad entre los 8 y 30 años, repartidos entre los distintos sectores. No conocemos el número exacto pero es alto.</li> <li>- La intención de los skaters de la comuna es mejorar en su deporte en uno o varios espacios adecuados sin tener conflictos con otras personas (que hacen otros deportes o transitan).</li> </ul>

En general, los funcionarios de la institución local se han mostrado críticos hacia las propuestas de los skaters, percibiéndose obstáculos y limitantes en distintos aspectos concernientes principalmente a sus roles propios dentro de la institución. Todos los entrevistados aluden a la importancia de introducir la temática y necesidades de los skaters de manera organizada en el debate de interés público.

Existe el cuestionamiento por parte de los arquitectos respecto a cuál es la vinculación de sus prácticas, típicamente pensadas para espacios urbanos, con la ruralidad de la comuna, respecto al terreno donde se proyectaría la iniciativa, y respecto a la artificialidad del concepto de skatepark, teniendo como referente al de Talagante. Por su parte, las funcionarias de la OPD resaltan la importancia de la vinculación y validación de los skaters frente a la comunidad, la necesaria formalización del grupo de jóvenes y compromiso con su proyecto. En representación de la Municipalidad, el administrador municipal considera que los jóvenes puedan recibir apoyo por parte de la institución.

Existirían ciertas consideraciones a tomar en cuenta si se llevara a cabo un espacio para practicar skateboarding en Isla de Maipo. En primera instancia, debido al carácter disgregado de la comuna ningún lugar puede proporcionar una cobertura óptima. Además, existen aspectos legales a considerar que intervendrían en la elección de un terreno. Debiese de todas maneras ser un espacio público identificable por todos.

En este sentido, las opciones discutidas, con puntos a favor y en contra, han sido: la habilitación de un recinto municipal preexistente como la piscina comunal; un espacio público como el que se comenzó en el 2010 o la habilitación de una cancha en el nuevo multideportivo que pretende impulsar el alcalde; la toma esporádica de calles con elementos móviles; múltiples spots de menor tamaño en lugares estratégicos.

Los jóvenes han tenido una postura pasiva en la realización de gestiones a favor de la construcción de una propuesta grupal. Si bien mi posición como investigador contemplaba la facilitación de procesos, los jóvenes no tomaron iniciativas concretas respecto del proceso (en particular modo los jóvenes skaters del sector rural de Naltagua). La única actividad realizada en conjunto fue la presentación en Power Point dirigida a funcionarios municipales en el sector urbano de Villa Nevada.

## Conclusiones

### Marcas de la identidad rural de la comuna

La condicionante natural del curso del río de la comuna ha contenido y aislado a los asentamientos humanos que se han ido desarrollando en el tiempo como un archipiélago urbano, cuyas huellas se mantienen hasta el día de hoy en la identidad rural de su población.

Es así entonces cómo el carácter de isla de la comuna se relaciona con una realidad rural encapsulada en una región altamente urbanizada. La huella del río Maipo permite identificar imaginariamente una frontera entre lo rural y lo urbano, entre lo propio y lo ajeno. Pareciera ser que, para los habitantes, el carácter de isla de la comuna resguarda su estilo de vida rural de la 'desparramada' y amenazante mancha urbana de la capital. En este caso, tanto lo rural como lo urbano son imágenes totales que tienen la función de anclar los procesos identitarios de los habitantes de la comuna a su territorio.

Aunque la huella del río está inscrita en el territorio y en la identidad de los habitantes de la comuna, la hibridación resulta inevitable por los efectos de la modernización y globalización. A pesar de esto,

la defensa de una imagen estática de ruralidad ha conllevado el miedo a la “ciudad” y a aquello que la representa: la urbanización y la modernización. Este anquilosamiento de la identidad rural ha sido una de las causas de la desregulación urbana de la comuna que ha encontrado al Estado como cómplice en la medida en que éste no ha logrado hacerse cargo del dinamismo de las distintas ruralidades nacionales, ni de los intereses de sus comunidades.

