

Última DÉCADA

CIDPA
ediciones ///

DIRECTOR: ÓSCAR DÁVILA LEÓN

COMITÉ EDITORIAL

Óscar Dávila León	CIDPA Valparaíso
Sergio Balardini	FLACSO Sede Académica Argentina
Mario Sandoval Manríquez	Universidad Cardenal Silva Henríquez
Marilia Pontes Sposito	Universidad de São Paulo
Astrid Oyarzún Chicuy	CIDPA Valparaíso
Julio Mario Sarmiento	Universidad Nacional de La Plata
Juarez Dayrrel	Universidad Federal de Minas Gerais
Jesús María Redondo	Universidad de Chile
Paulo Cesar Carrano	Universidad Federal Fluminense Rio de Janeiro
Domingo Asún Salazar	Universidad de Valparaíso
Igor Goicovic Donoso	Universidad de Santiago de Chile
Juan Sandoval Moya	Universidad de Valparaíso
Víctor Guerrero Cossio	Universidad Arturo Prat, Iquique

Última Década forma parte de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe en Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma del Estado de México (www.redalyc.org); incluida en Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE) de la Universidad Autónoma de México, la Biblioteca Científica Electrónica SciELO Chile (www.scielo.cl), y clasificada en la categoría A1 de Publindex de Colciencias de Colombia.

REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL N° 109.690

ISBN: 956-7914-00-1

ISSN: 0717-4691 Versión Impresa

ISSN: 0718-2236 Versión Electrónica

© Ediciones CIDPA, julio de 2013

Condell 1176 Piso 4 Oficina 44 Valparaíso Chile

Fono (56-32) 259.69.66

E-Mail: cidpa@cidpa.cl

Página Web Internet: WWW.CIDPA.CL

Director Responsable: ÓSCAR DÁVILA LEÓN (oscar@cidpa.cl)

Traducciones: ELISABETE BAPTISTA DE OLIVEIRA y TANIA GOICOVIC SUÁREZ

Corrección: MARÍA SOLEDAD ESPINOZA

Impresión: Productora Gráfica Andros. Fono (56-2) 2555.8733 Santiago de Chile

Última Década, publicación semestral del Centro de Estudios Sociales CIDPA
Los volúmenes de *Última Década* están disponibles en formato electrónico
en WWW.CIDPA.CL, WWW.SIELO.CL y WWW.REDALYC.ORG

HECHO EN CHILE / IMPRESSO EM CHILE / PRINTED IN CHILE

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
CONDICIONES JUVENILES CONTEMPORÁNEAS	9
<i>La delimitación sociológica de la juventud</i>	11
IGNASI BRUNET y ALEJANDRO PIZZI	
<i>Juventudes escolarizadas, sentidos y metáforas sobre el liceo público municipal en el Chile contemporáneo</i>	37
WALTER MOLINA CHÁVEZ	
<i>El saber sobre los otros. Planteamientos conceptuales para la investigación con jóvenes indígenas</i>	67
JORGE DANIEL VÁSQUEZ	
PARTICIPACIÓN Y ACCIÓN JUVENIL	89
<i>¿Qué es un movimiento social fuerte?</i>	91
<i>Conceptualización de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002-2011 en Chile</i>	
CARMEN SILVA DREYER y JAVIER ROMERO OCAMPO	
JUVENTUDES Y CULTURAS	109
<i>Notas de investigación sobre juventud, cultura y educación: el relato de los actores</i>	111
MARCEL THEZÁ, JORGE CASTILLO, EDUARDO CANDIA y ALAIN CARRIER	
<i>La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes. El caso chileno como ejemplo</i>	141
MODESTO GAYO	

PRESENTACIÓN

ÚLTIMA DÉCADA HACIA UNA NUEVA ÉPOCA

A partir de la próxima entrega de la Revista Última Década, correspondiente al volumen 39 del segundo semestre 2013, comenzará una nueva época en la edición de la revista.

Luego de veinte años de publicación ininterrumpida por parte de del Centro de Estudios Sociales CIDPA de Valparaíso, la gestión académica y editorial, publicación y difusión de la Revista Última Década pasará a ser responsabilidad de un consorcio de instituciones académicas agrupadas en el Proyecto Anillo de Investigación en Ciencias Sociales «Juventudes. Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo», proyecto de investigación financiado por Conicyt (www.proyectojuventudes.cl).

Proyecto asociativo que busca abordar, a través de la investigación sistemática, las transformaciones sociales, políticas y culturales que vive la sociedad chilena, y los modos como las y los sujetos jóvenes se despliegan en estas nuevas condiciones estructurales y subjetivas, con énfasis en tres esferas de estos despliegues juveniles: una socioeconómica, una sociopolítica y una sociocultural. El eje central de este Proyecto de Anillo Juventudes es la producción de conocimiento a través de la investigación.

Esta iniciativa también se propone impulsar la creación de una red de investigación, formación e intercambio académico en temas de juventud, que tenga como objetivo consolidar el tema juvenil como

campo aplicado de investigación para las ciencias sociales de nuestro país, y promover instrumentos de difusión y transferencia del conocimiento acumulado en juventud a instancias públicas y privadas.

El proyecto se organiza en torno a un equipo de once investigadores, con basta trayectoria en temáticas sobre juventudes, y nueve instituciones públicas y privadas de diversas regiones: Universidad de Valparaíso, Centro de Estudios Sociales CIDPA, Universidad de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Católica del Maule, Centro de Estudios Socioculturales (CESC), Universidad del Desarrollo, Universidad de Concepción y Universidad de Magallanes.

La motivación y propósito fundamental de este cambio en la revista se orienta hacia su fortalecimiento como publicación periódica y amplitud en su difusión, en orden a contribuir también en la consolidación del campo de investigación en estudios de juventudes y su difusión. Para ello pretendemos aumentar los volúmenes publicados por año, renovar las instancias editoriales y propender a nuevas indexaciones internacionales de la revista.

Conscientes que esta nueva etapa de la Revista Última Década se nos presenta como un bonito desafío, en el afán de proyectar y visibilizar cada vez más la producción de conocimientos en el campo de juventudes, desafío del cual nos interesa dar cuenta; y a su vez, cerrar una larga etapa de largas dos décadas, en ningún caso con nostalgia, sino que con gran satisfacción por lo que hemos logrado alcanzar como CIDPA con la revista: en su continuidad, calidad, reconocimiento y confianza de parte de la comunidad de investigadores en materias de juventud.

EL DIRECTOR
VALPARAÍSO (CHILE), JULIO DE 2013

CONDICIONES JUVENILES CONTEMPORÁNEAS

LA DELIMITACIÓN SOCIOLÓGICA DE LA JUVENTUD

IGNASI BRUNET*
ALEJANDRO PIZZI**

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo abordar las conceptualizaciones existentes sobre la categoría sociológica de juventud. En primer lugar, se expone brevemente la conceptualización funcionalista de los ciclos de vida y, más extensamente, la conceptualización biográfica, denominada también como sociología de la transición. Esta última surge a partir de la crisis del trabajo de mitad de la década de 1970 que, en el caso de los jóvenes, repercute en un aumento de las tasas de desempleo y en el atraso de la inserción profesional estable. En segundo lugar, se expone la conceptualización nominalista, que parte de la teoría de las generaciones de Mannheim. Finalmente, se plantea la conclusión, destacando que uno de los retos que se presenta en nuestro ámbito de estudio —y al que hace falta dar respuesta— es la delimitación sociológica de la juventud.

PALABRAS CLAVE: TRANSICIÓN, GENERACIÓN, CLASE SOCIAL

* Catedrático de Sociología. Director del Grupo de investigación Análisis Social y Organizativo de la Universidad Rovira i Virgili, España. Director de la revista científica *Revista Internacional de Organizaciones* y director del comité de investigación sobre sociología organizacional de la Federación Española de Sociología. E-Mail: ignasi.brunet@urv.es.

** Doctor en Sociología y catedrático Universidad de Valencia, España. Licenciado en Sociología de la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Sociología Económica del Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional General San Martín, Buenos Aires. E-Mail: alejandro.pizzi@uv.es.

A DELIMITAÇÃO SOCIOLÓGICA DA JUVENTUDE

RESUMO

O objetivo deste artigo é abordar as conceituações existentes sobre a categoria sociológica *juventude*. Primeiro, o texto esboça de forma sucinta a conceituação funcionalista dos ciclos da vida e, mais extensamente, a conceituação biográfica —também chamada sociológica—, da transição. Esta última surge a partir da crise no emprego, em meados dos anos 1970, que gerou um aumento nas taxas de desemprego juvenil e no atraso da inserção dos jovens no mercado de trabalho estável. Em segundo lugar, o artigo expõe a conceituação nominalista, que parte da teoria de gerações de Mannheim. Finalmente, na conclusão, destaca-se que um dos desafios presente em nosso campo de estudo —ainda não devidamente resolvido—, é a delimitação sociológica da juventude.

PALAVRAS CHAVE: TRANSIÇÃO, GERAÇÃO, CLASSE SOCIAL

THE SOCIOLOGICAL DELIMITACION OF YOUTH

ABSTRACT

This paper addresses the conceptualizations existing about the sociological category of youth. Firstly, we present the functionalist conceptualization of cycles of life and the biographical conceptualization in depth, which can be also called transition sociology. The biographical conceptualization arises from the work crisis in the mid 70, which had an impact in the increasing of unemployment rate and the backwardness of stable employment. Secondly, we present the nominalist conceptualization, which is based on the theory of the generations of Mannheim. Finally, the conclusion stresses that one of the challenges in our field of research is the sociological delimitation of youth, and, consequently, a solution has to be found.

KEY WORDS: TRANSITION, GENERATION, SOCIAL CLASS

1. INTRODUCCIÓN

LA SOCIOLOGÍA DE LA educación, la sociología de la juventud y la sociología en general, no terminan de definir científicamente los criterios para delimitar el concepto de juventud (Singly, 2005). En este sentido, Gil Calvo (2005) habla de la disolución de los límites de la juventud y que, desde nuestra perspectiva, expresa la inexistencia de un orden social universal basado en las divisiones de edad. Sin embargo, la visión empirista en el estudio de cuestiones juveniles establece una suerte de categorización ontológica de la juventud al presuponer la existencia —en las sociedades occidentales— de un período juvenil estandarizado y relativamente homogéneo. En esta perspectiva se destacan el enfoque funcionalista de los ciclos vitales (la juventud es una etapa plena de la vida), el enfoque conflictualista de la generación (la juventud es una generación que representa los valores asimilados al cambio social y al progreso) y el enfoque biográfico (la juventud es un tramo dentro de la biografía).

La crítica a la visión empirista de la juventud efectuada por la perspectiva nominalista se apoya en la hipótesis de que bajo la identidad del concepto de «juventud» —una invención social según Galland (1994, 1997), o una categoría sociohistórica según Allerberch y Rosenmayr (1979)— se agrupan situaciones y sujetos que sólo tienen en común la edad (Martín Criado, 1998) y que no justifican el tratamiento de la juventud como un «todo» homogéneo. En este sentido, para Bourdieu (2000) no representa una unidad social, porque integra realidades sociales heterogéneas, asociadas a determinadas variables de desigualdad social (clase, género, etnia, etcétera). En este sentido, nuestro artículo tiene por objetivo abordar la revisión de la literatura sobre la categoría sociológica «juventud», analizando los contrapuntos entres los distintos enfoques para finalizar concluyendo que el señalando enfoque empirista, aunque dominante en la academia, presenta puntos discutibles en términos conceptuales y epistemológicos, que explican las causas por las cuales el debate académico continúa abierto y su campo de estudio en permanente redefinición.

2. LA PERSPECTIVA EMPIRISTA

a) *El enfoque funcionalista de los ciclos vitales*

El enfoque funcionalista de los ciclos vitales presenta dos rasgos específicos: a) el tratamiento de la juventud como una categoría social, y

b) la delimitación de esta supuesta categoría social a partir de criterios demográficos. Así, la edad se plantea jerárquicamente como el criterio definitivo de delimitación del objeto de estudio, a raíz del uso supuestamente neutro de las fuentes de información secundaria existentes en materia de juventud (derivadas en la mayoría de los casos de las estadísticas oficiales). Ahora bien, ¿sobre qué bases se justifica la idoneidad de concebir la juventud como una categoría social? Según Comas, (2007:163), los jóvenes en su conjunto «pueden considerarse una categoría social porque están identificados como tal en términos administrativos y son objeto de determinadas políticas que incluyen oportunidades, ventajas y opciones que se pierden cuando se deja «de ser joven». De este modo, se agrupan a todos los miembros que comparten una misma edad bajo la definición de jóvenes, indistintamente de la fuerza que puedan tener en estos individuos otras variables estructuradoras. Esta configuración de la juventud como grupo de edad responde, según París et al. (2006), a tres situaciones: a) a la politización sociológica, que se debe a las demandas de actuación de las instituciones públicas en la delimitación del objeto de estudio; es decir, las instituciones que intervienen en la conceptualización de la juventud son básicamente los organismos de la administración pública; b) a la dependencia, por parte de los investigadores, del uso de fuentes secundarias sobre los jóvenes, que funcionan con una muestra determinada a partir de la variable edad; y c) a la voluntad de comparar los resultados obtenidos con los de la mayoría de investigaciones existentes sobre la juventud.

La estrategia funcionalista tiene dos variantes, por un lado, el «paradigma adultocrático», o la juventud conceptualizada en negativo, según aquello que le falta para llegar a la plenitud de la vida adulta, y el «paradigma culturalista», o la juventud como una etapa llena de la vida centrada en las identidades juveniles y que olvida los aspectos materiales. El volumen de investigaciones sobre la juventud que siguen los postulados funcionalistas ha recibido críticas sobre sus elecciones metodológicas y construcciones conceptuales. La crítica nominalista se concentra en el error que supone concebir la juventud como un grupo social homogéneo (Martín Criado, 1998), y al respecto se le pueden imputar una serie de limitaciones metodológicas, como las siguientes: a) la delimitación del objeto de estudio a partir de sus edades se establece de forma previa a la investigación, sin justificación sociológica; b) se aboga por una supuesta condición juvenil que compartirían todos los sujetos de unas determinadas edades, pero no se demuestra que todos

los individuos la compartan ni que sea específicamente diferente de las de otras etapas de la vida; c) las edades de referencia las impone previamente el investigador desde el «exterior», en la elección de la muestra que se estudiará; y d) se abusa de la condición de estudios generalistas, que abordan dimensiones extremadamente diversas.

b) El enfoque biográfico

El enfoque biográfico surge, por un lado, a partir de la crisis del trabajo de mitad de la década de 1970. En los comienzos, Schwarts (1982), Coleman y Husen (1985) y en la fase de consolidación, Galland (1995), Furlong y Cartmel (1997), han sido los referentes internacionales del programa de este enfoque, también denominado de la «sociología de la transición». Esta perspectiva pretende ofrecer una alternativa a los discursos homogeneizadores sobre la juventud. Sin embargo, acepta la existencia sociológica de la categoría «juventud», delimitada por algunos criterios sociales idénticos para todos los individuos; por ejemplo, es habitual que se considere la juventud como la etapa que va desde el surgimiento de la adolescencia hasta la consecución de la emancipación respecto al hogar de origen. Pese a esto, la sociología de la transición se concentra en resaltar la heterogeneidad de las trayectorias biográficas de los jóvenes. Heterogeneidad dada por la concepción de la juventud como un proceso socialmente estructurado y articulado en varios itinerarios de transición escolar, laboral y doméstica (Cardenal, 2006). Para ello, este enfoque ha centrado su mirada en dos procesos: la transición de la escuela al trabajo y la transición del hogar de origen al hogar propio. En ambos procesos acontecen los pilares centrales sobre los cuales se articulan los diversos modelos de itinerarios de transición a la vida adulta (Casal et al., 2006a).

Por otra parte, hay autores que incorporan —dentro la misma idea de transición— dimensiones de carácter psicológico o cultural, destacando la incertidumbre con la cual los jóvenes viven el tránsito hacia la adultez y los efectos que puede tener en el ritmo de construcción de su identidad (Gaviria, 2005; Gil, 2005; Furlong y Cartmel, 2001). Bajo la idea de transición, la juventud se concibe como un proceso de tránsito a la vida adulta configurado por elecciones individuales y por determinaciones estructurales (familiares, relacionales, contextuales, simbólicas y culturales) y que tienen como punto final la indoctrinación de clase social del individuo que, si bien no resulta definitiva, sí que encarrila notablemente la movilidad social futura.

Concretamente, el itinerario biográfico de transición a la vida adulta se articula como un sistema configurado por tres dimensiones: la dimensión sociohistórica, la dimensión de dispositivos institucionales y la dimensión biográfica o de toma de decisiones del sujeto. La articulación de estas tres dimensiones da lugar a un sistema de transición en el sentido de que éste es un hecho sociohistórico. En los últimos años, los postulados de la sociología de la transición han ido ganando aceptación y difusión en el campo de estudio sobre juventud. La visión de la juventud como una etapa transitoria entre la niñez y la edad adulta ha impregnado la representación colectiva del fenómeno juvenil y ha ejercido una influencia directa sobre las relaciones laborales y sobre algunas de las políticas juveniles en favor de los jóvenes (Salvadó y Serracant, 2003).

i) Modalidades de transición

Casal (1996) detecta seis modalidades de transición, destacándose tres modalidades emergentes de transición retrasada en el tiempo (aproximación sucesiva, trayectorias en precariedad e itinerarios erráticos) y tres modalidades tradicionales de transición precoz (trayectorias de éxito precoz, trayectorias obreras e itinerarios de adscripción familiar). Las modalidades emergentes de transición a la vida adulta, si bien no sustituyen plenamente a las modalidades de transición precoz, sí adoptan un carácter dominante a partir de la década de 1970. Según el mismo Casal (2001), las trayectorias de aproximación sucesiva tienen una importancia clave puesto que son la modalidad de transición dominante de la juventud en la fase de desarrollo del capitalismo informacional, que Galland (1947) denomina nuevo modelo de socialización de los jóvenes basado en la experimentación. Así, las trayectorias de aproximación sucesiva se basan en unas elevadas expectativas de posicionamiento social y profesional, pero en un contexto donde las opciones a elegir se presentan confusas o limitadas y, por lo tanto, cualquier elección cuenta con un elevado margen de riesgo. Su característica principal es la inserción mediante el mecanismo de ensayo-error. Son trayectorias que en general vienen dadas por una etapa de formación prolongada, una incursión inicial de poca calidad al mercado laboral, por variabilidades en las primeras opciones laborales y por la existencia de fracasos puntuales en el tránsito escuela-trabajo. Los inicios de la inserción laboral se caracterizan por la precariedad, subocupación, participación en el mercado de trabajo secundario, etcétera.

La suma de la prolongación de la etapa formativa y del mecanismo de tanteo en la inserción laboral conlleva, en consecuencia, a un retardo en la consecución de la transición profesional plena. La aproximación sucesiva, si bien comporta periodos de precariedad y de apoyo familiar (Salvadó y Serracant, 2003), implica una acomodación con el paso de los años. Esta modalidad afecta sobre todo a los jóvenes de las familias de clase media, aunque también a un sector de la clase obrera o la clase media sin capital cultural, que pueden optar por prolongar la formación y se ven compelidos, de igual forma, a tantear, diferir y recomponer sus itinerarios de transición (Casal, 2006).

Las trayectorias de precariedad constituyen otro de los modos de transición actuales. Con respecto a la inserción profesional, estas trayectorias presentan situaciones de desempleos intermitentes, una fuerte rotación laboral debida a la extensión de la contratación temporal y una habitual incorporación al mundo del trabajo a través de la subocupación. A diferencia de la aproximación sucesiva, dicha inestabilidad no queda paliada por la obtención de ganancias parciales ni por la previsión de construir una lenta, pero gradual carrera ascendente, sino que el tránsito por los itinerarios de precariedad no resulta constructivo para el desarrollo de una carrera profesional a causa de los constantes cambios de ocupación y a la construcción de un currículum laboral disperso. Por esta vía transitan tanto jóvenes con escasa formación como también un sector de jóvenes con formación profesional e, incluso, jóvenes universitarios que no han podido superar una fase inicial de inserción laboral a un mercado de trabajo muy secundario para ellos. Además, la inestabilidad laboral puede repercutir en la extensión del periodo de convivencia con la familia de origen ante la imposibilidad de afrontar las exigencias derivadas de la emancipación. La posibilidad de un joven de huir de las trayectorias de precariedad hacia trayectorias de aproximación sucesiva depende de dos factores: el rol de las redes sociales y familiares para la inserción laboral, y el rol del género en la transición escuela-trabajo (Casal et al., 2006).

La última modalidad de transición de carácter emergente son los itinerarios erráticos o desestructurados. Esta modalidad se caracteriza por el bloqueo de la inserción profesional y de la emancipación familiar, y por estar vinculada a un elevado riesgo de exclusión social. Generalmente, las expectativas de partida de los individuos ya son bajas y la etapa de formación acostumbra a ser breve o errática. Posteriormente, la inserción laboral queda bloqueada, los individuos están compelidos a convivir con el desempleo crónico y la subsistencia se

da por entradas circunstanciales al mercado de trabajo secundario, por participaciones puntuales en la economía sumergida, por la intervención de programas de inserción laboral, o por otras formas marginales de adquisición de recursos. La acumulación de todas estas limitaciones en general provoca la pérdida de actitudes y aptitudes para la inserción laboral y social regulares.

ii) Tesis de la individualización

Uno de los aportes del enfoque biográfico es haber proporcionado elementos al debate sobre la individualización de los estilos de vida de la juventud, debido a la diversidad de itinerarios biográficos detectados. Esta diversidad es un argumento utilizado para cuestionar los modelos sociales colectivos de la modernidad, y ello por tres razones: a) la creciente diversidad de experiencias e itinerarios vitales está cada vez más atomizada y es menos restringible a los modelos de colectivos amplios como la clase social; b) a consecuencia de esto, crece el individualismo y se desperfilan las identidades y las estrategias de acción colectiva, y c) se produce un enmascaramiento de los mecanismos de desigualdad social. Sin embargo, Furlong y Cartmel (2001) plantean que a pesar de los importantes cambios sociales acontecidos en las últimas décadas, los elementos de continuidad son más importantes que los de ruptura. Aceptan el argumento de que una de las características centrales de la modernidad avanzada es el debilitamiento de las identidades sociales colectivas (Beck, 1998, 2000), lo cual representa un debilitamiento subjetivo de los vínculos sociales clasistas debido a la creciente diversidad de experiencias vitales, de la individualización de los estilos de vida y de la convergencia de las culturas de clase. Furlong y Cartmel van más allá y alertan que los procesos de diversificación de las transiciones pueden ocultar la existencia objetiva de vínculos de clase subyacentes, y dar así la impresión de que el proceso de individualización bajo la ideología de la «meritocrática» garantiza una mayor igualdad de oportunidades. Este ejercicio de ocultación es el que denominan «falacia epistemológica de la modernidad adelantada». De ahí que reconociendo estos autores que la identidad de clase ha erosionado el proceso de individualización, los efectos objetivos de la pertenencia a una u otra clase todavía son suficientemente importantes como para entender la configuración desigual de las trayectorias sociales de los jóvenes. Así, Serracant et al. (2008) y Cardenal (2006), aún asumiendo la pluralidad y diversificación de

trayectorias en los jóvenes, detectan que sus discursos devalúan el concepto de individualización debido, por un lado, a la dependencia que muestran respecto del lazo social (sobre todo el familiar) como recurso necesario a la hora de determinar las estrategias de futuro; y, por otro lado, a la pervivencia de los condicionantes sociales disponibles (capital de origen tanto social, como económico y cultural) como factores estructurantes de las trayectorias vitales de los jóvenes.

En este ámbito, la tesis de la individualización se fundamenta en la desestructuración de la herencia social de padres a hijos (Gil Calvo, 2005). Dicho proceso afecta especialmente a los estratos de familias profesionales urbanas, que dependen del acceso a mercados de trabajo cualificados. Esta desfamiliarización (Esping-Anderson, 2000) o no inductación de clases (Bourdieu, 2000b) se debe a la desestabilización de la situación ocupacional de los padres, que ya no pueden transmitir a sus hijos ni el estatus (nicho ocupacional), ni el capital social (redes de poder e influencia), ni el patrimonio simbólico (conciencia de clase e identidad familiar) para asegurarles una inductación de clase igual o mejor que el de la familia de origen. De esta manera, aparece un nuevo actor social: los jóvenes procedentes de las clases profesionales urbanas que tienen que aprender a construir sus biografías por sí mismos.

En cambio, las familias que se encuentran por encima y por debajo de los mercados profesionales urbanos mantienen sus estrategias familiares de forma más o menos intacta. Así, en las familias de grandes propietarios o empresarios, el patrimonio material y simbólico permite a los jóvenes escapar de la desestructuración ocupacional, y quedar inductados en posiciones privilegiadas. En las familias más desfavorecidas, los jóvenes resultan excluidos de los mercados de trabajo, especialmente si la relación con el sistema educativo no ha sido positiva, y esto los vuelve dependientes de las redes comunitarias de parentesco en la búsqueda de trabajo y de una posición social. Junto con el análisis sobre la diversificación de los itinerarios y la individualización del proceso de transición a la vida adulta, el otro gran tema de debate que se ha generado desde el enfoque biográfico es la definición de las «fronteras» que enmarcan el proceso de transición y, más concretamente, la cuestión de la prolongación de la juventud.

iii) La cuestión de la prolongación de la juventud

Oliver Galland (1994) revisa los tres modelos explicativos más utilizados en el análisis de la prolongación de la juventud y propone uno modelo alternativo que considera más satisfactorio. El primer modelo de interpretación es el «modelo demográfico» según el cual la prolongación de la juventud se debe a tres procesos: a) la extensión de la etapa educativa fruto de la generalización de la escuela de masas; b) las dificultades para lograr una inserción laboral debido a la extensión del desempleo, la precariedad y la subocupación, y c) la dureza en las condiciones de acceso a la vivienda y el consiguiente retardo en el establecimiento de la vida en pareja, forma mayoritaria de emancipación domiciliaria. El segundo es el «modelo familista», para el cual los cambios en las formas de convivencia en pareja permiten el aplazamiento de la emancipación domiciliaria clásica. El tercer modelo plantea que la prolongación de la formación y la entrada masiva al mercado de trabajo por parte de las mujeres jóvenes hacen que estos construyan su identidad social por la vía de su trabajo y no por la vía del matrimonio.

Para Galland, a partir de sus estudios sobre los jóvenes en Francia, la prolongación de la juventud se daría por la extensión de la etapa intermedia que denomina post-adolescencia —entre los veinte y los veinticinco años—. Sus integrantes adoptan modos de vida intermedios, que se intercalan entre la familia de origen y la familia de procreación: vida en solitario, convivencia con amigos o compañeros, vida en pareja de forma más o menos provisional, etcétera. Suelen ser jóvenes que disponen de una posición social acomodada —tanto en el conjunto de la escala jerárquica como relativamente dentro de cada grupo social—. La emancipación mediante la entrada a la vida adulta sería vista por estos jóvenes como una privación, mientras que este periodo transitorio les permitiría aprovechar la juventud y diversificar las experiencias vitales tras la convivencia familiar. De esta manera, los jóvenes podrían disfrutar de las ventajas de no haber salido definitivamente de la familia de origen y de los beneficios de no haber entrado definitivamente en la etapa de familia en procreación.

Por su parte, Gil Calvo (2005) sostiene que la prolongación de la juventud se debe tanto al bloqueo de la emancipación juvenil, como a la difuminación de las fronteras de la juventud. El autor propone dos explicaciones para corroborar la difuminación de la frontera entre jóvenes y adultos. La explicación culturalista sugiere que actualmente no se puede hacer la distinción entre jóvenes y adultos, porque los

primeros se comportan como adultos precoces y los segundos intentan adoptar roles socialmente otorgados a los jóvenes. La segunda explicación, más social y elaborada, apunta a que la juventud, como etapa de transición a la vida adulta marcada por la vulnerabilidad, tenía como premio final la adquisición de la identidad adulta definitiva. Pero en la actualidad este punto de llegada se ha hecho tan inestable como la misma juventud: la formación recibida caduca a lo largo de pocos años debido al progreso tecnológico, el trabajo se ha convertido en flexible o precario, el matrimonio ha dejado de ser una institución de por vida, etcétera. La juventud ya no es el marco de la triple elección vitalicia —formación, trabajo, emancipación— para la integración a la identidad adulta sino que es el marco de un conjunto de decisiones provisionales y constantemente revocables durante la vida. Así, los jóvenes han perdido la correlación de fuerzas respecto a los adultos: su sacrificio presente ya no tiene premio final. Es el que Gil Calvo denomina «envejecimiento de la juventud», o «juvenilización de la edad adulta», que Salvadó y Serracant (2003) describen como «vulnerabilidad social generacional». Gaviria (2005) y Singly (2005) van más allá e incorporan el atraso en la construcción de la identidad del joven como uno de los factores de prolongación de la juventud. Singly apunta a que todos los jóvenes deben demostrar ciertas «competencias» para enfrentar los requisitos de la individualización que marca la segunda modernidad, entre los que podemos destacar tres: una cierta desafiliación respecto a los padres, una cierta coherencia entre independencia y autonomía, y una formación constante de la identidad. Los efectos de estas tres exigencias es que muchos individuos todavía no han conseguido terminar con la etapa de la juventud, incluso una vez lograda la vida adulta. Esta disociación entre ingreso a la vida adulta y término de la juventud cuestiona directamente el enfoque biográfico que establece la emancipación como término de la juventud.

iv) Las críticas al enfoque biográfico

Las críticas a la sociología de la transición se han orientado hacia dos dimensiones. Por un parte, a la construcción conceptual y teórica del objeto de estudio y, por otra parte, a la estrategia metodológica y a la praxis empírica llevada a cabo. Con respecto a la dimensión conceptual y teórica, la primera crítica se refiere a que se construye la juventud bajo un concepto excesivamente adultocrático. Definirla como un estatus incompleto y provisional en la trayectoria vital de la persona

implica positivar el mundo de los adultos. Esta construcción negativa —el joven definido como el *no niño* y *no adulto*— también se ha extrapolado a otros factores de carácter más identitario. Por ejemplo, Singly (2005) apunta que los jóvenes son aquellos que todavía no han finalizado el proceso de individualización de la propia identidad respecto de la identidad familiar; Casal (2006) sitúa a los jóvenes provisionalmente al margen de la sociedad, en vías de ocupar su espacio mediante el proceso de indoctrinación de clase. Por su parte, Allerbeek y Rosenmayr (1979) destacan que los jóvenes no pueden disfrutar con plenitud de los roles, estatus y funciones reservados a los adultos. De esta manera, al enfoque biográfico se le puede reprochar ser un enfoque hecho por adultos, que sitúa la vida adulta en el centro de la estructura socioeconómica y de la plena ciudadanía social, y que corre el peligro de reproducir los presupuestos ideológicos de la adultez a la hora de analizar la juventud.

Una segunda crítica a la sociología de la transición apunta a que esta línea de investigación se ha centrado demasiado en la construcción de algunos tipos ideales y genéricos de transición, que finalizan de forma estándar con la consecución de un trabajo estable y de un núcleo doméstico familiar. Esto hace que a menudo se obvien situaciones diferenciales, como las relacionadas con el género y no se valoren ciertas especificidades de la juventud fuera del ciclo formación-trabajo-vivienda, como el papel de las subculturas juveniles a lo largo de todo este proceso (Revilla, 2001). Por lo tanto, se excluyen las diferencias con respecto a los puntos de partida de la transición —si bien la construcción de los itinerarios de transición a la vida adulta es un aporte interesante en este aspecto— y, sobre todo, con relación al punto de llegada toda vez que la independencia familiar y económica, es diferente según las diversas extracciones sociales de los individuos.

Por último, una tercera crítica a la sociología de la transición, síntesis de las dos primeras, alerta del peligro de concebir la juventud como un proceso con un único objetivo inherente: al logro de la plenitud adulta. Esta concepción de la juventud tiende a naturalizar las situaciones de privación que afectan a los jóvenes en relación a los adultos, con el supuesto de que el paso del tiempo corregirá la situación de privación de los jóvenes actuales y que, por lo tanto, las desigualdades sociales son un simple problema temporal o de transición. El problema, afirman Salvadó y Serracant (2003), aparece cuando los datos empíricos demuestran que, para la generación nacida en la segunda mitad de la década de 1970, la transición está bloqueada: la

precariedad tiende a no desaparecer a medida que avanza la edad e incluso una vez que se va completando el proceso formal de transición a la vida adulta. Con esto, según Gil Calvo (2005), se cuestiona directamente la idea de juventud como etapa incompleta de la vida, frente a la plenitud de la vida adulta. Así, la juventud va perdiendo su característica definitoria —la indoctrinación de clase de los individuos en el mundo de los adultos— y pasa a ser una etapa incierta y que se perpetúa en el tiempo, incluso una vez completada la transición a la vida adulta (Bauman, 2008; Furlong y Cartmel, 1997; Comas, 2007).

Con respecto a la dimensión metodológica, se detectan algunas incongruencias. Una de ellas es la delimitación del objeto de estudio (la juventud) y la agregación de los miembros que forman parte de la juventud. Esta es la principal debilidad metodológica en la mayoría de las aproximaciones al concepto de juventud y que se han aportado desde la sociología de la transición. En relación a comienzo de la juventud, es muy corriente utilizar indicadores de carácter biológico (la llegada de la pubertad y la madurez sexual) o psicológico (cambios en las formas de comportamiento, cambios en las formas de relaciones sociales, cambios en la percepción que los individuos jóvenes tienen de sí mismos, cambios en la consideración que reciben por parte del entorno, construcción de la propia identidad o tensiones familiares) para distinguir el límite entre la niñez y la juventud. Casal (1996, 2001) y Casal et al. (2006) sitúan el inicio de la juventud de forma confusa en la «adolescencia social» y en la «emergencia de la pubertad física». Zárrega (1985) sitúa el límite en el final de las transformaciones psicofisiológicas de la pubertad. Allerbeck y Rosenmayr (1979) también sostienen que la pubertad constituye el punto de inicio de la juventud, y lo justifican por dos motivos. El primero es que se trata de un elemento lo suficiente flexible por superar la rigidez de la edad (entendiendo que, por ejemplo, la maduración sexual no sigue el mismo ritmo cronológico en los chicos que en las chicas). El segundo es la suposición de que el inicio de la pubertad comporta un cambio en la relación entre el individuo y el entorno. En una línea similar, otros autores como Zárrega (1985), Martín Serrano (2002) y Singly (2005) también establecen la separación entre niñez y juventud a partir de criterios de maduración biológica, comportamental, identitaria o psicológica. En esta delimitación se acostumbran a pasar por alto criterios sociológicos como la finalización de la escolarización obligatoria o la entrada a la mayoría de edad, aspectos que tienen una relación directa con el posicionamiento del individuo en la estructura social.

Por otra parte, la frontera final de la juventud ha suscitado un mayor acuerdo dentro del enfoque biográfico, ubicándola generalmente en el establecimiento de un núcleo familiar independiente. Sin embargo, se ha abierto un hilo de críticas sobre la supuesta llegada de un momento en la vida del individuo en que éste deja de ser caracterizado por variables inherentes a la juventud y pasa a serlo por variables relativas a la vida «adulta». Para enfrentar esta problemática, la estrategia generalmente utilizada por este enfoque ha sido doble. Por un lado, relajar los criterios de salida de la juventud; como por ejemplo, del trabajo fijo y la creación de una familia de procreación se pasa a considerar la independencia económica y las formas de emancipación alternativas. Y por otro lado, a rebajar la franja de edad contemplada en los análisis empíricos hasta encontrar una franja de edad donde el porcentaje de individuos que ya no viven en el hogar de origen sea suficientemente elevado como por poder afirmar que esta franja de edad es el punto de término de la juventud.

Otra debilidad derivada de esta dificultad metodológica hace referencia a la delimitación de los individuos jóvenes analizados. La conceptualización teórica del objeto de estudio define la juventud como el proceso social que va de las transformaciones psicológicas y fisiológicas de la pubertad hasta la emancipación familiar, mientras que en el análisis empírico se consideran como jóvenes a todos los individuos entre quince y diecinueve años, independientemente de su relación respecto a los mencionados itinerarios de transición. Con esta independencia entre jóvenes y juventud se reconoce la paradójica posibilidad de que existan jóvenes que ya no tengan nada a ver con la juventud y de los «no-jóvenes» que se encuentren plenamente vinculados a ella. Una independencia entre conceptos que es consecuencia de la restricción de edades que imponen los organismos de la administración pública, la cual está en su derecho de exigir que los estudios que promueve tengan como objeto de estudio la «categoría administrativa de juventud» con la cual trabaja cotidianamente. Por lo tanto, de poco sirve que el enfoque biográfico argumente teóricamente la necesidad de superar el paradigma empirista en la conceptualización de la juventud si, a la hora de contrastar la teoría con la realidad, se utiliza la categoría administrativa de juventud. Para hacer frente a esta contradicción, ambas vertientes optan sorprendentemente por diferenciar la noción de joven y la noción de juventud. La noción de joven —individuos entre quince y diecinueve años— obedece a las restricciones marcadas desde la administración pública, mientras que la definición de juventud

—proceso de transición de la pubertad a la vida adulta— respeta la concepción defendida desde la sociología de la transición. Dentro del programa de investigación de la sociología de la transición respecto, Cardenal (2006) y Jiménez et al., plantean que las fronteras de la juventud se deben establecer siguiendo criterios exclusivamente sociales, y que por lo tanto sólo se deben considerar jóvenes aquellos individuos que todavía no han completado el proceso de emancipación familiar. En este sentido, plantean que la juventud comienza cronológicamente entre los dieciséis y los dieciocho años y que termina entre los veinticuatro y treinta años, sin dar mayor fundamento sobre la elección de estas franjas de edad, especialmente la franja de término, puesto que la franja de inicio sí que está definida socialmente por la edad de término de la formación escolar obligatoria y por la adquisición de la mayoría de edad.

3. EL ENFOQUE NOMINALISTA

La perspectiva nominalista se apoya en las conceptualizaciones de Mannheim (1993) para quien los individuos que comparten una misma edad biológica no forman, por el simple hecho de haber nacido en un mismo período, un grupo social, ni deben ser analizados sociológicamente de esta manera. Partiendo del supuesto de que el conocimiento, en todas sus manifestaciones, es fruto de las condiciones sociales en que se produce, el interés de Mannheim se focalizan en qué medida la pertenencia a una generación —cuyas características dependen de las condiciones sociales y materiales en que se ha producido— es un factor determinante de las formas de estratificación de la conciencia de los individuos que forman parte de ella. Esta estratificación de la conciencia dependerá de que en una cohorte de edad se produzca una unidad social homogénea en el seno de la estructura social, pero una cohorte de edad —entendida como un conjunto de individuos que comparten un mismo momento de nacimiento— no es, en principio, un grupo social concreto. Para que se constituya un grupo social hace falta que los individuos, además de enfrentarse a los mismos acontecimientos sociales y en los mismos periodos de sus vidas, los enfrenten desde una misma posición social. La articulación de la posición generacional (determinada a partir de los ciclos vitales) y la posición de clase (determinada a partir de las condiciones económico-sociales) del individuo posibilita la producción de «una modalidad específica de vivencia y de pensamiento, una modalidad específica de encajamiento en el proceso histórico» (Mannheim, 1993).

Para el estudio de las «generaciones» es necesario tener en cuenta, entonces, tanto las diferencias «intergeneracionales», derivadas de las variaciones temporales en las formas sociales y materiales de producción de los individuos, como las diferencias «intrageneracionales», derivadas de las posiciones sociales que ocupan los miembros de una generación cronológica determinada. Esta idea de Mannheim articula la perspectiva nominalista; perspectiva que plantea que, en el estudio de la juventud, el error habitual es encontrar características inherentes a esta categoría por el simple hecho de que los individuos que la integran comparten una misma edad, con independencia de las condiciones sociales en que viven. Contrariamente, este enfoque se propone buscar el origen de las diferencias en las condiciones sociales y materiales diversas en que se han producido los individuos. En consecuencia, la perspectiva nominalista se apoya en la hipótesis de que bajo la identidad del concepto de «juventud» —una invención social según Galland (1994, 1997), o una categoría sociohistórica según Allerberch y Rosenmayr (1979)— se agrupan situaciones y sujetos que sólo tienen en común la edad (Martín Criado, 1998). Situaciones en las que las relaciones entre la edad social y la edad biológica son muy complejas, al estar marcadas por el origen social, que constituye un factor que diferencia considerablemente las experiencias juveniles en los estudios, el trabajo y la emancipación (Martín Serrano y Velarde, 1996, 2000; Cachón y Lefresne, 2000; Casal et al., 1988, 1991, 2004; Garrido y Requena, 1996; Brunet, 2001; Martín Criado, 1998; Toharía et al., 2001; Santos, 1999, 2006; Aguinala et al., 2004; Cardenal, 2006; Peugny, 2009; Dávila y Ghiardo, 2011).

Esta diversidad de experiencias no justifica el tratamiento de la juventud como si fuera un «todo» homogéneo, comprendido en un intervalo de edad y en cuyo interior se comparte una posición común en la estructura social y, por extensión, algunos valores, creencias y estilos de vida propios de la juventud. En contra de esta visión homogeneizadora, según la perspectiva nominalista (Bourdieu, 2000; Lefresne, 2003; Rose, 1998), las divisiones y clasificaciones que se establecen entre juventud y vejez —y que se apoyan sólo en la edad biológica de los sujetos— son sociológicamente, arbitrarias, puesto que parten de una conceptualización teórica errónea del objeto de estudio. Error basado en la pretensión de que un colectivo que comparte identidades cronológicas comunes corresponde a un colectivo que comparte identidades sociales comunes y diferenciadas de otras clases de edad.

Bourdieu (2008), contraargumenta que juventud y vejez no son categorías dadas de forma objetiva sino que son posiciones sociales que se producen y reproducen constantemente a partir de lucha por la distribución de poderes entre los sujetos que las ocupan. Por tanto, sociológicamente la juventud debe enmarcarse dentro de un sistema de relaciones sociales que defina, en cada espacio social, las propias fronteras entre clases de edad. Bourdieu, al enmarcar la juventud en un sistema de relaciones sociales, critica la práctica de los investigadores que imponen las fronteras de edad en el análisis de la juventud de forma apriorística, externa al objeto de estudio y basándose habitualmente en criterios biológicos, como franjas de edad. Su postura consiste en que, en el estudio de la juventud y de las divisiones entre grupos de edad, hace falta conocer las leyes específicas de envejecimiento de cada campo; es decir, determinar, en cada espacio social de relaciones las dinámicas de dominación/subordinación que se establecen entre las diferentes posiciones, las bases en que se asientan estas dinámicas, la distribución de capitales, los intereses de poder por los cuales se lucha, los ritmos de sucesión en el acceso a estos poderes y, finalmente, las divisiones entre jóvenes y adultos mayores que surgen de esta lucha.

Bourdieu (2003) ejemplifica esta lucha dentro de los espacios sociales a partir de las estrategias diferenciales que llevan a cabo los jóvenes y los adultos mayores a partir de su relación de proximidad o de lejanía respecto al poder: «Si se comparara a los jóvenes de las diferentes fracciones de la clase dominante [...], el mismo año, se vería que estos jóvenes poseen en mayor medida los atributos del adulto, del viejo, del noble, del notable, etcétera, cuanto más próximos se encuentran al polo del poder». Por lo tanto, la construcción de la «identidad juvenil» o «identidad no juvenil» (por ejemplo, en los atributos físicos, en el comportamiento o en la vestimenta) se determina a partir de la posición que se ocupa en la estructura objetiva del campo y no en función de la edad, teniendo en cuenta que esto no implica que todos los sujetos que no han podido acumular capital sean necesariamente revolucionarios y que todos los propietarios de un gran capital sean automáticamente conservadores (Bourdieu y Wacquant, 1994). A su vez, como apuntan Cardús y Estruch (1984), la ostentación indefinida de aquello que hace joven supone, en el adulto biológico, un signo inconfundible de no participación (o de rechazo) en el poder. La edad social, pues, no es una variable independiente perfecta como la edad biológica, sino que es resultado de las luchas por la división del poder,

por el establecimiento de los límites de edad y por los ritmos de sucesión que se definen en cada campo entre los adultos mayores y los jóvenes (Mauger, 2008).

En definitiva, bajo esta rúbrica, en la que los «jóvenes» viven en su seno, las identidades y trayectorias «juveniles» hacia una vida adulta (Furlong y Cartmel, 1997; Bynner et al., 1997; MacDonald, 1998) están estructuradas y, por tanto, asociadas a determinadas variables de desigualdad social (clase, género, etnia). De esta manera, analizar a los jóvenes ignorando dichas variables de referencia es una abstracción que impide comprender, en una situación de crisis de la sociedad salarial, los procesos de nueva pobreza, de vulnerabilidad y exclusión social que afectan desigualmente a los diferentes segmentos de los trabajadores asalariados, autóctonos o inmigrantes. Se explica, entonces, que el concepto de «generación» de Bourdieu (2003), se refiera a las diferentes condiciones sociales y materiales de producción de los sujetos. Desde este punto de vista, Martín Criado (1998) plantea que «en una sociedad completamente estática, donde las condiciones sociales y materiales con que se encuentran los nuevos miembros son idénticas a las que se encontraron los viejos en su época, no habría ‘generaciones’: las diferencias entre ‘jóvenes’ y ‘viejos’ serían simples diferencias de clases de edad».

La forma desigual en cómo se han producido los sujetos de una y otra generación puede llevar a pensar que los jóvenes actuales pueden aspirar a aquello que su mayor nivel de estudios garantizaba en un estadio anterior, cuando este acceso era impensable por los jóvenes del mismo extracto social en aquel momento; por ejemplo, el acceso a la educación secundaria para los jóvenes de las clases populares o el ingreso a la educación universitaria para los jóvenes de las clases medias. Esta creencia es fuente de conflictos entre generaciones, especialmente en la clase trabajadora. Así, al ver que sus hijos han logrado algunos niveles de estudios impensables para ellos, los padres creen que los jóvenes pueden cumplir las aspiraciones reales que tenían ellos en la época anterior. Lo que no se tiene en cuenta es que una generación y la otra se han producido en contextos diferentes y las recompensas que se podían obtener anteriormente con un determinado nivel de acumulación de capital educativo no tienen por qué ser válidas en otro periodo. De esta manera, pese a las condiciones favorables de entrada de estos jóvenes al sistema educativo (o, precisamente por este hecho), los propios jóvenes no ven garantizado el cumplimiento de sus aspiraciones, produciéndose un efecto devaluador de los títulos obte-

nidos. Así, los jóvenes, con mayor cualificación formativa —pero con títulos devaluados bajo el brazo—, compiten con otros adultos (sujetos que tuvieron su vinculación con el sistema educativo en un estadio anterior) que carentes de una relación prolongada con el sistema educativo, de la que sí han dispuesto sus hijos, tienden a legitimar su posición de dominación en base a otros factores que les aseguran la diferenciación y la acumulación del capital específico en juego en cada campo. La acumulación de experiencia, monopolio de los adultos mayores o «viejos», es uno de estos factores que habitualmente se utilizan para justificar las situaciones de vulnerabilidad de los y las jóvenes en el mercado laboral. Aquí es donde se sitúa uno de los pocos principios unificadores del conjunto de la juventud como grupo social, lo que Bourdieu (2003, 2008) define como la descalificación «estructural de la generación». Generalmente, en iguales trabajos realizados por individuos de mayor edad, los jóvenes están más cualificados. Por lo tanto, los jóvenes obtienen un menor rendimiento de los títulos logrados que los que habría obtenido la generación anterior.

Lo destaca Bourdieu (2008) al hablar de la crisis de 1968: «No se puede explicar la crisis, o al menos las condiciones estructurales de su aparición y de su generalización, sin recordar los efectos principales del crecimiento de la población escolarizada; es decir, la devaluación de los títulos académicos que determinó una desclasificación generalizada, particularmente intolerable para los más favorecidos y, de manera secundaria, las transformaciones del funcionamiento del sistema de enseñanza que resultan de las transformaciones morfológicas y sociales de su público. El crecimiento de la población escolarizada y la devaluación correlativa de los títulos académicos (o de las posiciones académicas a las cuales estos títulos dan acceso, como el estatuto del estudiante) afectaron el conjunto de una clase de edad, constituida de este modo como generación social relativamente unificada por esta experiencia común, y determinaron un desfase estructural entre las aspiraciones estatutarias —inscritas en posiciones y títulos que, en el anterior estado del sistema, ofrecían realmente las oportunidades correspondientes— y las posibilidades realmente aseguradas, en el momento que se está considerando, por estos títulos y estas posiciones. Este desfase no es nunca tan grande como entre los hijos de la clase dominante que no consiguieron operar la reconversión del capital cultural heredado en capital escolar; más allá incluso que su porvenir social no dependa enteramente del capital escolar y que el capital económico y social del cual dispone su familia los permita obtener el máximo rendi-

miento de sus títulos académicos en el mercado del trabajo y compensar así su fracaso (relativo) a través de carreras sustitutas».

En la conceptualización de la juventud de Bourdieu, como se ejemplifica, las partes que entran en conflicto por el poder no son los jóvenes ni los viejos biológicos, sino dos formas de producción de sujetos derivadas de dos estadios sociales diferenciados, cada una de las cuales intenta imponer sus capitales específicos que les garanticen el acceso a las posiciones de poder de cada campo. La forma de producción de sujetos que se imponga en esta lucha facilitará el acceso o la permanencia al poder por parte de unos u otros. Así, aparecerán conflictos entre los nuevos agentes que buscan acceder al poder del campo rápidamente y los antiguos, que quieren atrasar el ritmo de sucesión en beneficio propio. Son luchas, en definitiva, por regular el ritmo de envejecimiento de un campo determinado, y en el cual la prolongación de la etapa de juventud constituye un síntoma de éxito en el retardo del ritmo de sucesión y del mantenimiento de la estructura establecida en el campo.

4. CONCLUSIONES

En los intentos de establecer a la «juventud» como una categoría universal dada, hemos observado un conjunto de propuestas pragmáticas en una vertiente empírica, pero con limitaciones en su justificación teórica y en su adecuación a la disciplina sociológica. De hecho, buena parte de las investigaciones sobre juventud apenas dedican atención suficiente al proceso de construcción del objeto de estudio. Esta carencia de rigor metodológico se ha detectado especialmente en la conceptualización del objeto de estudio previo al análisis, pero también a posteriori en cuanto a la validez del constructo; es decir, en la adecuación en la relación entre la categoría social, o real, y la categoría construida en la investigación. Creemos que hace falta profundizar en la reflexión sobre si los resultados que se obtienen en las investigaciones validan o invalidan la hipótesis de que la categoría que se ha construido nítidamente por parte de los investigadores es el reflejo real de una categoría social de la misma nitidez, porque, como apuntan Salvadó y Serracant (2003) el problema aparece cuando los datos empíricos no nos acaban de encajar con este discurso. En este sentido, es comprensible que la dinámica de autoafirmación del campo de estudio de la juventud pretenda trazar algunas fronteras que justifiquen la especificidad de su objeto de estudio, entendiendo que esta especificidad im-

plica la necesidad de un conocimiento también específico. Si aquello que justifica la labor de los investigadores de la juventud —y que, por lo tanto, constituye una fuente de reconocimiento académico— es la existencia en sí del objeto de estudio, es previsible que se aboquen esfuerzos de cara a su legitimación.

Entonces, la construcción del objeto de estudio «juventud» no es inmune a estos intereses, sino que está entrelazada con la construcción de un campo de estudio específico sobre la juventud y, en cierto modo, ambas dependen la una de la otra. Si bien se necesitan investigadores sobre la juventud, en primer lugar debe haber realmente una juventud a investigar. Y ante esta construcción, quizás más estratégica que sociológica, es necesario tener en cuenta el riesgo que corre la sociología de la juventud de dar por real aquello que posiblemente no lo es. O, si lo es, de darlo desde luego. Las alertas sobre esta situación se han hecho evidentes sobre todo desde la crítica nominalista, la perspectiva que más esfuerzos ha destinado a la conceptualización teórica de la juventud, siendo la perspectiva que más rechazo ha suscitado dentro el campo de la sociología de la juventud, atendiendo a las elevadas citas que se hacen de sus argumentos —que indican que no se trata de una perspectiva marginal con respecto a sus argumentos teóricos— y a los escasos intentos de aplicación empírica.

Entendemos que uno de los retos que se presentan en nuestro ámbito de estudio, y al cual hace falta dar respuesta, es la delimitación sociológica de la juventud. De hecho, la dirección a seguir pasa por establecer la noción de juventud a partir de criterios propios de la disciplina, descartando (o, como mínimo, sometiendo a crítica) las propuestas de que se han dotado otras disciplinas científicas —como la demografía, la psicología o la biología—, las relativas a la noción vulgar de juventud o a la delimitación jurídica y administrativa de los jóvenes por parte de los poderes públicos.

BARCELONA (ESPAÑA), OCTUBRE 2012

RECIBIDO: NOVIEMBRE 2012

ACEPTADO: MARZO 2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLERBECK, KLAUS y LEOPOLD ROSENMAYR (1995): *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2011): *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2008): *Una nova escena entre el jove i el vell*. Barcelona: Secretaría General de Joventut, Observatori Català de la Joventut.
- (2007): *Temps Líquids. Viure en una època d'incertesa*. Barcelona: Viena Edicions.
- BECK, ULRICH (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Editorial Paidós.
- (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- BOURDIEU, PIERRE (2008): *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2000a): *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- (2000b): *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- (1999): *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- y LÖIC WACQUANT (1994): *Per una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.
- CANTÓ, OLGA; CORAL DEL RÍO y CARLOS GRADÍN (2000): «La situación de los estudios de desigualdad y pobreza en España». *Cuadernos de gobierno y administración* N°2.
- CARDENAL, MARÍA EUGENIA (2006): *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CARDÚS SALVADOR (1985): «Usos i abusos de les enquestes en els estudis sobre la joventut». *Papers, Revista de Sociologia* N°25.
- y JOAN ESTRUCH (1984): *Les enquestes a la joventut a Catalunya: «Bells deliris fascinen la raó»*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Direcció General de Joventut.
- CASAL, JOAQUIM SALVADOR (2006): «Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición». *Papers, Revista de Sociologia* N°79.
- (2006a): «Changes in forms of transition in context of international capitalism». *Papers, Revista de Sociologia* N°79.
- (2004): «Diez proposiciones sobre juventud». En ROSSANA REGUILLO et al.: *Tiempo de híbridos: entre siglos jóvenes México-Cataluña*. México: IMJ.
- (2001): «La transició dels joves a la vida adulta en el marc d'una societat en canvi». En IGNASI BRUNET (director): *Joves i transido al mercat laboral*. Barcelona: Pòrtic.

- (1996): «Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N°75.
- MARIBEL GARCÍA, RAFAEL MERINA y M. QUESADA (2004): *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Barcelona: Secretaría General de Joventut.
- , — y J. PLANAS (1998): «La lutte contre l'échec scolaire et social en Europe: paradoxes d'un succès». *Formation Emploi* N°62.
- CASTEL, ROBERT (2010): *La discriminación negativa ¿ciudadanos o indígenas?* Barcelona: Hacer Editorial.
- (2008): *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- (2006): «Crítica social. Radicalismo o reformismo político». En VV.AA.: *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- (2004): «Encuadre de la exclusión». En SAÛL KARSZ (coordinador): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Diferencias y matices*. Barcelona: Gedisa.
- (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- (1995): «De la exclusión como estado de vulnerabilidad como proceso». *Archipiélagos. Cuadernos de Crítica de la Cultura* N°21.
- (1992): *De l'exclusion comme état à la vulnérabilité comme processus*. Paris: Esprit.
- COLEMAN, JAMES y TORSTEN HUSEN (1985): *Becoming Adult in a Changing Society*. Paris: OCDE.
- COMAS, DOMINGO (2007): *Las políticas de juventud en la España democrática*. Madrid: INJUVE.
- COMISIÓN EUROPEA (2008): *Recomendación de la Comisión, de 3 de octubre de 2008, sobre la inclusión activa de las personas excluidas del mercado laboral*. Bruselas.
- DE LA CAL, MARÍA DE LA LUZ (2005): *Cambios laborales y nueva pobreza en los países desarrollados: algunas propuestas preventivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- (2009): «Avances metodológicos para el análisis y la comprensión de la desventaja social femenina». *Revista Internacional de Organizaciones* N°3. Tarragona.
- DOMÍNGUEZ, JUANA y ANA MARÍA MARTÍN (2006): «Medición de la pobreza: una revisión de los principales indicadores». *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*.
- ESPING-ANDERSEN, GOSTA (2000): *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- ESTIVILL, JORDI (2003): *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

- EUROSTAT (2010): *Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union 2010*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la UE.
- (2001): *Informe sobre los indicadores en el ámbito de la pobreza y la exclusión social*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la UE.
- FURLONG, ANDY (2001): *Els contextos canviants de la joventut*. Barcelona: Secretaria General de Joventut, Observatori CATALA de la Joventut.
- y FRED CARTMEL (1997): *Young people and Social Change: Individualisation and Risk in the Age of High Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- GALLAND, OLIVIER (2007): *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- (1994): «Adolescence et post-adolescence: la prolongation de la jeunesse». En MAUGER, BENDIT y VON WOLFFERSDORFFM: *Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*. Paris: Armand Colin.
- (1985): «Formes et transformations de l'entrée à la vie adulte». *Sociologie du Travail* N°1.
- GALLIE, DUNCAN (2007) (editor): *Employment Regimes and the Quality of Work*. Oxford : Oxford University Press.
- y SERGE PAUGAM (2003): *Social precariousity and social integration*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- GARCÍA, A. (2010): «Tendencias en pobreza y exclusión en Europa». *Documentación Social* N°157.
- GARCÍA SERRANO, CARLOS; MIGUEL ÁNGEL MALO y GREGORIO RODRÍGUEZ (2000): *Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social*. Unidad de Políticas Comparadas N°17. Madrid: CSIC.
- GAVIRIA, MARIO; MANUEL AGUILAR y MIGUEL LAPARRA (1995): «Aproximación teórica al concepto de exclusión». En vv.AA.: *Desigualdad y pobreza hoy*. Madrid: Talasa.
- GAVIRIA, SANDRA (2005): «De la juventud hacia la edad adulta en Francia y en España». *Revista de Estudios de Juventud* N°71. Madrid: INJUVE.
- GIL CALVO, ENRIQUE (2005): «El envejecimiento de la juventud». *Revista de Estudios de Juventud* N°71. Madrid: INJUVE.
- GIL VILLA, FERNANDO (2002): *La exclusión social*. Barcelona: Ariel.
- GIL, S. (2006): «Las políticas de integración de inmigrantes en el contexto español». En F. Vidal Fernández (director): *V Informe FUEM de políticas sociales. La exclusión social y el estado de bienestar en España*. Barcelona: Fuhem/Icaria.
- INE (2006): *Estudio descriptivo de la pobreza en España. Resultados basados en la Encuesta de Condiciones de Vida de 2004*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- JIMÉNEZ, BEATRIZ.; ÁLVARO MARTÍN, JIMENA NAVARRETE, PATRICIO PINTA, ROGER SOLER y ÁNGELA MARÍA TAPIA (2008): *La emancipación pre-*

- caria. Transiciones juveniles a la vida adulta en España a comienzos del siglo XXI*. Madrid: CIS.
- LAPARRA, MIGUEL (2001): «Una perspectiva de conjunto sobre el espacio social de la exclusión». En LUIS MORENO (editor): *Pobreza y exclusión social: la malla de seguridad en España*. Madrid: CSIC.
- (2000): *El espacio social de la exclusión. El caso de Navarra en el contexto español de precariedad integrada*. Madrid: Unidad de Políticas Comparadas.
- MANNHEIM, KARL (1993): «El problema de las generaciones». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N°62.
- MARTÍN CRIADO, ENRIQUE (2010): *La escuela sin funciones*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- (2008): «El concepto de campo como herramienta metodológica». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N°123.
- (2004): «De la reproducción al campo escolar». En LUIS ENRIQUE ALONSO, ENRIQUE MARTÍN CRIADO y JOSÉ LUIS MORENO (editores): *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos.
- (1999): «El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución». En LORENZO CACHÓN (editor): *Juventudes, mercados del trabajo y políticas de empleo*. Valencia: Mig Editorial.
- (1998): *Producir la juventud: crítica a la sociología de la juventud*. Tres Cantos: Istmo.
- MARTÍN SERRANO, MANUEL (2002): «La prolongación de la etapa juvenil de la vida y sus efectos en la socialización». *Revista de Estudios de Juventud* N°56. Madrid: INJUVE.
- MARTÍNEZ, MARÍA ASUNCIÓN (2001): «Género, pobreza y exclusión social: diferentes conceptualizaciones y políticas públicas». En JOSÉ MARÍA TORTOSA (coordinador): *Pobreza y perspectiva de género*. Barcelona: Icaria.
- MAUGER, GERARD (2009): «Génération et rapports de générations». *Daimon Revista de Sociología* N°46.
- (2008): «Jeunesse: définition sociologique d'une âge de la vie». *Lecture Jeune*, marzo.
- (2004): «Sobre algunos obstáculos sociales a la comprensión de la obra de Pierre Bourdieu». En LUIS ENRIQUE ALONSO, ENRIQUE MARTÍN CRIADO y JOSÉ LUIS MORENO (editores): *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos.
- (2001): «La jeunesse n'est qu'un mot. À propos d'un entretien avec Pierre Bourdieu». *Agora* N°26.
- (1995): «Jeunesse: L'âge des classements. Essai de définition sociologique de l'âge de la vie». *Recherche et Prévisions* N°40.
- (1994a): *Les jeunes en France. Etat des recherches*. Paris: La Documentation Française.

- (1994b): «Unité et diversité de la jeunesse». En MAUGER, BENDIT y VON WOLFFERSDORFFM: *Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*. Paris: Armand Colin.
- MIRET, PAU (2005) (director): *Informe sobre la juventut al 2005*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut.
- PARIS, PILAR; MIRIAM TINTORÉ, PAU SERRACANT, EUDALD MARTORELL, EULALIA CARDEÑA, GORETTI PASCUAL y MIREIA GANGOLELLS (2006): «La recerca sobre joventut a Catalunya». *Papers, Revista de Sociologia* N°79.
- PATÓN, JUAN MANUEL (2005): *Joves adults i polítiques de joventut a Europa*. Barcelona: Secretaria General de Joventut, Observatori CATALÀ de la Joventut.
- REVILLA, JUAN CARLOS (2001): «La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular». *Papers, Revista de Sociología* N°63/64.
- SALVADÓ, ANTONI (2002): «La recerca sobre cohesió social i joventut a Catalunya». Ponència presentada a l'Àrea d'Investigació del III Congrés de Joventut de Catalunya. Bellaterra: Observatori Català de la Joventut, Secretaria General de Joventut.
- y PAU SERRACANT (2003): «For ever young. Vulnerabilitat social juvenil o vulnerabilitat social generacional?». Ponència del IV Congrés Català de Sociologia, Grup de Treball, Edat i Generacions, 5 i 6 d'abril.
- SCHWARTZ, BERTRAND (1984): *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- SERRACANT, PAU (2008) (coordinador): *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007. Una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Secretaria de Joventut.
- SINGLY, FRANCOIS DE (2005): «Las formas de terminar y de no terminar la juventud». *Revista de Estudios de Juventud* N°71. Madrid: INJUVE.
- THÉVENOT, LAURENT (1979): «Une jeunesse difficile. Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements». *Actes de la recherche en sciences sociales* N°26-27.
- ZÁRRAGA, JOSÉ LUIS DE (1985): *Informe juventud en España. La inserción de los jóvenes en la sociedad*. Madrid: INJUVE.

JUVENTUDES ESCOLARIZADAS, SENTIDOS Y METÁFORAS SOBRE EL LICEO PÚBLICO MUNICIPAL EN EL CHILE CONTEMPORÁNEO

WALTER MOLINA CHÁVEZ*

RESUMEN

La sociedad chilena en los últimos cuarenta años ha sido objeto de un conjunto de transformaciones estructurales y junto con las cuales, se ha producido una profunda reconfiguración de los modos en que los sujetos se posicionan en estas nuevas condiciones estructurales y subjetivas. En este artículo, interesa explorar la manera en que estas transformaciones económicas, políticas y culturales, han ido complejizando el tradicional modo de relación de las y los jóvenes con el campo educativo. Específicamente queremos abordar cómo los estudiantes secundarios que asisten a los liceos municipales públicos en Chile se representan metafóricamente esta institución educativa, la cual en diversos momentos del desarrollo histórico de la sociedad chilena fue un ámbito privilegiado de integración social y que actualmente ha devenido en un poderoso mecanismo de exclusión social.

PALABRAS CLAVE: JUVENTUDES, EDUCACIÓN, METÁFORAS

* Trabajador social, doctor en ciencias de la educación. Académico de la Universidad de Magallanes, Carrera de Trabajo Social, Punta Arenas, Chile. Este artículo forma parte del proyecto «Juventudes. Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo». Programa de Investigación Asociativa Conicyt N°SOC1108. E-Mail: walter.molina@umag.cl.

JUVENTUDES ESCOLARIZADAS E METAFORAS SOBRE O LICEO PUBLICO MUNICIPAL NO CHILE CONTEMPORÂNEO

RESUMO

A sociedade chilena nos últimos 40 anos, passou por uma série de mudanças estruturais e, junto com elas, houve uma profunda reconfiguração das formas em que os sujeitos são posicionados nestas novas condições estruturais e subjetivas. Neste artigo, estamos interessados em explorar o jeito como estas transformações econômicas, políticas e culturais, tem influido nas relações entre os jovens e sua educação. Especificamente, como os alunos da secundária de escolas públicas dos municípios de Chile são representados metaforicamente em esta instituição educacional, que em vários momentos do desenvolvimento histórico da sociedade chilena foi de uma integração social privilegiada e agora tornou-se um poderoso mecanismo de exclusão social.

PALAVRAS CHAVE: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO, METAFORAS

EDUCATED YOUTH AND METAPHORS ABOUT PUBLIC MUNICIPAL SCHOOL IN CONTEMPORARY CHILE

ABSTRACT

Chilean society, in the last forty years, has undergone a series of structural changes, and along with them, there has been a deep reconfiguration of the ways in which subjects are positioned in these new structural and subjective conditions. In this article, we are interested in exploring the manner in which these economic, political and cultural changes have been making complex the traditional way of relationship between the youth and the educational field. Specifically, how secondary students who attend municipal-public schools in Chile, metaphorically represent this educational institution which at different moments of historical development of Chilean society was a privileged field of social integration and which nowadays has become a powerful mechanism of social exclusion.

KEY WORDS: YOUTH, EDUCATION, METAPHORS

1. INTRODUCCIÓN

TRADICIONALMENTE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS nacionales se han configurado en torno a dos ejes de definiciones estratégicas. Por una parte, la emergencia de ciertos supuestos sobre niñez, adolescencia y juventud en seno de las sociedades; lo cual implica ciertas distinciones o representaciones sobre quiénes son los individuos, sujetos y actores claves de las instituciones escolares. Por otra parte, existen determinadas visiones de la sociedad y de los campos de «lo social» a los cuales dichos actores deben integrarse. Al respecto, Garretón (2000) plantea que históricamente el sistema educacional chileno se estructuró desde comienzos del siglo XX guiado por el supuesto que tanto la «escuela pública» (primaria) como el «liceo público» (secundaria) —como expresión del ideal liberal republicano— eran los espacios institucionales privilegiados para promover la integración a la sociedad. De este modo, la escolarización primaria y secundaria se constituyó en el mecanismo privilegiado y directo para incorporarse a la esfera del trabajo asalariado o productivo. Sin embargo, en la actualidad ambos supuestos han perdido vigencia debido principalmente a las profundas transformaciones en los diversos ámbitos de la vida social: lo socioeconómico, lo sociopolítico y lo sociocultural y la devaluación social de la escolarización obligatoria. Se trata de cambios tanto en la estructura de la sociedad así como a nivel de la subjetividad, cambios han hecho emerger nuevas formas de relación del individuo con la educación, el trabajo, la familia, entre otras tendencias de cambio actualmente en curso.

En este contexto de cambios estructurales en las sociedades contemporáneas se producen simultáneamente profundos y complejos cambios representacionales a nivel de la subjetividad de los sujetos socioeducativos, particularmente a nivel de la experiencia escolar de las y los jóvenes que asisten cotidianamente al liceo público municipal en Chile y específicamente, se reconfiguran los modos en que éstos se representan metafóricamente esta institución educativa, su significado social, sus sentidos educativos y sus potenciales aportes a sus trayectorias educacionales y/o laborales. Las reflexiones propuestas en este artículo esperan contribuir a resituar la pregunta por las configuraciones de sentido sobre la escuela secundaria en Chile y las subjetividades emergentes sobre los procesos de escolarización secundaria (obligatoria, masiva y segmentada) chilena en los inicios del siglo XXI.

2. JUVENTUDES Y PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA EN EL CHILE CONTEMPORÁNEO

En Chile, durante las últimas dos décadas hemos evidenciado un significativo aumento en la cantidad de estudios sobre la juventud como grupo social altamente diferenciado (Duarte, 1996; Sandoval, 2002; Zazuri y Ganter, 2002; Dávila, 2005; Krauskopf, 2011; Ruiz, et al., 2011), lo cual ha permitido la apertura de un campo de investigación que de un modo u otro ha influido en el diseño y renovación de las políticas públicas orientadas a este segmento de la población chilena. Desde un punto de vista teórico-analítico, la opción más frecuente en dichos estudios ha sido describir la «condición juvenil» en función de diversas variables de análisis, como la edad, situación laboral, niveles de escolaridad, factores de exclusión/inclusión social o alternatively, identificar sus características identitarias, expresiones culturales y prácticas contraculturales.

De acuerdo a Aguilera (2009) a comienzos de los años noventa la juventud se constituyó en un «cuerpo social focalizado» para intervenir desde el aparato estatal y en consecuencia, los estudios de juventud se orientaron preferentemente a establecer diagnósticos descriptivos que permitieran promover procesos de integración social de los jóvenes de ambos sexos en un contexto sociopolítico de transición de una dictadura (1973-1989) a un régimen democrático (1990-2010). Lo anterior, explica que una parte importante de los estudios se realizaran alrededor de las instituciones educativas (liceo público municipal) y de forma más general en torno a los emergentes procesos de escolarización secundaria obligatoria (Edwards et al., 1995; Salinas y Franssen, 1997; Cerda et al., 2000; Oyarzún et al., 2001; Baeza, 2001) y más concretamente aún, sobre los conflictos existentes entre la cultura escolar y las culturas juveniles; lo cual a su vez nos remite a una tensión permanente —aunque no siempre explícita— entre tres actores estratégicos de la enseñanza media o secundaria: profesores (adultos), alumnos (jóvenes) y familias (padres y apoderados). Al respecto, algunos autores (Cerda et al., 2000; Molina y Sandoval, 2006) señalan que esta tensión se produciría por una tendencia implícita que lleva a la escuela/liceo —en tanto institución social reproductora de un orden social— a cerrarse respecto de las vivencias o experiencia social de los propios estudiantes. Una expresión concreta de este cierre, es homogeneizar a los jóvenes estudiantes de ambos sexos en la categoría «alumnos»; es decir, todos iguales, todos con las mismas racionalidades, enmarcados en un mismo

régimen de enseñanza y disciplina escolar que configura un orden escolar instituido.

En este contexto socioeducativo, las significaciones, sentidos y experiencias que desde este «mundo exterior» al liceo/escuela configuran los y las jóvenes (orden instituyente), son consideradas por la institución escolar como aspectos residuales y hasta disfuncionales a la dinámica escolar; llegando a poner en cuestión la propia capacidad socializadora de dichas instituciones educativas. Los autores mencionados, destacan el hecho de que los procesos de escolarización en nuestro país aún no han incorporado de modo relevante alguno de los componentes constitutivos de la subjetividad juvenil en el quehacer formativo; sus intereses, expectativas de desarrollo sociopersonal, configuración de nuevos sentidos educativos y las diversas formas de expresividad juvenil. Por ello, resulta relevante indagar en las tensiones que se producen en torno a los procesos de escolarización secundaria desde la propia experiencia escolar de los y las jóvenes en el Chile actual; es decir, se trata de construir conocimiento social sobre las juventudes escolarizadas.

En el presente estudio, y siguiendo lo planteado por Duarte (2000), se hará referencia a la noción de «juventudes» para designar a un grupo social diverso que puede ser abordado tanto desde variables demográficas, económicas y culturales; pero que en ningún caso es homogéneo o reductible a una de dichas variables de estudio y mucho menos, al mero ejercicio de un rol social específico y contingente como sería el rol de estudiante, trabajador, hijo, ciudadano, entre otros. De modo complementario, a juicio de Dubet (2004) en la actualidad, tanto por razones demográficas como sociales, la juventud se encuentra sometida a continuos cambios en el seno de las sociedades. En virtud de dichos procesos de transformación, las juventudes están empezando a extenderse más allá de los límites impuestos por la tradición occidental moderna. En este contexto, para Dubet (2004) el objeto de estudio específico de la «sociología de la juventud» correspondería a las «relaciones intergeneracionales» más allá de la posibilidad metodológica de abordar dicha «condición social» a partir de los diferentes ámbitos, instituciones, políticas y contextos singulares en los cuales se desarrolla la vida juvenil contemporánea.

Por otra parte, como señala Gimeno (2001), los procesos de escolarización obligatoria se han constituido en una de las características antropológicas centrales de las sociedades contemporáneas, ya sea ésta entendida como institucionalización o como configuración de imagi-

narios sociales. En ambos casos sus efectos se expanden hacia amplios grupos sociales. Como la «representación social» comprende un conglomerado simbólico de significados, valores, aspiraciones y expectativas de comportamiento que impactan cotidianamente en las formas de pensar, de querer y de relacionarse con los miembros de la sociedad, estas imágenes actúan de manera implícita o explícita en la formación de las aspiraciones que tenemos —como individuos y como sociedad— para poder llegar a ser diferentes a lo que somos. Este mismo autor sostiene que esa representación, una vez creada, es transmitida y transformada de manera consciente por la dinámica social, hasta aparentar ser algo dado y espontáneo sobre lo que conviene siempre discutir, aunque sea sólo para reafirmar su valor, insuflando nueva fuerza a esa representación. De este modo, la escolarización se ha ido naturalizando a tal extremo que pareciera ocurrir más por necesidad que por voluntad y se ha transformado en una responsabilidad de los actores sociales que la constituyen. En una perspectiva de análisis más general, Gimeno (2001) sostiene que ingresar, estar o permanecer por un tiempo en cualquier tipo de institución escolar, es una experiencia tan natural y cotidiana que ni siquiera tomamos conciencia de la razón de ser de su existencia, de la contingencia de la misma, de su posible provisionalidad en el tiempo, de las funciones que cumplió, cumple o podría cumplir, ni de los significados que tiene en la vida de las personas, en las sociedades y en las culturas. Por ello, se considera relevante indagar tanto en los sentidos de la educación secundaria como en las metáforas que construyen los jóvenes de ambos sexos sobre el liceo público municipal en Chile, en tanto principal institución prestadora de servicios educativos para la mayor parte de la población de menores ingresos socioeconómicos. Es importante destacar, que el estudio de dichas metáforas adquieren una importancia especial en un contexto histórico en que las demandas ciudadanas por una educación pública, gratuita y de calidad han copado la agenda de las políticas públicas en Chile de cara al siglo XXI.

3. LA ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA: SUS SENTIDOS Y METÁFORAS

Uno de los principales desafíos de la escuela secundaria contemporánea es orientarse hacia la construcción de sujetos comprometidos con los principios de ciudadanía y contribuir a la gestión democrática de la sociedad. Para Touraine (1997), la escuela debe ayudar a unir dos

mundos que actualmente tensionan a los jóvenes. Por una parte, el mundo/sistema que condiciona sus posibilidades materiales de realización personal y social, principalmente través de los mercados del trabajo y de productos (consumo). Y por otra parte, el universo simbólico que constituye la cultura de los jóvenes, el cual es co-construido desde los medios de comunicación de masas, las interacciones con sus pares y las industrias de consumo cultural. Como contraparte de estos procesos, desde la ciudadanía emerge un profundo reclamo social que dice relación con la necesidad de (re)orientar «los procesos de escolarización secundaria en pos de producir sentidos» educativos más integrales, más inclusivos con respecto a las culturas juveniles y más igualitarias en términos de acceso y calidad académica de la oferta educativa. De modo tal, que la educación y la escuela/liceo (público municipal) no sólo se convierta en un vehículo de transmisión cultural y/o habilitación para el trabajo productivo o asalariado; sino por el contrario se constituya en un genuino espacio/lugar social y formativo desde el cual se configuren diversos horizontes de sentidos, tanto educativos como sociales, que contribuyan a la democratización de la sociedad chilena contemporánea.

Recientemente, y desde una perspectiva más global, Sobrero (2011) sostiene que al analizar las configuraciones de sentido en torno a la educación pública en Chile en los discursos de la política educativa, implementada en el período 1990-2007, se puede observar que se han producido tanto continuidades como desplazamientos de sentido en torno al significado de la educación pública, lo cual ha dado origen a «un conjunto complejo y heterogéneo de interacciones que configuran relaciones de poder en el que se enfrentan relatos y visiones diversas de las finalidades de las instituciones educativas» (Sobrero, 2011). Así concluye que desde las políticas educativas se promueven sentidos que sugieren un tratamiento indiferenciado entre la esfera pública y la esfera privada, a partir de lo cual la educación pública quedaría subsumida a una «racionalidad economicista» que restringe su campo de acción a la gestión de los recursos e insumos internos del sistema educativo; enmarcando con ello la diversidad de experiencias subjetivas de los actores educativos, tanto dentro como fuera del espacio escolar. Por ello, la misma autora sostiene lo siguiente:

La defensa de la educación pública resulta una problemática que en ningún modo se agota en discusiones vinculadas a sistemas más o menos descentralizados, a una gestión más o menos eficiente de recursos o

a la calidad de los aprendizajes medidos en base a test estandarizados. Más bien, hacer pública la educación, requiere un nuevo modo de pensarla que recupere su carácter político, permitiendo incorporar en el régimen de la mirada su relación con el sistema de regulación social en el que se inscribe y al cual promueve (Sobrero, 2011:183).

Por su parte, Molina (2008) en el marco de una investigación doctoral, ha identificado y descrito un conjunto de cuatro configuraciones de sentido de la educación secundaria pública-municipal en Chile desde la perspectiva de la experiencia escolar de los estudiantes: i) «prepararte para el futuro»; ii) «desarrollarte como persona»; iii) «tener más cultura» y iv) «vivir la experiencia/etapa». Se sostiene así que dichas representaciones sociales estarían mediando su experiencia escolar al interior de los liceos municipales a los que asisten los jóvenes; obstaculizando o facilitando con ello el logro de una educación secundaria con alta calidad académica, relevancia social (y personal) y con resultados de aprendizaje que contribuyan a su inserción social postsecundaria.

Desde otro ángulo de análisis, esta diversidad de configuraciones de sentido identificadas en Chile se corresponden con lo que Kessler (2002) denomina «una experiencia escolar fragmentada» en la escuela secundaria Argentina; es decir, la existencia al interior de un mismo nivel educativo de «diversos modos de vivir y experimentar los procesos de escolarización secundaria obligatoria». Más concretamente, y en los términos planteados por Tenti (2000) para el caso de la escuela secundaria argentina, se han configurado tres horizontes de sentido: a) como obligatoriedad social (y jurídica) de asistir a la enseñanza secundaria; b) como la posibilidad estratégica-instrumental de acceder a mejores condiciones de vida en el futuro; y c) el sentido como amor al conocimiento y al aprendizaje como valores en sí mismos (Tenti, 2000). Como señala este mismo autor; estas tres disposiciones ideal típicas descritas por la literatura no están aleatoriamente distribuidas en la población escolar; sino que por el contrario son el producto de un conjunto de factores interrelacionados. Entre ellos, se destacan los factores culturales, las trayectorias sociales de los jóvenes y las posiciones que ocupan las personas en la estructura social respectiva.