A partir de este contexto, la validación espacial de las prácticas urbanas como el skateboarding resulta conflictiva en la comuna por el vacío institucional de la interacción rural-urbana y por una identidad territorial marcada por la defensa contra lo urbano. Estos conflictos son el reflejo de las contradicciones entre el imaginario bucólico y la cotidianidad híbrida que se vive en una comuna en proceso de redefinición simbólica y física de sus espacios.

### **“Ustedes no existen”: jóvenes skaters en busca de espacio**

En cuanto a la práctica del skateboarding por parte de los jóvenes, la dispersión de los asentamientos en el territorio, el diseño lineal del sector céntrico, y una mayor percepción de seguridad respecto a la capital, han hecho de Isla de Maipo un lugar propicio para patinar.

Hoy en día esta práctica es habitual en la comuna, pero es al mismo tiempo una práctica invisible por parte del gobierno local. Los niños y adolescentes han sido visualizados preponderantemente por las problemáticas psicosociales que conllevan: al no ser votantes y estar formateados en programas de protección y control, ellos –fuera del ámbito educacional– tienden a desaparecer del imaginario institucional. Los niños y jóvenes también tienden a desaparecer de la “Comunidad” como construcción de colectividad. Es decir, al ser la Comunidad una construcción de adultos, los jóvenes quedan separados de ella por su condición etaria. Solamente en el caso de que un grupo de jóvenes se formalice y, por así decirlo, alcance los estándares de una organización adulta, puede existir y dialogar con el aparato institucional.

En el caso estudiado, no existe la voluntad política por parte de los funcionarios municipales contactados para entablar un diálogo participativo, igualitario y concluyente con los skaters acerca de sus necesidades y deseos. Lo anterior se asocia a condiciones institucionales concretas y a la normalización del discurso “adultocéntrico” que excluye a los skaters de la planificación urbana en general y de la proyección de spots para patinar de manera específica.

Los representantes de la institución tienden a interpretar los deseos de los skaters y a monopolizar el diálogo con ellos, anticipándose a sus demandas para que puedan ser formateadas de acuerdo a las estructuras altamente compartimentadas de la municipalidad. En otras palabras, las condiciones institucionales constituyen estructuras ideológicas y políticas que se traducen en mecanismos preventivos de un diálogo simétrico entre adultos y jóvenes. De esta manera, las preconcepciones acerca de los jóvenes y las condiciones institucionales decantan en la negación de los skaters como sujetos de diálogo en la planificación del territorio.

Los skaters con quienes se hizo contacto en esta investigación perciben la desatención por parte de la institución local en buena medida con desesperanza y locus de control externo, lo que los lleva

a pedir espacios de manera pasiva, asumiendo de esta forma el “adultocentrismo” y las relaciones asimétricas entre ellos y los adultos de las instituciones.

Es así como este encuentro fallido entre adultos y jóvenes respecto a la definición de los espacios es una piedra de tope para la modernización de una comuna en transición rural-urbana. La participación de los jóvenes en la planificación urbana puede aportar a la redefinición y ajuste de una imagen de ruralidad más cercana a las experiencias cotidianas concretas de la vida en la ciudad, que respecto a un ideal de ruralidad bucólica.

Aunque no está explicitado de esta manera en la literatura revisada, a partir de este caso puede establecerse una vinculación entre el “adultocentrismo” y la ruralidad. Esta vinculación puede hipotetizarse a partir del énfasis teórico dado a la juventud urbana por sobre la rural, del vacío en la literatura de los procesos de subjetivación de la juventud rural, de los antecedentes históricos que ligan a la juventud (y en particular modo la adolescencia) al surgimiento de las ciudades. Si Tonucci (2006) sostuvo que para conocer la calidad de una plaza había que valorar la presencia y comportamiento de los niños, podría aventurarse que para conocer la dinámica rural de un asentamiento habría que observar el comportamiento y procesos de subjetivación de los jóvenes.

En cuanto al trabajo con los skaters, en la presente IAP no se logró el nivel deseado de participación activa por parte de los jóvenes en la proyección de un espacio para el skateboarding. Lo anterior se asocia a los acotados tiempos de la investigación y a la escasa consciencia de grupo y baja autoeficacia de los skaters, lo que está relacionado con las experiencias y aprendizajes previos en su relación con los adultos.