En este marco analítico —y como una forma de profundizar en el análisis de los significados sociales de los procesos de escolarización secundaria en Chile— hemos seleccionado una variedad de metáforas enunciadas por los y las estudiantes en el contexto de entrevistas en

profundidad, las que dan cuenta de la valorización sobre el liceo público municipal. Al respecto, y desde un punto de vista teórico, cabe señalar que estas expresiones se caracterizan por el carácter analógico o comparativo del lenguaje utilizado en su formulación, constituyéndose de este modo en una manera simbólica de valorizar o tomar posición frente a un objeto o campo representacional, como lo es en este caso, el liceo público municipal. A través de estas expresiones metafóricas, los estudiantes simbolizan (y valorizan) de una manera diferente, tanto el sentido educativo de la enseñanza media o secundaria en Chile, así como específicamente el aporte de la institución que la imparte, remitiendo de este modo a las imágenes que ellos activan —durante las entrevistas— cuando se refieren en su discurso a un eje semántico (espacial) denominado «liceo municipal».

Considerando lo anteriormente planteado, es relevante realizar un análisis específico de dichas metáforas y comparaciones enunciadas por estudiantes secundarios que asisten a liceos municipales de en la ciudad de Santiago, Chile. Estas «figuras retóricas» han sido destacadas por su capacidad simbólica para expresar aspectos referidos a la experiencia cotidiana de los sujetos. Al respecto, diversos autores como Lakoff y Johnson (2001) plantean que las metáforas tienen sus raíces en la experiencia «física» y «cultural»; por lo que no pueden entenderse, ni siquiera representarse adecuadamente, en forma independiente de su fundamento en la experiencia personal y social de los sujetos que las enuncian.

Desde una perspectiva de análisis general, Lakoff y Johnson (2001) proponen enfatizar la inseparabilidad de las metáforas de su base experiencial, integrando esta base dentro de la representación misma. Como podemos observar, el papel de la experiencia es fundamental para la comprensión del funcionamiento de las diferentes metáforas, que pueden generarse a partir de un mismo dominio. En nuestro caso, pudimos observar que el espacio social denominado «liceo municipal» activa metáforas de variado carácter: el liceo es como un computador, una planta, un templo, un refugio, etcétera. Estas metáforas se basan en la elaboración de una diversidad de ámbitos de la experiencia social de los estudiantes.

Por una perspectiva más teórica, la importancia de abordar la metáfora en el análisis «lo social», según Munby (1988), radica en el hecho de que estructuran —parcialmente— los conceptos que usamos cotidianamente y esta estructura se refleja en nuestro lenguaje literal. Por otra parte, tienen implicaciones en cuanto hacen coherente ciertos

aspectos de nuestra experiencia, que de otro modo resultarían incoherentes o incomprensibles. De este modo se pueden crear realidades, especialmente sociales, y convertirse en guía para la acción de los sujetos que las configuran. Este sería el caso de las metáforas o comparaciones sobre el liceo municipal que construyen cotidianamente los estudiantes.

En este sentido, las investigaciones que han optado por analizar el lenguaje figurativo o metafórico junto con aplicar la noción de «metáfora», señalan que éstas no sólo deben describirse en términos proposicionales, pues el lenguaje figurativo realizaría una función importante cuando se trata de describir las percepciones y experiencias. Igualmente, se afirma que las metáforas constituyen poderosas herramientas para comprender el pensamiento y las acciones de los sujetos en contextos sociales y discursivos diversos (Munby, 1988). Por ello, nos parece relevante realizar el análisis de las metáforas sobre el liceo público municipal, y con ello, dar cuenta de su capacidad de imaginar y crear realidad a través del lenguaje, proporcionarnos una nueva comprensión de la experiencia de los estudiantes secundarios que asisten a escuelas públicas y de sus percepciones sobre estas instituciones educativas. Es decir, en el sentido señalado Lakoff y Johnson (2001) nos ayudan a dar nuevo significado a nuestras actividades, experiencias pasadas y cotidianas. Así como también nos permiten (re)plantearnos lo que sabemos y creemos sobre dichas experiencias, prácticas sociales y educativas. En el presente análisis, se han seleccionado tanto las «metáforas» como «comparaciones», ya que, aún cuando éstas últimas han sido tradicionalmente consideradas como figuras literarias diferenciadas, en lo central son expresiones lingüísticas cuyo significado expresa la relación (la forma A es como B) y describen semejanzas relevantes en la experiencia de las personas (Lakoff y Johnson, 1981) que nos permiten evidenciar, al final de cada entrevista, la existencia de una determinada organización simbólica y una lógica subyacente al contenido representacional, tanto sobre el sentido de la escolarización secundaria así como las valoraciones (positivas o negativas) que los estudiantes construyen sobre el «liceo municipal» en cuanto expresión tangible de los procesos educativos que se promueven desde la política educativa pública.

4. ENFOQUE MATERIAL Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En un contexto de diversidad paradigmática, hemos optado por un enfoque cualitativo por cuanto esta perspectiva de análisis supone adentrarse en la experiencia social de los sujetos; bajo una actitud fenomenológica, de respeto, apertura y siempre atentos a escuchar los relatos de los sujetos entrevistados.

a) Estrategia de muestreo utilizada en el estudio

La investigación utilizó una estrategia de «muestreo estructural» (Canales, 1994) para seleccionar los liceos estudiados. Idéntico procedimiento se utilizó para seleccionar a los estudiantes entrevistados. En este contexto metodológico, la muestra del presente estudio se estructuró a partir de los siguientes criterios de elección definidos por el investigador:

- Que los estudiantes cursen cuarto año de enseñanza media en liceos municipales localizados en cuatro comunas de la Región Metropolitana, Chile.
- Que los participantes estén distribuidos proporcionalmente entre hombre y mujeres. En cada uno de los liceos se seleccionó a cuatro hombres y cuatro mujeres.
- Se seleccionaron cuatro comunas y respectivamente cuatro liceos «representativos», de diferentes estratos socioeconómicos.

Las características más relevantes de los establecimientos son las siguientes:

Establecimiento	Comuna	Dependencia**	Grupo Socioeconómico*	Número Entrevista
Liceo 4 (LMSR)	San Ramón	MD	A (Bajo)	8
Liceo 3 (LMLP)	La Pintana	MD	B (Medio Bajo)	8
Liceo 2 (LMLF)	La Florida	MC	C (Medio)	8
Liceo 1 (LMLC)	Las Condes	MCC	D (Medio alto)	8
				32

(*) El grupo socioeconómico al que pertenece el establecimiento sigue la clasificación del SIMCE: A (bajo), B (medio-bajo), C (medio), D (medio-alto) y E (alto). Cabe señalar que no existen establecimientos municipales que atiendan población escolar del estrato socioeconómico alto.

(**) Dependencia: es el tipo de administración. MD: Municipal sin financiamiento compartido. MC: Corporación municipal sin financiamiento compartido. MCC: Corporación municipal con financiamiento compartido.

b) *Técnicas de producción y análisis de datos*

La principal herramienta de producción de datos fue la entrevista en profundidad, por cuanto esta técnica de investigación social tiene la potencialidad de acceder a los significados que los actores sociales investigados construyen sobre el/los sentido(s) de la enseñanza media municipal.

Por otra parte, el material textual producido a través de las entrevistas fue analizado con herramientas provenientes de la semántica estructural (Greimas, 1971). Como sabemos, este autor integra entre sus supuestos teóricos y metodológicos diversos aspectos de la lingüística estructural (Saussure, 1945). Entre los conceptos que Greimas recoge y aplica en su modelo de análisis semántico, encontramos aspectos centrales como los referidos al signo lingüístico, a su naturaleza y a sus relaciones con otros signos.

De este modo, Greimas (1971) plantea, que la «lengua está hecha de oposiciones», por lo tanto de continuidades y discontinuidades. En este contexto, es posible comprender la concepción de estructura que define del siguiente modo: «es la presencia de dos términos y de la relación entre ellos existente» (Greimas, 1971:28). Esta distinción implica dos consecuencias para el análisis semántico: un solo término-objeto no conlleva significación y la significación presupone la existencia de la relación; es decir, la condición necesaria de la significación es la aparición de la relación entre dos términos. En el plano lingüístico, a propósito de la relación, es posible identificar por tanto dos términos que poseen algo en común, dos términos en que puedan identificarse diferencias y la identificación de la doble naturaleza de la relación entre dos términos: conjunción y disyunción (continuidad y diferencia). Lo anterior permite a Greimas definir las estructuras elementales del sistema semántico como un tipo de relación entre dos términos objeto. El hecho de que los términos por sí mismos no conllevan significación, se sustenta en una concepción de lengua en la cual a ésta no se la considera como un sistema de signos, sino como una trabazón de estructuras de significación.

Como una forma de capturar esa red de significados que se tejen alrededor del liceo público municipal en Chile y la consiguiente configuración de sentidos sobre la escolarización secundaria obligatoria por parte de los estudiantes que asisten a este tipo de instituciones educativas, se ha optado por una aproximación a dicho proceso de significación a través del estudio de las metáforas que construyen los

estudiantes. Y tal como señala Lakoff y Johnson (2001), la experiencia juega un rol clave en la comprensión de su funcionamiento en relación a diferentes ámbitos de la experiencia social y escolar de los estudiantes. Como se conceptualizó anteriormente, las metáforas corresponden a figuras retóricas que tienen la capacidad de tematizar, conceptualizar, dar coherencia y sentido a la experiencia de los actores sociales; y por ello a continuación analizaremos las metáforas elaboradas por los estudiantes sobre el liceo municipal.

5. ANÁLISIS DE METÁFORAS SOBRE EL LICEO MUNICIPAL EN EL DISCURSO DE LOS Y LAS JÓVENES ESTUDIANTES SECUNDARIOS

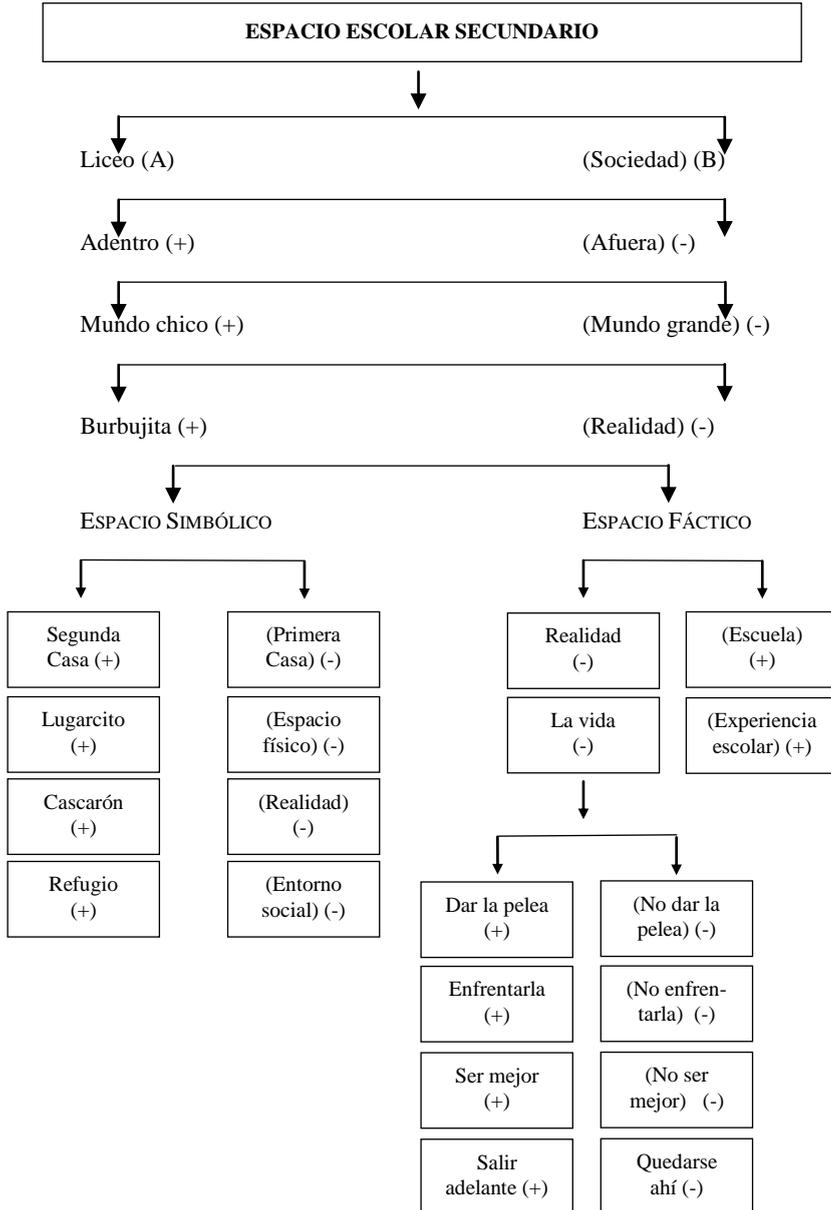
a) El lugar como eje de análisis de las metáforas sobre el liceo municipal

En los textos producidos por los estudiantes de enseñanza media emerge un eje de significados que visibiliza a la escuela como el espacio social desde donde se realiza la construcción de significados y sentidos de la enseñanza media municipal. Al respecto, cabe señalar que para Garrido (2009) el mundo educativo (y de la escuela/liceo) puede ser entendido como una forma espacial lugarizada. Es decir, el espacio educativo se tornaría «lugar» cuando en las prácticas educativas emergen formas más o menos conscientes de potenciar los sentidos de subjetivación y socialización de quienes participan en una relación educativa.

Para este mismo autor, el «lugar» no sólo se puede entender en referencia al espacio geográfico, sino que además se entiende como una posibilidad de comprenderlo, simultáneamente, como una posibilidad de tematizar la interrelación entre los seres humanos y el medio (geográfico) en el que habitan cotidianamente. En este contexto de análisis, sostenemos que el liceo municipal, en tanto expresión tangible de los procesos educativos que allí ocurren, se constituye en un poderoso mecanismo de mediación de los sentidos educativos y significados sociales sobre la educación secundaria en general; así como específicamente sobre el «lugar» en que ocurre el encuentro cotidiano entre sus actores estratégicos: estudiantes y profesores

En este marco, es importante destacar que en los discursos de los estudiantes sobre el liceo municipal emerge rápidamente una oposición semántica central: liceo/sociedad. A partir de esta disyunción espacial se acoplan una serie de estructuras semánticas paralelas que

dan cuenta de los diferentes términos que adopta dicha oposición semántica de base.



Como se puede observar, en el conjunto de estructuras semánticas paralelas antes descritas se reafirma que el eje semántico espacial se construye en torno a una primera disyunción que opone liceo v/s sociedad. En esta oposición el término «A» liceo, es simbolizado como un «adentro», como un espacio social íntimo y próximo a la experiencia de los estudiantes. Por otra parte, la sociedad emerge como un «afuera», como una exterioridad donde lo social (la vida) es connotado por los estudiantes como un lugar o escenario futuro lleno de amenazas e incertidumbres difíciles de enfrentar por parte de los y las jóvenes estudiantes. Adicionalmente, en dichas estructuras paralelas los términos «A» indican que el liceo es percibido como un «mundo chico», «un cascarón» o «una burbujita» que es valorizada como un espacio social íntimo y como «lugar» de encuentro de los actores socioeducativos. Estos significados se condensan en una totalidad común (TC), o eje semántico que hemos denominado «espacio escolar simbólico», el cual da origen a un conjunto de estructuras semánticas subordinadas donde el «liceo municipal» emerge como un espacio que le permite a los estudiantes hacer frente a las inseguridades y riesgos del «mundo exterior»; es decir, la sociedad, el «mundo grande» y por consiguiente enfrentar (o resistir) la realidad que habita cotidianamente.

En este mismo contexto analítico, podemos sostener que el liceo público municipal en el discurso de los estudiantes emerge como un espacio social que genera arraigo y simultáneamente es significado como un «refugio»; independientemente de las carencias en su infraestructura física y de la baja calidad de los logros académicos al finalizar el ciclo educativo. Por consiguiente, el liceo es percibido —en términos generales por los estudiantes— como una espacialidad en la cual los estudiantes se sienten seguros, arraigados y sus prácticas escolares cotidianas dan cuenta de una participación activa en la configuración de su propia dinámica educativa y de su funcionamiento interno.

En esta dirección incluso existe la percepción de que en términos de rendimiento académico potencial «todo depende de uno [...] nosotros somos los que hacemos el liceo» (E1, SR, Cinthya, p. 18). Lo que permite sostener que esta «voluntad de poder» juega un rol clave en la configuración de las representaciones sociales del sentido de la enseñanza media y ello opera como un elemento mediador en la internalización que los estudiantes hacen de los diagnósticos sobre «la crisis de sentido» de la educación media, de su funcionalidad y de su debilitamiento como mecanismos de integración social efectivo.

En relación a los términos «B» del eje semántico antes analizado, y que se articulan en torno al lexema «sociedad» podemos destacar que este término es connotado como una exterioridad, un «mundo grande» que da cuenta de la realidad circundante en la cual se insertan obligatoriamente los estudiantes. Los términos, o lexemas, que dan cuenta de esta realidad dan origen a una nueva estructura semántica subordinada y cuya totalidad común (TC) que hemos denominado «espacio fáctico» y que se expresa en una serie de estructuras paralelas que se oponen radicalmente: «la realidad»/«la escuela»; «la vida»/«la experiencia escolar». En estas oposiciones, «la sociedad» es representada en términos de un «afuera» o el «mundo exterior» al liceo municipal. Esta forma de espacialidad tiene las connotaciones de una materialidad o de realidad independiente del sujeto y que en consecuencia los estudiantes no controlan y les amenaza. Frente a esta realidad, el discurso de los jóvenes enuncia diversas formas de relación o resistencia: «enfrentarla», «dar la pelea», «ser mejor» y «salir adelante» en la vida. Como podemos observar, en estos discursos destacan dos términos de la disyunción espacial. Por un parte, el liceo municipal es visto como «lugar de protección» desde el cual se construyen los sentidos educativos sobre la enseñanza media. Y simultáneamente, es simbolizado como «lugar de resistencia» frente a una espacialidad «externa» («la sociedad») que le pone incertidumbres a sus horizontes de futuro. En este contexto, «el liceo» es símbolo de refugio y espacio de acogida; es decir, un «lugar», mientras que el segundo término de la oposición semántica es la «sociedad», un espacio exterior que se construye al margen del espacio escolar (y familiar) y está representado como una espacialidad que genera incertidumbres e inseguridades derivadas de las fracturas, grietas y fallas sistémicas que impactan en la subjetividad configurando al liceo público municipal como un «lugar de refugio».

b) Análisis de metáforas sobre el liceo público municipal en Chile

Las expresiones metafóricas que se presentan a continuación son una respuesta espontánea a la siguiente pregunta incluida en el guión de entrevistas que se utilizó en el marco de esta investigación: *¿Sabes lo que es una metáfora?* Cuando la respuesta fue positiva, se les pidió a los mismos estudiantes que elaboraran una metáfora que refleje cómo es el liceo municipal en el cual estudian. Los ejemplos seleccionados son los siguientes.

- Es como un computador (LMLC).
- Es un sueño sin resolver (LMLC).
- Yo creo que es algo que ojalá nunca se dejara de pulir (LMLC).
- Es como un refugio donde podís desarrollarte tranquilo (LMLC).
- Es una planta en crecimiento que entre más se riegue o más se le dé agua, crece, entonces eso es lo más importante... capaz de aceptar a todos los insectos (LMLF).
- A ver (I) es como la libertad (LMLP)
- Es como el florero, las flores representan los alumnos y profesores (LMLP).
- Este liceo viene siendo un templo en el cual lo sagrado de la educación se demuestra sin palabras (LMLP).
- Es como que hay dos mundos totalmente diferentes (LMSR).
- Este liceo es como (I) como Windows 98 primera edición, porque cuando salió Windows 98 tenía fallas, y para arreglarlo tuvieron que ponerle parches (LMSR).

A continuación presentamos un análisis semántico estructural de las metáforas recogidas en los cuatro liceos municipales considerados en este estudio análisis. Para el caso del liceo municipal de Las Condes los textos producidos por lo estudiantes son las siguientes.

Es un sueño sin resolver.

Este liceo es un sueño sin resolver, es como algo irreal porque no todos lo van a resolver, porque no tienen armas, por ejemplo: yo tengo una compañera que va de kínder en este colegio y quiere estudiar Psicología y todos sabemos que no tiene base académica, no tiene ni la base ni esa preparación constante que se necesita p'estudiar en la universidad, como que se estresa por nada, p'mi es un sueño sin resolver, porque no todos van a lograr lo que quieren o sueñan en su vida, ya sea entrar a la Universidad o p'asegurarse un futuro laboral (E7, LC, Nicolás, p. 13).

Yo creo que es algo que ojalá nunca se dejara de pulir.

Yo creo que es algo que ojalá nunca se dejara de pulir, de limpiar, de renovar, de ir metiendo cosas nuevas, conocimientos todo lo que este vigente, valores, o sea (I) que nunca, ojalá que nunca parara de ir formándose, de eso se trata también (I) o sea los tiempos van cambiando, la educación cambia, o sea (I) estar abiertos a los conocimientos en general, que no sea fijo, y en relación a lo externo del colegio, o sea que se vaya también recogiendo la información externa, las nuevas cosas y conocimientos que van surgiendo, que no se quede estancado en una cosa. (I) que no se quede pegado en el prejuicio que es malo y no salgamos de eso... porque el colegio lo hacemos nosotros también» (E1, LC, Andrea).

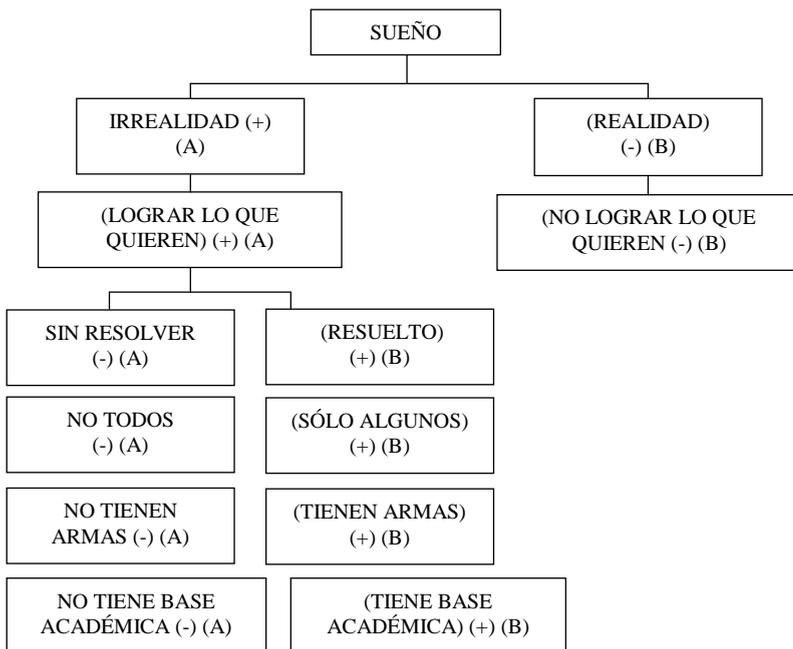
Es como un refugio.

Es como, es que para mí es como un refugio donde podís desarrollarte tranquilo, como en paz, ser tu mismo acá, cachai, si te querí pegar en el suelo con el piano y hacerlo nadie te va a decir oye no hagai eso, cachai nadie te va a limitar, porque ellos dejan que uno se desarrolle, me entendí, no te matan la pasión, porque hay colegios que te dicen esto y esto otro... te reprimen, eso podría decir de este liceo (E4, LC, Francisca).

Es como un computador.

A ver (I) no sé (I) este liceo es como (-) este liceo es como un computador; porque si quiere uno juega y si quiere uno se mete a internet y se instruye, es como muy complicado (I) porque si uno quiere, uno puede estar todo el día jugando o si uno quiere también, puede estar todo el día buscando información que esta ahí, y de ahí cambia al juego. Las dos opciones están allí y depende de ti mismo porque tu manejai el mouse (E5, LC, Sergio, p. 14).

De los textos anteriormente presentados, hemos seleccionado para el análisis la siguiente metáfora: «es un sueño sin resolver». Las estructuras semánticas paralelas y sus respectivas valorizaciones (+ o -) derivadas de esta metáfora son las siguientes.



Como podemos observar, las estructuras semánticas anteriormente presentadas se construyen sobre una oposición de base: irrealidad/ (realidad). Y consecuentemente, en esta estructura paralela los términos «A» indican que el liceo es connotado por los estudiantes como un sueño, como una aspiración de lograr lo que se quiere en la vida. Por su parte, la realidad es definida como el escenario exterior donde se encuentran las restricciones y obstáculos que impiden el logro de dichos sueños o aspiraciones en la vida. A partir del lexema sueño, surge una estructura semántica jerarquizada o subordinada que indica claramente que este sueño no tiene solución para la mayoría (o no todos) de los estudiantes de liceos municipales. En estas estructuras subordinadas, surge una de las claves semánticas que permitirían resolver el sueño: la base académica. Esta es una de las armas que permitiría a los estudiantes transitar del sueño a la realidad, de las aspiraciones y deseos al logro concreto de sus expectativas para su vida futura.

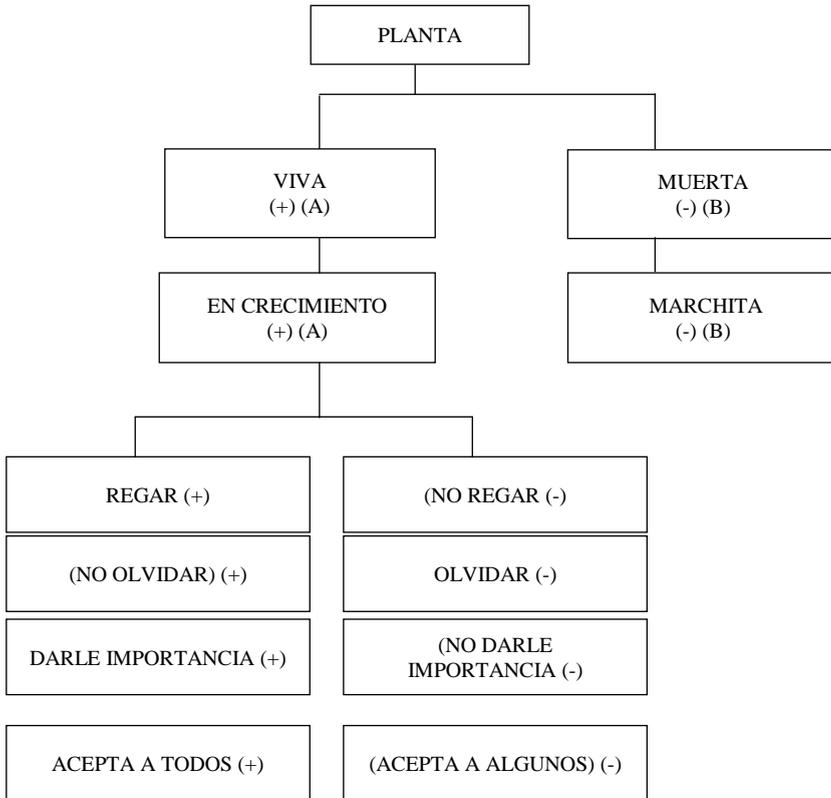
El segundo caso de análisis corresponde a la siguiente metáfora elaborada por un estudiante de un liceo municipal de La Florida: «El liceo es como una planta... entre más se riegue o más se le dé agua, más crece... aparte que es capaz de aceptar a cualquier insecto».

El liceo sería como, a ver, déjame pensar (II) no sé, aparte que es como (-) el liceo es como una planta viva, es una planta en crecimiento que entre más se riegue o más se le dé agua, más crece, entonces eso es lo más importante, y aparte que es capaz de aceptar a cualquier insecto, o cosas así, no necesariamente significa que seamos insectos, pero se puede ver de esa forma. Pero si en algún momento se le deja de (I) regar o se olvida la planta se marchita... ¿Cómo se puede cuidar?... De (-) haber, puede ser más, no sé depende de la preocupación más del director, o de los profesores, que lleguen alumnos interesados, así que se preocupen, sería como el agua... como que den una buena impresión del liceo, entonces allí le va a dar fama, entonces va a tener más alumnos. Pero si eso no pasa, si no le exigen a los alumnos esto van a... son como la base del liceo, entonces igual es un lugar donde estamos estudiando y todo, entonces si no le damos importancia se puede destruir, se puede marchitar (E6, LF, Sebastián, p. 18).

Como una forma de contextualizar el análisis de esta metáfora queremos recordar que en el caso de este liceo, los estudiantes han construido previamente una representación social del sentido de la enseñanza secundaria municipal que hemos denominado como «fórmate como persona» (Molina, 2008). Lo cual indica que lo más relevante

para los y las jóvenes que asisten a este liceo resulta ser el desafío de «ser más responsables», «ser independientes» y «madurar» y «dejar de ser niños», entre otros sentidos más relevantes.

En relación al análisis de la metáfora antes indicada hemos identificado las siguientes estructuras semánticas paralelas.



Esta comparación está construida sobre un eje semántico que opone: planta viva/planta muerta. A partir de una metáfora del mundo natural, se intenta reflejar que el liceo es un lugar y espacio más bien simbólico, que requiere un permanente cuidado por parte de sus diferentes actores y habitantes de la planta. Estos cuidados se expresan en las siguientes disyunciones: regar/no regar; olvidar/no olvidar; darle importancia/no darle importancia. Estas estructuras semánticas paralelas y sus respectivos términos nos remiten a un significado asociado a la idea de cuidado, que los diferentes actores del liceo municipal tienen

que proveerle a este lugar de desarrollo y crecimiento personal de los alumnos que la habitan. Por el contrario, al igual que una planta, puede marchitarse y finalmente morir. Finalmente, en el conjunto del texto analizado emerge una valorización global positiva del liceo municipal por cuanto, y tal como señala un estudiante el liceo, es como una planta que «es capaz de aceptar a cualquier insecto» y aunque se aclara que no significa que los estudiantes sean unos insectos, pero metafóricamente hace referencia a la ausencia de mecanismos o estrategias de selección y de discriminación de los estudiantes al interior del liceo municipal.

El tercer caso de análisis corresponde a las metáforas elaboradas por estudiantes que asisten al liceo municipal de La Pintana y los textos seleccionados son los siguientes:

Es como la libertad.

A ver (I) es como la libertad...(-) es más libre y deja más a la mentalidad de uno, lo deja pensar a uno, deja crear tus propias ideas, tus propias filosofías de vida, como que lo dejan ser a uno y no andan urgiendo tu vas a ser así o así. Como que te dejan tiempo pa hacer las cosas pa pensar, p'conversar, p'estudiar lo que a uno le interesa, también p'informarse y así tener más cultura. No es pura materia, así como por pasarla no más. A eso me refiero con la libertad (-) lo que pasa es que yo he estado por varios liceos, y ahora cuarto medio acá. La imagen que me dejó este liceo, es que se puede conversar con los profes, y eso ayuda caleta p'saber conversar con otras personas, además aquí se valoran los secretos de las personas que le cuentan, valorar la confianza, valorar lo que puede llegar a durar con una persona que esta recién conociendo y valorar a los amigos y la pareja, y valorarlas. Esas cinco cosas me ha dejado este liceo. Las materias y profes no, es que EN LOS LICEOS ES TODO LO MISMO, todo es lo mismo. Este liceo es más libre que otros en los que he estado (E8, LP, Daniel).

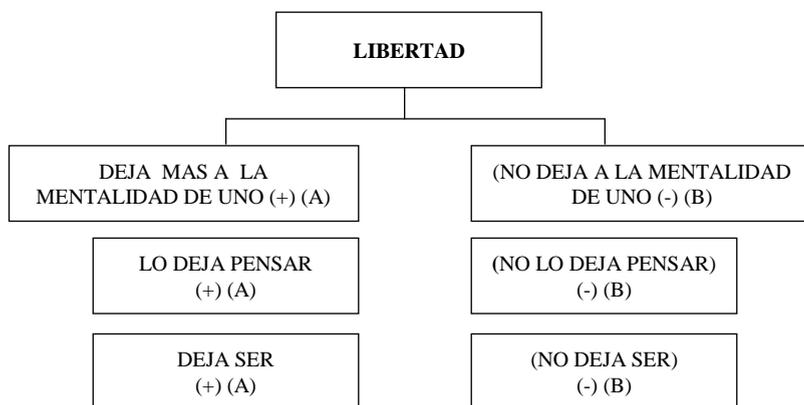
Es como el florero, las flores representan los alumnos y profesores.

Es como el florero, las flores representan los alumnos y profesores. Pero a lo mejor esas flores a mitad de año van a estar malas que son los alumnos, y algunas están buenas y quizás se contaminan y el agua hace falta que algunas personas boten el agua podrida y cambien las flores, que alguien se preocupe. Para mí las flores tienen hartos colores, y se ve futuro, pero falta preocupación, de los rangos más altos, el director hasta el profesor. El director debería preocuparse de hablar con los profesores y decirles en que aspectos están mal, en lo que hay que cambiar, en preocuparse tanto para mejorar (E4, LP, Soraya, p. 11).

Este liceo viene siendo un templo en el cual lo sagrado de la educación se demuestra sin palabras.

Este liceo viene siendo un templo en el cual lo sagrado de la educación se demuestra sin palabras, sin hechos, solo con ver. Yo veo educación, veo a mis amigos, veo a los profesores de repente afuera de clases enseñando sin palabras, con una sonrisa, con un gesto amable, veo educación en como un templo, porque LA EDUCACIÓN ES ALGO SAGRADO QUE TODOS TENEMOS DERECHO. Y así veo al liceo (E6, LP, Leandro, p. 12).

De los textos anteriormente presentados se ha seleccionado para el análisis la siguiente comparación sobre el liceo municipal: «Es como la libertad». El análisis semántico estructural del texto completo de esta expresión metafórica nos permitió identificar las siguientes oposiciones de base: es más libre/(menos libre); deja pensar/no deja pensar; dejan ser/no dejan ser. Estas oposiciones se sintetizan claramente en la expresión de un estudiante que dice lo siguiente «como que lo dejan ser a uno y no andan urgiendo tu vas a ser así o así». Al respecto cabe recordar que dicha metáfora sobre el liceo público municipal se relaciona con una representación social del sentido de la enseñanza media municipal que según Molina (2008) se denomina «Tener más cultura» y que corresponde a una de las experiencias de escolarización secundaria propia de liceos con bajos niveles de logros educativos y con mayores dificultades para responder a las expectativas de inserción social de sus estudiantes. A partir de los términos y lexemas contenidos en la metáfora antes indicada se ha construido la respectiva estructura semántica paralela que se articula en torno a la noción de libertad como eje de significados.



Como podemos observar, esta comparación está construida sobre un eje semántico denominado «libertad» y cuyas oposiciones son las siguientes: Deja pensar/no deja pensar; deja ser/no deja ser. Es decir, el liceo en este caso se convierte en un espacio simbólico y material de ejercicio de la libertad, de la necesidad de expresar la singularidad identitaria de los estudiantes. Tal vez la valoración de esta dimensión del liceo, esconde la carencia de espacios de libertad en otros ámbitos de la experiencia social de los jóvenes: la familia, la comunidad y los espacios públicos en los cuales se encuentran con sus pares. Por otra parte, la fuente de valoración global que construyen el estudiante entrevistado sobre el liceo municipal se refiere a los bajos niveles de control disciplinario que los estudiantes perciben. Se trata de un espacio que les permite individualizarse, tener sus propias ideas y formas de expresarse al interior del espacio escolar. Como podemos colegir, estos elementos valorados son parcialmente congruentes con la representación del sentido de la enseñanza media construida en el liceo municipal de La Pintana: «tener más cultura». Como se indicó anteriormente, estos estudiantes no valoran son tanto los aspectos instrumentales, académicos y cognitivos, de la enseñanza municipal; es decir, «las materias» o los «contenidos», sino la dimensión más informativa, formativa, y los conocimientos genéricos (cultura) vinculados al acceso a información de interés general, y que por diversos factores no están disponibles en los entornos familiares y comunitarios en los que se desenvuelven cotidianamente dichos estudiantes. El conjunto de estos elementos son los que configuran un espacio relacional connotado como «Lugar de libertad» y que es lo que a la postre es el aspecto más valorado en este liceo de la zona sur de Santiago.

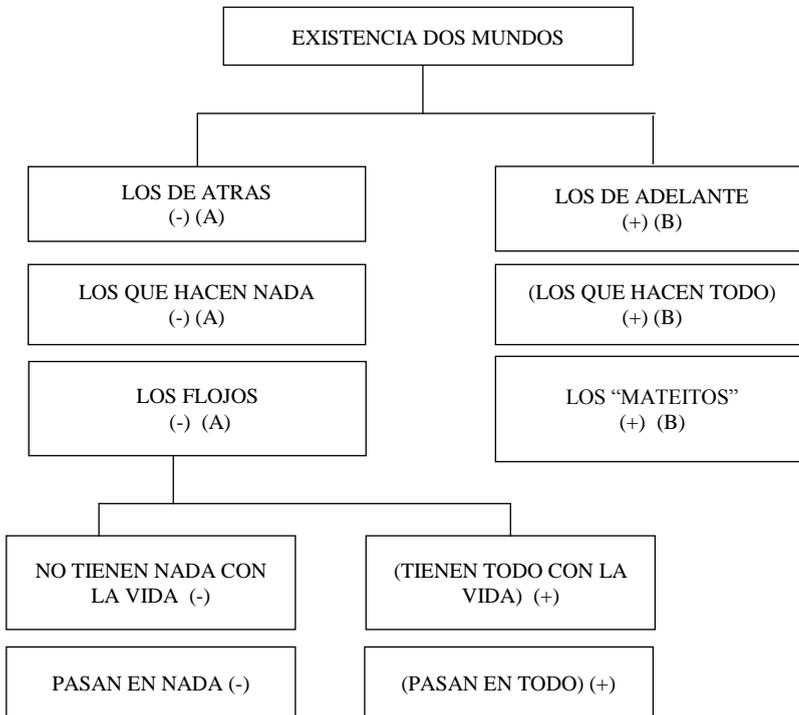
El cuarto caso de análisis corresponde a las metáforas recopiladas en el liceo municipal de San Ramón, los textos seleccionados son los siguientes: «Es como que hay dos mundos totalmente diferentes».

Una imagen (II) esta misma sala po' (II) es como que hay dos mundos totalmente diferentes. No sé, es que aquí hay (indica un sector de atrás de la sala de clases donde estamos realizando la entrevista) un grupito de los que no hacen nada y los otros allá (indica la parte delantera de la sala de clases) que hacen todo. Yo estoy entre medio, pero es impresionante los que no hacen nada, porque no sé, es súper heavy, porque no tienen nada con la vida, pasan en nada. Y no se puede hacer clases y ellos no lo hacen conscientes interrumpiendo la clase, sino sale, y sale, sale, yo creo que no dicen ¡ya voy a interrumpir la clase para que no trabajemos tanto! [...] pero no es así, es un desorden espontáneo, que no

les permite pensar lo que están haciendo, pero es constante, es como nunca están ahí en la clase, y siempre es así...son los flojos. ¿Y el otro grupo o el otro mundo? Son los «mateitos» [sic], que son como tres. Y ellos son los que quieren salir adelante, no quieren estar acá y después quieren ir a la U (E1, SR, Cinthya, p. 19).

Este liceo es como (I) como Windows 98 primera edición, porque cuando salió Windows 98 tenía fallas, y para arreglarlo tuvieron que ponerle parches. Este liceo tiene fallas y cuando lo arreglan echan parches, entonces mal arreglado funciona mal. A eso lo comparo yo el liceo municipal (E8, SR, Pablo, p. 12).

Para efectos del análisis hemos seleccionado la siguiente metáfora: «Es como que hay dos mundos totalmente diferentes». A partir de este texto se ha construido la siguiente estructura semántica paralela y sus respectivos ejes de significado subordinados.



En términos generales podemos señalar que a partir de las estructuras semánticas identificadas en esta metáfora, los términos «A» de la estructura paralela están claramente anclados en la sala de clases (aula) del liceo municipal, el cual se constituye en un espacio cotidiano y «lugarizado» que se encuentra fracturado entre dos mundos simbólicos: «los de atrás» v/s «los de adelante»; «los que hacen todo» v/s «los que hacen nada». Ambos términos son indicativos de una polarización de los horizontes de sentido, no tanto entre diferentes liceos, sino al interior de una misma aula o sala de clases. Unos estudiantes están orientados por una «racionalidad» más instrumental («Prepararte para el futuro») y otros, guiados por una «lógica de acción» más expresiva y centrada en vivir la experiencia escolar como un valor en sí mismo y prerequisite de la condición juvenil («Vivir el presente»).

Lo anterior, pone en cuestión la fuerza normativa del liceo municipal y la capacidad relacional de los diferentes actores del mundo educativo. Por una parte, evidencia la incapacidad de los profesores de incorporar a todos los estudiantes a las tareas y el trabajo propiamente escolar; que es uno de los aspectos centrales de su formación y de su práctica pedagógica. Desde otro ángulo, los estudiantes al describir esta representación social del sentido de la enseñanza municipal y que hemos denominado «vivir el presente» señalan lo siguiente: «pero aquí nadie pesca, es puro desorden, puro leseo, es como que todos se dedican a puro vivir el momento en la sala [de clases], cero responsabilidad, cero estudio, salvo contadas ocasiones, y con ciertos profes y es como que sólo en algunos momentos esto se transforma en una verdadera escuela» (E1, SR, Cinthya, p. 24). En este texto, los estudiantes ponen de manifiesto su propia incapacidad relacional y los obstáculos cotidianos que existen para constituirse como sujetos y actores de su propia escolarización con capacidad de influir en la gestión tanto de «sí mismos» y como de influir en los «otros», en pos la convivencia escolar.

6. CONCLUSIONES

En términos globales se observa que las valorizaciones realizadas por los estudiantes entrevistados sobre la enseñanza media municipal en general y específicamente sobre el liceo municipal, se polarizan hacia alguno de los cuatro horizontes de sentido identificados en la literatura (Molina, 2008) en la región metropolitana de Santiago de Chile: prepararte para el futuro; formarte como persona, tener más cultura y vivir la experiencia (escolar). Al respecto, cabe destacar, que en los

textos producidos por los estudiantes, al enunciar sus valorizaciones a través de una metáfora o comparaciones, con ellas se logra dar cuenta, «espontáneamente» de los aspectos que subjetivamente más valoran o rechazan de la enseñanza media y de su expresión materializada en el liceo público municipal. Por ejemplo, para el caso del liceo de Las Condes, la representación social sobre el sentido de la enseñanza municipal al estar centrada sobre un eje instrumental (prepararte para el futuro) da origen a unas metáforas muy expresivas y propias de una lógica de acción escolar más instrumental o estratégica y por ello, las metáforas formuladas por los estudiantes apuntan a destacar que el liceo al cual asisten, y la enseñanza media en su conjunto, constituyen un sueño sin resolver. Lo mismo tiende a ocurrir con las demás metáforas analizadas para cada caso en estudio, es decir, es posible establecer una correspondencia parcial, aunque no lineal, con las diferentes representaciones sociales del sentido al cual están ancladas simbólicamente las metáforas elaboradas por los estudiantes que asisten cotidianamente a los liceos público municipales en el Chile contemporáneo.

En el complejo escenario de transformaciones económicas, sociales y culturales que vive la sociedad chilena actual, se sostiene que la emergencia de nuevas configuraciones de sentidos sobre la educación secundaria pública-municipal; y que se expresan simbólicamente en las metáforas analizadas en este artículo («Un sueño sin resolver», «Una planta», «Es como la libertad» y «Existencia de dos mundos»), permite concluir que el liceo público municipal, pese a sus actuales insuficiencias, se constituye en un potente elemento mediador entre la experiencia escolar de los miles de estudiantes que asisten cotidianamente a sus aulas y las políticas educativas orientadas a rescatar la educación pública como elemento esencial de la recomposición del vínculo social en la sociedad chilena actual. Sin embargo, y tal como señala Sobrero (2011), ello requiere un nuevo modo de pensar las políticas educativas públicas, de modo tal que recuperen su carácter político y transparenten el régimen de la mirada y de su relación con el sistema de regulación social en el que se inscribe y al cual promueven en un momento histórico determinado. Lo anterior, permitiría desplazar las cotas actuales de la conversación social sobre educación pública en Chile y cuyos ejes semánticos son; más o menos descentralización administrativa, gestión recursos con mayor o menor eficiencia, «libertad», o restricciones para despedir profesores y por supuesto, una medición (semaforización) de la calidad educativa, vinculada unidimensionalmente a la cuantificación de aprendizajes en

base a pruebas estandarizadas; todo lo cual constriñe peligrosamente los horizontes de sentido de la educación pública chilena actual.

Finalmente, resulta relevante reconocer la pluralidad de sentidos que emergen cotidianamente desde la experiencia escolar de los estudiantes secundarios que asisten a la enseñanza media pública-municipal en Chile, por cuanto es urgente que las políticas educativas dirigidas a este nivel educativo se orienten y promuevan, en un futuro inmediato, acciones con una verdadera mirada pública que permitan integrar dichos sentidos y metáforas educativas en el rediseño y renovación estratégica de la enseñanza media chilena en el corto plazo. Dichas acciones se enfrentarán con una paradoja central identificada en el discurso de los estudiantes, quienes coinciden en que la enseñanza media tiene como principal sentido el «prepararse para el futuro», no obstante ello y tal como hemos revisado anteriormente; los actuales niveles de logro académico y los evidentes conflictos entre culturas escolares y culturas juveniles, amenazan seriamente el cumplimiento de dicho sentido primario destacado por las y los jóvenes estudiantes que asisten a escuelas secundarias públicas en Chile. En la perspectiva de superar esta paradoja, la educación pública tendría entre sus principales desafíos de corto y mediano plazo la tarea de (re)construir el carisma y la fuerza movilizadora que tuvo la enseñanza secundaria pública en momentos claves del desarrollo de la sociedad chilena contemporánea.

PUNTA ARENAS (CHILE), MARZO 2013

RECIBIDO: MARZO 2013

ACEPTADO: ABRIL 2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILERA, ÓSCAR (2009): «Los estudios sobre juventud en Chile. Coordinadas para un estado del arte». *Última Década* N°31. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- ARAUJO, KATHYA y DANILO MARTUCELLI: (2012). *Desafíos comunes. Retra-to de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo I. Neoliberalismo, de-mocratización y lazo social*. Santiago: LOM.
- BAEZA, JORGE (2001): *El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- CANALES, MANUEL (1994): *El estudio de la realidad social con metodologías cualitativas*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno, División de Organizaciones Sociales.
- CERDA, ANA MARÍA, JENNY ASSAÉL, FLORENCIO CEVALLOS y RODRIGO SEPÚLVEDA (2000): *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Santiago: Ediciones LOM y PIIIE.
- DÁVILA, ÓSCAR, FELIPE GHIARDO y CARLOS MEDRANO (2005): *Los deshere-dados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- DUARTE, CLAUDIO (2000): «¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente». *Última Década* N°13. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- DUBET, FRANCOIS (2004): «La juventud». En: *Historia de la humanidad. El siglo xx. La globalización de las culturas*. Madrid: UNESCO-PLANETA.
- EDWARDS, VERÓNICA (1995): *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: Ministerio de Educación.
- GARRETÓN, MANUEL ANTONIO (2000): *La sociedad en que vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago de Chile: LOM.
- GARRIDO, MARCELO (2009): *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiana.
- GIMENO, JOSÉ (2001): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GREIMAS, ALGIRDAS JULIEN (1971): *Semántica estructural. Investigación meto-dológica*. Madrid: Gredos.
- KESSLER, GABRIEL (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Argentina: IPE-UNESCO.
- KRAUSKOPF, DINA (2011): «Enfoques y dimensiones para el desarrollo de indicadores de Juventud orientados a su inclusión social y calidad de vida». *Última Década* N°34. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- LAKOFF, GEORGE y MARK JOHNSON (2001): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

- MOLINA, WALTER (2008): «Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales». *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIV, N°1. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- y MARIO SALDOVAL (2006): «Cultura escolar y cultura juvenil: la (re)construcción simbólica del espacio escolar en la mutación cultural». *Temas Sociológicos* N°11. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- OYARZÚN, ÁSTRID, RAÚL IRRÁZABAL, IGOR GOICOVIC y LEONORA REYES (2001): *Entre jóvenes reproductores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- SANDOVAL, MARIO (2002): *Jóvenes en el siglo XXI. Sujetos y actores en una sociedad en cambio*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Cardenal Silva Henríquez.
- SALINAS, ÁLVARO y ABRAHAM FRANSSEN (1997): *El zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- SOBRERO, VIVIANA (2011): «Configuraciones de sentido en torno a la educación pública en Chile. Análisis de las continuidades y desplazamientos de sentido en torno a la educación pública, en los discursos de la política educativa a partir de 1990». Tesis para optar al grado académico de doctora en ciencias de la educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- RUÍZ, SOLEDAD, ROBERTO ACEITUNO, ANA MARÍA UGARTE, ÁLVARO JIMÉNEZ, ALEJANDRA REINOSO y RODRIGO ASÚN (2011): «Jóvenes secundarios de hoy: estudio sobre su visión de la sociedad desde los conceptos de anomia y alienación psicosocial». *Última Década* N°34. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- TENTI, EMILIO (2000): *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: UNESCO.
- TOURAINÉ, ALAN (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ZARZURI, RAÚL y RODRIGO GANTER (2002): *Culturas juveniles, narrativas minoritarias y estéticas del descontento*. Santiago: Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez.

EL SABER SOBRE LOS OTROS PLANTEAMIENTOS CONCEPTUALES PARA LA INVESTIGACIÓN CON JÓVENES INDÍGENAS

JORGE DANIEL VÁSQUEZ*

RESUMEN

El presente artículo plantea elementos conceptuales para la investigación con jóvenes indígenas en el contexto latinoamericano. Acudiendo a un tipo de investigación sintética se analiza por qué este tema ha sido poco trabajado en las ciencias sociales, y particularmente, en el desarrollo de los estudios relacionados a identidades juveniles. Esta situación se inscribe críticamente en lo que ha significado la construcción del «adultocentrismo» el cual se identifica como un problema inherente al desarrollo de la concepción del sujeto moderno. La crítica implica reconocer que las personas jóvenes indígenas, en su condición de «subalternidad», están sujetos a una matriz interpretativa que opera desde una doble negación de la coetaneidad.

PALABRAS CLAVE: IDENTIDAD, JUVENTUD INDÍGENA, COETANEIDAD

* Docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Licenciado en Filosofía (Universidad Nacional, Costa Rica) con estudios de postgrado en Comunicación (UASB, Ecuador) y en Sociología (FLACSO, Ecuador). E-Mail: jordan9plus@gmail.com.

**O SABER SOBRE OS OUTROS: ABORDAGENS CONCEITUAIS
PARA A PESQUISA COM JOVENS INDÍGENAS****RESUMO**

Este artigo esboça elementos conceituais para a pesquisa com a juventude indígena no contexto latino-americano. Recorrendo a um tipo de pesquisa sintética, examina-se a forma como esta questão tem sido pouco trabalhada nas ciências sociais, particularmente no desenvolvimento de estudos relacionados às identidades juvenis. Esta situação se inscreve criticamente no significado da construção do adultocentrismo, o qual se apresenta como problema inerente ao desenvolvimento da concepção do sujeito moderno. A crítica implica reconhecer que as pessoas jovens indígenas, em sua condição de subalternidade, estão sujeitas a uma matriz interpretativa que opera a partir de uma dupla negação da coetaneidade.

PALAVRAS CHAVE: IDENTIDADE, JUVENTUDE INDÍGENA, COETANEIDADE

**THE KNOWLEDGE ABOUT THE OTHER CONCEPTUAL
APPROACHES TO RESEARCH WITH YOUNG INDIGENOUS****ABSTRACT**

This article presents conceptual elements for research with indigenous youth in the Latin American context. Going to a type of synthetic research analyzes how this topic has received little worked in the social sciences and particularly in the development of the studies related to youth identities. This situation falls critically in what has been the construction of the adult centrism which is identified as a problem inherent to the development of the conception of the modern subject. Criticism involves recognizing that indigenous young people, in their condition of subalternity, are subject to an interpretative matrix that operates from a double negation of contemporaneity.

KEY WORDS: IDENTITY, YOUNG INDIGENOUS, CONTEMPORANEITY

EL PRESENTE TRABAJO PRETENDE integrar la pregunta sobre los factores que se entrecruzan a la hora de plantearse una investigación que relacione la categoría «juventud» («lo joven» y «lo juvenil») con la categoría «indígena». Si bien existe una reflexión en crecimiento en torno a las formas de vida juveniles también se puede constatar que la condición específica de los jóvenes indígenas no cuenta con una desarrollada reflexión en el plano conceptual. Con el propósito de inscribirse en esta tarea, el artículo a continuación presenta cinco apartados. Inicialmente se plantea la pregunta por «la juventud» como categoría de conocimiento que ha estado cruzada por el desarrollo de distintos marcos interpretativos provistos por la psicología y las ciencias sociales. En un segundo apartado, se hace una relación entre la pregunta por la juventud y su «descubrimiento» con las posibilidades de que la «juventud indígena», en tanto concepto, sea parte de la reflexión sobre identidades juveniles. Más adelante, acudiendo al trabajo de Edward Said, se plantea una crítica a la representación que se ha hecho sobre la juventud, lo cual sirve de preludio para nuestra argumentación —basada en Johanés Fabian—, que hacemos en torno a la «negación de la coetaneidad» que opera sobre las personas jóvenes y cómo ésta se articula por partida doble cuando se trata de jóvenes indígenas. Finalmente, se lleva la pregunta de Spivak sobre el/la subalterno/a al campo de la reflexión sobre los jóvenes indígenas.

1. JUVENTUD: LA PROBLEMATIZACIÓN DE UNA CATEGORÍA DE SUBALTERNIZACIÓN

La reflexión en torno a las condiciones que hacen posible establecer a «la juventud» como categoría puede rastrearse desde aquella entrevista a Pierre Bourdieu realizada en 1978 y que se publicó bajo el título *La juventud no es más que una palabra*. Varios investigadores de la sociología, la antropología y los estudios culturales han vuelto sobre ella a fin de buscar las maneras por delimitar «el objeto de estudio» denominado «juventud».

En el desarrollo de las investigaciones sobre temas de la juventud se han generado varios conceptos que empiezan a desarrollar un lenguaje que gira en torno a las diversas maneras de nominar, clasificar, describir, inscribir las propias maneras de configurar tal objeto de estudio: juventudes, personas jóvenes, subjetividades juveniles, culturas juveniles, identidades juveniles, mundos juveniles, condición juvenil, entre otros.

Dado que bien se podría iniciar una exposición de las diferencias entre cada una de estas formas de nombrar a la «juventud», es necesario aclarar que nuestro interés se focaliza en preguntarnos por los principios que subyacen a la producción de trabajos que podríamos denominar «estudios sobre juventudes». Nuestra propuesta no consiste en descifrar a qué principios epistemológicos corresponde el uso empírico de los conceptos antes mencionados puesto que un trabajo de tal magnitud, implicaría introducirse de lleno en el terreno que busca definir cómo una palabra se convierte en concepto. El trabajo pretende aportar desde la justificación de una búsqueda orientada a partir de preguntas que permitan relacionar lo epistemológico con lo político cuando se trata de realizar investigación sobre juventud. Esto debido a que consideramos que buena parte de la abundante bibliografía existente en el campo de la juventud ha conllevado a un «sentido común» académico.

Sin embargo, pasando solo tangencialmente por este terreno podría operarse desde una interrogante que haga a Bourdieu volverse sobre sí mismo: Si la juventud no es más que una palabra, *¿cómo puede convertirse en concepto?* La pregunta no es nada ingenua si se piensa que, de acuerdo a la historia conceptual (Koselleck, 1993), una palabra se convierte en concepto cuando es capaz de condensar una experiencia histórica que es generalizable a un colectivo humano.

Los recientes estudios sobre juventud utilizan conceptualizaciones desarrolladas a partir del giro culturalista propio de las décadas del cincuenta y del setenta.¹ Es precisamente éste el «presente» que captaron en su momento y que actualmente se manifiesta como «pasado presente» y «futuro presente» en la explicación y comprensión que permiten. Es decir, las conceptualizaciones sobre la juventud que actualmente se conocen como «culturas juveniles», «identidades juveniles», etcétera, surgen y a la vez captan un presente en que el capitalismo cultural ha operado precisamente a través de la desvinculación entre cultura y necesidad, razón por la cual se evidencian anclajes que permiten argumentar el por qué de la resistencia ante determinadas

1 Este giro culturalista fue acompañado por una serie de acontecimientos relacionados también al giro historicista (desde el trabajo de Khun), la aparición del postestructuralismo que replantea el predominio del lenguaje, la deconstrucción y el surgimiento de la teoría crítica de Frankfurt. Además es la época del surgimiento de los estudios postcoloniales, la teoría de la dependencia (desde América Latina) y la teología de la liberación.

producciones culturales. Más aún, en el capitalismo, las producciones culturales —en tanto condensación de las formas de representación y simbolización que los seres humanos hacen de su realidad— se articulan casi indisociablemente con la producción/circulación/consumo de un «estilo de vida juvenil» y no remiten a la construcción humana de significado, sino a representaciones fetichizantes/fetichizadas de las personas jóvenes que, en última instancia, pueden ser rastreadas originariamente en proyectos hegemónicos. Se trata del «monopolio político» de la cultura y de este modo, en el capitalismo, la cultura se identifica como la producción de elementos mediadores que van a condicionar la configuración de la dialéctica entre individualización y socialización.

Lo anterior implica una diferencia con las formas de «tradición» como forma premoderna de otorgar identidad y que se constituyen precisamente como el conjunto de acepciones históricas que forman nuestros esquemas interpretativos del mundo que ofrecen una capacidad hermenéutica. A la vez, la tradición comporta un pasado que es fuente de normas y creencias que se traducen en formas de legitimación; y, en este sentido, la tradición legitima el ejercicio del poder y la autoridad mediante características legales o carismáticas. Así, en este marco se pueden ubicar las construcciones conceptuales con relación a la identidad, las cuales se basan en referentes territoriales y de relatos que vienen dados por la tradición tanto a nivel personal como a nivel colectivo. En el caso de la juventud, el antropólogo catalán Carles Feixa (2006) lo destaca en su consideración de la historia contemporánea de la juventud dando cuenta de diez generaciones,² desde las cuales se puede comprender la evolución del concepto.

A modo de ejemplo, podemos tomar el caso de la investigación del estadounidense Granville Stanley Hall quien en 1904 publicó *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* que sería para Feixa (2006) y Duarte (2012) el texto que marca la Generación A («A», de adolescencia). Este texto que marca el punto de partida de la historia contemporánea sobre la juventud tiene un principio epistemológico

2 Las generaciones que Feixa (2006) señala son: Generación A (Adolescente), Generación B (*Boy Scout*), Generación K (*Komsomol*), Generación S (*Swing*), Generación E (Escéptica), Generación R (*Rock'n'roll*), Generación H (*Hippy*), Generación P (*Punk*), Generación T (Tribu), Generación R (Red).

determinado que es la «biologización» resultante de los postulados darwinistas sobre la evolución natural. La biologización es un principio epistemológico que sostiene las representaciones más idiosincráticas sobre la juventud como «etapa de la vida» (etapa de inmadurez, etapa de incapacidad para decidir, etapa de escasez de razón) que se enmarca claramente en la matriz del positivismo.

En relación al principio darwiniano que sostiene a *Adolescense* habría que advertir que el positivismo de las llamadas «ciencias duras» derivó a lo que en la tradición alemana se conoce aún como las «ciencias del espíritu». Tal es el caso de la psicología evolutiva en la versión de Erik Erikson en *Identity: Youth and Crisis* (1968), en la que se universaliza un perfil de la juventud dentro de una «etapa de tránsito» hacia a la adultez categorizándola desde el concepto de «moratoria social».³ La ciencia de la psicología, en esta versión, atribuye características universales (descontextualizadas) a los y las jóvenes dentro de un determinado marco científico que pretende explicar la «identidad» más allá de las condiciones socio-históricas y culturales en las cuales que se desarrolló el concepto. Lo cual significa que —independiente de las condiciones estructurales, así como de la fuerza agencial que podría reconocerse en formas particulares de producir subjetividad— la condición de juventud viene dada por un perfil que es aplicable en todas las latitudes.

Es importante considerar que la pregunta por los principios conceptuales es también una pregunta histórica. Esto en el sentido de que el investigador debe construir una relación con el pasado y en determinados términos construir el pasado mismo. El pasado se construye para volver visible el objeto de reflexión, pero desde un recorte conceptual que permita hacer de la investigación del carácter histórico del concepto «juventud», una escritura que produzca conocimiento. La escritura, a la vez que produce conocimiento se registra en el orden de lo epistemológico y lo político, más aún cuando esta categoría se entrecruza con otras como la etnicidad, el género, la clase, etcétera. A continuación, hacemos un intento por reflexionar sobre la complejidad de la categoría «juventud indígena» en tanto problema.

3 Más adelante presentaremos este texto y lo comentaremos en relación con la crítica que aquí se esboza.

2. LA JUVENTUD INDÍGENA COMO PROBLEMA DE CONOCIMIENTO

La problemática en torno a la juventud indígena implica pensar en cuál es el sentido adquiere la relación entre las categorías «juventud» e «indígena», pues no deja de ser una tarea epistemológica el intervenir teórica y empíricamente en temas que, incluso por separado, tienen su propia complejidad. En este sentido, queremos afirmar que la relación entre «juventud» e «indígena» es en sí misma un constructo teórico que obliga a determinar los alcances conceptuales que permitirían proponer y entender vínculos entre el asunto generacional y la etnicidad.

En general se constata un vacío en la reflexión sobre juventud indígena en el terreno de la ciencias sociales, pues, si bien se han empleado como variables —tanto «juventud» como «indígena»— dentro de enfoques funcionalistas, no se ha problematizado la vinculación que ambas categorías pueden tener en la explicación de la experiencia de sujetos determinados. Es decir, la «juventud indígena» aparece como variable de clasificación de las mapas estadísticos (CEPAL, UNICEF, etcétera) mas no en tanto referente que denomina la vida de los sujetos que podrían identificarse como jóvenes o como indígenas. De aquí que la pregunta por estos sujetos jóvenes indígenas demande una problematización tanto en el nivel abstracto como empírico.

Dado que nuestro interés en este trabajo es contribuir a la pregunta por la condición de sujeto joven indígena desde el esbozo de un marco teórico, haremos uso de argumentos que tienen que ver directamente con las preguntas por el sujeto subalterno, la representación «del otro», el papel que ha jugado el tiempo en la disciplina de la antropología y las formas de subjetivación entre los jóvenes indígenas.

Antes de adentrarnos en este terreno es importante considerar que la reflexión sobre juventud indígena ha estado escasamente presente en algunos trabajos empíricos. El mismo Feixa junto a González (2006) en su artículo «Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina» reconocen este vacío. En este trabajo, los autores reconstruyen la genealogía en la que dentro de la tradición occidental se ha considerado a la juventud. Tal visión pasa por recopilar las visiones heredadas del darwinismo —trabajos que continúan en la perspectiva de Stanley Hall— hasta las visiones del estructural-funcionalismo cuya principal incidencia está en identificar a los jóvenes como un problema —de Talcott Parsons y Robert Merton en adelante— pasando por los autores que buscan comprender la juventud desde la psicología individual en un tránsito fisiológico, co-

mo Erik Erikson. En el caso de la perspectiva darwinista, ésta fue adoptada en América Latina a través de los trabajos *Psicología de la adolescencia* y *Ambición y angustia en los adolescentes* del psicólogo y político argentino Aníbal Ponce publicados a finales de la década del cuarenta (Feixa, 2006:175).

El vacío diagnosticado por Feixa integra incluso los estudios socioculturales de la CEPAL que —por lo menos hasta 1985, año en que se decretó como Año Internacional de la Juventud—, no habían considerado la perspectiva generacional incluso a la hora de tratar el tema de juventud.

Los estudios socioculturales habían tendido a ignorar la dimensión generacional: tanto los estudios sobre las comunidades indígenas, como los centrados en sociedades campesinas y urbanas, tendieron a ver a sus sujetos de estudio como indios, campesinos, colonos, hombres, mujeres, burgueses, obreros, pero no como niños y todavía menos como jóvenes. La explicación tradicional a estas omisiones sociohistóricas ponen el énfasis en la inexistencia de las categorías de infancia y de juventud en las sociedades latinoamericanas más allá de algunas minorías sociales (élites y clases medias) y territoriales (zonas urbanizadas). Este supuesto se basa en la concepción generalizada de que la gran mayoría de latinoamericanos y latinoamericanas pertenecientes a las clases y culturas subalternas tienen una temprana incorporación a la vida adulta en términos laborales y sexuales (Feixa y González, 2006:177).

De la cita se puede deducir que la juventud indígena era «suprimida» en los estudios socioculturales y demográficos debido a su incorporación temprana «al mundo adulto». Quizá tal supuesto sea un legado de lo planteado por Phillipe Ariès en *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, un texto de 1973, en el que el historiador afirma que para las sociedades del Antiguo Régimen «la adolescencia» era inexistente, ya que demostró en base a la revisión de fuentes iconográficas, cartas, actas, registros de salud, etcétera, que la infancia fue un «descubrimiento» de la modernidad.

El descubrimiento de la infancia comienza en el siglo XVIII, y podemos seguir sus pasos en la historia del arte y en la iconografía durante los siglos XV y XVI. No obstante, los testimonios se vuelven particularmente numerosos y significativos a fines del siglo XVI y durante el siglo XVII (Ariès, 1992:12).

Si bien la modernidad del siglo XVIII pudo «descubrir» la infancia no llegó a denominar «adolescencia» aquello que permitiría ubicar, desde las reformulaciones de los códigos penales y el diseño de servicio militares, a unos sujetos determinados. Podemos sostener, que la reflexión de Ariès no es tan distante de la explicación que presenta Feixa en relación a la omisión de los estudios de la CEPAL con respecto a la categoría juventud hasta antes de 1985 («la pronta inserción de las personas jóvenes en el mundo adulto»). A partir de 1985, y con los altos flujos migratorios hacia las ciudades comienza a emerger en América Latina la investigación sobre juventud urbano-rural apartir del psicologismo y el funcionalismo al intentar dar cuenta de los procesos identitarios de las personas jóvenes desde la apropiación que estos hacen de diversos bienes simbólicos. Así, en la producción cultural de los jóvenes se generan prácticas comunicativas, estéticas, políticas, lúdicas que permiten hacer de los lenguajes y formas culturales juveniles un fenómeno en el que se entrecruzan factores de toda clase y cuya interrelación da cuenta de las transformaciones de las sociedad contemporáneas.

En cierta forma, podríamos decir que el fenómeno de «lo juvenil» es algo propio de la segunda mitad del siglo XX. Beatriz Sarlo (1994) constata, a partir de las variaciones en la industria cultural como «lo joven» y «lo juvenil» son prácticamente un fenómeno contemporáneo, al señalar, por ejemplo: «[...] se reconocían jóvenes los dirigentes de la Revolución Cubana y los que marcharon por París en el Mayo de 1968. A la misma edad, los dirigentes de la Revolución Rusa de 1917 no eran jóvenes».

Quizá, haciendo un paralelo con lo expresado por Ariès en relación al «descubrimiento» de la infancia en el siglo XVIII, podríamos decir que en el siglo XX se «descubre» la existencia de «lo juvenil». Aunque, en términos históricos, el problema de «la juventud» puede ser rastreado en cualquier período histórico en el que se pretenda localizar aquellas construcciones sociales ubicadas entre la dependencia infantil y la autonomía adulta.

En relación a lo anterior, podemos analizar el trabajo de Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt (1996) que, dentro de los márgenes del imaginario eurocéntrico, recogen en su *Historia de los jóvenes*. En este trabajo, la juventud es historizada desde la «polis griega» hasta los jóvenes del *american way of life*, y de ella podemos deducir que «la juventud», a lo largo de la historia, no ha tenido una definición clara, una características culturales ni propias ni homogéneas, sino que

la definición de la juventud es cambiante y se define de acuerdo a las contingencias de cada momento histórico y en cada contexto socio-cultural.

Esto ha sido comprendido por los estudiosos del tema de las identidades juveniles a partir de los años noventa en América Latina y en otros contextos. Para el caso latinoamericano, ha habido un avance desde perspectivas cercanas a la antropología y sociología de la cultura, los estudios culturales y los estudios sobre comunicación⁴. Sin embargo, es evidente que estos estudios no han problematizado el tema de la juventud indígena.

[...] siguen pendientes de indagación sistemática actores sociales invisibilizados (juventudes rurales e indígenas, por ejemplo), que, a contrape- lo de la investigación sociocultural, han comenzado a emerger producto de los procesos acelerados de modernización e hibridación cultural. Al mismo tiempo, temas axiales de las investigaciones sobre juventud en la actualidad, no terminan de dilucidarse, a saber: la construcción histórica y cultural de la juventud a partir de la diversidad (Feixa y González, 2006:177).

Esta «construcción histórica y cultural de la juventud a partir de la diversidad» que Feixa identifica como el punto que aún se escapa a los actuales estudios sobre juventud, ha encontrado, según la antropóloga Maritza Castro un creciente interés en antropólogos jóvenes. El artículo «Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana» de Maritza Castro (2008) forma parte de los escasos trabajos existentes que abordan específicamente el tema de la juventud indígena en el plano sociocultural. La autora coincide en señalar que «el tema de los jóvenes indígenas no ha sido central en la investigación antropológica ni social, por lo menos así lo señala una revisión de la literatura etnográfica sobre los pueblos indios de México producida entre los años cincuenta y mediados de los noventa» (2008:6). Sin embargo, a partir de su estudio sobre juventud indígena

4 Trabajos relevantes en este sentido han sido desarrollados por Mario Margulis y Marcelo Urresti (2009) Rossana Reguillo (2000), Jesús Martín Barbero (1998), Néstor García Canclini (2004), Mauro Cerbino (2006), José Valenzuela (2009) entre otros. Habría que añadir los trabajos del antropólogo Carles Feixa, investigador del tema de las culturas juveniles a partir de sus estudios de las bandas juveniles en España y en México, con quien los autores antes mencionados han mantenido un diálogo que ha permitido la diversificación de la agenda de investigación.

migrante en la ciudad de México logra ofrecer cuatro elementos que resultan muy apropiados para extender la reflexión sobre el tema a otras latitudes.

Cuatro son las grandes transformaciones socioculturales — homologables a condiciones sociales de producción— que han posibilitado la emergencia de este sujeto joven: el peso demográfico actual de los jóvenes en la sociedad mexicana (censos 1990, 2000 y 2005); los flujos migratorios de fin de siglo XX a nivel local, nacional e internacional, en los cuales el peso y la significación de los y las jóvenes mestizos e indígenas en la construcción de la denominada cultura migrante es fundamental; la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria o la introducción de la (tele) secundaria en zonas y pueblos indios, cuya significación está siendo estudiada desde la etnografía; y las estrechas relaciones entre la televisión y la radio y las diversas poblaciones étnicas en zonas rurales como urbanas (Castro, 2008:7).

De este modo, Maritza Castro señala que el peso demográfico de la juventud, la migración de jóvenes, las políticas de universalización de la educación y el uso de medios de comunicación contribuyen a que la juventud indígena sea un tema que cobra relevancia en trabajos etnográficos en México. Estos elementos se acercan parcialmente a los planteados por René Unda y Germán Muñoz (2011) en «La condición juvenil indígena: elementos iniciales para su construcción conceptual» publicado en revista *Última Década*. El trabajo de estos autores se enfoca en Ecuador y constituye apenas un esbozo de los primeros pasos de una investigación de mayor alcance. Sin embargo, se puede destacar que los principales elementos identitarios de la juventud indígena están inicialmente marcados por factores que han caracterizado a las comunidades indígenas (de la Sierra Central) ecuatorianas: la matriz de coloniaje, la compleja relación con la tierra y las estrategias de movilidad territorial. Aún así, los autores constatan el conflicto cultural que resulta de los alcances que la migración tiene en la configuración de subjetividades juveniles pues aparecen factores como el consumo, el acceso a la educación y la relativización de la situación socioeconómica que permiten vislumbrar una ruptura generacional en las comunidades indígenas. En todo caso, tanto Maritza Castro, como Unda y Muñoz, consideran que la condición de la juventud indígena actual no puede entenderse por fuera de las dinámicas que genera la migración en la reconfiguración de las poblaciones y de las subjetividades de los jóvenes y adultos de ambos sexos. Los impactos que la

migración tiene en los y las jóvenes es un camino clave para la comprensión de la condición juvenil indígena.

Llegado a este punto, si bien los artículos a los que nos hemos referido, constan de una reflexión que permite aproximarnos a un conocimiento empírico, consideramos que ninguno de ellos asume la problematización de la juventud indígena en un nivel de abstracción que permita relacionar tanto un conocimiento acumulado sobre «lo juvenil» como la «etnicidad» en tanto categorías. Por supuesto que ganar en concreción y estudiar contextos específicos da cuenta de esa indeterminación de lo joven que existe en la historia cultural de occidente y de la heterogeneidad que marca al concepto juventud pero —precisamente por eso— es necesario preguntarse a qué se debe esta indeterminación. Esto nos proponemos en el siguiente apartado.

3. LA SUBALTERNIZACIÓN DE LA CATEGORÍA JUVENTUD COMO PROBLEMA DE REPRESENTACIÓN

La dificultad para separar el orden epistemológico del orden político en el que se inscribe la escritura es importante también en la producción de conocimiento sobre la juventud indígena. El orden político de la producción sobre juventud indígena se puede plantear en palabras del mismo Bourdieu sobre el problema generacional como:

[...] en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de poner límites, de producir un orden en el que cada quien debe mantenerse, en el que cada quien ocupe su lugar (Bourdieu, 2000:164).

El texto de Bourdieu constituye una crítica a los enfoques esencialistas que consideran la juventud como algo parecido a cierto «estado del alma» que se circunscribe a una determinada edad. Al apostar por la definición relacional de las clasificaciones, Bourdieu abre las puertas para la crítica al esencialismo lo que conllevaría la crítica del relato de la historia (versión Hegel *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*) en el que señala la correspondencia de un carácter adulto de humanidad (esto es la razón) a la Europa del siglo XVII mientras que a los «pueblos inmaduros» les corresponde una inmadurez en términos de razón (algo que podríamos traducir como «insensatez»).

La crítica del esencialismo, que derivamos de Bourdieu, se podría complementar con la reflexión de Edward Said quien en *Orientalismo* (2008) traza un punto crucial de la crítica a la narrativa occidental que ha permitido que Occidente —los actores que ocupan el centro hegemónico desde el cual se re-produce la categoría del «sujeto»— construir una realidad en la cual autoafirmarse como patrón de humanidad. Esto le permite a Said establecer una relación con Foucault para hacer evidentes las imbricaciones del poder con el saber. El aporte de Said —y de aquí su repercusión en los debates sobre poscolonialidad— es que tal producción occidental está relacionada con el colonialismo. Las estrategias de Occidente siguen teniendo un sustrato epistemológico: la «supuesta» imparcialidad política e ideológica del discurso occidental. De aquí que los cánones de «lo que es cultura» se impongan en base a una calificación generalizada de «los otros inferiores». Así, siguiendo el análisis de Said podríamos señalar las siguientes jerarquizaciones: a Occidente le corresponde la línea segmentada «ciencia-arte-historia-civilización-verdad-cultura», mientras a los no-occidentales les corresponde «saberes-artesanías-barbarie-misticismo-tradiciones».

El problema de la «razón» como elemento constitutivo del sujeto moderno permitió, a nuestro entender, la configuración de una particular forma de construcción del saber sobre juventud: la asociación de «la razón a la madurez». Podría incluso pensarse en determinar cómo históricamente se ha construido el traslado de la metáfora de la «mayoría de edad» de la humanidad —formulación de Kant en el famoso texto *Was ist Aufklärung?*— para referirse a la Ilustración, e incluso analizarla con el propósito de determinar hasta qué punto ésta metáfora constituye la primigenia formulación explícita de la ligación entre «edad y razón» que ha generado diversos tipos de jerarquizaciones entre los sujetos adultos («en edad madura» *ergo* «racionales») y los y las jóvenes («en la inmadurez» *ergo* «irracionales», «pre-racionales», «insensatos»). Aquí se hace evidente una relación paralela entre las negaciones que desde el iluminismo kantiano podría hacerse a los «menores de edad» respecto de todos los que no son de raza blanca.

A fin de no quedarnos únicamente en el aspecto epistemológico, diremos que, en tanto nuestras sociedades poscoloniales no están exentas de relaciones de poder —en la cual aún se mantienen vigentes representaciones construidas en la colonia (i.e. civilizado/bárbaro)— éstas se reconfiguran constantemente. Desde aquí nos queremos preguntar si las representaciones estereotipadas sobre los y las jóvenes («idealistas», «rebeldes», «inestables», entre otras) corresponden a

una mirada esencialista y deshistorizada al igual que las visiones que atribuyen a los indígenas características que justifican los regímenes etnocráticos. Dicha relación será explorada a partir de la tesis de Johannes Fabian en torno al concepto de «negación de la coetaneidad».

4. LA DOBLE NEGACIÓN DE LA COETANEIDAD EN LAS REPRESENTACIONES SOBRE JÓVENES INDÍGENAS

El antropólogo Johannes Fabian en su texto *Time and the other. How anthropology makes its object* (1983), hace una revisión del relativismo que opera en el acto de remitir a los pueblos indígenas a una temporalidad encapsulada en el tiempo pasado. Tal cuestión es la manifestación de la occidentalización de las visiones en torno al tiempo sagrado. Este fenómeno tiene varias facetas, pues inicialmente se expresa en la secularización del tiempo que se construye desde la figura del «filósofo viajero» que unifica una serie de relatos en los que se construye la idea de un sujeto capaz de «viajar en el tiempo» llegando a los confines del mundo. Esta forma de «conocer el tiempo» es una variante en relación a la cosmovisión cristiana en la cual el tiempo es la expresión de la universalidad: totalidad y generalidad.

La secularización del tiempo actuó como fundamento necesario para la concepción evolucionista del tiempo. Es en esta concepción evolucionista en la que el tiempo deja de ser «la historia-mítica de la razón» para pasar a ser el constructo de una naturalización que respondió a un fisicalismo newtoniano que constituyó la inseparable relación entre espacio y tiempo. El evolucionismo de corte newtoniano rompió la continuidad concebida en la visión cristiana del tiempo y lo dotó de una especificidad espacial que tuvo consecuencias en el plano de la antropología. Como lo afirma Fabian (1983:16): «[...] *anthropology's efforts to construct relations with its Other by means of temporal devices implied affirmation of difference as distance*»; es decir, que la «distancia» entre distintos pueblos responde a las transformaciones en la categoría «tiempo» que la antropología adoptó y que luego, como demuestra el mismo Fabian, repercute significativamente en los saberes que se producen en torno a «los otros» de occidente. Esta tesis puede asumirse como complementaria de lo que señalábamos con respecto a los argumentos de Said.

La visión evolucionista se tradujo en una clasificación de «los otros» en tablas espaciales y en la creación de distintas formas de tiempo (Fabian, 1983:21-25): «tiempo físico» (invariable, neutral, i.e.

el tiempo de la demografía), «tiempo mundano» (el tiempo de las cronologías y las escalas lineares, i.e. la división de la historia en eras y épocas), y «tiempo tipológico» (el tiempo que se establece desde la diferencia entre eventos y significados socioculturales, i.e. el tiempo de las cualificaciones: tradicional VS moderno, campesino VS industrial, etcétera).

La naturalización del tiempo, en las tres formas planteadas por Fabian, es lo que ha permitido la distribución espacial de la humanidad. En este proceso que se ha elaborado desde el saber occidental, el «tiempo tipológico» ha constituido la fundamentación de las significaciones adjudicadas a esos pueblos «separados» en el tiempo. De este modo, se puede llegar a lo que para Fabian constituye el punto crucial de su argumentación: la naturalización del tiempo está en la base de la producción de un saber científico que «niega la coetaneidad» entre distintos grupos humanos.

La «negación de la coetaneidad» es definida por Fabian (1983:31) en los siguientes términos: «By that [denial of] I mean a persistent and systematic tendency to place the referent(s) of anthropology in a Time other than the present of the producer of anthropological discourse». En esta definición se identifica la relación de poder existente en la producción del discurso intelectual. Podríamos decir, como más adelante veremos con Spivak (2011), que se hace evidente la posición privilegiada que tiene el intelectual (el que ubica «a otro») sobre el subalterno (el que «es ubicado» por otro). Es importante añadir que la negación de la coetaneidad se da porque el subalterno es remitido a un «tiempo pasado», a un estado siempre anterior a la temporalidad del que produce el discurso. Así las cosas, podemos decir que desde el discurso del poder existe una evolución de las sociedades y conocimientos a los que los pueblos indígenas —en tanto objeto de la antropología más clásica que analiza Fabian— no han logrado acceder, razón por la cual, el saber académico puede aún desentrañar los misterios de esos sujetos que se localizan en un «menor grado de desarrollo».