Es innegable que la integración sostenida de los jóvenes a la planificación urbana es un trabajo complejo. Sin embargo, como investigador sostengo la relevancia y necesidad de avanzar en la incorporación de la visión de los niños y jóvenes al desarrollo territorial, en particular de territorios rurales. Su participación podría verse reflejada en el diseño urbano colaborativo de proyectos públicos concretos y la incorporación efectiva de su punto de vista en instrumentos de planificación urbana como el PLADECO o los planos reguladores. Además, cabe preguntarse qué espacio podemos construir nosotros como adultos para que los niños y jóvenes puedan aportar a la superación de nuestras contradicciones respecto a la lógica binaria rural/urbano, contribuyendo a la superación del “adultocentrismo”.

De acuerdo a lo anterior, se hace indispensable profundizar en la descripción y comprensión de las experiencias locales de jóvenes rurales para tener una mejor comprensión teórica de los procesos y transformaciones socioculturales que acontecen en los territorios rurales. Lo anterior adquiere mayor relevancia en la medida en que existen pocas investigaciones respecto a los jóvenes y su relación con la complejidad de los territorios rurales. Además, continuar con esta línea de investigación puede validar a los jóvenes como sujetos activos de derechos para el Estado, la academia y el mundo de los adultos. Esto a su vez contribuiría a la superación del “adultocentrismo” y a la democratización de la construcción de los espacios públicos.