En relación con lo anterior, podríamos decir que la juventud indígena —en tanto forma parte de comunidades o pueblos indígenas— se encuentran del lado de la negación de la coetaneidad. Nosotros argumentaremos que, en el caso de la juventud indígena esta negación puede darse por partida doble, razón por la cual explicaremos cómo se da esta negación de la coetaneidad cuando el objeto de estudio lo constituyen las «culturas juveniles» y cómo ésta negación se vuelve más compleja cuando se trata de jóvenes indígenas.

La negación de la coetaneidad puede ser considerada también un punto de partida para la investigación sobre culturas juveniles, en tanto, desde una mirada adulta se les confiere un mundo propio que se configura desde ciertos códigos que son «desconocidos» por los que se identifican como adultos. Una experiencia que se reitera en mi práctica personal de trabajo en la formación de docentes es la constatación de un interés de los maestros por «entrar» en el mundo de los jóvenes, lo que se traduce en lograr descifrar el significado de las palabras que los jóvenes utilizan para comunicarse, entender el porqué de los accesorios con los cuales los jóvenes construyen sus imágenes, familiarizarse con los gestos y símbolos que marcan la socialización juvenil, etc. Este propósito en ocasiones tienen un afán que se podría denominar «colonizador» en tanto asume la postura de los jóvenes como «bárbaros» y la de los adultos como «civilizados»; por lo tanto, el interés por conocer ese «mundo juvenil» es el de «corregir» a las personas jóvenes. Por otro lado, es posible constatar también un interés «epistémico» que pasa por la exotización de la juventud. En este último sentido se trata de conocer ese «ser exótico», «pintoresco», «raro» que en esa estética no-canónica —por ejemplo, en las «modas a lo ancho» de los hiphoperos o en el estilo dark-andrógino de los *emos*— se reviven en la sociedad adulta el viejo mito del monstruo.

Estos dos casos que mencionamos a modo de ejemplo están relacionadas con la negación de la coetaneidad, pues supone —en continuidad con nuestra anterior alusión a Kant y Hegel—, la existencia de un mundo desarrollado (maduro, íntegro, racional) que es el «mundo real» de los adultos, y un mundo subdesarrollado (el inmaduro, ambiguo, irracional, inestable) de los jóvenes. Se puede ver, al igual que en Fabian, una diferencia en términos evolutivos: el mundo de los adultos corresponde a un estadio mayor de evolución que el mundo de los jóvenes. Aunque las generaciones coexisten y constituyen un tejido social en base a su interrelación inevitable, desde una posición de poder adultocéntrica se niega la coetaneidad remitiendo a los jóvenes a un mundo encapsulado en sus propios valores culturales. Tal operación es una negación puesto que, en realidad, la forma de comprender las formas de subjetivación y agenciamiento juvenil pasa por reconocer que «la sociedad» no existe por fuera de los jóvenes y viceversa. En las transformaciones que se manifiestan en los jóvenes se expresa la propia transformación de las instituciones, discursos y cosmovisiones sobre las que se fundamenta la sociedad actual.

Llegados a ese punto podríamos preguntarnos por la temporalidad en la que se encapsula a los jóvenes pues, si bien la negación de la coetaneidad —en el caso de los pueblos originarios— se da por una remitencia al pasado, en el caso de los jóvenes ésta negación se da por un desplazamiento hacia un futuro inexistente que se evidencia en varios enunciados que circulan en torno a la juventud.

En relación a la juventud existen varios enunciados que articulan las representaciones «lugarcomunezcas» sobre estos sujetos. Estos enunciados ratifican sistemas de convicciones que (re)producen «la negación» de las personas jóvenes. Es posible analizar los enunciados para comprender como a través de su uso se constituyen realidades en tanto «el centro organizador de cada enunciado, de cada expresión no se encuentra adentro, sino afuera: en el medio social que rodea al individuo» (Vóloshinov, 2009:149).

De esta manera, algunos enunciados dan cuenta de una determinada configuración del orden social que se expresa a través de ellos, por ejemplo: «La juventud es una etapa de crisis de identidad», lo que supone que las crisis como experiencias vitales son propias de un periodo circunscrito a cierto número de años, además de que la identidad se supone acabada, estancada o definida en la adultez. «La juventud es una etapa de transición entre la infancia y la adultez», de allí se deduce que la juventud como tal constituye «ese puente», un no-lugar. «Los jóvenes son inmaduros», supone que la madurez es una propiedad natural de las personas adultas y como tal constituyen el parámetro de lo que significa «ser» humano.

Si tomamos por ejemplo el enunciado: «Los jóvenes son el futuro de la patria», podríamos decir que nos remite a un pasado leído desde el presente en el cual los jóvenes no aparecen. También se podría tomar el equivalente: «Los jóvenes son la esperanza del mañana» y plantear que ambos enunciados ubican a los y las jóvenes en un futuro inexistente con el cual las posibilidades de su autorealización están postergadas indefinidamente y a voluntad de las instituciones adultas.

Creo importante señalar que la frase que se usa como remedial ante la afirmación adultocéntrica anterior («los jóvenes no son el futuro sino el presente») constituye una estrategia del adultocentrismo para continuar con la lógica de cooptación de los discursos (posiblemente) resistentes y provenientes de sectores juveniles.

Afirmamos nuestra desconfianza ante «los jóvenes no son el futuro sino el presente», porque sencillamente, todos y todas los individuos que conforman una sociedad «somos» el presente. Por lo tanto, estos

enunciados no son más que una manifestación de la negación de la coetaneidad entre las generaciones.

Para retomar nuestro planteamiento inicial en torno a una «doble negación» de la coetaneidad podemos ver cómo el pensamiento sobre la juventud indígena implica asumir la tarea por deconstruir las formas de negación de coetaneidad que podrían darse al combinar el análisis de «lo indígena» —como encapsulado en el pasado congelado— y «lo joven» —como encapsulado en un futuro inexistente—. El planteamiento de esta situación, que bien podría aparecer como una paradoja, exige llevar la reflexión a la problematización del carácter histórico de los trabajos sobre juventud (y juventud indígena) realizados desde las ciencias sociales. Un punto de inicio estaría en reconocer la diversidad de la juventud y, con el propósito de evitar su descontextualización y homologación de la experiencia vital, pensar la diversidad de las «juventudes» en tanto la diversidad de manifestaciones de la experiencia vital de personas jóvenes se define de acuerdo variables contextuales que, aunque son resultado de interacciones entre lo global y local, adquieren una configuración histórica-social-política-cultural muy específica.

5. CONCLUSIONES: ¿PUEDE HABLAR EL/LA JOVEN INDÍGENA? O SOBRE EL LÍMITE DE LA CULTURA DE LA SUBALTERNIZACIÓN

A finales de la década de los ochenta del siglo XX, Gayatri Chakravorty Spivak escribió un texto clave para el debate en torno al rol del trabajador intelectual. Para el crítico literario Marcelo Topuzian el texto «¿Puede hablar el subalterno?» de Spivak constituyó un punto clave para el desarrollo de la teoría poscolonial,⁵ la cual se formula como «un intento de traducción de la deconstrucción derridiana en el marco de la politización de los estudios literarios universitarios en los Estados Unidos a partir de mediados de los años 80» (2011:111).

El trabajo de Spivak se resume en que el subalterno o la subalterna no puede hablar pues no hay una institución que escuche o legitime sus palabras. Al no existir una autoridad que cobije sus enunciados, nadie que pueda hablar «por» ellos sin invisibilizarlos. La

5 El texto de Spivak fue publicado originalmente en inglés en el año 1988 en C. Nelson & L. Grossberg (comps.): *Marxism and the interpretation of Culture*. Basingstoke: Mcmillan Education.

primera discusión gira en torno a las limitaciones que Spivak encuentra en los intelectuales europeos a la hora de asumir representaciones de las personas del «tercer mundo». Así, para Spivak, el texto denominado *Los intelectuales y el poder*, que corresponde a la entrevista entre Foucault y Deleuze realizada en 1972,⁶ sería una expresión clara de la forma cómo los intelectuales se representan a sí mismos como «transparentes», pues asumen que la representación que hacen de los habitantes del *tiers monde* está desprovista de ideología.

En relación a lo anterior Spivak propone un retorno al Marx de *La ideología de alemana* y de la *teoría del valor*. Este retorno a Marx a partir de su reclamo a Foucault y a Deleuze, se fundamenta en tanto estos, al descartar la ideología, abandonan una categoría que puede dar cuenta de la discontinuidad de las relaciones entre deseo e interés especialmente si estas se comprenden desde la analítica del poder.

Ese rol de «transparencia» del que se revisten los intelectuales corresponde a la invisibilización de la «violencia epistémica» que los países colonizadores han ejercido sobre los territorios colonizados. Para Spivak, el proyecto imperialista ha «interferido epistémicamente» los campos legales y disciplinarios de las colonias, generando condiciones macroculturales que hacen que el subalterno «pueda hablar» sólo y únicamente dentro del circuito epistémico de la ley imperialista. Al no existir una autoridad que cobije sus enunciados, no existe alguien que pueda hablar «por» ellos sin invisibilizarlos:

Es imposible para los intelectuales franceses actuales imaginar el tipo de Poder y de Deseo que habita en el sujeto innominado del Otro de Europa. Y el problema no pasa solamente por el hecho de que cada cosa que lean —de modo crítico o acrítico— aparezca atrapada en el debate de la producción de ese Otro, o bien colaborando con la constitución del Sujeto como Europa, o bien criticándola. Se trata, también, de que en la constitución del Otro de Europa se han anulado con mucho cuidado los ingredientes textuales con los que tal sujeto podría «catectizar», ocupar (¿invertir?) su itinerario, y esto ha sido hecho no sólo a través de la producción ideológica y científica, sino también de la institución de la ley (Spivak, 2011:31).

La cita que hemos introducido hace explícito nuestra postura en considerar válido el énfasis de Spivak en diagnosticar la necesidad de un

6 La cita en español de este texto forma parte de Foucault (1992), *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

imperativo ético que se manifieste la manera cómo se hace explícita la postura del intelectual en lo que escribe.

En la obra *Los límites de la cultura*, el antropólogo argentino Alejandro Grimson (2011) vuelve a la pregunta de Spivak en la problemática sobre las relaciones del conocimiento con la política. La misma Spivak había cuestionado ya la invisibilidad del factor político que está en juego en la representación elaborada por los intelectuales al dejar por fuera del análisis de la relación entre conocimiento y política, las características del sujeto colonial y las expresiones políticas en los entornos poscoloniales. Sin embargo, a fin de actualizar el debate Grimson plantea asumir como punto de partida para el análisis de la cultura «[...]la divergencia acerca de hasta qué punto el subalterno puede hablar sin ser hablado por la hegemonía» al afirmar:

Ya hemos dicho que no hay respuestas transcontextuales a esta pregunta, puesto que a veces los conflictos se estructuran en el lenguaje del poder, otras veces desplazan las fronteras de lo decible, otras veces crean posiciones de sujeto imprevistas en movimientos instituyentes, y a veces esos lugares de enunciación terminan siendo reabsorbidos por la hegemonía (Grimson, 2011:92).

La respuesta de Grimson apunta a tomar como clave de análisis el problema de la hegemonía y su relación con las configuraciones culturales y no precisamente apostar por el retorno al Marx de *La ideología alemana* y de la *teoría del valor* como lo propone Spivak.⁷ Para Grimson —siguiendo a Said en *Orientalismo*—, «el subalterno puede hablar y habla», pero «es necesario distinguir los procesos de conflicto que trabajan dentro de los límites hegemónicos de los que trabajan en las fronteras de la hegemonía sobre esos mismos límites, buscando transformarlos» (2011:46).

En consonancia con esta propuesta de Grimson, la investigación con jóvenes indígenas parte de la búsqueda de vías para que el subalterno «hable» sin caer en la representación que lo desaparece al asimilarlo. Un terreno fundamental e ineludible es la comprensión de las identidades juveniles a partir de la experiencia migratoria pues la

7 El texto de Spivak está organizado en cuatro partes. En la tercera sección, Spivak pasa de la propuesta de análisis marxista de la primera sección (que se articula en un paso de la ideología a la teoría del valor) a una apuesta por el análisis deconstructivista en el espíritu de *De la gramatología* de Jacques Derrida.

cuestión pasa por pensar a con los jóvenes a partir de elementos de identificación, formas de subjetivación y dinámicas de socialización intergeneracional en las cuales se inscriben.

QUITO (ECUADOR), ENERO 2013

RECIBIDO: ENERO 2013

ACEPTADO: ABRIL 2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, PHILIPPE (1992): «El descubrimiento de la infancia». En *El niño y la familia en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, PIERRE (2000): «La juventud no es más que una palabra». En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- CASTRO, MARITZA (2008): «Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana». *Punto-e-vírgula* N°4.
- CERBINO, MAURO (2006): *Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto*. Barcelona: Anthropos.
- FABIAN, JOHANNES (1983): *Time and the Other. How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.
- FEIXA, CARLES (2006): «Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* N°4.
- y YANKO GONZÁLEZ (2006): «Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina». *Papers* N°79. Barcelona: UAB.
- FOUCAULT, MICHEL (1992): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- GARCÍA, NÉSTOR (2009): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Debolsillo.
- GRIMPSON, ALEJANDRO (2011): *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- KOSELECK, REINHART (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- LEVI, GIOVANNI y JEAN-CLAUDE SCHMITT (1996): *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus.
- MARGULIS, MARIO y MARCELO URRESTI (1998): «La construcción social de la condición de juventud». En HUMBERTO CUBIDES, MARÍA CRISTINA LAVERDE y CARLOS EDUARDO VALDERRAMA: *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- MARTÍN BARBERO, JESÚS (1998): «Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad». En HUMBERTO CUBIDES, MARÍA CRISTINA LAVERDE y CARLOS EDUARDO VALDERRAMA: *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- REGUILLO, ROSSANA (2000): *Emergencia de las culturas juveniles*. Bogotá: Norma.
- SAID, EDWARD (2008): *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- SARLO, BEATRIZ (1994): *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (2011): ¿Puede hablar el subalterno? Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- UNDA, RENÉ y GERMÁN MUÑOZ (2011): «La condición juvenil indígena: elementos iniciales para su construcción conceptual». *Última Década* N°34. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- VALENZUELA, JOSÉ (2009): *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- VOLÓSHINOV, VALENTÍN (2009): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

PARTICIPACIÓN Y ACCIÓN JUVENIL

¿QUÉ ES UN MOVIMIENTO SOCIAL FUERTE? CONCEPTUALIZACIONES DE LA NOCIÓN DE FORTALEZA Y APLICACIÓN AL CASO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL 2002-2011 EN CHILE

CARMEN SILVA DREYER^{*}
JAVIER ROMERO OCAMPO^{**}

RESUMEN

Los movimientos sociales persiguen propósitos colectivos en interacción con oponentes. Su poder de influencia dependerá de su nivel de fortaleza. El presente artículo ofrece una nueva síntesis conceptual de la noción de fortaleza a partir de las descripciones presentes en la literatura sobre movimientos sociales y los elementos del concepto de fortalecimiento o empoderamiento provenientes de la psicología comunitaria. Mediante esta herramienta conceptual se analiza teóricamente el movimiento estudiantil entre los años 2002 y 2011. Se deduce que se trata de un movimiento con importantes fortalezas, como sentidas demandas, un consensuado marco interpretativo en lo esencial y logro de simpatía en la población, una importante motivación de control, una organización buena y horizontal, y tácticas directas. En cambio, merece duda el nivel de logro de metas, la identidad como movimiento, la claridad de fronteras internas y externas, y las oportunidades políticas aprovechables a su favor.

PALABRAS CLAVE: MOVIMIENTO ESTUDIANTIL, FORTALEZA,
EMPODERAMIENTO

* Psicóloga, magíster en psicología social comunitaria, investigadora Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
E-Mail: casilvdr@uahurtado.cl.

** Profesor de historia y geografía, sociólogo y psicólogo, doctor en estudios americanos, mención pensamiento y cultura, Universidad de Santiago de Chile. Académico Escuela de Psicología, Universidad Central de Chile. E-Mail: jromeroo@ucentral.cl.

Este artículo forma parte de una investigación en curso sobre el movimiento estudiantil actual, financiada por la Universidad Alberto Hurtado.

**O QUE É UM MOVIMENTO SOCIAL FORTE?
A CONCEITUAÇÃO DA NOÇÃO DE FORÇA E APLICAÇÃO AO
CASO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL 2002-2011 NO CHILE**

RESUMO

Os movimentos sociais buscam objetivos coletivos em negociação com adversários. Seu poder de influência dependerá do seu nível de força. Este artigo oferece uma nova síntese conceitual da noção de força a partir das descrições presentes na literatura sobre movimentos sociais e os elementos do conceito de fortalecimento ou empoderamento da psicologia comunitária. Por meio desta ferramenta conceitual, analisa-se teoricamente o movimento estudantil entre os anos de 2002 e 2011. Conclui-se que o movimento possui pontos fortes, tais como: demandas legítimas, um marco interpretativo consensual em sua essência, a simpatia da população, uma importante motivação de controle, boa organização horizontal e táticas diretas. Por outro lado, devem ser questionados o nível de cumprimento das metas, a identidade como um movimento, a clareza das fronteiras internas e externas e as oportunidades políticas que beneficiam o movimento.

PALAVRAS CHAVE: MOVIMENTO ESTUDANTIL, FORÇA, EMPODERAMENTO

**WHAT IS A STRONG SOCIAL MOVEMENT?
CONCEPTUALIZATION OF THE CONCEPT OF STRENGTH AND
APPLICATION TO THE CASE OF THE STUDENT MOVEMENT
IN CHILE 2002-2012**

ABSTRACT

Social movements pursue collective goals in interaction with opponents. Its power of influence will depend of their level of strength. This article offers a new conceptual synthesis of the notion of strength from descriptions in literature about social movements and the elements of the concept of strengthening or empowerment from community psychology. Through this conceptual tool is analyzed theoretically the student movement between the years 2002 and 2011. It follows that it is a movement with important strengths, as heartfelt demands, a consensual interpretative framework in the essential and achievement of sympathy in the population, a major motivation of control, a good horizontal organization and direct tactics. On the other hand, deserves no doubt the level of attainment of goals, the identity as a movement, the clarity of internal and external borders, and exploitable opportunities policies in their favor.

KEY WORDS: STUDENT MOVEMENT, STRENGTH, EMPOWERMENT

1. INTRODUCCIÓN

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES (MS) constituyen expresiones de la vida democrática. Se han definido como desafíos colectivos basados en propósitos comunes y solidaridades sociales —en interacción sostenida con élites, oponentes y autoridades— en disputa con agentes de poder (Tarrow, 1998, citado en Meyer y Verduzco, 2010). Su poder de influencia dependerá de su nivel de fortaleza, por lo que la construcción de ella es básica para su existencia y la comprensión de lo que constituye es indispensable para un análisis del fenómeno. En consecuencia: *¿Qué es la fortaleza en un movimiento social? ¿Qué herramientas conceptuales tenemos para analizarla en movimientos concretos? ¿Qué tan fuerte es uno de los movimientos que ha destacado en la última década, cual es, el movimiento estudiantil (ME)?*

En el presente artículo pretendemos ofrecer una nueva síntesis conceptual de la noción de «fortaleza» en los MS, basada tanto en caracterizaciones de fortaleza presentes en la literatura sobre el movimiento social, como en los elementos del constructo de empoderamiento/fortalecimiento de la psicología comunitaria. Luego utilizaremos esta herramienta conceptual para desarrollar un diagnóstico teórico sobre la fortaleza de un movimiento social concreto posterior al año 2000, el cual es el movimiento estudiantil en Chile, a partir de antecedentes bibliográficos existentes.

2. CONCEPTUALIZACIONES DE FORTALEZA EN LOS MS

La fortaleza de un movimiento social se ha definido acorde a distintos factores. Incluye una gran identificación de sus participantes con la demanda y el marco interpretativo de ésta, y la necesidad muy sentida o imperiosa de participar para generar cambios de sus situaciones (Klandermans, 2003; Meyer y Verduzco, 2010). También comprende percibir injusticias, indignación moral, dar sentido a la existencia y expresar creencias (Klandermans, 2003). Asimismo, encierra el querer actuar como miembros de un grupo con una identidad social (Klandermans, 2003; Meyer y Verduzco, 2010). La fortaleza a su vez se asocia a la efectividad y el logro de metas a costos razonables e incentivos directos asociados (Falero, 2007; Klandermans, 2003; Meyer y Verduzco, 2010; Olson, 1992). Además, en la fortaleza inciden aspectos organizativos y recursos: la capacidad de liderazgo atento, estratégico y desinteresado, la habilidad de organización y vinculación en

redes, la disponibilidad y flujo de recursos de dinero, tiempo, esfuerzo, el repertorio de estrategias que apelan a la gente y que se ajustan a «oportunidades políticas, recursos, valores e identidades», y la capacidad de innovar (Klandermans, 2003; Meyer y Verduzco, 2010). La fortaleza también implica la participación masiva en las convocatorias (Kirshner, 2006). Asimismo, es importante el interés de la sociedad en las metas del movimiento (Klandermans, 2003). Al respecto, Granovetter (1985, citado en Falero, 2007) destaca el concepto de *embeddedness*, que significa que la acción social no está separada de la búsqueda de aprobación social, del estatus, de la sociabilidad y del poder. En relación con la institucionalidad, influyen las oportunidades políticas que permitan mayor impacto, y la capacidad del movimiento de eliminar barreras a la participación (Meyer y Verduzco, 2010).

La fortaleza también puede ser entendida a partir de los siguientes factores contenidos en el texto de Meyer y Verduzco (2010), basado en una revisión de la literatura sobre movimientos sociales: (a) Razones y surgimiento de un movimiento con sentidos, motivos o demandas instrumentales, creencia de efectividad, necesidad sentida de hacerlo para generar cambios, identificación con un marco interpretativo de las demandas, y oportunidades (circunstancias) políticas externas como políticas públicas amenazadoras o por el contrario, prometedoras; (b) Identidad social que permite delinear las fronteras del movimiento, con sus lazos internos y clara definición de oponentes. A ello también contribuye su marco interpretativo; (c) Disponibilidad y flujo de recursos de dinero, tiempo, esfuerzo; buena organización y repertorio de estrategias ajustadas a «oportunidades políticas, recursos, valores e identidades», y capacidad de innovar; satisfacción de demandas antitéticas al interior del mismo movimiento; liderazgos que no buscan sus ganancias políticas (v.g. cultivar relaciones con autoridades y frenar acciones disruptivas) y que estén atentos a las circunstancias políticas, a los cambios en la prominencia de tópicos y alineamiento con aliados. Estos factores están interrelacionados en un proceso dinámico y cambiante.

3. CONCEPTUALIZACIONES DE EMPODERAMIENTO

Los conceptos de fortaleza descritos anteriormente y el constructo de empoderamiento tienen bastante semejanza entre sí, tanto en el término como en su significado. Al respecto, Montero (2003) aboga por el uso de la palabra «fortalecimiento» en vez de «empoderamiento». El

fortalecimiento ha sido definido como «el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos» (Montero, 2003). Entre los elementos fundamentales que forman parte del empoderamiento menciona: La participación en función de objetivos surgidos de necesidades, en presencia de solidaridad; la conciencia o desarrollo de la crítica y comprensión del carácter histórico de los fenómenos comunitarios; el control de las personas en sus comunidades sobre circunstancias del orden social y recursos y; el poder social de la comunidad; la autogestión de las acciones y decisiones de la comunidad y autoeficiencia en la organización comunitaria; compromiso, entendido como un sentimiento de apego y obligación para con la comunidad y participación en acciones que la beneficien; desarrollo y expresión de capacidades individuales, competencias de distinto tipo de los miembros de una comunidad. identidad social comunitaria con sus valores y creencias. Por su parte, Zimmerman (2000) plantea un modelo de empoderamiento psicológico constitutivo de tres componentes, que son: i) *intrapersonal*, que comprende la motivación de control, percepción de control y autoeficacia); ii) *interaccional*, que engloba destrezas para interactuar con el ambiente para lograr control (v.g. toma de decisiones), movilización de recursos, habilidades analíticas de la situación sociopolítica en cuanto a conciencia de las oportunidades existentes para lograr metas y de agentes causales de problemas; iii) *comportamental*, entendida como el despliegue de acciones para lograr las metas. Definió el empoderamiento como creencias en la propia competencia, esfuerzos para ejercer control y una comprensión crítica de la realidad sociopolítica.

4. DEFINICIÓN INTEGRADORA DE FORTALEZA/EMPODERAMIENTO

A partir de las semejanzas —y también las particularidades que aporta cada concepto— podemos construir una descripción integradora de elementos de empoderamiento/fortaleza, pertinente en este caso para movimientos sociales en general, y para el movimiento estudiantil chileno en particular. Esta definición se basa en los autores Klandermans (2003), Meyer y Verduzco (2010), Zimmerman (2000), Montero (2003) y Rappaport (1981). Los elementos de fortaleza son dinámicos,

son vividos como proceso y se interrelacionan entre sí. Ellos se resumen en los siguientes aspectos: i) el objetivo de transformación social, según sus necesidades, expresadas como demandas y el ejercicio del análisis sociopolítico de la realidad que permite la construcción de un marco interpretativo en el que las demandas se insertan, se justifican, y el problema se explica. Ello implica una identificación con una demanda (instrumental, ideológica, identitaria) y con el marco interpretativo. También, una percepción subjetiva de apoyo recibido del exterior respecto de esas demandas e interpretación de la realidad («movilización de consenso») y una percepción de ser valorados por personas significativas simpatizantes; ii) sentido de control e influencia: efectividad en el logro de las metas del movimiento, sentido de autoeficacia y creencia en la propia competencia. También, percepción de control, sentido de agencia, motivación de control («querer cambiar sus situaciones») y creencia en la necesidad imperiosa de participar para generar cambios —lo que se asocia a demandas percibidas como muy relevantes (y conexión de esto con sus opciones de vida o proyectos biográficos)—. A su vez adquiere importancia la evaluación de costos/incentivos de la participación; iii) existencia de sellos identitarios, identificación con el movimiento en general, e implicancias positivas para las identidades individuales y sociales, fronteras con sus lazos internos y definición de oponentes; iv) organización, estrategias y acciones: adecuada organización comunitaria y sentido de autonomía de las acciones y decisiones de la comunidad. Ello incluye la capacidad para conciliar diferencias al interior del movimiento. También, la participación efectiva en la organización y la toma de decisiones. Asimismo, comprende la expresión libre, el ser escuchado y escuchar. A su vez, engloba la identificación con las acciones (por sus valores e identidades) y participación en éstas, los espacios de creatividad e innovación. También incluye la dedicación de recursos propios y la búsqueda de recursos. Finalmente, comprende la toma de opción de involucramiento cívico, el compromiso, la percepción de contar con líderes desinteresados y competentes; v) existencia de oportunidades políticas (circunstancias, contextos) externas como políticas públicas amenazadoras o por el contrario, prometedoras y afrontamiento a la institucionalidad.

Por último, cabe señalar que el empoderamiento no se limita al nivel individual, sino que incluye el nivel colectivo que refiere a grupos, organizaciones, entre otros agregados sociales (Silva y Martínez, 2004; Zimmerman, 2000), por lo que es aplicable a los movimientos sociales.

TABLA RESUMEN. DEFINICIÓN INTEGRADORA DE FORTALEZA A PARTIR DE NOCIONES DE FORTALEZA DE UN MOVIMIENTO SOCIAL Y EL CONCEPTO DE «EMPODERAMIENTO».

FORTALEZA EN MS	EMPODERAMIENTO/ FORTALECIMIENTO	DEFINICIÓN INTEGRADORA DE FORTALEZA
<p>Identificación con la demanda que persigue cambios sociales</p> <p>Construcción de un marco interpretativo (interpretación crítica de la realidad)</p> <p>Interés de la sociedad en las metas del movimiento (movilización de consenso)</p>	<p>El empoderamiento persigue que personas, comunidades logren control sobre sus situaciones de vida y transformación de su entorno según sus necesidades</p> <p>Habilidades interaccionales analíticas de comprensión crítica de la realidad</p>	<p>El objetivo de transformación social según necesidades/demandas</p> <p>Marco interpretativo</p> <p>Análisis sociopolítico de la realidad</p>
<p>Necesidad sentida de participar para generar cambios</p> <p>Efectividad y logro de metas a costos razonables e incentivos directos asociados</p>	<p>Motivación de control</p> <p>Percepción de control y autoeficacia</p> <p>Lograr control sobre orden social y recursos, poder social</p>	<p>Sentido de control e influencia</p>
<p>Querer actuar como miembros de un grupo con una identidad</p>	<p>Identidad social</p>	<p>Existencia de sellos identitarios</p>
<p>Aspectos organizativos, estrategias, recursos</p> <p>Participación masiva a las convocatorias</p>	<p>Desarrollar conjuntamente capacidades y recursos</p> <p>Autogestión</p> <p>Habilidades interaccionales (organización, toma de decisiones, negociación, etcétera)</p> <p>Participar</p> <p>Componente comportamental</p>	<p>Organización, estrategias y acciones</p>
<p>Oportunidades políticas</p>	<p>Contexto empoderador</p>	<p>Existencia de oportunidades políticas del contexto</p>

Fuente: elaboración propia.

5. ANÁLISIS DE LA FORTALEZA/EMPODERAMIENTO EN EL MS 2002-2011

En cuanto al objetivo de «transformación social expresado en las demandas», el movimiento estudiantil ha impulsado claras demandas (Huidobro, 2011) que son de tipo instrumental y que refieren en síntesis a un mejoramiento de la equidad en la calidad de la educación y en el acceso a todos sus niveles (Huidobro, 2011). Osorio (2003:11) destaca «el derecho a una educación digna, gratuita, integral y para todos». Algunas demandas más específicas han girado en torno al arancel del pasaje escolar y en el pago de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Osorio, 2003). Las demandas son profundas, ya que están basadas en una alta insatisfacción de parte de los jóvenes. Según los estudios de sobre creencias juveniles de ciudadanía de Martínez, Silva y Hernández (2010), y Martínez, Silva, Carmona y Cumsille (2012), dicha insatisfacción se hace evidente entre los jóvenes debido a que perciben la vulneración de derechos sociales y la acentuada inequidad social en Chile. En estos estudios se revela que los jóvenes participantes tienen un juicio negativo en relación al estado actual de la educación, la salud, la seguridad ciudadana y las oportunidades en general. Los jóvenes critican la hegemonía del dinero para acceder a oportunidades y lograr superación social, la elevada segregación territorial de sectores sociales, las marcadas clases sociales y elevados niveles de discriminación social, y la atribución de superioridad de aquellos que tienen mayor poder económico, entre otros. Aspiran a la equidad en educación y otros servicios sociales. En concordancia con estas apreciaciones, Contreras, Corrales y Sandoval (1996) encontraron que jóvenes en desventaja social evalúan negativamente la funcionalidad de las oportunidades existentes para la juventud de sectores socioeconómicos bajos, no conducentes a una mejor calidad de vida. Todas estas creencias y «sentires» constituyen el trasfondo de las demandas.

Basado en Pinquart y Silbereisen (2004) y Bronfenbrenner y Ceci (1994), las creencias anteriores también se pueden interpretar a la luz de la tarea del desarrollo evolutivo de la etapa vital juvenil. En la adolescencia «el sí mismo», o «self», evalúa y selecciona opciones disponibles de cara a sus metas, desarrolla estrategias para lograrlas (*coping*) y obtiene resultados. Las demandas del movimiento estudiantil sugieren que los y las jóvenes están realizando una evaluación negativa de oportunidades de roles disponibles presentes (en sus colegios, en los territorios en los que viven) y futuros (observación del mundo

adulto, su trabajo y cansancio, malestar) y una evaluación deficitaria de la funcionalidad de los roles (que «sirvan», que conduzcan a una calidad de vida). También están acusando una amenaza para la identidad en términos de poder ser víctimas de una valoración social negativa que encierra discriminación y posición social de inferioridad. La valoración social negativa produce a su vez falta de sentido de pertenencia con sus colegios desprestigiados y discriminados. Este escenario se constituye en un peligro para la identidad e inserción social exitosa.

Según la teoría de los movimientos sociales, las demandas se ligan al ejercicio de un *análisis crítico de la realidad sociopolítica* y una *construcción de un marco interpretativo* de la demanda. El marco interpretativo del movimiento en la última década contiene en términos generales, una visión de la educación como derecho ciudadano en contraposición a una visión de educación como bien de consumo. Se concibe así al «estudiante» como sujeto de derechos que han sido violentados, y cuyo garante debe ser el Estado, que en este caso no los protege y no asume su rol (Confederación de Estudiantes de Chile, Confech, 2011; Osorio, 2003). Postulamos que este marco interpretativo debería identificar masivamente a los jóvenes, ya que estudios anteriores (Martínez, Silva, Carmona y Cumsille, 2012; Martínez, Silva y Hernández, 2010) demuestran la inconformidad con el «dinero restrictor de oportunidades» y dificultades de acceso a servicios sociales «comprados» (Silva y Silva, 2010:39-50). Y a la luz de estos estudios, los jóvenes están evaluando, con diferentes niveles de elaboración, el estado de la ciudadanía actual (Martínez, Silva, Carmona y Cumsille, 2012; Martínez, Silva y Hernández, 2010). El marco también logra un vasto apoyo o una amplia «movilización de consenso» de la población chilena, con un respaldo de aproximadamente el setenta y nueve por ciento de los chilenos (Encuesta Adimark, septiembre 2011). Desde estos puntos de vista, el ME cuenta con un marco que da fortaleza y legitimidad a su actuar. Está por verse si este marco es suficiente para afrontar al marco ideológico institucional hegemónico, o si requiere de una mayor elaboración.

En cuanto al *sentido de control e influencia*, se dispone de pocas evidencias empíricas. Las existentes apuntan a que sus acciones buscan efectividad a corto plazo, con metas palpables (Baeza y Sandoval, 2009). También, que tienen sentimientos ambiguos en relación a la efectividad de las movilizaciones para lograr cambios (Martínez, Silva, Carmona y Cumsille, 2012). Su empoderamiento es relativo en

este sentido, faltan mayores evidencias. Lo que sí llama la atención es la elevada motivación por participar y por lograr esos cambios deseados, si consideramos como indicador la duración del ME de al menos seis meses consecutivos con presencia de movilizaciones, paros y «tomas» a nivel nacional (Salazar, 2011). La motivación de control constituye un componente de empoderamiento intrapersonal (Zimmerman, 2000), que en este caso es acentuado.

Otro aspecto del empoderamiento/fortaleza en los movimientos se refiere a la posesión de una *identidad social*. Según los teóricos de la identidad social, ésta implica un proceso de categorización como grupo, diferenciación de otros grupos, evaluación de la posición del grupo en comparación a otros e identificación afectiva o pertenencia al grupo. Al respecto, no se ha estudiado el movimiento estudiantil estrictamente en relación a esos elementos, sino que desde una visión de la identidad grupal entendida en sentido más amplio. Se ha documentado que la identidad colectiva se produce con la propia organización con su cultura y símbolos, observándose una multiplicidad de identidades debido a la participación de los y las jóvenes en diversas organizaciones (Osorio, 2003), más que con el movimiento en su conjunto. El estudio de Muñoz (2002), sobre movimiento juvenil y cultura, coincide con Osorio (2003) en cuanto a la importancia del componente cultural, que ya se observa desde la dictadura militar en adelante y que hoy en día es un componente claro del movimiento estudiantil (Feixa, Saura y Costa 2002; Zarzuri, 2006; ambos citados en Baeza y Sandoval, 2009). Se observa la «carnavalización del poder» que incluye bailes, música, actuaciones y acción de creación de conciencia sobre el problema por medio de folletos y otros medios (Osorio, 2003), lo que puede estar relacionado con un sentido de identidad. Sus acciones tienen efectos simbólicos importantes y de alta originalidad (Baeza y Sandoval, 2009). Han habido una presencia parcial de elementos identitarios distintivos comunes al movimiento estudiantil en su conjunto. Por ejemplo, el movimiento estudiantil secundario del año 2006 en nuestro país tenía la simbología común del pingüino, reflejado en sus pancartas, lienzos, murales, chapitas, entre otros, que pudiera estar reflejando un proceso de categorización grupal y de pertenencia afectiva. Pero el movimiento del año 2011, compuesto por secundarios y universitarios, no tiene aquello. En algunos movimientos del mundo, la identidad social ha sido determinante para la participación, como lo demuestra un estudio que verifica el rol causal de la categorización-social versus el análisis de costo-beneficio para involucrarse. Es el

caso de un movimiento de adultos mayores en Alemania denominado *gray panthers* (Simon et al., 1998). Por lo tanto, no queda claro el tema de la identidad social en el ME: ¿existe una identificación con el grupo, más allá del hecho de ser estudiantes, como la tienen, por ejemplo, los campesinos¹ holandeses por ser parte de su movimiento? ¿Les confiere una «marca» como generación? ¿Se evalúan positivamente como grupo en comparación con otros? Tal vez esto esté por construirse en este proceso dinámico.

Respecto de las fronteras del me, aunque es claro que incluyen a estudiantes secundarios y universitarios, la implantación del sistema de universidades privadas en nuestro país confiere a estas últimas una situación particular, lo que podría afectar las fronteras de la inclusión de muchas. En cuanto a los oponentes, estos se definen claramente como las autoridades de gobierno con sus políticas en educación y en el plano económico, la banca. Este hecho contribuye teóricamente a su fortaleza, aunque la falta de evidencia respecto de la identificación de otros oponentes asociados al mercado educacional arroja una duda sobre la nitidez de la percepción del alcance del actor contrario.

Además de los aspectos de empoderamiento en el movimiento social señalados anteriormente, es importante la *organización*, las *estrategias* y *acciones o tácticas* llevadas a cabo. Muchos estudios se han centrado en este aspecto de la construcción de la organización, destacando básicamente la horizontalidad (Baeza y Sandoval, 2009; González, 2006; Muñoz, 2002) y participación en la toma de decisiones. Según Muñoz (2002) y González (2006), esto se vincula con su origen en la amistad. Se rechaza el trabajo cúpular y en cambio, se opta por una estructura no jerárquica (González 2006; Osorio, 2003). Se incorporan dinámicas muy innovadoras: la asamblea como mecanismo de toma de decisiones (Baeza y Sandoval, 2009; González, 2006) con un estilo de liderazgo estrictamente sujeto a bases, dinámico y cambiante (Baeza y Sandoval, 2009; Osorio, 2003). En este sentido se ejerce una «vocería» de las opiniones de las bases donde se toman las decisiones, aunque las aspiraciones de los líderes puedan ser más trascendentes a las de los demás estudiantes. Su estructura no es rígida y se observa cambio de voceros de acuerdo a decisiones que tome la base, por lo que frente a negociaciones puede existir una multiplicidad de voceros (Baeza y Sandoval, 2009; Osorio, 2003). Su

1 Movimiento de protesta de campesinos de los países bajos, citado en De Weerd & Klandermans (1999:1073-1095).

lógica de funcionamiento es de «coordinación» más que de «dirección» (Osorio, 2003). En términos de empoderamiento, esto refleja participación efectiva, toma de decisiones, expresión libre y escucha de las opiniones. Sus líderes tienen una agenda específica y son capaces de explicarla y comunicarla (Baeza y Sandoval, 2009). También tiene importancia la participación individual y débilmente institucionalizada (Baeza y Sandoval, 2009). Asimismo destacan sus protestas bien organizadas y el uso de tecnología virtual en su comunicación en redes (Baeza y Sandoval, 2009; Osorio, 2003). Su organización está basada en la autogestión (Baeza y Sandoval, 2009; Muñoz, 2002; Osorio, 2003) y según Osorio (2003) para no ser controlados y mantener sus formas de proceder. Los aspectos mencionados corresponden a un despliegue de recursos que forma parte del proceso de empoderamiento (Montero, 2003) y que se ha denominado «destrezas interaccionales», que incluyen capacidad de organización, toma de decisiones, entre otros (Zimmerman, 2000).