## Bibliografía

- Berdegué, J., Jara, E., Modrego, F., Sanclemente, X. & Schejtman, A. (2010). Comunas Rurales de Chile. Documento de trabajo programa dinámicas territoriales rurales, 60. 1-40. Recuperado de: <http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2014/03/comunas-rurales-chile.pdf>.
- Bourdieu, P. (1977). Sobre el poder simbólico. *Annales*, (3). 405-411. Recuperado de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/politicas/boudieu-poder%20simbolico.pdf>.
- Brenner, N. & Schmid, C. (2014). The 'urban age' in question. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38(3). 731-755. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-2427.12115/pdf>.
- Bronfman, M. & Gleizer, M. (1994). Participación comunitaria: ¿necesidad, excusa o estrategia? O de qué hablamos cuando hablamos de participación comunitaria. *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1). 111-122. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v10n1/v10n1a12.pdf>.
- Bustos, H. (s.f.). Historia de Isla de Maipo. Chile: Municipalidad de Isla de Maipo.
- Chaves, M. (2010). Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Chile. Contraloría General de la República. (2014). Manual práctico de jurisprudencia administrativa. Sobre planes reguladores comunales, intercomunales y metropolitanos, y regionales de desarrollo urbano (Vols. 1-2) (2a ed.) [Chile]: Autor.
- Concheiro, L. (2006). Los azarosos caminos. En M. Hernández González y I. Meza Huacuja (coords.). Nueva ruralidad enfoques y propuestas para América Latina. México: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria.
- Diez, A. (2001). Organizaciones e integración en el campo peruano después de las políticas neoliberales. En N. Giarracca (comp.). ¿Una nueva ruralidad en América Latina? (pp. 191-220). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 36. 99-125. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362012000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362012000100005&script=sci_arttext).
- Duhart, D. (2004). Juventud rural en Chile ¿problema o solución?. *Última década*, 20. 121-146. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n20/art07.pdf>.
- Elgueta, A. & Morales, F. (2010). Los niños en la planificación del espacio urbano. En A. Sugranyes y C. Mathivet (comps.). *Ciudades para tod@s: por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias* (pp. 223-228). Santiago, Chile: Habitat International Coalition.
- Francés, F. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *Revista OBETS*, 2. 35-51. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2798950>.
- González, Y. (2004). Óxidos de identidad: memoria y juventud rural en el sur de Chile (1935-2003) (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperada de: [http://www.archivochile.com/tesis/02\\_tms/02tms0008.pdf](http://www.archivochile.com/tesis/02_tms/02tms0008.pdf).
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti* 4. 1-46. Recuperado de: <http://www.unicef-irc.org/publications/538>.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación (4a ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Ilustre Municipalidad de Isla de Maipo (2015). PLADECO Isla de Maipo. Recuperado de: <http://www.islademaipo.cl/wp-content/uploads/2015/06/PLADECO-ISLA-DE-POWER-POINT.pdf>.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En S. Balardini (comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (pp. 119-134). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Landini, F. (2015). Introducción. En *Hacia una psicología rural latinoamericana* (pp. 11–20). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Llambí, L., & Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. *Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana*. Cuadernos Desarrollo Rural, 4(59), 37–61. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1215/709>.
- Montañés, M. (1997). Por una sociología práxica. *Política y Sociedad*, 26, 157–175. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9797330157A/25131>.
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. *Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nagy, O. (2009). The rural space. *Typology and classification*. *Studia universitatis*, 4, 142–154. Recuperado de: <http://www.facultateadeinginerie.ro/studia/studia4/nagy-p142.pdf>.
- Ortiz, A., Prats, M., & Baylina, M. (2014). Procesos de apropiación adolescente del espacio público: otra cara de la renovación urbanística en Barcelona. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 65, 37–57. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756672>.
- Pezo, L. (2008). Aproximación a la trayectoria de intervenciones e investigaciones sobre juventud rural en Chile (1948–2008). *Última década*, 49, 159–188. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19502907>.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 11(1), 8–31. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/176/197>.
- Ruiz, N., & Delgado, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo–ciudad. *Revista Eure* 34(102), 77–95. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0250-71612008000200005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612008000200005).
- Sánchez, E. (2000). Todos con la "Esperanza": Continuidad de la participación comunitaria. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/jornadacapacitacion/participacion.pdf>.
- Saraví, J. (2007). Jóvenes, skate y ciudad: entre el juego y el deporte. *Revista Educación física y deporte Universidad de Antioquia*, 26(2), 71–80. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/313/239>.
- Saud, V. (2007). La interfase rural/urbana de la Región Metropolitana como escenario para la formulación de instrumentos de planificación participativa. El caso de la Comuna de Buin. *Revista Electrónica DU&P. Diseño Urbano y Paisaje*, 4(10), 1–21. Recuperado de: [http://www.ucentral.cl/dup/pdf/10\\_interfase\\_rural\\_urbana.pdf](http://www.ucentral.cl/dup/pdf/10_interfase_rural_urbana.pdf).
- Sugranyes, A., & Mathivet, C. (comps.) (2010). Introducción. En *Ciudades para tod@s: por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias* (pp. 13–21). Santiago, Chile: Habitat International Coalition.
- Tonucci, F. (2006). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Travlou, P. (2003). Teenagers and public space. Literature review. *Openspace research center*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/237726484\\_Teenagers\\_and\\_Public\\_Space\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/237726484_Teenagers_and_Public_Space_Literature_Review).
- Vidal, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281–297. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61819/81003>.
- Wood, L., Carter, M., & Martin, K. (2014). Dispelling stereotypes... Skate parks as a setting for pro-social behavior among young people. *Current Urban Studies*, (2), 62–73. Recuperado de: <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=44415>.

**Concurso Nacional de Tesis sobre Juventud  
PIENSA LA JUVENTUD  
Resúmenes Ganadores**

Instituto Nacional de la Juventud, 2018

ISBN: 978-956-7636-26-6

Autoridades

Natalie Vidal D., Directora Nacional (S)

Supervisión editorial

Marcos Barretto M.

Coordinación general

Gino Bustos S.

Edición

M. Francisca Frez C.

Apoyo técnico

Ignacio Becker B.

Francisca Lobos M.

Carolina von Hausen C.

Asesoría gráfica

Marcela Acevedo V.

Apoyo administrativo

Gabriela Evans E.

Diseño y diagramación

Editores e imprenta Maval

Impresión

Editores e imprenta Maval

Este libro y el material que contiene se insertan en el convenio de colaboración con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), para el fortalecimiento y desarrollo de políticas públicas en juventud.





Concurso Nacional de Tesis sobre Juventud  
**PIENSA LA JUVENTUD**  
Resúmenes Ganadores