Las tácticas preferidas son la acción directa (Baeza y Sandoval, 2009; Osorio, 2003), resaltando las protestas, manifestaciones, el «tomarse la calle» y efectuar «funas».² Finalmente, es significativa la acción simbólica para difundir sus mensajes y demandas, representada mediante creaciones de danza, muñecos gigantes ilustrativos de políticos, disfraces, etcétera. Estas creaciones constituyen un espacio de creatividad y expresión. La acción es fundamental en el proceso de empoderamiento, y aquí está presente en una variada gama de formas. Sin embargo, emerge la duda respecto de la identificación masiva con formas más confrontacionales o disruptivas (cortes de calles, barricadas, destrozos de infraestructura de la ciudad, etcétera). Esto forma parte del manejo de diferencias internas, que si no son resueltas, pueden debilitar al ME. Sobre el tema de las diferencias internas antitéticas no hay evidencias que puedan arrojar luz decidora sobre el manejo de dichas controversias.

Finalmente, la fortaleza y empoderamiento experimentado se relaciona con la existencia de *oportunidades políticas (circunstancias) externas*. En relación a su interacción con el contexto sociopolítico, desde el período de transición democrática, el ME se ha caracterizado por su autonomía respecto de los partidos políticos e institucionalidad gubernamental (Muñoz, 2002; Osorio, 2003) y además, su desconfianza hacia

2 Funa, es una pequeña protesta frente a un lugar físico de vulneración de derechos o frente a un sujeto involucrado en dichas vulneraciones.

las instituciones (Muñoz, 2002). Se observa un desinterés por los mecanismos tradicionales de hacer política, y en cambio, una vinculación con lo político a partir de su observación de la realidad cotidiana y los sucesos que los afectan o afectan a otros (Baeza y Sandoval, 2009). No les interesa el poder político institucional, sino que su objeto es influir en la opinión pública y en los encargados de tomar decisiones políticas (Osorio, 2003). Si bien los dirigentes de una federación, la Federación de Estudiantes de Chile (FECH), se identifican como de izquierda, muchos no militan en partidos políticos (Carrasco, 2010) y crece la adhesión a nuevas expresiones políticas tales como colectivos y organizaciones de corte asambleísta. Más allá de la relación con la institucionalidad política, poco se sabe sobre eventos que pudieran empoderar o desempoderar al ME. Siguiendo a Meyer y Verduzco (2010), tanto la apertura como la «cerrazón» de las autoridades pueden estimular a un movimiento. En este caso, se puede hipotetizar que en el movimiento del año 2011 está influyendo la cerrazón considerando las afirmaciones juveniles sobre las decisiones gubernamentales que no acogieron las peticiones centrales de los estudiantes en el año 2006 (Ahumada, 2011) y que estimulan la idea de una necesidad ineludible de participar movilizados para generar cambios. A partir del movimiento del año 2011, la historia aún se está escribiendo, por lo que no es claro hasta qué punto las ofertas gubernamentales que no son consideradas satisfactorias, están afectando el curso del movimiento. Finalmente, las oportunidades están «anidadas» en oportunidades internacionales. Desde este punto de vista, el ingreso de Chile a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con sus parámetros educativos puede haber influido en la legitimación de esta causa y su demanda.

6. CONCLUSIONES

En síntesis, las fortalezas del movimiento estudiantil se concentran en torno a la claridad y nivel de acuerdo en sus demandas instrumentales centrales de equidad en la educación mediante una educación pública gratuita y de calidad. Ellas se basan en convicciones profundas de vulneración de derechos sociales de los jóvenes y de amplios sectores de chilenos, debido a la mercantilización de la educación y de otros servicios sociales, privando de acceso a quienes no puedan comprar esos servicios. Esto redundará en un perjuicio para lograr una posición social de calidad en la sociedad y un futuro bienestar subjetivo.

Ligado a lo anterior, se puede considerar como fortaleza el nivel de cuestionamiento del actual estado de cosas y la existencia de un marco interpretativo global del problema que identifica a una mayoría, no solo de estudiantes, sino que de la población. Este marco contiene ideas de rechazo a la concepción de la educación como bien de consumo y sujeto a negocio con lucro, y levanta las nociones de educación como derecho a ser garantizado por el Estado. La construcción del marco ha avanzado desde el año 2006 a la actualidad, en la que se cuestiona la Constitución Política, el sistema económico y el sistema tributario (Confech, 2011), todos implicados en las posibilidades de efectuar cambios. Sin embargo, el marco no ha consensuado una explicación causal del problema de la mercantilización de la educación, una explicación que tenga en cuenta diferentes niveles y ámbitos (político, económico, cultural, histórico) y que logre aportar un modelo comprensivo global del problema. Aun así, se ve muy clara una solución, que denota pérdida de confianza en el mercado y reclama «más Estado». Pero, *¿es suficiente esto para lograr los cambios?* Tendemos a pensar que es necesaria una construcción más elaborada de marco interpretativo para afrontar el marco ideológico hegemónico. Respecto del componente intrapersonal del empoderamiento, se observa una gran motivación de control de parte de los estudiantes. Sin embargo, no es evidente que exista una percepción de lograr influencia política efectiva en relación a sus demandas. Este podría constituir un punto débil del movimiento. Asimismo, no parece fuerte el sentido identitario ligado específicamente al movimiento, lo que podría incidir en una más fácil erosión frente a problemas en el ámbito instrumental. La definición de oponentes es clara y refiere a las autoridades políticas tanto del actual gobierno, como de los gobiernos pasados de la Concertación de Partidos por la Democracia, además de la banca. Sin embargo, esta definición no abarca a otros potenciales oponentes ligados al mercado educacional, lo que limita la percepción del alcance de éstos.

En relación con su nivel de organización, el manejo de tecnologías virtuales, interacción en redes, creatividad y dinamismo constituyen una gran fortaleza y denotan grandes habilidades interaccionales del empoderamiento. También lo son su estilo de participación con influencia de todos en las decisiones, lo que es un hecho empoderador y desarrolla destrezas de liderazgo y/o de sentido de agencia en muchos. La participación directa coincide con las aspiraciones ciudadanas actuales de igualdad política planteadas por Mujica (2010).

En cuanto a las tácticas, permiten desplegar el componente comportamental del empoderamiento de variadas formas. Sin embargo, las

diferencias respecto de algunas tácticas introducen tensiones, que denotan a su vez algunas diferencias en los marcos interpretativos más amplios de sociedad con los cuales ellos analizan el problema por el que luchan y las vías de solución acordes.

En el empoderamiento, tendríamos dos niveles de contexto, siguiendo el planteamiento de Silva y Martínez (2004): el contexto del movimiento mismo para el empoderamiento a nivel individual de los jóvenes, y el entorno de la institucionalidad política y económica como contexto del nivel colectivo de movimiento. En este caso, las oportunidades políticas refieren al contexto del segundo tipo. Los contextos empoderadores son aquellos que incluyen a las personas en la toma de decisiones (Maton, 2008), y como señalan Rich, Edelstein, Hallman y Wandersman (1995), refieren a la capacidad de las instituciones formales de responder a los ciudadanos e involucrarlos en la toma de decisiones, tener mecanismos de consulta efectivos, ofrecer políticas y/o una legislación que acoge a la comunidad, y responder a las peticiones satisfactoriamente (Rich et al., 1995). Si los mecanismos no existen o no son efectivos, las personas deben hacer grandes esfuerzos, tales como costosas acciones legales y desobediencia civil, para ser oídos (Rich et al., 1995). A la luz de esta conceptualización, el contexto institucional político y económico del movimiento no es empoderador, las ofertas de gobierno han sido rechazadas por el movimiento y las movilizaciones se prolongaron por más de seis meses en el año 2011. Luego del rechazo del movimiento a la oferta efectuada por el Presidente de la República, el Ejecutivo decidió continuar el proceso en el Parlamento, marginando a los estudiantes (Carmona, 2011). Ahora, en el caso de un movimiento social, la falta de apertura efectiva del poder ejecutivo puede ser también motivo de fortalecimiento, ya que se pueden acrecentar otros aspectos, como la definición de oponente, identidad, etcétera, por lo que frente a este punto no hay suficiente información para plantear una conclusión. En este y otros aspectos inciertos, tendremos que esperar el avance del proceso del movimiento estudiantil y desarrollar mayor investigación para dar respuestas.

SANTIAGO (CHILE), ENERO 2013

RECIBIDO: ENERO 2013

ACEPTADO: FEBRERO 2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADIMARK (2011, septiembre): «Encuesta: evaluación gestión del gobierno. Informe mensual».
- AHUMADA, R. (2011): «Los errores del 2006 que la Confech no quiere repetir». *The Clinic*, Santiago, 13 septiembre.
- BAEZA J. y M. SALDOVAL (2009): «Valores en estudiantes de educación media de la Región Metropolitana». Santiago: CEJU/UCSH (inédito).
- BRONFENBRENNER, URIE y STEPHEN CECI (1994): «Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model». *Psychological Review*, N°101 (4).
- CARMONA, ALEJANDRA (2011): «Los factores que amenazan la proyección del movimiento estudiantil». *El Mostrador*, 21 noviembre.
- CARRASCO, GIOVANI (2010): «Participación y tendencias políticas en estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Chile». *Última Década* N°32. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- CONFEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DE CHILE (2011): «Bases técnicas para un sistema público gratuito de educación para Chile». Santiago: CONFECHE.
- CONTRERAS, PAOLA, OSVALDO CORRALES y JUAN SANDOVAL (1996): «Representación social de la pobreza y los pobres en jóvenes de Valparaíso». *Proposiciones* N°27. Santiago: Ediciones Sur.
- DE WEERD, MARGA y BERT KLANDERMANS (1999): «Group identification and political protest: Farmers protest in The Netherlands». *European Journal of Social Psychology* N°29.
- FALERO, ALFREDO (2007): «Subjetividad colectiva y movimientos sociales. Una perspectiva para examinar los actuales procesos sociopolíticos y los escenarios posibles en el cono sur». *Anais do II Seminário Nacional, Movimentos Sociais, Participação e Democracia*. Florianópolis: UFSC.
- GONZÁLEZ, JUAN (2006): «Ciudadanía juvenil en el Chile post dictadura. El movimiento secundario del año 2006 y las organizaciones de autoeducación popular». Disponible en www.opech.cl.
- HUIDOBRO, JUAN EDUARDO (2011): «Movilizaciones estudiantiles, un intento de interpretación».
- KIRSHNER, BEN (2006): «Power in numbers: The social formation of civic identities in a youth organizing campaign». Paper presentado en Society for Research on Adolescence, San Francisco, CA.
- KLANDERMANS, BERT (2003): «Collective political action». En DAVID SEARS, LEONIE HUDDY y ROBERT JERVIS (eds.): *Oxford handbook of political psychology*. New York: Oxford University Press.
- MARTÍNEZ, MARÍA LORETO; CARMEN SILVA y ANA C. HERNÁNDEZ (2010): «¿En qué ciudadanía creen los jóvenes? Creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica en jóvenes». *Psyche* N°19. Santiago: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- , ——, MARIELA CARMONA y PATRICIO CUMSILLE (2012): «Young Chileans views of citizenship: Findings from the first generation born after the reinstitution of democracy». *Applied Developmental Science* N°16(4).
- MATON, K (2008): «Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change». *American Journal of Community Psychology* N°41(1/2).
- MEYER, DAVID y DAISY VERDUZCO (2010): «Social movements and contentious politics». En KEVIN T. LEICHT y J. CRAIG JENKINS (eds.): *Handbook of politics. State and society in global perspective*. New York, Dordrecht, Heidelberg & London: Springer.
- MONTERO, MARITZA (2003): *Teoría y práctica de la psicología social comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- MUJICA, PEDRO (2010): *La igualdad política: el significado actual de la participación ciudadana*. Santiago: Ril Editores.
- MUÑOZ, VÍCTOR (2002): «Movimiento social juvenil y eje cultural. Dos contextos de reconstrucción organizativa (1976-1982/1989-2002)». *Última Década* N°17. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- OLSON, MANCUR (1992): *La lógica de la acción colectiva, bienes públicos y la teoría de grupos*. México: Limusa-Noriega.
- OSORIO, CAROLINA (2003): «Las nuevas formas de acción colectiva: nuevos movimientos contestatarios juveniles en Santiago de Chile». Informe final del concurso «Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe». Programa Regional de Becas CLACSO.
- PINQUART, MARTIN y RAINER SILBEREISEN (2004): «Human development in times of social change: Theoretical considerations and research needs». *International Journal of Behavioral Development* N°28(4).
- RAPPAPORT, JULIAN (1981): «In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention». *American Journal of Community Psychology* N°9.
- RICH, RICHARD, MICHAEL EDELTEIN, WILLIAM HALLMAN y ABRAHAM WANDERSMAN (1995): «Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards». *American Journal of Community Psychology* N°23(5).
- SALAZAR, GABRIEL (2011): «El movimiento estudiantil no ha perdido masividad». Radio Cooperativa, Santiago, 7 noviembre.
- SILVA, C. y G. MARTÍNEZ (2004): «Empoderamiento: proceso, nivel y contexto». *Psykhe* N°13(2). Santiago: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- SILVA, EDUARDO y CARMEN SILVA (2010): «La economía política y las motivaciones de participación sociopolítica de jóvenes chilenos: una interpretación de los hallazgos de Martínez, Silva y Hernández». *Psykhe* N°19(2). Santiago: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- SIMON, B.; M. LOEWY, M. STÜRMER, U. WEBER P. FREYTAG, C. HABIG, C. KAMPMEIER y P. SPAHLINGER (1998): «Collective identification and social movement participation». *Journal of Personality and Social Psychology* N°74(3).
- ZIMMERMAN, MARC (2000): «Empowerment theory». En JULIAN RAPPAPORT y EDWARD SEIDMAN (eds.): *Handbook of Community Psychology*. New York: Kluwer.

JUVENILES Y CULTURAS

NOTAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE JUVENTUD, CULTURA Y EDUCACIÓN: EL RELATO DE LOS ACTORES

MARCEL THEZÁ*
JORGE CASTILLO**
EDUARDO CANDIA***
ALAIN CARRIER****

RESUMEN

El presente trabajo propone una revisión de un conjunto de fenómenos analizados en el marco del estudio «Juventud, cultura y educación» del Ministerio de Educación de Chile y de la Fundación Sistema de España. Concentrándose en la fase cualitativa de dicho estudio, se describen los aspectos más relevantes del relato juvenil en torno a las áreas de: a) caracterización y valores de los jóvenes; b) participación y ciudadanía y c) tendencias educativas. De igual forma, este trabajo finaliza sugiriendo una agenda tematizada de investigación que pueda profundizar ciertas dimensiones que este estudio no logró abordar a cabalidad, dada las restricciones propias de su naturaleza y propósito.

PALABRAS CLAVE: JÓVENES, EDUCACIÓN, CULTURA, VALORES, PARTICIPACIÓN

-
- * Investigador del Centro de Investigación en Sociedad y Políticas Públicas, Universidad de los Lagos. E-Mail: marcel.theza@ulagos.cl.
** Académico de la Facultad de Ciencias Sociales e Historia de la Universidad Diego Portales, Santiago y consultor PNUD. E-Mail: jorge.castillo@undp.org.
*** Profesional del Centro de Estudios, División de Planificación, del Ministerio de Educación de Chile. E-Mail: eduardo.candia@mineduc.cl.
**** Investigador del Centro de Investigación en Sociedad y Políticas Públicas, Universidad de los Lagos. E-Mail: alain.carrier@ulagos.cl.

NOTAS DE PESQUISA SOBRE JUVENTUDE, CULTURA E EDUCAÇÃO: O RELATO DOS ATORES

RESUMO

Este artigo propõe uma revisão de um conjunto de fenômenos analisados no âmbito do estudo «Juventude, cultura e educação», do Ministério da Educação do Chile e da Fundação Sistema da Espanha. Concentrando-se na fase qualitativa do referido estudo, são descritos os aspectos mais relevantes do relato juvenil sobre: a) caracterização e valores da juventude, b) participação e cidadania, e, c) as tendências educacionais. Da mesma forma, este trabalho sugere uma agenda tematizada de pesquisa que possa explorar certas dimensões que este estudo não conseguiu aprofundar, considerando as restrições próprias de sua natureza e objetivo.

PALAVRAS CHAVE: JOVENS, EDUCAÇÃO, CULTURA, VALORES, PARTICIPAÇÃO

RESEARCH NOTES ON YOUTH, CULTURE AND EDUCATION: THE STORY OF THE ACTORS

ABSTRACT

This paper proposes a revision of a set of phenomena in the framework of the study «Youth, culture and education» of the Ministry of Education of Chile and the Foundation System of Spain. By focusing on the qualitative phase of this study, we describe the most relevant aspects of the youth story around the areas of: a) characterization and values of youth, b) participation and citizenship, and c) educational trends. Similarly, this paper ends by suggesting a themed agenda of research facilities that it may deepen certain dimensions that this study did not address fully, given constraints of its nature and purpose.

KEY WORDS: YOUNG, EDUCATION, CULTURE, VALUES, PARTICIPATION

1. INTRODUCCIÓN

EN EL PRESENTE ARTÍCULO se exponen los elementos más relevantes del análisis efectuado a tres grupos focales (focus group) realizados en el marco del estudio «Juventud, cultura y educación»¹ del Ministerio de Educación de Chile, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Fundación Sistema de España.

Estos grupos focales fueron desarrollados con jóvenes de educación secundaria y la agrupación de los participantes fue intencionada de acuerdo a la pertenencia a tipos de establecimiento escolar; a saber: a) colegios privados sin aporte del Estado; b) colegios particulares subvencionados por el Estado; y c) colegios públicos dependientes del sistema municipal. Cada uno de estos grupos estuvo constituido por ocho jóvenes y su realización se llevó a cabo en el mes de abril del año 2012 bajo la coordinación y supervisión del equipo de profesionales responsables del proyecto, con el apoyo logístico (convocatoria y moderación) de la consultora Kronos Chile.²

La pauta de discusión de los grupos fue estructurada en base a ocho ejes centrales: a) identidad juvenil, b) educación y cultura escolar, c) asociatividad, d) sociabilidad, e) apoyo del sistema escolar, f) uso de nuevas tecnologías, g) violencia y alteridad, y h) valores.

En el marco que hemos descrito, este artículo presenta un conjunto de reflexiones surgidas exclusivamente de la fase cualitativa del estudio en cuestión; las que para su tratamiento seran sintetizadas en cuatro secciones: i) Características y valores del mundo juvenil, ii) Participación y ciudadanía juvenil, iii) Tendencias educativas relevantes y iv) Conclusiones: agenda de investigación. De esta forma, se busca poner en relieve un conjunto de fenomenos generales y transversales que aparecen reiteradamente en el discurso de los jóvenes y cuyas características y contornos nos permiten una mejor comprensión de los aspectos particulares que motivaron la realización de este estu-

-
- 1 Investigación en curso de realización, cuyo propósito es analizar comparativamente —Chile y España— los ajustes entre el funcionamiento de los sistemas educativos y las aspiraciones y expectativas de las nuevas generaciones de jóvenes. Dicha investigación busca aportar a la comprensión de este fenómeno a partir de una metodología mixta: a) una de tipo cualitativo a través de entrevistas grupales, y b) una de tipo cuantitativa-prospectiva a través de la aplicación de un cuestionario Delphi a treinta y dos expertos en el caso chileno y veintiocho en el caso español.
 - 2 Equipo que coincide con los autores del artículo.

dio. Estos elementos también constituyen focos de interés para todos quienes observan con atención la realidad e imbricaciones entre los jóvenes y el sistema educativo; lo anterior ya sea desde la perspectiva puntual de la investigación académica, o bien, desde el enfoque más funcional de las políticas públicas.

2. CARACTERIZACIÓN Y VALORES DEL MUNDO JUVENIL

a) *Identidad juvenil, ¿cómo se ven los jóvenes?*

...hoy día nosotros tenemos que decidir, de nosotros depende si queremos seguir estudiando o no seguir estudiando, onda, decidir nuestro futuro, más que nada aspecto laboral o también como familia porque podemos seguir otro camino, por ejemplo los estudios o si no simplemente dedicarnos al carrete (Mujer, colegio municipal).

Como aspecto relevante en este ámbito, se debe destacar el hecho de que los jóvenes señalen, sin distinción de colegio de origen, que *el proyecto de continuación de estudios superiores* es el «proyecto estructurante de sus vidas»; lo anterior tanto a corto como a mediano plazo. Otro tipo proyectos se supeditan más bien a la expectativa compartida de lograr una formación profesional, especialmente de tipo universitaria.

De igual forma, la concepción de juventud como una moratoria —donde se acumulan útiles sociales preparatorios para la vida adulta— es un elemento compartido por todos los jóvenes. Así, la juventud aparece como una etapa para prepararse y para tomar decisiones que tendrán efectos definitivos en la vida futura. Es en la juventud donde se van prefigurando las oportunidades y es preciso no dejarlas pasar. La juventud es una etapa de mayor libertad que permite tomar decisiones también con mayor autonomía. Sin embargo, esta libertad pareciese tener mayor potencialidad en unos que en otros. Los jóvenes de colegios privados no manifiestan un temor en cuanto al ejercicio de esta libertad y en cuanto a sus efectos; para ellos pareciese ser posible el error. En el caso de los jóvenes de colegios municipales y subvencionados, la libertad —principio altamente valorado— detona más bien una cierta angustia de no equivocarse al momento de decidir habiendo, por lo tanto, un sentimiento de tener menos derecho, menos margen, a tomar «malas decisiones».

Es muy posible que los jóvenes de colegios municipales y subvencionados estn respondiéndole afirmativamente a un llamado cultural a la autorrealización (Bajoit, 2003), en virtud del cual deben autónomamente tomar decisiones que *a priori* saben tendrán efectos definitivos en sus vidas. En este acto de tomar decisiones se materializa un ejercicio de la libertad que ellos, como lo hemos afirmado, no dejan de valorar. Sin embargo, los jóvenes comprenden que esta libertad no se da en términos absolutos y que el futuro no es sólo un futuro de oportunidades, sino también de obstáculos y dificultades. De la forma cómo ellos enfrenten estas «restricciones» y «resistencias» del Sistema, dependerán las trayectorias que logren construir. Los jóvenes de estos colegios se muestran muy conscientes de este proceso, y por ello este sentimiento de gran responsabilidad con las decisiones que deben ir adoptando.

No es menos relevante el señalar que para los jóvenes, o para sus familias, es un sacrificio de envergadura el continuar los estudios terciarios, por lo que acertar en esta decisión es clave. Constantemente se hace referencia al riesgo de terminar trabajando en algo que no sea satisfactorio y que no justifique el esfuerzo económico realizado (alto endeudamiento). La idea de «lo vocacional», como la posibilidad de pensar y de decidir sobre lo que quiere hacer y ser en el futuro, se encuentra cada vez más asentado en este segmento de la población, pero obliga —lo reiteramos— a una decisión con escaso margen de error.

En esta misma línea resalta la manera en que los jóvenes tematizan la continuación de estudios terciarios. Para aquellos de colegios privados las acciones estratégicas son «ir a la universidad» y «estudiar una carrera», en cambio para los estudiantes de colegios públicos esta situación es tematizada como «sacar la carrera». La distinción es evidente: para los primeros es algo que se percibe como algo corriente y que sigue el curso normal de la vida; para los últimos esto aparece como algo que requiere de un esfuerzo mayor, a saber, desplegar una estrategia para poder tener la posibilidad de llevar a buen puerto aquello que se ha proyectado. La idea de «proyecto», como algo conscientemente definido, está presente en todos los segmentos, pero es más demandante y estructurante de la identidad juvenil en los estudiantes de educación pública; posiblemente por la complejidad y dificultad de su desarrollo.

Este sentimiento de mayor presión no desdibuja el hecho de que esta juventud sea una juventud profundamente optimista en cuanto a

su futuro individual; esto como una característica ya asentada y generalizada.

Otro aspecto interesante es la reiteración que hacen los jóvenes de colegios municipales y subvencionados del apelativo «crítico» como una característica esencial del período juvenil. Es en esta etapa donde, a juicio de ellos, se forma la facultad de observar la sociedad a través de este prisma de actitud.

En los estudiantes de educación privada los elementos que más se destacan se orientan más bien en torno a la idea de libertad: autonomía para actuar, valoración del emprendimiento y capacidad de articular proyectos variados.

Un último elemento que se menciona transversalmente como aspecto identitario de esta juventud, se relaciona con el rasgo de apertura a lo diverso; es decir, con la predisposición a aceptar y, en algunos casos más que en otros, a convivir con lo diverso, (homosexualidad, heterogeneidad de posturas ideológicas, etcétera). Lo anterior contrasta con la imagen que ellos tienen de la generación de sus padres cuando éstos fueron jóvenes, donde el grado de apertura, según su relato, era significativamente menor.

Como podemos apreciar, la autorepresentación que hacen los jóvenes de sí mismos parece dar cuenta de cambios mayores acontecidos en la sociedad en las últimas décadas. La relevancia atribuida a la capacidad personal para lograr los objetivos establecidos (autorrealización) es una característica epocal que caracteriza a las nuevas generaciones y que ideológicamente la propia sociedad ha reforzado con el propósito de mantener el *status quo* y atribuir a cada sujeto los resultados de su propia agencia. La sensación de poder lograrlo todo y que esto sólo depende del esfuerzo de cada uno, es una perspectiva funcional a un proyecto cultural que se ve potenciado con la promesa de la meritocracia. Ambos mensajes de la sociedad han calado hondo en la juventud actual, lo que se percibe ya que sus discursos identitarios se estructuran fuertemente desde esta perspectiva. Lo anterior se manifiesta más explícitamente al observar el valor que los jóvenes le otorgan a la educación. La educación se transforma en la herramienta principal sobre la cual se sientan las bases de los proyectos futuros; la educación permite autorrealizarse y sustentar —como lo hemos afirmado— una noción meritocrática de la sociedad. La identidad juvenil se define más nítidamente en tanto una etapa de preparación para la vida adulta, donde la educación es lo más relevante; es por ello que la condición de estudiante los define socialmente.

En suma, la masificación de la educación y la cultura de la autorrealización son cambios societales que han redefinido radicalmente la condición juvenil. Si bien la figura de estudiante, como rol de *preparación para autorrealizarse* es significativa para los jóvenes, también emergen otras figuras identitarias. Así, el *consumo* como referente simbólico de la autonomía y la *tolerancia a lo diverso* como elemento propio de la cultura actual también se relevan como elementos que circunscriben la identidad juvenil actual.

Como lo hemos visto, la educación en general —y muy particularmente la educación superior— constituye para el conjunto de los jóvenes, independiente del establecimiento donde se estn formando, el instrumento fundamental para satisfacer las expectativas personales de desarrollo individual y de integración social. Si bien en ciertos jóvenes, fundamentalmente provenientes de los establecimientos privados, la idea de emprendimiento no necesariamente ligado a la formación profesional regular tiene una alta valoración, se tiende más bien a argumentar que la educación superior es «el camino que se debe transitar», siendo, a la vez, «el camino más fácil» si el objetivo es el éxito profesional a futuro. De esta forma, la expectativa por la formación de tipo superior es una expectativa compartida por todos los jóvenes, sin excepciones.

Sumemos a lo anterior el hecho de que los estudios en juventud realizados en Chile, particularmente la Encuesta Nacional de Juventud,³ vienen mostrando desde hace varios años la estabilización y consolidación de un fenómeno de «optimismo proyectivo» que se expresa muy nítidamente cuando a los jóvenes se les pide imaginarse a sí mismos en el escenario de un futuro próximo. En general, los jóvenes se imaginan mejor que como se encuentran en la actualidad, describiéndose a sí mismos inclusive mejor que el propio país (hay mayor optimismo individual que institucional). Este fenómeno se ratifica plenamente en los planteamientos realizados por los jóvenes participantes de los grupos focales. Ellos se ven de manera muy positiva a futuro, a pesar de que distinguen con claridad los problemas a los cuales tendrán que enfrentarse o verse expuestos.

b) *Metas y obstáculos*

Para los estudiantes de educación privada la meta es el despliegue de la autonomía y su «base de referencia» es lograr lo ya conquistado por

3 www.injuv.gob.cl/injuv2010/encuestas_juventud.

sus familias. Los obstáculos fundamentales son, por una parte, el contexto de competencia que los enfrenta con otros proyectos, y, por otra parte, el riesgo de perder el rumbo: el desviarse del propósito trazado (donde «el carrete» aparece como potencial factor). En ellos, no hay una referencia explícita a elementos estructurales de la sociedad como grandes obstáculos.

Para los estudiantes de colegios subvencionados se insiste en la meta de formar una familia, aspecto ni siquiera mencionado por los jóvenes de colegios privados. Los jóvenes de colegios subvencionados al hacer referencia a los obstáculos para sus proyectos, manifiestan su temor frente a un mercado laboral en el cual se sienten en situación de desventaja, ya sea por su condición de jóvenes o simplemente por su poca experiencia laboral. Para los jóvenes provenientes de la educación municipal, la formación de una familia es visiblemente una meta. En ellos el discurso sobre los obstáculos adquiere mayor densidad al describir algunos escollos propios de la condición juvenil (v.g.: extrema dependencia de los padres, asimetría de los derechos) y también ciertas restricciones estructurales como lo es muy concretamente la situación de desempleo juvenil.

Los jóvenes en general se refieren al desarrollo laboral y al cumplimiento de la «vocación» como metas esenciales. Así se define al trabajo como una labor que debe ser elegida conscientemente («vocación»), donde se debe ser competente para poder llevar a una buena vida; es decir que debe ser retribuida con una remuneración que permita un buen pasar.

También aparece con fuerza, como meta o indicador de éxito, el empezar a adquirir ciertos bienes (una casa, un auto, etcétera), los que funcionarían como externalidades simbólicas de la autonomía deseada; autonomía que además permite generar las condiciones necesarias para construir una familia. Esta imagen está más presente en estudiantes de colegios públicos y subvencionados.

La idea de «perder el rumbo», como lo hemos descrito en relación a los jóvenes de colegios privados, aparece con distinta intensidad también en los otros jóvenes; en este caso se menciona como obstáculo el perderse en el exceso, en el «carrete».

Es interesante constatar que los principales obstáculos mencionados —sobre todo por los estudiantes de colegios públicos y subvencionados— tienen que ver con aquello que impide o dificulta lograr terminar la educación terciaria. La escasez de recursos económicos o el no ser capaz de obtener el título profesional deseado por mal desempeño

académico son los principales temores sobre este punto. En este sentido, se cree que logrando la obtención de dicho título, casi automáticamente (sin mediar otras instancias) se desencadenan una serie de situaciones positivas socialmente hablando (establecer una familia, adquirir autonomía, obtener un buen trabajo, ser valorado socialmente, etcétera), lo que plantea una alta expectativa sobre los efectos del proceso de formación profesional. Lo anterior da cuenta de lo enraizada que se encuentra en la población juvenil la *ideología de la meritocracia*, donde se cree que por tener un buen desempeño educativo (traducido en acceso a la educación superior) se va a acceder a una posición más alta en la estructura social. Los jóvenes estiman que el acceso a la universidad generar ese paso prácticamente de manera automática. Todo ese imaginario tiene su base en lo que provocaba la educación superior hace veinte o más años atrás, sobretodo para «los becarios» o «pobres meritarios», los que debido a su desempeño y el ingreso logrado a la educación superior conseguían efectivamente movilidad social (Dubet, 2005). Hoy la educación terciaria se ha masificado, tanto respecto a la población beneficiada como respecto a la cantidad y variedad de la oferta institucional existente (no todas efectivamente movilizantes), lo que acarrea consecuencias evidentes como la pérdida de valor del diploma —más aún en aquellas generadas en instituciones de menor valoración social— e incertidumbre respecto a la movilidad social. Estudios recientes muestran que hoy en Chile esta masificación en la educación superior puede ser claramente observada considerando a aquellos que son los primeros en sus familias en acceder a este tipo de educación. Así se menciona que un sesenta y cuatro coma cuatro por ciento (64,4%) de los estudiantes en educación terciaria son primera generación (Castillo y Cabezas, 2010).

c) *Referentes significantes para los jóvenes*

...en mi caso, que puede ser como la PSU, obviamente al primero que voy a acudir es a mi papá más que nada esa es la persona que va a estar conmigo en el momento de ayudarme a razonar lo que quiero (Hombre, colegio privado).

En cuanto al tema de la confianza, prácticamente todos los jóvenes dudan al momento de intentar identificar referentes que la ilustren. Finalmente los estudiantes de colegios privados se inclinan por la figura los «emprendedores anónimos de cada día» que se sobreponen

a las dificultades. Para los de colegios municipales y subvencionados, la confianza está depositada en los *referentes significantes* de la familia o círculo cercano; es su ejemplo la persona que orienta y motiva. Planteado desde otra perspectiva, todo indica que los estudiantes de colegios privados tienen una mayor inclinación a definir un «ideal tipo» que sirve de aliciente (como lo hemos descrito, es el caso del «emprendedor», «el esforzado», «el perseverante», «el que sigue sus impulsos», etcétera). En los jóvenes de colegios municipales y subvencionados, este proceso es menos abstracto porque se produce a partir de «personas muy en concreto» que se ubican fundamental y preferentemente en el espacio que produce mayores niveles de confianza, a saber, la familia.

Como antes lo hemos afirmado, los modelos descritos por los estudiantes de establecimientos subvencionados y públicos refieren a ejemplos típicos de resiliencia y movilidad social. Principalmente ellos están relatados en términos de personas cercanas (generalmente algún familiar cercano en términos etarios, como un hermano) que estudian o lograron terminar la educación superior y que trabajan, con lo cual comienzan a adquirir los primeros bienes-signos de autonomía. Generalmente, son modelos que encarnan el esfuerzo personal. Estos últimos referentes son de alguna forma modelos que pareciesen reforzar una cierta idea de meritocracia, lo que hace plausible seguir creyendo en las oportunidades que entrega la sociedad. El mensaje es claro: «hay que esforzarse, ya que depende de uno poder aprovechar estas oportunidades». En este sentido es fundamental «sacar la carrera», requisito necesario para que esa posibilidad efectivamente se pueda desplegar.

Todos los jóvenes coinciden con que la familia ocupa un lugar de privilegio como referente al momento de tomar una decisión. En este marco, todo indica que la familia es un factor de seguridad que compensa la eventual precarización de las redes sociales y asociativas. Frente a la dificultad para crear vínculos sociales, los jóvenes tienden a replegarse hacia los vínculos familiares. Otros planteamientos ya han mostrado de que en rigor los jóvenes se repliegan hacia la familia en cierto sentido para «escapar» a la sociedad donde «la familia es un refugio» (Lechner, 2004). Mientras que entre los jóvenes pertenecientes a colegios privados, otros referentes al momento de tomar «decisiones importantes» son los profesores y los amigos. En el caso de los jóvenes de educación subvencionada y municipal este segundo referente sólo se concentra en el grupo de amigos.

En todo caso, decisiones relativas a temas de estudio, las que son consideradas como las decisiones más significativas, son habitualmente tomadas junto a la familia. Por el contrario, las decisiones relativas a la esfera afectiva y de la sexualidad son normalmente tratadas junto al grupo de pares (amigos, compañeros de colegio, etcétera).

d) *Estructuración de redes de sociabilidad*

A través de sus testimonios los jóvenes muestran tener una sociabilidad muy limitada y fragmentada. En el caso de los estudiantes de colegios privados, sus redes están estructuradas en base a la familia extendida (lo anterior muy nítidamente), el colegio y el barrio. En el caso de los jóvenes de colegios subvencionados y municipales, las dos fuentes de creación de redes son bien precisas: el colegio y el barrio.

Si sostenemos que la sociabilidad es en efecto un principio de apertura y de trascendencia social que permite conocer y asimilar lo que es por su propia naturaleza desconocido, y si afirmamos también que lo propio de la sociabilidad es la capacidad de fundar vínculos que vayan más allá del contexto identitario directo, estos jóvenes aparecen muy afianzados en una especie de comunitarismo territorial y social que no les permite claramente resolver los problemas de la diferencia y la alteridad a través de redes más amplias. En efecto, se aprecia que estas redes son puestas a disposición fundamentalmente de actividades de esparcimiento (conversar, ir al *mall*, juntarse en la plaza, ir en grupo al cine y fundamentalmente carretear). Un aspecto interesante es que para efectos del carrete los estudiantes de colegios subvencionados se refieren insistentemente al «carrete en la plaza»; es decir, hay un uso más frecuente de este tipo de espacio público y al riesgo que esto conlleva. En el caso de los jóvenes de colegios privados la situación es distinta; la sociabilidad se construye en un contexto aparentemente más privado.

Las redes sociales participan de este proceso, pero sólo permitiendo una mayor comunicación entre actores de redes ya formadas. No hay referencias a procesos de exploración, de búsqueda, de otras redes, sino más bien a la consolidación de redes ya predefinidas.

Nuevamente el discurso de los jóvenes los muestra muy determinados simbólicamente por el espacio familiar. Este es el espacio protector, el redil que eventualmente hace menos angustioso el proceso de contacto con nuevos entornos que son por su naturaleza desconocidos (Guell, 2008).

Por lo mismo, los vínculos que se crean con los amigos del colegio y del barrio están muy impregnados por la necesidad de «reconocerse» en una misma experiencia, en un mismo sistema de valores o en una misma visión de la sociedad. La sociabilidad, en este caso, se acerca más a la construcción de un «pequeño mundo» que se pueda administrar sin verse obligados a esfuerzos excepcionales de apertura o de trascendencia social.

e) *Alteridad y violencia*

...es que nosotras las mujeres somos más de frente, somos más «oye que te pasa tal por cual»; entonces nosotros vamos directo al choque, en cambio los hombres dicen «oh este me cae mal» y dice, pero «hola como estás» y por detrás «oh este loco me cae súper mal»; así son los hombres (Mujer, colegio subvencionado).

Violencia social: características y causas. Todos los jóvenes coinciden con el hecho de que la sociedad chilena es una sociedad donde las experiencias de violencia se multiplican. Hay, por lo tanto, violencia como modalidad de relación y ella tiene efectos permanentes en la forma como los chilenos construimos nuestros vínculos (Thezá y Reinoso, 2005). No obstante este marco general, hay ciertas distinciones al momento de intentar describir las causas que dan origen a la violencia.

Para los jóvenes provenientes de colegios privados las causas son claras: la falta de educación, la debilidad del entorno familiar y las dificultades para integrarse a la sociedad, para sentirse parte de ella. Los jóvenes de colegios subvencionados ponen el acento en una visión más esencialista, planteando que la naturaleza de las personas es la violenta; por lo tanto es un hecho que reviste de una cierta «normalidad». Son los jóvenes provenientes de colegios municipales quienes aluden a que la violencia sería una respuesta frente a la intolerancia y al malestar social que las personas viven día a día.

Violencia en el colegio. Todos los jóvenes coinciden en cuanto a que la violencia está permanentemente presente en el colegio. Los estudiantes de colegios privados y municipalizados ponen un acento preferente en la violencia psicológica y el *bullying*, siendo la violencia física un elemento mayormente planteado por los estudiantes de colegios subvencionados. Son los propios jóvenes de colegios subvencionados quienes hacen referencia a un fenómeno que les sorprende y les

molesta; a saber, el aumento de situaciones de violencia física entre mujeres. Los estudiantes de colegios particulares hacen la salvedad de que en sus establecimientos la situación está controlada y hay una tendencia a la disminución.

En relación a los fenmenos de violencia entre profesores y alumnos (en ambos sentidos), todos los jóvenes, independiente de su colegio de origen, plantean que esta es una realidad que existe en diversas intensidades; sin embargo, ellos también son unánimes al señalar que esto no es normal y que las relaciones entre alumnos y profesores dibieran siempre estar caracterizadas por una lógica de respeto en ambas direcciones.

Los ejemplos de violencia que aquí se refieren estn relacionados con formas de abuso de la autoridad por parte de los profesores como recurso de poder para mantener el orden, pero también como una eventual manifestación de frustración del profesorado cuando el proceso educativo experimenta dificultades.

Un aspecto interesante es la función de contención frente a eventuales actos de violencia entre profesores y alumnos. Según los jóvenes de los colegios privados, son los padres los que rápidamente actúan («mis padres no lo aceptaran»), siendo, en el caso de los colegios particulares y subvencionados, responsabilidad de los propios jóvenes el hacerse respetar.

Experiencias de violencia. Las experiencias personales de violencia vividas de manera más significativa por los jóvenes participantes de los grupos focales son los acontecimientos de violencia en el «carrete» y en las actividades festivas en el caso de los jóvenes provenientes de colegios privados; el hostigamiento psicológico y las «tallas» (bromas) en el caso de la educación subvencionada; y el abuso de autoridad en el caso de los jóvenes de colegios municipalizados.

Habitualmente el tema de la violencia es abordado como si él fuese una mera perturbación del orden social que debe ser enfrentado a través de mecanismos acertados de control. Esta concepción del trastorno social tiende normalmente a dividir a la sociedad entre sanos y enfermos, entre buenos y malos. Sin embargo, el discurso de los jóvenes se orienta más bien hacia una concepción de la violencia que la instala en las formas de relación social.

Aquí la violencia aparece como la expresión de conflictos, pero también de intereses que son antagonnicos en el plano psicosocial, político y/o cultural. Por lo tanto, la violencia se transforma en el resulta-

do de la incapacidad de enfrentar situaciones de conflicto —una idea distinta, la disputa por un/a pololo/a, una participación en un grupo distinto, etcétera— a través de mecanismos legítimos como la palabra, los ritos, las mediaciones simbólicas, etcétera.

La violencia no es en este caso un atributo de lo juvenil y los discursos de los jóvenes lo reafirman. La violencia aparece más bien cuando hay incapacidad para desarrollar instrumentos de resolución de conflictos y/o satisfacción de las gratificaciones personales. En este caso muchas veces son los grupos de pares quienes terminan reforzando circuitos de riesgo que hacen difícil la implementación de lógicas no violentas. Esto muestra lo importante de concentrarse en el mejoramiento de los factores de cohesión que se fundan en la idea de «convivencia». En este marco no se debiera descuidar el hecho de que escuela, barrio, familia y sociedad tienen que ser abordados integralmente. De hecho, las acciones de mayor exposición a la violencia son, de acuerdo al discurso de los jóvenes, vividas fuera del colegio.

Los jóvenes viven el día a día en espacios bien precisos y, por lo tanto, sus conductas no son diferentes a las redes que dan sentido a sus prácticas. Fortalecer esas redes debiese permitir un diálogo más estrecho entre identidad y alteridad.

f) Valores

...porque tampoco va a plantear una discusión con ellos porque yo también tengo amigos homosexuales y súper buena onda y todo pero tampoco estoy de acuerdo con la homosexualidad por cosas de principios y todo, pero tampoco le hago la cruz porque sé que son personas y todo (Mujer, colegio municipal).

Para manifestarse frente a este tema, los jóvenes debatieron en torno a dos tópicos esenciales: la relación con jóvenes extranjeros en el aula y sus impresiones en relación a la homosexualidad.

Para todos los jóvenes opera una «tolerancia selectiva» que establece que la diferencia cultural es aceptada y reconocida sin problemas, pero el límite es que la realidad que se acepta no afecte y no interfiera demasiado la condición de quien la juzga. Por ejemplo, el tratamiento de «lo extranjero» obedece a este patrón puesto que él está revestido de un carácter exótico y atractivo que es muy funcional a esta búsqueda de referencias culturales más amplias que el propio país. Sin embargo también se expresa la idea de que «los acepto, pero que no vengan a criticar

a mi país». Hay que precisar que las respuestas planteadas tienen un sesgo importante y es el hecho de que muchos de los jóvenes extranjeros provienen de algún tipo de programa de intercambio o son de nacionalidades distintas a las que frecuentemente se ven enfrentadas a la discriminación en nuestro país (países de frontera).

En cuanto a la homosexualidad se expresa el mismo criterio: «lo acepto, pero que no se metan conmigo». Los estudiantes de colegios privados son quienes manifiestan mayores reticencias para describir el fenómeno que se vive en sus colegios dado que señalan que en ellos se preserva el criterio de que la dimensión privada no se debe exponer públicamente. El discurso de los jóvenes los muestra con un espíritu de apertura, de compresión y de tolerancia hacia la idea de diversidad. En la construcción de sus afirmaciones se mezclan eventualmente aspectos relativos a un contexto políticamente correcto que censurara un discurso distinto. Sin embargo, la descripción de situaciones puntuales que ellos relatan indica que estas percepciones estn bien asentadas y que ellas difieren significativamente de aquellas que tienen y expresan las generaciones anteriores, sus padres preferentemente.

De igual forma se aprecia que los juicios de los jóvenes están cada vez más desprovistos de restricciones moralizantes que regulaban muy significativamente en el pasado la opinión de las personas. Hoy los jóvenes se sienten más libres, más autónomos, para plantear opiniones personales y también opiniones situacionales sin que deba mediar un referente institucional preciso que los oriente, por ejemplo, familia, iglesia, etcétera.

No obstante lo anterior, la tolerancia tiene fronteras, tiene límites y estos límites efectivamente están definidos por una selectividad que podra explicarse bajo la siguiente fórmula: «acepto la diferencia mientras esa diferencia no me afecte, no influya en mi vida». En el discurso de los jóvenes de colegios privados es «acepto la homosexualidad mientras ésta se dé en el espacio privado y no en el espacio público de mi colegio», o en el discurso de los jóvenes de colegios municipales «acepto la homosexualidad, pero no quiero que me involucren en sus conductas». En base a los discursos de los estudiantes, da la impresión de mayor tolerancia en los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y sobre todo de establecimientos municipales.

3. PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA JUVENIL

a) *Los jóvenes y los sistemas de representación: el problema de la confianza*

Los jóvenes confirman el diagnóstico ya generalizado y compartido sobre la desconfianza hacia los actores político-institucionales en todos sus niveles. Hay desconfianza, pero hay ante todo desconocimiento del funcionamiento del sistema institucional y de sus representantes. En este campo no hay grandes distinciones entre jóvenes de un sistema escolar u otro, siendo sólo relevante el hecho de que los jóvenes de colegios municipales y subvencionados manifiestan mayor conocimiento e interés por las autoridades del nivel local (INJUV, 2011).

Precisemos que este estudio no tuvo como finalidad profundizar el análisis sobre la relación entre jóvenes y política y, por ello, se limita sólo a poner en evidencia el problema ambiental de la confianza hacia las instituciones del sistema democrático como contexto de comprensión de otro tipo de fenómenos más pertinentes con el espacio escolar. Como ya lo hemos afirmado, la confianza en las autoridades es muy débil. A lo anterior se suma el hecho de que paradójicamente los jóvenes tampoco conocen a las autoridades que debiesen ser depositarias formales de su confianza. Los jóvenes conocen al Presidente de la República y tienen juicios diversos sobre su comportamiento, pero a nivel local presentan dificultades para identificar a los alcaldes. Son los jóvenes de colegios subvencionados y municipales quienes muestran un mayor conocimiento de sus autoridades locales.

Los motivos por los cuales desconfían son variados, pero se concentran fundamentalmente en la percepción de que la política es una actividad donde prevalecen intereses propios de los actores políticos que no necesariamente interesan a los ciudadanos. La política tiene un rostro oscuro, secreto, inasible. La propia referencia a la competencia política es engañosa ya que el balance de los jóvenes es que, desde el punto de vista práctico, unos y otros son lo mismo; no hay una diferencia que se pueda apreciar claramente.

b) *Los jóvenes y el reproche a la sociedad*

Los jóvenes reprochan muchos aspectos que señalan como incómodos, molestos, desagradables, en la sociedad. Gran parte de esos reproches se concentran en el factor «competencia». Sin embargo, la

ptica desde la cual se critica la competencia no es la misma para todos ellos. Para los jóvenes de los colegios privados, la extrema competencia es una amenaza que pone en tensión las trayectorias deseadas, fundamentalmente en el campo profesional: «competir con otros me quita posibilidades». En este contexto, la crítica es funcional; no está dirigida a la idea de competencia en sí, sino a las dificultades que presenta en el desarrollo personal. Por el contrario, en el caso de los jóvenes de colegios municipales y subvencionados, el reproche es de orden ético; a saber, la extrema competencia desnaturaliza el espacio escolar y destruye los vínculos de cooperación de la sociedad. En este caso, no es sólo que la competencia «no me convenga»; el tema de fondo es que «no me gusta». Respecto a este último aspecto, es posible reconocer una crítica al sistema y al rol de la educación en ese contexto. Este modelo es percibido como un modelo que obliga a actuar «anti natura». Que prepara en las habilidades y competencias necesarias para entrar en la «máquina» (sociedad y sus demandas), la que en palabra de los estudiantes «te envuelve y no te deja salir y disfrutar de la vida». Esta sera una máquina que te hace trabajar para sobrevivir (misma idea que el hecho de endeudarse para estudiar y así trabajar para poder pagar la deuda contraída). La educación desde esta perspectiva sera funcional a esa lógica que va en contra del desarrollo integral de las personas. Este es un discurso más asentado en los estudiantes de colegios municipales y en parte por aquellos de colegios particulares subvencionados.

c) Participación: colegio y sociedad

...s, con un año y chao, no por el tema de las marchas ni esas cuestiones. Así si yo tengo que igual me movía por esa cosa, pero el resto del centro de alumnos era nadie más, no estaba preocupados de sus los nomas, del aniversario del colegio y chao y nada más (Hombre, colegio subvencionado).

Los jóvenes manifiestan mayoritariamente tener poca participación en las estructuras asociativas naturales de sus colegios (centro de alumnos, consejos de estudiantes, etcétera), concentrando estas actividades más bien fuera del espacio escolar. En rigor, la participación desarrollada fuera del sistema escolar está fundamentalmente asociada al periodo vital de los jóvenes a través de actividades deportivas, religiosas, de voluntariado o de simple esparcimiento.

Otro tipo de actividades que podríamos definir como «emergentes» (grupos organizados por una causa social, grupos altermundialistas, etcétera) no son mencionados por los jóvenes en ninguno de los casos.

Sin embargo, es interesante el hecho de que la referencia que los jóvenes de colegios privados hacen sobre la participación se remita a la idea de «adquisición de una mayor experiencia» que debe servir en la vida futura; todo esto bajo una perspectiva claramente instrumental y más individualista. En el caso de los jóvenes de colegios municipales y subvencionados se participa, por el contrario, para desarrollar cooperación y compañerismo; pero, lo más importante, se participa para ejercer «derechos». Este concepto surge con mucha nitidez en estos jóvenes en particular

Los *a priori* sobre los jóvenes en temas de participación a menudo nos llevan a pensar que ubicándose esta generación en el corazón del surgimiento de nuevos temas de interés ciudadano, como lo son objetivamente los derechos de las minorías sociales, los derechos medioambientales, etcétera, este nuevo cuadro de intereses sociales y culturales debiese traducirse en un aumento de la participación; fundamentalmente aquella que se desarrolla al margen de las instituciones de representación tradicionales. Sin embargo, la realidad parece ser otra, puesto que los jóvenes no plantean tener una participación asociativa permanente y activa. Por lo menos esto no es una característica central en ellos.

De igual forma, puesto que este estudio se ha contextualizado bajo la premisa de la existencia de cambios culturales generales que tienen un impacto objetivo sobre los jóvenes, también se podría esperar que esta dinámica de cambios se instale en el campo de la participación. Bien por el contrario sus iniciativas de participación son más bien tradicionales y ellas responden a necesidades muy precisas del periodo juvenil como elemento formador de identidad.

Sin embargo, no es prudente desatender otros elementos que se desprenden de los relatos juveniles y que son de una gran importancia; entre ellos destacaremos dos. El primero es la incorporación de la noción de «defensa de derechos» (no precisados) como un aliciente a la participación; lo anterior principalmente en el caso de los estudiantes de colegios no privados. Lo segundo es que la débil «participación asociativa» efectiva se da en un contexto de desconfianza institucional muy profunda, y por ello el sistema de representación no colabora en el proceso de producción de nuevos ciudadanos más activos, más involucrados y también más vigilantes.

No obstante aquello, práctica y discurso juveniles son en muchos campos contradictorios y por ello pudiésemos pensar que hay aún un proceso en ajuste, en redefinición, que no nos permite hablar de modalidades de participación plenamente definidas y acabadas.

4. TENDENCIAS EDUCATIVAS

...no todos reciben la misma educación, o sea si uno se pone a comparar entre un colegio particular subvencionado y uno particular, la educación no es la misma. O sea, me refiero no s cómo explicarlo pero el nivel académico que se entrega en cada colegio es muy distinto. Por ejemplo yo estoy en un colegio particular subvencionado y tengo que hacer un preuniversitario, pero en cambio en un colegio que sea privado no lo va a necesitar porque va a estar preparado. Entonces esa desigualdad no corresponde (Mujer, colegio subvencionado).

a) Percepción de la calidad del sistema

Un fenómeno ampliamente compartido por todos los jóvenes, independiente de su colegio de origen, es el juicio taxativo de que «la educación en general —la de los otros— es de mala calidad, pero la propia es buena». Esto ya ha sido puesto en evidencia reiteradamente y muestra la dificultad de los jóvenes para aplicar juicios objetivos cuando la realidad se presenta muy próxima. En rigor, los jóvenes escuchan cotidianamente que la educación chilena es de mala calidad, pero no poseen mayores instrumentales evaluativos que les permitan analizar la propia, y, por lo tanto, su filtro de actitud pareciese ser más bien afectivo.

Los jóvenes no logran formular a qué equivale «la calidad» en la educación, menos aún cuáles seran sus indicadores. Sin embargo, de sus intervenciones se desprende que existe un criterio común: la educación —tanto básica como secundaria— debe preparar de manera muy instrumental al ingreso a la educación superior, y a la superación del hito que es la prueba de selección universitaria. En rigor, cuando la educación no es de buena calidad, los estudiantes se ven obligados a asistir a un preuniversitario que llene las lagunas producidas en el colegio. De esta forma el preuniversitario se transforma, prácticamente, en un nuevo nivel de educación formal propio del modelo chileno. Esta afirmación está presente de manera más intensa en los estudiantes de colegios subvencionados.

En el caso de los jóvenes de colegios privados, la calidad también está asociada a los conocimientos y competencias de los profesores y a

las condiciones del contexto educativo (v.g., cantidad de alumnos por curso). En este sentido se configura la idea de calidad desde una noción más amplia, compleja y procesal que en las apreciaciones anteriores.

No obstante lo anterior, es posible hacer ciertas distinciones. Para los jóvenes de educación privada, la educación es mala puesto que la referencia es la realidad escolar de otros países que, en su juicio, tiene un mejor «rendimiento». Para los jóvenes de educación subvencionada la educación es mala, porque es desigual (no es la misma en calidad para todos). Para los jóvenes de educación municipal, la educación es mala, porque fomenta una insana competencia. En ambos casos, el reproche es nuevamente de naturaleza eminentemente ética; fenómeno que ya hemos destacado anteriormente.

Cercana a esta última perspectiva, pero en cierta forma contradictoria con la apreciación inicialmente descrita, emerge una apreciación transversal, pero más fuertemente encarnada en el discurso de los estudiantes de colegios públicos, que nos muestra que hoy estamos en presencia de una educación muy pragmáticamente dirigida a «lo cognitivo», a aquello que es más funcional al sistema económico reinante y que ha olvidado el carácter integral que debiese tener la educación. Esta crítica se evidencia en lo olvidadas que están algunas disciplinas, sobretodo aquellas más humanistas, en la oferta curricular actual: poco deporte, arte, educación cívica, etcétera. En concreto, se habla de un sistema impersonal que fabrica sujetos funcionales a la «máquina» (sociedad) como se mencionó anteriormente; una educación para el desarrollo económico y no para el desarrollo humano en palabras de Nussbaum (Nussbaum, 2010)

Es importante relevar el carácter aparentemente contradictorio de las opiniones de los estudiantes. Por un lado, piden una mejor educación que se enfoque en preparar eficazmente para la prueba de selección universitaria, pero, a la vez, critican este tipo de educación que no da más oportunidades para desarrollarse integralmente. En las palabras de los propios estudiantes es posible clarificar primariamente esta paradoja; si bien no aceptan la racionalidad que le impone el sistema por encontrarlo deshumanizante, reconocen que no tienen la fuerza necesaria para cambiar dicho modelo, razón por la cual exigen que la educación, con sus sesgos y todo, sea capaz de actuar equitativamente entregando la educación necesaria a todos para tener las mismas posibilidades de ingresar a la educación superior y de esa forma poder ser «competente» para el Sistema.

b) Pertenencia de contenidos

Reinterpretando las opiniones de los jóvenes, podríamos señalar que, más allá del juicio personal sobre la pertinencia de los cursos que no son de su agrado o donde el rendimiento académico es menor, se abre una expectativa de aquello que debiese lograr un mayor desarrollo en el proceso formativo global. Para los jóvenes de colegios privados nos referimos a las habilidades sociales vinculadas a la capacidad de expresar ideas, al mejor uso de nuevas tecnologías, al deporte y al arte. En el caso de los jóvenes de colegios subvencionados es claramente el deporte y en el caso de los jóvenes de colegios municipales es la historia y los idiomas, preferentemente el inglés.

Otro aspecto importante es el relativo a la presencia de contenidos de sexualidad en el colegio. En torno a esto todos los jóvenes insistieron en la importancia de que este tema se aborde seriamente en el currículo, planteando su percepción en cuanto a que el elemento inhibitor del tratamiento de estas materias en el colegio no es la restricción institucional (neutralidad) o ideológica de los establecimientos, sino fundamentalmente el comportamiento de los propios padres, quienes constantemente estn censurando la realización de estas actividades en el aula. Incluso, cuando estos temas son abordados curricularmente en biología, generalmente son anacrónicos ya que muchos de los estudiantes ya han iniciado su vida sexual

Respecto a otro elemento donde la discusión pudo ser profundizada —la educación cívica—, los jóvenes señalan no contar con una formación adecuada en este campo, limitándose sólo a algunas referencias vistas en clases de historia. Todos ellos consideran que la formación ciudadana es fundamental y que debiese ser trabajada más profundamente en sus colegios. Los estudiantes de educación privada plantean que la educación cívica debiese concentrarse en proporcionar información (quiénes son las autoridades, cómo funcionan las instituciones, etcétera), mientras que los estudiantes del nivel municipal insisten en la necesidad de que la educación cívica se concentre muy particularmente en difundir los derechos de las personas. Ambos grupos critican el no recibir más educación cívica; ambos grupos la demandan.

Como ya se mencionó anteriormente, estamos en presencia de una demanda paradójal: Se piden contenidos más prácticos y funcionales con el perfil de salida, pero a la vez se demanda mayor integralidad en la formación (más educación cívica, talleres extraprogramticos, etcétera).

Se percibe también una demanda incipiente por parte de los jóvenes de contar con una mayor autonomía en la configuración de sus mallas de estudios. Específicamente se pide más libre elección respecto a las asignaturas a tomar, dando la posibilidad de elegir asignaturas que tradicionalmente han sido concebidos como de distintas áreas del saber.

c) Percepción hacia los profesores

Todos los jóvenes manifiestan, sin distinción de colegio de origen, una visión extremadamente desvalorada de la carrera docente. La oposición entre vocación docente v/s pragmatismo laboral es recurrente. Los jóvenes reprochan la inexistencia de una verdadera vocación, planteando que los profesores pareciesen no estar ejerciendo la carrera que ellos teóricamente hubiesen querido ejercer: son en su mayoría, en el lenguaje de los jóvenes, «doctores o abogados fracasados».

Sin embargo, lo mismo que en el juicio hacia la calidad de la educación donde los propios jóvenes distinguían entre la «mala calidad de la educación en general» y «la buena educación que yo recibo», la distinción vuelve a aparecer al plantearse mayoritariamente que «mis profesores son buenos». En el caso de los estudiantes de colegios municipales se añade el hecho de que ellos tienen la visión de que es en este tipo de educación (la municipal) donde se manifiesta la verdadera vocación (quienes enseñan en el nivel municipal serían quienes tienen una honesta vocación por la función de enseñar).

Todos los jóvenes coinciden con el hecho de que las características que distinguen a un «buen profesor» son: a) conocer muy bien la materia que enseña (aspecto criticado habitualmente), b) saber transmitir fácilmente estos contenidos, y c) vincular éstos con la realidad (pertinencia). También se mencionan otros aspectos como ser motivador, cercano a los alumnos, con buen trato hacia ellos y desafiante frente al conocimiento para hacer pensar a los estudiantes.

Los estudiantes son conscientes de que la profesión docente no es valorada socialmente, lo que hace que muchos jóvenes de buen desempeño y con capacidades para ejercer la docencia no quieran optar por este tipo de carrera. Específicamente se menciona la falta de incentivos que existen para optar a ser docente. Reconocen que la realidad chilena no incentiva seguir este tipo de profesión, y que ésta más bien está siendo ocupada por personas muchas veces sin vocación. Además son claros en mencionar que las cualidades requeridas en la actualidad para ser docentes son más exigentes que antaño, puesto que

ellos deben ser capaces de atraerlos y motivarlos no sólo haciendo uso del conocimiento de la disciplina, sino también usando otro tipo de herramientas didácticas y tecnológicas. Deben adaptarse tanto a los nuevos conocimientos como a las características de los nuevos estudiantes.

d) *Apoyo al sistema escolar en la conformación de trayectorias educativas postsecundarias*

...el año pasado conocí a harta gente de las universidades por los movimientos. Entonces les pregunto a ellos por facebook, oye sabes que tengo tal problema, en Beauchef qué onda, como están los puntajes, cuestiones así (Hombre, colegio municipal).

Como ya lo hemos afirmado, todos los jóvenes quieren o sienten la obligación de entrar a la educación superior. Es este tipo de educación el que asegura, según lo declarado por ellos mismos, una mejor inserción laboral posterior. No hacerlo te discrimina. Incluso los estudiantes de colegios técnicos lo mencionan como la posibilidad para «poder surgir, para subir de nivel» y tener más estabilidad.

Todos los jóvenes plantean que el apoyo de sus colegios en el proceso de búsqueda de información y orientación vocacional es insuficiente. En el balance general, los jóvenes establecen que son ellos mismos los que buscan la información, afirmando que el colegio podra hacer más sin que quede plenamente claro en qué podra traducirse ese apoyo.

Un aspecto interesante, como también ya lo hemos referido anteriormente, es que los jóvenes provenientes de colegios municipales y subvencionados parecen apoyarse en «personas significantes» (hermanos mayores, primos, amigos, etcétera) que ya han pasado por el mismo proceso y que han mostrado éxito en sus «estrategias de búsqueda». El colegio aparece menos como un referente en este punto, a diferencia de lo que sucede con los estudiantes de colegios privados. Antes aparece incluso Internet y en el caso de los estudiantes que se han movilizadado en el 2011,⁴ la relación establecida con estudiantes universitarios durante las movilizaciones. Se menciona que los colegios hacen ferias y promueven información sobre eventos donde es posible encontrar información relevante para tomar decisiones. Los

4 Movilizaciones de estudiantes secundarios, preferentemente de colegios municipales, demandando una educación pública, gratuita y de calidad.

estudiantes de estos colegios piden más apoyo aún a sus establecimientos, ya que entienden que la labor de los liceos es que sus estudiantes logren efectivamente ingresar a la educación superior.

Específicamente los estudiantes de colegios públicos mencionan que el tema del apoyo vocacional debiese ser más abierto, en tanto no todos quieren o pueden entrar a la universidad, ni todos piensan en carreras tradicionales. Mencionan que el apoyo que en general dan los colegios no se expresa en el caso de carreras menos tradicionales o más artísticas. Otro elemento más propio de este tipo de estudiantes se refiere a lo mencionado sobre las «personas significantes» como referente respecto a la toma de decisión sobre la educación superior. Este es el caso de los «hermanos mayores», quienes se convierten en el modelo a seguir (ellos ya hicieron el camino, ellos se esforzaron, triunfaron y saben lo que hay que hacer / es conveniente apoyarse en ellos).

Si bien en los colegios privados este proceso de búsqueda de información parece darse de manera más fluida y además aparecen distintos referentes proveedores de información, es importante mencionar lo relevado que aparece el colegio como instancia para ello. Un elemento interesante a este respecto es que si bien el colegio es referido como un gran proveedor de información para tomar decisiones, es criticado en cuanto él debiese preocuparse de apoyar en la identificación de las habilidades e intereses de los estudiantes, y no sólo informar sobre la variada oferta de carreras e instituciones de educación superior. La referencia programática de aplicar más tests vocacionales y de mejor calidad surge como una demanda. Este es el grupo de estudiantes con más conocimiento, lo que queda reflejado en que citan algunas páginas web donde ellos saben se encuentra la información sobre carreras.

Como se puede apreciar claramente, los estudiantes, independientemente de su nivel socioeconómico, tienen altas expectativas de continuar estudios superiores, y en este sentido imprimen en esta decisión una cuota alta de definición vocacional. El hacer primar —o intentarlo a lo menos— los gustos e intereses de los estudiantes como horizonte de lo que se quiere realizar laboralmente, es un elemento nuevo para algunos segmentos de la sociedad chilena, específicamente para los estudiantes de establecimientos más vulnerables.

Esta nueva configuración requiere de más apoyo, y así lo manifiestan los propios estudiantes, sobretodo si consideramos lo difícil que es elegir bien en un complejo mercado educativo como el chileno y más aun si consideramos que muchos de estos estudiantes no tienen

una cercanía cultural con este tipo de educación, y si la tienen ésta es más bien reciente e inicial. Los estudiantes reconocen estar informados de la oferta educativa, pero generalmente restringida a instituciones y a carreras más tradicionales. Los estudiantes demandan una orientación más integral, donde no sólo se muestre la amplia gama de carreras, sino también las otras opciones que hoy existen de capacitación y perfeccionamiento. La orientación si bien se ha densificado, sigue estando casi exclusivamente circunscrita a dar información, y no a entregar las habilidades necesarias para diseñar e implementar proyectos de vida más complejos, situados en trayectorias más variadas y diversas que antaño, como aquellas de tipo «yo-yo» y ya no sólo tan lineales (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005; y Baeza, 2007) propios de sociedades postmodernas. Se demanda más apoyo también para aclarar los propios intereses y habilidades con el objetivo de tomar mejores decisiones a este respecto.

e) *Nuevas tecnologías*

...yo por ejemplo, se me ech a perder el computador y no podía estudiar porque siempre me manejo haciendo resúmenes en Word y es más fácil aprenderse para mí escribiendo (Mujer, colegio privado).

Uso de internet. Las respuestas de los jóvenes no muestran elementos muy novedosos en esta materia. El uso de internet se da de manera muy generalizada para efectos de comunicación y realización de trabajos escolares. Respecto de la búsqueda de información ésta se da por interés propio o por demandas de naturaleza escolar. En materia escolar los jóvenes lo usan para entender cosas no clarificadas en clase o simplemente para hacer tareas. Respecto a cuestiones de información general, lo utilizan para bajar música o conocer más de sus artistas favoritos y leer noticias. Los programas más utilizados son, por lo tanto, aquellos que permiten la comunicación (*Facebook, Skype, WhatsApp*). El uso de *Twitter* es muy marginal, con una mayor prevalencia en los estudiantes de colegios privados. *Messenger* también disminuye su impacto; son los jóvenes de colegios subvencionados quienes señalan aún utilizarlo.

Relación nuevas tecnologías y colegio. Todos los jóvenes coinciden en torno a dos convicciones básicas: a) el uso de nuevas tecnologías es indispensable en el aula y en el proceso formativo global; y b)

las nuevas tecnologías *nunca* podrán reemplazar al profesor presencial y al colegio en su dimensión física. Respecto al primer punto mencionan que las nuevas tecnologías les permiten enfrentar de mejor forma las exigencias que se les impone en el ámbito escolar; específicamente hacer tareas y presentaciones para el colegio. Respecto a Internet, el uso es más diverso, en tanto esta herramienta les permite ejercer distintas funciones que sirven de apoyo a las labores escolares. En primer lugar se menciona que la usan para buscar información que emerge como necesaria para lograr un buen desempeño escolar (para hacer tareas, para aclarar materias vistas en clases, etcétera). Además de ello, Internet es extendidamente usado para vincularse entre sí, lo que permite la realización de trabajos o definir grupos de interés que permita mantenerlos en contacto y dar aviso de situaciones escolares que los involucren (hay grupos de curso o de ramos electivos que los alumnos toman, etcétera). En este sentido este tipo de grupos mantienen el quehacer escolar más allá de los límites físicos y temporales que impone la escuela, permitiendo una comunicación fluida y práctica para afrontar mejor las exigencias escolares.

Acerca de la posibilidad de que las nuevas tecnologías puedan reemplazar en algún momento a la escuela como proveedor de conocimiento clave para la socialización cultural y la inserción social de las nuevas generaciones, los estudiantes manifiestan muy claramente que lo ven como imposible. Tanto el profesor como el colegio humanizan, aspecto que sería imposible si pensásemos sólo en el uso de nuevas tecnologías en el proceso de formación. La educación no es sólo conocimientos cognitivos, es una manera de socializar junto a otros, lo que hace indispensable la relación directa. A pesar de que hay jóvenes con más habilidades para auto formarse con el apoyo de herramientas como Internet, en general se requiere de una relación pedagógica, donde un experto acompañe y haga avanzar al estudiante, estando siempre disponible para aclarar sus dudas.

Los hallazgos del estudio nos señalan que las nuevas tecnologías y su uso cada vez más intensivo y masivo por las nuevas generaciones estarían resignificando el espacio escolar en algunas dimensiones relevantes. En primer lugar, aparece como una herramienta que es cada vez más imprescindible para lograr un buen desempeño académico. Tanto las TIC'S como internet emergen como herramientas claves que estarían siendo internalizadas por el mundo escolar y consideradas como disponibles por sus estudiantes. Muchas exigencias escolares,

sobre todo en poblaci3n escolar de más recursos, suponen su accesibilidad cotidiana por parte de los estudiantes (en colegios privados los estudiantes mandan sus trabajos por e-mail al profesor hasta las 24:00 horas del día solicitado). Esto amplía el dominio escolar, colonizando tiempos tradicionalmente extraescolares.

También podemos observar que la conformaci3n de grupos de estudiantes en las redes sociales con el objetivo de «sostener» informaci3n relevante respecto a los cursos está reforzando dicha tendencia. Al parecer, el mundo escolar es más amplio y difuso en sus límites que lo que lo era anteriormente (recordar como el *cyberbullying* mantiene el acoso fuera de los límites espaciales y temporales del horario escolar).

Otro aspecto que se podra atribuir al uso de las tecnología de la informaci3n y de la comunicaci3n (TICS) y la racionalidad que tienen este tipo de herramientas tecnol3gicas (más interactivas, más aut3nomas en su uso, multimediales, etcétera) se puede observar en los referentes desde los cuales los estudiantes evalúan las disciplinas o ramos escolares y la actuaci3n pedag3gica de sus docentes. La demanda por clases más lúdicas, prácticas e interactivas puede verse reforzado por la racionalidad que imponen este tipo de herramientas y por el uso que los j3venes de hoy le estn dando (Pedr3, 2006). Según este autor, las TICS estaran modificando la manera como las nuevas generaciones se estn aproximando al conocimiento, por lo que ello podra concatenar a una demanda más exigente al colegio respecto a sus formas de entregarlo en su formato escolar.

Lo visto anteriormente no resta importancia a la necesidad de considerar el c3mo estas nuevas tecnologías están modificando algunos aspectos de la educaci3n actual y con ello imponiendo nuevas demandas que deben ser evaluadas por las políticas educativas con el objetivo de hacerlas más pertinentes y promotoras de una educaci3n de calidad para todos.

5. CONCLUSIONES: AGENDA DE INVESTIGACI3N

Los elementos que hemos descrito en este artículo, permiten descubrir, y en otros casos reforzar, una gama importante de inquietudes referidas a problemas de ajuste no resueltos entre los j3venes y el sistema educativo. Estos eventuales «desajustes» pueden formar globalmente una «agenda» de preocupaciones que se traduzca en investigaciones avanzadas susceptibles de ser impulsadas en el plano académico. Ellas también debiesen interesar a quienes desde el diseño de las

políticas públicas se encuentran precisamente examinando la pertinencia del modelo y estrategias de nuestro actual sistema educacional.

Atendiendo a este espíritu, consideramos relevante precisar ciertos temas que dada la naturaleza y restricciones del estudio no se logró profundizar, pero que dada su importancia y presencia a nivel de los resultados del trabajo, ameritan ser parte de una agenda futura de investigación.

En este contexto destacamos los siguientes fenómenos.

a) *Desajustes entre promesa de movilidad social e integración efectiva de los jóvenes.* En materia de movilidad social es indispensable indagar sobre las consecuencias simbólicas de las promesas de la movilidad social asociadas a la educación (v.g. equilibrio entre expectativas de inserción en el mercado laboral y participación laboral efectiva). En esta línea, debiesen estudiarse eventuales mecanismos de regulación al mercado del trabajo con la finalidad de que los avances en educación tengan un correlato en el sistema, haciendo valer efectivamente la lógica de la meritocracia. En materia educativa es urgente una reflexión sobre las expectativas desmedidas depositadas en lo educativo, preguntándose si, por ejemplo, el sistema de aseguramiento de la calidad sabrá abordar adecuadamente los problemas estructurales de la desigualdad de resultados y segregación. Desde una perspectiva más sociológica, es adecuado pensar en las consecuencias de un modelo que ofrece simbólicamente altas expectativas de integración a través de la educación preferentemente universitaria, pero que carece de mecanismos para garantizar que esta integración opere con certitud. Planteado de otra forma, es preciso preguntarse por el comportamiento de los «optimistas de hoy» si es que sus expectativas de movilidad no son satisfechas a futuro.

b) *Desajustes entre la promesa de futuro versus el «eterno presente» del imaginario juvenil.* El sistema educativo y experiencia juvenil parecen transitar en dimensiones temporales de naturaleza y características extremadamente antagónicas. Por un lado, la educación se ordena en torno a una visión temporal estructurada sobre la base de un futuro no bien precisado, que es rigor una «promesa de futuro». Por el contrario, los jóvenes, a pesar de ser sensibles a la idea de un proyecto que se construye en el tiempo, se sienten más interpelados por una inmediatez que les resulta mucho más inteligible. De esta forma, en el imaginario juvenil, «lo valioso y lo útil parecer ser lo vivible y lo

verificable hoy». Por tal motivo, lo anterior exige pensar formas de conciliación de ambas perspectivas que permitan, en el caso de la educación, responder a exigencias juveniles propias del *hoy*, y, en el caso de los propios jóvenes, reinstalarlos simbólicamente en una concepción de *tiempo extenso* o *extendido*. De alguna forma la incorporación de las *tics* en el mundo cotidiano de los jóvenes y progresivamente en el espacio escolar está explicitando esta tensión. La dimensión temporal y las representaciones de él pasan a ser un tema que debe ser considerado en los estudios de juventud y del mundo educativo.

c) *Desajustes entre civismo en abstracto y participación efectiva*. A pesar del fuerte consenso con la idea de que la proximidad con las instituciones democráticas, la disposición a participar en los procesos políticos y el desarrollo de lo que normalmente se denominan las virtudes públicas dependen en gran medida de la educación que los jóvenes reciben en el colegio —puesto que es en el colegio donde se vive concretamente la alteridad y se adquieren los útiles fundamentales para la vida en comunidad— el sistema educativo sigue reforzando una estrategia de neutralidad que impide que los jóvenes puedan desarrollar un verdadero sentimiento de solidaridad colectiva. Esta neutralidad paradójicamente también se apoya en una concepción cívica esencialista y abstracta que pareciera exigir a los jóvenes un comportamiento natural que no requiere ni de un aprendizaje ni de una práctica. Lo anterior pone en evidencia la necesidad de reorientar el rol del colegio en relación a la formación para la ciudadanía, desarrollando líneas educativas más claras y más pertinentes que se estructuren a partir de desafíos precisos en los ámbitos de alteridad, asociatividad, titularidad de derechos y responsabilidades que de ello se deriven; entre otros aspectos.

En este marco no es menos relevante plantearse el qué hacer, desde el sistema educativo, respecto del voto como mecanismo base de la democracia representativa y también el cómo reforzar la cohesión social, la prosocialidad y la empatía en contrapunto al individualismo cultural que hemos descrito en la primera sección de este artículo.

SANTIAGO (CHILE), NOVIEMBRE 2012

RECIBIDO: DICIEMBRE 2012

ACEPTADO: FEBRERO 2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAEZA, JORGE (2007): «La construcción de trayectorias en sociedades menos reguladas: desafíos al trabajo de orientación escolar en educación secundaria». *Foro Educativo* N°12. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- BAJOIT, GUY (2003): *Le changement social: approche sociologique des sociétés occidentales contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- CASTILLO, JORGE y GUSTAVO CABEZAS (2010): «Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior». *Calidad en la Educación* N°32. Santiago: Consejo Nacional de Calidad de la Educación.
- DÁVILA, ÓSCAR, FELIPE GHIARDO y CARLOS MEDRANO (2005): *Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- DUBET, FRANÇOIS (2005): *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa Editorial.
- DURU-BELLAT, MARIE (2009): *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- PEDRÓ, FRANCESC (2006): «Aprender en el nuevo milenio. Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza». OCDE-CERI.
- GUELL, PEDRO (2008): «Comentarios V encuesta nacional de juventud». *Revista de Desarrollo Humano* N°41. Santiago: PNUD.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (2011): *Imaginario juveniles de la política*. Santiago: INJUV.
- (2010): *VI encuesta nacional de juventud*. Santiago: INJUV.
- LECHNER, NORBERT (2004): «Cultura juvenil y desarrollo humano». *Revista de Estudios sobre Juventud* N°20. México: IMJ.
- MONTES, NANCY y MARÍA ALEJANDRA SENDÓN (2006): «Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, N°29. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- NUSSBAUM, MARTHA (2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- TEZANOS, JOSÉ FÉLIX, JUAN JOSÉ VILLALÓN y AINOA QUIÑONES (2011): *Estudios Delphi sobre tendencias económicas, sociales y políticas*. Madrid: Editorial Sistema.
- THEZÁ, MARCEL y ALEJANDRO REINOSO (2005): «Jóvenes y violencia: notas para su comprensión y análisis». *Persona y Sociedad*, Vol. XIX, N°1. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

LA TEORÍA DEL CAPITAL CULTURAL Y LA PARTICIPACIÓN CULTURAL DE LOS JÓVENES. EL CASO CHILENO COMO EJEMPLO

MODESTO GAYO*

RESUMEN

La teoría del capital cultural desarrollada por Pierre Bourdieu y sus seguidores ha mantenido una relación ambivalente con la juventud. Por un lado, las etapas iniciales de la vida son cruciales para la conformación del *habitus* y, con ello, sientan las bases para los logros futuros. Por otro lado, los jóvenes ocupan posiciones subordinadas en el campo social y son recipientes de una cultura heredada desde sus familias y contextos sociales de origen. Sin embargo, los estudios realizados en los últimos años en el marco de esta teoría, principalmente los que se refieren a la práctica cultural, han mostrado la importancia de la edad para la comprensión de los patrones de comportamiento identificados. A pesar de ello, históricamente han sido las investigaciones hechas desde la teoría de las subculturas las que más han avanzado en el estudio de los jóvenes. Este artículo intenta contribuir al desarrollo de la teoría del capital cultural recurriendo mayormente al diálogo y la convergencia metodológica entre ambas teorías, y lo hace con evidencia del caso chileno.

PALABRAS CLAVE: JUVENTUD, CAPITAL CULTURAL,
PARTICIPACIÓN CULTURAL, ESPACIO SOCIAL, CAMPO SOCIAL

* Modesto Gayo es profesor en la Escuela de Sociología de la Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. E-Mail: modesto.gayo@udp.cl. Este estudio se hizo en el marco del proyecto Fondecyt N°1100523, titulado «La desigualdad cultural y sus determinantes. Un estudio sobre el gusto y la participación cultural en Chile». Asimismo, quiero agradecer a Camila Malig su ayuda en la revisión de un amplio conjunto de textos que están en la base de este artículo, y a Sahara Martignoni por su trabajo en la preparación de la base de datos, ambas jóvenes investigadoras.

A TEORIA DO CAPITAL CULTURAL E A PARTICIPAÇÃO CULTURAL DOS JOVENS. O CASO CHILENO COMO EXEMPLO

RESUMO

A teoria do capital cultural —desenvolvida por Pierre Bourdieu e seus seguidores—, tem mantido uma relação ambivalente com a juventude. Por um lado, os estágios iniciais de vida são cruciais para a formação do *habitus*, que estabelece as bases para futuras realizações. Por outro lado, os jovens ocupam posições subalternas no campo social, sendo herdeiros de uma cultura transmitida por suas famílias e contextos sociais de origem. No entanto, os estudos realizados nos últimos anos no contexto dessa teoria —principalmente em relação à prática cultural—, têm mostrado a importância da idade para compreensão dos padrões de comportamento identificados. Apesar disso, historicamente, as pesquisas feitas a partir da teoria das subculturas são as que mais têm avançado no estudo dos jovens. O objetivo deste artigo é contribuir para o desenvolvimento da teoria do capital cultural recorrendo majoritariamente ao diálogo e à convergência metodológica entre ambas as teorias, usando como exemplo o caso chileno.

PALAVRAS CHAVE: JUVENTUDE, CAPITAL CULTURAL, PARTICIPAÇÃO CULTURAL, ESPAÇO SOCIAL, CAMPO SOCIAL

THE THEORY OF CULTURAL CAPITAL AND THE CULTURAL PARTICIPATION OF YOUNG PEOPLE. THE CHILEAN CASE AS AN EXAMPLE

ABSTRACT

Bourdieu's cultural capital theory has had an ambivalent relationship with the idea of «youth». On the one hand, the first steps in life are key moments for habitus building and, doing that, set the basis for future achievements. On the other hand, youngsters occupy subordinated positions in the social field and they are recipients of particular cultures from their families and social contexts of breeding. However, a significant number of studies on cultural capital performed during the last few years have concluded that age is a very important variable in order to account for the patterns of behavior found. Even so, in the past, studies done from the theory of subcultures have been those which have made more progress in understanding youth cultures. This article attempts to contribute to the development of cultural capital theory taking advantage from the dialogue and methodological convergence between both theories, and this is done using evidence from the Chilean case.

KEY WORDS: YOUTH, CULTURAL CAPITAL, CULTURAL PARTICIPATION, SOCIAL SPACE, SOCIAL FIELD

1. INTRODUCCIÓN

LA TEORÍA DEL CAPITAL cultural a la que vamos a referirnos aquí es la que en la tradición sociológica habitualmente asociamos al pensador francés Pierre Bourdieu. De acuerdo a esta teoría, las prácticas culturales de las personas son un producto de —o se ven fuertemente influidas por— la interiorización inconsciente de esquemas cognitivos, valóricos y afectivos, que en su conjunto de lo que podemos entender como «disposiciones» y de las constricciones estructurales relativas principalmente a la dotación diferencial de los capitales cultural y económico (Bourdieu, 1979). Eso significa que las personas con mayor educación formal, más recursos económicos y un origen social más elevado tendrán un comportamiento cultural que podríamos entender como más sofisticado, refinado o, haciendo uso de un término polémico pero de gran tradición, legítimo.

El objetivo de este estudio no es poner a prueba esta teoría en los términos arriba indicados, trabajo que ya se ha hecho en otros lugares con gran detenimiento (Bennett et al., 2009; Gayo et al., 2009), sino que se trata de contribuir a desarrollar la teoría del capital cultural con referencia a los jóvenes.

Para ello, en primer lugar, mostramos el papel ambivalente y subordinado que la juventud como categoría de análisis ha tenido en este desarrollo teórico. En segundo lugar, argumentamos la insuficiencia de estudios previos para hacer énfasis en la juventud sin necesidad de desplazar del centro de interés el tratamiento de las desigualdades, quizás porque entendieron que estas eran transversales a los grupos etarios. No obstante, en tercer lugar, incluso si aceptamos la idea de transversalidad u ortogonalidad de las variables edad y grupo socioeconómico, esto ha tenido una consecuencia indeseable. Esta se refiere al hecho de que ha contribuido a mantener a los jóvenes en una especie de posición analítica que ha obstaculizado estudiar las diferencias socioeconómicas entre ellos, aunque es evidente que estas existen y tienen relevancia (Gayo et al., 2011; Winocur, en Sunkel 2006; Terpstra, 2006;), como aquí mostraremos.¹ En cuarto lugar, presentamos los resultados de un estudio

1 No tratándose estricta o principalmente de desigualdades socioeconómicas, aunque pudiera haber relación con las mismas, existe literatura que trata sobre importantes diferencias entre los niños y/o los jóvenes. A este respecto, un ejemplo es el trabajo de Adriana Rodríguez (en Sunkel, 2006), en el cual trata la regulación que dentro de la familia se hace del

empírico con datos de Chile recogidos recientemente y de los cuales se deriva una clara imagen de fuerte desigualdad entre los jóvenes (INJUV, 2010). Finalmente, extraemos algunas conclusiones, entre las cuales está la necesidad de reflexionar sobre la juventud no como una especie de limbo producido sociohistóricamente,² y ajeno a la realidad de la estratificación social, sino como un momento en el desarrollo de los individuos en el cual las desigualdades reflejan su realidad cotidiana actual y nos ayudan a entender sus posibilidades de desempeño social y laboral en el futuro. Justamente, esto es de lo que la teoría del capital cultural habla, pero, quizás por tan evidente, ha llegado a ser olvidado u omitido. Este artículo trata de problematizar dicho sobreentendido.

2. JUVENTUD Y LÍMITES DE LA TEORÍA DEL CAPITAL CULTURAL

La teoría del capital cultural ha mostrado históricamente una relación ambivalente con la juventud (Bourdieu, 1979). Por un lado, la infancia y la juventud, o las primeras etapas de la socialización de los sujetos, son entendidas como momentos cruciales para explicar la formación del *habitus*; es decir, se trataría de una fase central en el desenvolvimiento de las disposiciones de las personas, sean estas estéticas, relativas a expectativas futuras, o concernientes a las prácticas que ordenan nuestra cotidianeidad. Sin embargo, por otro lado, el énfasis en la reproducción propio de esta teoría deja a la juventud como una fase personal en la que generalmente germina sobre todo lo que los padres asentaron. Esto último puede ser entendido como la «invisibilidad de la juventud», pues esta etapa carece de fuerza explicativa y funciona, más bien, como una correa de transmisión de algo cuya producción se debe a otras variables.

Los jóvenes son comprendidos como los novatos, los que entran en las disputas propias del campo cultural desde posiciones de relegamiento (Bourdieu, 2005). Ellos son los que carecen de una historia en el campo. Entran en el mismo y con ello se ven involucrados en una disputa por ganar legitimidad, y lo hacen desde abajo, mostrando frecuentemente pautas culturales que no encajan con un gusto generalmente aceptado hasta ese momento. Esto proponemos entenderlo

uso que los niños hacen de la televisión en Colombia, encontrándose fuertes diferencias en las reglas aplicadas para restringir o no el contacto con este medio de comunicación.

2 Para una reflexión sobre la historicidad de la «juventud» como categoría, puede verse Bourdieu (1990).

como la «subordinación de la juventud» o la «juventud dominada», lo cual significa que el asentamiento y permanencia en el tiempo de los gustos nacientes deberá superar una etapa de rechazo por parte de las personas de edad superior, las cuales generalmente ocupan las posiciones dominantes y de más prestigio en el campo cultural.

Esta juventud invisible y subordinada poco parece tener que ver con la relevancia creciente que se ha venido otorgando a la edad en los estudios sobre capital cultural. La edad influye casi tanto como la clase en los gustos y prácticas culturales en general (Savage y Gayo, 2011; Bennett et al., 2009; Gayo et al., 2009) y ello convierte a los jóvenes, e igualmente a sus mayores, en algo más que transmisores de lo que aprendieron en sus hogares, y a la juventud en algo más que un período en la sombra de la vida personal.

Sin embargo, esta nueva atención a la edad por parte de los estudiosos interesados en la teoría del capital cultural, cuya naturaleza ha sido principalmente analítica. Es decir, dependiente de metodologías que han tratado de separar los efectos de las variables, ha llevado aparejada que no se haya atendido suficientemente a la desigualdad en cada uno de los diferentes momentos de la vida. Esto tiene consecuencias importantes, pues genera formas de ver al otro, en este caso al «joven», mucho más unitarias o generalizadas de lo que debiesen. Un claro ejemplo de ello puede ser el de los «jubilados». En general, podríamos entender que en Chile esta es una categoría social que incluye a personas con ingresos promedio inferiores a los de las personas que forman parte de la población activa. Ser jubilado en algunos países, como digo en promedio, puede llegar incluso a significar algo próximo a ser pobre o estar cercano estadísticamente a la pobreza. No obstante, cuando hacemos el análisis del comportamiento cultural de los jubilados distinguiendo por los ingresos del hogar y su nivel educativo nos encontramos con que estos son un grupo extraordinariamente diverso y, por ello, poco sentido tiene reconocerlos a todos por lo que hacen los que menos tienen entre ellos, incluso si este es su grupo más numeroso (Gayo et al., 2012).

Entendemos que idéntica es la situación de los jóvenes (Wilska y Pedrozo, 2007; Shildrick, 2006; De Castro, 2006; Lee, 2005; Bermúdez, 2001). Para resituarlos en el desarrollo teórico sobre el capital cultural es obviamente importante identificar cambios de acuerdo a la edad, pero no es suficiente. A este respecto, es sintomático que en un libro reciente y relevante en la disciplina, en el área de la sociología de la cultura, como *Culture, Class, Distinction* (Bennett et al., 2009), que

estudia a la *bourdieuana* la formación del capital cultural en el Reino Unido, no haya ningún capítulo dedicado al tratamiento de la edad,³ a pesar de la relevancia que tiene en los análisis que en el mismo estudio se hacen.⁴ Es asimismo imprescindible aceptar que en este período hay algo peculiar que contribuye a la formación del capital cultural, pues de otro modo no se entendería que pudiesen encontrarse diferencias de gusto y práctica tan marcadas.⁵

3. LA TEORÍA DE LAS SUBCULTURAS: FORTALEZAS, INSUFICIENCIAS Y ALGUNAS POSIBLES SALIDAS

Históricamente, una alternativa o complemento, según como se vea, a las teorías estructuralistas de las clases sociales ha sido lo que podemos denominar la teoría de las subculturas.⁶ Como núcleo teórico

-
- 3 En un importante estudio de Catalán y Sunkel (1990), que sirve como antecedente obligado de las investigaciones actuales sobre consumo cultural en Chile, es interesante observar como atienden preferentemente a variables socioeconómicas como los ingresos y la educación, omitiendo el tema de la edad.
 - 4 En esta misma línea, y como parte del proyecto británico referido, puede verse Savage et al. (2005), Gayo-Cal et al. (2006), Savage y Gayo (2011). En todos estos estudios puede observarse como la edad aparece referida como una variable clave para la comprensión de la práctica cultural. Sobre Chile, con una aproximación de la misma naturaleza, véase Gayo et al. (2009).
 - 5 Para Chile, evidencia detallada sobre diferencias entre grupos de edad con respecto a su participación cultural puede encontrarse en los informes elaborados por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de este país para las encuestas de los años 2004-2005 (CNCA, 2007) y 2009 (CNCA, 2011). A partir de la primera de las encuestas mencionadas, la que une las realizadas en los años 2004 y 2005, se elaboraron artículos en los cuales se recogen algunas diferencias por cohortes de edad (Catalán y Torche, 2005). Asimismo, con información sobre el jefe de hogar, Bernasconi y Puentes (2001) ofrecen una descripción sobre el impacto de su edad sobre el consumo cultural de los hogares chilenos. Desde un punto de vista comparado y con material de entrevistas, puede consultarse los resultados de una investigación sobre consumo cultural en el Cono Sur de América, la cual incluyó los casos de Argentina, Chile y Uruguay (Gayo et al., 2011).
 - 6 Mi relato es parcial en el tiempo y teóricamente. No obstante, creo hacer los énfasis que son necesarios para ayudar a entender en este artículo el

tiene sus raíces en los estudios culturales británicos y en el giro cultural que reorientó fuertemente la agenda de las ciencias sociales al menos desde los años 60 del siglo pasado. En estas propuestas, había un genuino interés por entender las culturas populares o, en otros términos, la vivencia cotidiana de los subordinados o dominados en la sociedad. No en vano, las relaciones de clase tenían como base no sólo el dinero o la riqueza económica, sino las conductas y actitudes de aquellos que participaban en esta relación, fuese ello como «élite» o como «masa». Aquí no pretendemos, ni nos corresponde, reconstruir este pasado. Más bien, queremos hacer mención a su presente. Ello tiene como objetivo mostrar como lo que aquí entendemos como la «teoría de las subculturas», por un lado, ha mostrado tener una gran capacidad para describir prácticas culturales y estilos de vida, pero, por otro, se ha mostrado insuficiente para entender las bases estructurales sobre las cuales frecuentemente tales subculturas emergen. Esto no sólo se refiere al estudio e identificación de las variables que mayor peso tienen en la explicación de los patrones culturales, sino, y esto de forma igualmente destacada, a la visualización y comprensión de la posición relativa que los individuos tienen en los campos sociales, siendo en nuestro caso de particular interés el campo cultural. La atención al campo indica la relevancia que se otorga a la dotación relativa de capitales y al significado contextualizado de los comportamientos, pues finalmente el valor social o simbólico de lo que uno hace es fuertemente dependiente de lo que están haciendo las personas que están a su alrededor y que en conjunto contribuyen a formar el campo social de referencia.

Un amplio conjunto de estudios recientes,⁷ nos han ayudado a reconstruir los elementos propios de este enfoque teórico, al que aquí enfrentamos a algunos rasgos que entendemos característicos de la

trasfondo de mi argumento. Para una revisión acabada de la que aquí denomino como «teoría de las subculturas», en la cual podemos encontrar un posicionamiento bastante claro a favor de la idea de «subcultura», véase Muggleton (2005). Producto de una revisión crítica de este concepto es el libro editado por Bennett y Kahn-Harris (2004) *After Subcultures*, en cuyo capítulo introductorio se puede encontrar una reflexión muy completa sobre los antecedentes de la idea de subcultura, su uso por parte de la escuela británica de estudios culturales, y algunas alternativas conceptuales que han sido ofrecidas como solución a limitaciones de la idea mencionada.

7 Estos estudios son principalmente aquellos a los que hacemos referencia a lo largo de esta sección.

teoría del capital cultural (ver tabla 1). La teoría a la que ahora atendemos adopta preferentemente una perspectiva «subcultural», y aquí me detendré en precisar el significado de este adjetivo, dado que tiene implicaciones tanto epistemológicas, como teóricas y metodológicas.

La «subculturalidad» se enmarca dentro de un paradigma que aquí denominaremos «posmoderno», pues los discursos son las nuevas estructuras que sustituyen el papel principal que en la modernidad tenían otras variables como los capitales. Para llegar a acceder y reconstruir esos discursos, adopta una visión «micro», cuya realización está asociada a los estudios de caso. Estos objetos de estudio podrían abordarse, medirse o tratarse de diferentes maneras, y aquí se apuesta por un enfoque subjetivista, lo que implica atender a motivaciones, actitudes, valores y afectos de los individuos que estamos estudiando. La metodología que ha sido entendida como la más adecuada para llegar al nivel discursivo ha sido la que habitualmente se denomina «cualitativa», en particular concretada de forma destacada en el uso de etnografías y observación participante, esto es, metodológicamente tienen una naturaleza etnográfica o próxima a la misma. Con ello se obtiene lo que podríamos entender como los «significados» de la acción, siendo el discurso una forma de la misma. Esta aproximación está asociada a una orientación teórica que enfatiza la descripción y no tanto la explicación, pues es el discurso lo que se trata de reconstruir y es el mismo el que tiene capacidad explicativa. Es decir, elevan la descripción de atributos o rasgos culturales al rango de una teoría. Una de sus principales fortalezas es su gran capacidad para «mapear» distinciones. Estas son de gran importancia, pues la definición de las comunidades o diferenciaciones se hará en torno a las prácticas (los discursos), lo que, en la medida en que se subraye únicamente la dimensión discursiva, dejará un rastro de transversalidad socioeconómica y, en sentido inverso, heterogeneidad de clase. Siendo una fortaleza su capacidad para identificar distinciones, una solución habitual de estos estudios es el recurso al etiquetaje, lo que transforma las concepciones individuales en intersubjetivas. A su vez, desde el punto de vista del interés en la estructura del gusto, encontramos —como ya indicábamos anteriormente de forma más genérica— una atención a la diferencia. Y si bien no es necesariamente así por razones lógicas, ha concentrado gran parte de sus fuerzas en entender la cultura popular, en manifestaciones muchas veces de comportamientos que frecuentemente han sido comprendidos como desviados. En coherencia con el hecho de que no se analiza el papel de las variables estructurales que

puedan estar detrás de las prácticas, los cursos de acción aparecen como producto de decisiones individuales dentro de un contexto social particular. Ello abre la posibilidad del cambio tanto individual como colectivo desde un punto de vista diacrónico, pero, dado su énfasis en la comprensión de las distinciones discursivas, termina promoviendo la continuidad, pues a menudo encuentra valor en las visiones informadas por la subordinación y la resistencia.

TABLA 1: RASGOS DE LA TEORÍA DEL CAPITAL CULTURAL
 FRENTE A LA TEORÍA DE LAS SUBCULTURAS

	T. CAPITAL CULTURAL	T. SUBCULTURA
Paradigma	Modernidad	Posmodernidad
Visión	Holística o «sistémica» (macro)	Estudio de caso (micro)
Enfoque	Estructuralismo	Subjetivismo
Metodología	Cuantitativa y cualitativa (entrevistas)	Cualitativa (etnografía, ⁸ observación participante)
Obtiene	Variables explicativas	Significados
Orientación teórica	Explicación	Descripción
Fortalezas	Explicar desigualdades	Mapear distinciones
Comunidad	Clases o unidad	Unidad en torno a las prácticas: transversalidad socioeconómica y heterogeneidad de clase
Solución	Gradualidad	Etiquetaje
Estructura gusto	Desigualdad económica y cultural	Diferencia
Tipo de cultura	Alta cultura	Cultura popular
Curso de acción	Estructuralmente condicionado	Decisión individual dentro de un contexto social particular
Perspectiva diacrónica	Continuidad (reproducción de las posiciones en el espacio social)	Cambio (historia colectiva)
Promueve	Cambio	Continuidad

Los intereses de los estudios sobre los jóvenes realizados desde la teoría de las subculturas han venido variando, pero aquí haremos mención a tres, alguno de los cuales veremos en los datos que fueron recogidos para el caso analizado en este artículo, la juventud en Chile. El primero de ellos —el cual ya tiene una larga historia y ha sido cen-

8 Esta idea la incorporé a partir del trabajo de Wel et al. (2008).

tral en el desenvolvimiento de los estudios culturales— se relaciona con el *estudio de la cultura de la clase obrera*, en las formas que esta pueda adoptar. A menudo, se trata de atender a patrones culturales cuya práctica parece estar asociada a una resistencia al aprendizaje o la normalización en la escuela y que, por tanto, lleva a la exclusión o la subordinación social (Wel et al., 2008; Terpstra, 2006; Willis, 1977). El segundo tema es el *uso de las tecnologías*, bien sean estos los medios de comunicación que han hecho su aparición sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX, de un modo destacado la televisión, bien se trate del uso de instrumentos tecnológicos en la vida cotidiana como lectores y grabadores de música, plataformas de juegos o el propio internet (Vanden Abeele y Roe, 2011; Hagen, 2007; Wilska y Pedrozo, 2007; Lee, 2005). En tercer lugar, una temática recurrente ha sido la de la *música*, debido a su fuerza para articular grupos de personas en torno a los estilos de vestimenta, las formas de pensamiento y la ocupación de lugares (Kiilakoski y Oksanen, 2011; Selfhout et al., 2008; Baker y Cohen, 2008; Toth, 2008; Bermúdez, 2001). No en vano, si combinamos estas temáticas, obtenemos un perfil que ha llegado a ser prototípico de los jóvenes, pues son muy frecuentemente descritos como contestatarios (en la escuela), tecnológicos y «musicofílicos».

Teniendo ambas aproximaciones teóricas fortalezas y debilidades, la posibilidad de aproximar o hacer confluir ambas teorías puede contribuir a avanzar en una explicación cabal de la participación cultural de los jóvenes. En realidad, esto no es ninguna novedad y ya ha sido intentado, aunque esa fusión creemos que es insatisfactoria. *¿Cómo se ha propuesto fundir ambas teorías y por qué estamos insatisfechos?* La respuesta a la primera pregunta se refiere al intento de transformar las subculturas, cualquiera que sea, en capital. Ahora ya no se trataría de un «capital cultural» sino de un «capital subcultural» (Leonard, 2008; Jensen, 2006).⁹ En un sentido similar, desde estudios interesados en mantener el vínculo entre el capital cultural y las subculturas, han habido respuestas a la necesidad de relacionar las últimas con las variables estructurales que contribuyen a definir las y que son expresadas a través de ellas (Jensen, 2006). Sin embargo, esta solución expresa un relativismo en relación a lo que consideraríamos capital, lo que nos llevaría a situaciones que los individuos vivirían muy frecuentemente como contradictorias, pues una práctica o símbolo podría ser un capital en nuestro barrio decaído y una sería limita-

9 En este punto, la autora se refiere a la contribución de Sarah Thornton.

ción cuando salimos de sus fronteras. Quizás este es un riesgo presente en la idea de campo social, o en usos posibles de la misma, y debemos ser conscientes de ello.

4. DATOS Y METODOLOGÍA

El encuentro de las teorías del capital cultural y de las subculturas no tiene como único lugar posible una nueva teoría, como fusión combinada de ambas. Aunque menos explorado, también es importante referirse a las posibilidades que abre la confluencia al nivel de los métodos. Ello significa rechazar que el único modo de obtener información sobre los significados es el etnográfico y que las encuestas recogen datos un tanto superficiales sobre los individuos desde el punto de vista de su subjetividad, pues ello parece más un relato exagerado y cargado de prejuicios que una realidad necesaria.

Reconociendo el aporte de los estudios más etnográficos vinculados a la teoría de las subculturas, e igualmente la contribución de las aproximaciones metodológicas más próximas a la teoría del capital cultural, en este trabajo nos inclinamos por la segunda, si bien tratando de poner el énfasis en la conveniencia de vincular a este nivel ambas teorías. No obstante, en este caso, atendemos a lo que el enfoque de las subculturas no ha alcanzado a hacer convenientemente. Es decir, analizamos la práctica cultural desde el punto de vista de las variables que la estructuran,¹⁰ y agregamos algo en lo que tal perspectiva ha sido destacada, el uso de información cualitativa. A continuación detallamos las características de los datos analizados.

La naturaleza de los datos y el contenido de las preguntas en las encuestas que se han realizado hasta la fecha en Chile dificultan que

10 A este respecto, en coherencia con lo que aquí sostenemos, Bolin afirma que «As a consequence of this identity focus, and the ethnographic methods used, youth cultural studies ... have tended to favour a micro level analysis where individual interpretations of media texts have been highlighted, often in terms of pleasure, resistance, empowerment etc., which have mostly been studied from the perspective of the individual, i.e. which identities he or she comes up with as an end product. Few studies have taken the analysis further and linked this micro level analysis to a broader focus at macro levels; for instance linking identity production to the structural level of cultural forms, and how these cultural forms in turn deeply affect the possibilities at hand for the individual to construct his or her identity» (1999:50).

avancemos empíricamente hacia una aproximación más integrada de las teorías antes mencionadas. Con los datos con los que contamos, no obstante, es posible explorar hipótesis provenientes de la teoría del capital cultural ya explicitadas en los apartados previos.

Este estudio combina dos tipos de datos, los de la encuesta del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) realizada en el año 2009, la última disponible hasta la fecha, y los resultados provenientes de un conjunto de cuatro *focus groups* realizados durante el año 2007 en la ciudad de Santiago de Chile. Por lo que respecta a la encuesta, tiene una cobertura territorial nacional, fue realizada a jóvenes de edades comprendidas entre los quince y los veintinueve años, en zonas rurales y urbanas, y el número de personas encuestadas ascendió a siete mil setenta, todas las cuales fueron entrevistadas cara a cara. El cuestionario no se dedica de forma exclusiva o principalmente al consumo cultural, pero contiene información valiosa sobre esta temática, cuyo análisis ha servido para desarrollar este estudio. En el análisis de los datos se utilizó la técnica estadística conocida como *análisis de correspondencias múltiples* —que Bourdieu contribuyó decisivamente a popularizar en las ciencias sociales— y en los últimos años ha tenido una gran expansión en los estudios informados por la teoría del capital cultural (Savage y Gayo, 2011; Bennett et al., 2009; Gayo et al., 2009; entre muchos otros).

Esta técnica estadística ha sido frecuentemente relacionada con el gráfico que tiene asociada a la producción de sus resultados. La misma tiene dos objetivos principales. Por un lado, nos permite ver la asociación relativa entre las categorías de un conjunto de variables categóricas, para lo cual podemos recurrir como referencia a la distancia entre las mismas que podemos visualizar en los gráficos producidos. Como regla de interpretación, podemos decir que entre dos categorías cualesquiera que son comparadas con respecto a una tercera, la mayor cercanía a una de las dos primeras significa que las personas con ese rasgo realizan en un porcentaje mayor la actividad (de la categoría de referencia o comparación) que las personas de la segunda categoría. Las actividades que están presentes en un lugar próximo en el espacio se entenderá que están positivamente asociadas; es decir, que los individuos que hacen una muy probablemente harán las otras con similar posición espacial. Además de esto, el análisis de correspondencias múltiples puede ser entendido como una técnica apropiada para la identificación de variables latentes. Ello quiere decir que nos permite estudiar la estructura que está detrás de las diferencias anteriormente

observadas. En la obra de Bourdieu (1979), se destacan los capitales como elementos centrales de esa estructura, pero eventualmente puede haber otras variables relevantes, dependiendo de nuestro objeto de estudio. En nuestro caso, abordamos esta materia más adelante.

En lo que se refiere a los *focus groups*, se realizaron ocho, y cuatro que incluían a personas dentro del rango etario 18-40. Cada uno de ellos se refirió a un grupo socioeconómico, siendo incluidos los siguientes: C1, C2, C3 y D.¹¹ Este trabajo cualitativo se hizo dentro del marco de un proyecto dedicado a explorar las desigualdades en el consumo cultural de los chilenos,¹² para lo cual se recurrió tanto a criterios socioeconómicos como etarios. Distinciones de género pueden ser igualmente percibidas. Los *focus groups* fueron heterogéneos desde el punto de vista del sexo. Cada uno de ellos tuvo la participación de unas ocho personas.

5. EL ESTUDIO EMPÍRICO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS DEL CAMPO SOCIAL

Estudiar la participación cultural adoptando la perspectiva del campo social tiene al menos cuatro objetivos. El primero tiene que ver con el interés por el estudio de la desigualdad. Es decir, es una aproximación atenta a las asimetrías en términos de recursos, principalmente los económicos y culturales, pero puede haber otros, como sería el caso por ejemplo del género. En segundo lugar, implica sospechar, hipote-

11 Generalmente, el grupo socioeconómico se calcula en base a la capacidad de consumo, o una combinación de consumo y educación, si bien otras alternativas son posibles. Los cálculos se hacen en base a datos de encuesta, es decir, a partir de las respuestas de cada uno de los encuestados. Siendo el nuestro un estudio cualitativo, y no pudiendo hacer ese tipo de cálculos a priori para la selección de las personas, se externalizó el reclutamiento de los participantes de los *focus groups*, y la decisión fue adoptada por una empresa dedicada a este tipo de actividades. Para ello utilizan criterios como profesión, lugar de residencia, educación, ingresos, los cuales generan resultados aproximados. En cualquier caso, una vez hecho el estudio, pudo verificarse que efectivamente había diferencias importantes, tal y como se esperaría, lo que indica que la estrategia servía para diferenciar de manera conveniente y verosímil.

12 Proyecto Semilla financiado por la Universidad Diego Portales (Santiago, Chile), entre los años 2007 y 2008, y titulado «Capital cultural: producción, configuración y efectos».

tizar o entender que las desigualdades desde el punto de vista de una práctica suelen reproducirse en otras de forma coherente, lo que es una versión de la célebre hipótesis de la homología de las prácticas culturales, detrás de la cual, a la bourdieuana, estaría el *habitus*. En tercer lugar, supone adoptar un enfoque relacional, en el sentido de entender que lo que cada persona hace, o el conjunto de las actividades en las que participa, o el conjunto de gustos que manifiesta, tiene sentido dentro de la estructura creada por la interacción entre todas las personas que participan de este «juego». Finalmente, en cuarto lugar, las desigualdades o diferencias presentes en la participación de los sujetos están íntimamente relacionadas con disputas por el poder en el campo, a través de las cuales se producen y reproducen las asimetrías presentes en un momento histórico determinado.

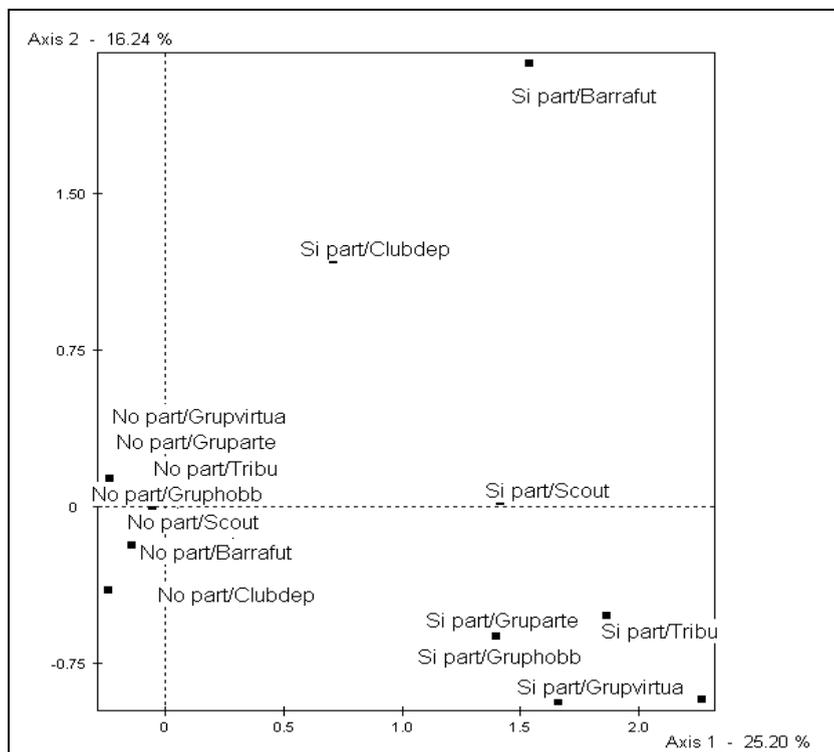
Con el objeto de estudiar y visualizar la participación cultural de los jóvenes chilenos desde una perspectiva de análisis del campo social, los siguientes dos apartados los dedicamos a la presentación de los resultados producto del estudio de la encuesta del INJUV, haciendo reconstrucciones del campo mediante el uso de variables de temas diferentes y explorando la estructura de cada una de las soluciones. Además, en la sección siguiente, exponemos los resultados provenientes del análisis de los *focus groups* y estudiamos en qué medida nos permiten dialogar con los que provienen del análisis de la encuesta.

a) *El espacio social de la participación cultural de los jóvenes*

La encuesta del INJUV no está diseñada para recoger información principalmente sobre participación cultural. El cuestionario utilizado contiene una amplia serie de preguntas que abarcan muchas dimensiones de la vida de los jóvenes. Por lo tanto, su uso para nuestros propósitos impone hacer una selección de las variables que mejor encajan con el estudio de la práctica cultural. En este caso, tres han sido las temáticas sobre las cuales hemos encontrado información: la participación en organizaciones, las actividades culturales realizadas y el uso de internet. Debido a que generalmente a los encuestados les preguntan en primer lugar si tienen alguna relación con las cuestiones que les van a plantear (v. g., si usa internet antes de preguntarles sobre los tipos de empleo del mismo), se hace técnicamente difícil hacer una representación conjunta de todas las variables, y es por ello que presentamos cada uno de los temas en distintos gráficos, aunque el tratamiento quiere integrar todos los hallazgos.

Por lo que respecta a la participación en organizaciones culturales, el gráfico 1 claramente muestra diferencias importantes. La primera distinción que observamos, asociada al primer eje, es la que separa a los que participan de los que no lo hacen. Algunos jóvenes son más participativos que otros. Además, los que no forman parte de organizaciones, tienden a no serlo de ninguna. Por su parte, y en un sentido diferente, hay un grupo de jóvenes relativamente participativos, pero en este caso están divididos. Por un lado, encontramos a los que forman parte de barras de fútbol y clubes deportivos. Por otro lado, están los grupos scouts. Finalmente, encontramos una importante asociación entre la pertenencia a tribus urbanas, el involucramiento en comunidades virtuales, la participación en grupos de arte y el contacto con grupos reunidos en torno a pasatiempos.

GRÁFICO 1: LA PARTICIPACIÓN EN ORGANIZACIONES



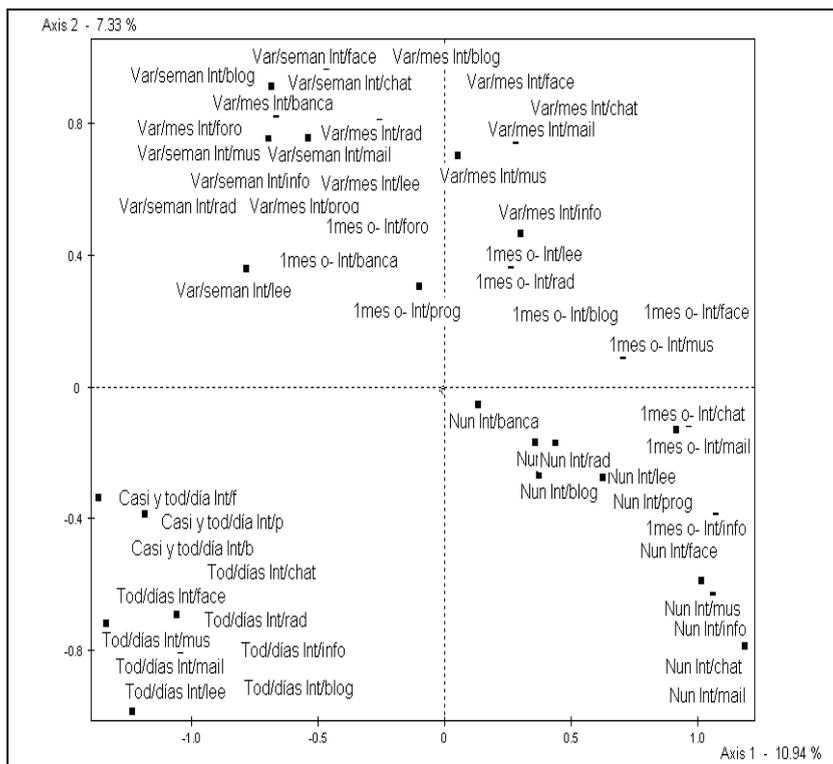
Fuente: Encuesta INJUV 2009.

ja, leen, salen de compras y se reúnen recurrentemente con amistades. Aquí, la asociación, más que por tipo de actividad, es por frecuencia. A mayor participación en una actividad, mayor lo será en las demás. No cabe duda que esto abre una brecha entre jóvenes activos y pasivos, lo que muestra que la juventud no es vivida por todos por igual.

Si a algo se asocian los jóvenes, no cabe duda, que es con las nuevas tecnologías. Normalmente pensamos en ellos como sus usuarios por antonomasia, como si se tratase de un código que pertenece principalmente a los que lo incorporaron en su infancia, una especie de nueva alfabetización a la que los adultos les resulta difícil incorporarse. Sin embargo, las diferencias entre los jóvenes también son muy notables (ver gráfico 3). En otras palabras, no todos ellos son igualmente «tecnológicos». Al igual que sucedía con las actividades culturales, observamos una fuerte relación entre las frecuencias de los diferentes usos de internet: cuanto más es utilizado para un propósito, mayor es su empleo con otros objetivos. Esto significa que más que tipos de usuarios definidos de acuerdo a los usos, lo que encontramos son perfiles de aquellos dependientes de la frecuencia de su utilización. En síntesis, los que emplean internet para buscar información, lo hacen también para bajar programas, comprar, leer prensa y revistas, chatear, conseguir y escuchar música, entre otros. Y en el caso de los que lo hacen en menor medida, su menor uso tiende a ser transversal a las diversas formas de apropiación de la tecnología de internet.

Análisis previos sobre el gusto y la participación cultural en Chile habían concluido que los jóvenes tenían un comportamiento característico (Gayo et al., 2009). Mostraban una propensión mayor que todos los demás al activismo cultural, pensándolo desde el punto de vista de ser protagonistas de las actividades mismas y no como observadores. Los jóvenes hacen teatro, tocan instrumentos y bailan, y ello en una medida superior a la de todos los demás grupos etarios. Por eso, en el trabajo que aquí citamos se les denominó «hacedores» culturales. Sin embargo, si bien se reconoció que la intensidad participativa variaba de acuerdo con los recursos económicos y culturales disponibles, las diferencias dentro de la juventud no han sido suficientemente exploradas en la literatura informada por la teoría del capital cultural. Aquí dejamos constancia de que este hecho tiene una envergadura que exige atenderlo convenientemente. En todo caso, esto es sólo la primera parte del análisis, pues la segunda requiere que nos preguntemos por las variables que pueden estar detrás de tal diversidad. A ello nos dedicamos en la sección siguiente.

GRÁFICO 3: EL USO DE INTERNET



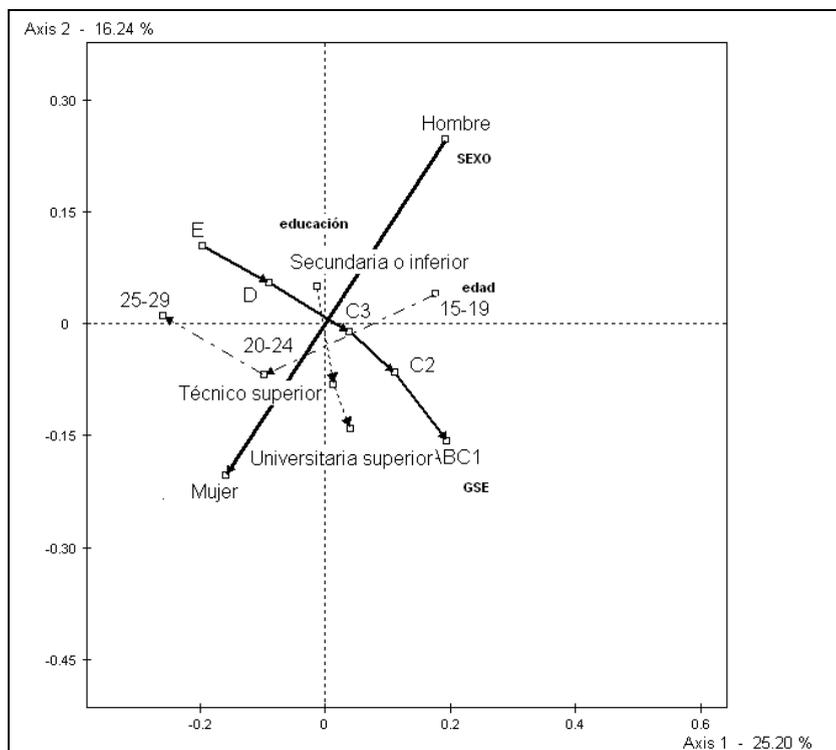
Fuente: Encuesta INJUV 2009.

b) Estructura del espacio social

Una vez que hemos descrito cómo se distribuyen las categorías de las variables en el espacio, y habiendo constatado que hay relaciones evidentes entre ellas, el análisis de correspondencias múltiples nos permite explorar qué variables pudieran estar asociadas con cada una de las dimensiones, o ejes. En este caso, estudiaremos los dos primeros, pues es un procedimiento habitual en estas aproximaciones al ser los que tienen una mayor capacidad explicativa en términos de varianza estadística. Para la presentación de los resultados, recurriremos al orden de la sección anterior, comenzando con la participación en organizaciones y finalizando con el uso de internet. Es importante entender que los gráficos de los espacios sociales referidos a la misma temática son idénticos;

es decir, a modo de ejemplo, el estudio de la estructura del gráfico construido en base a la realización de actividades culturales se hace a través de un gráfico del mismo espacio al cual se le han superpuesto variables que el investigador considera que pudieran estar asociadas a la dispersión de categorías observada. En definitiva, son dos gráficos por razones de visualización de los hallazgos, pero es el mismo espacio.

GRÁFICO 4: LA ESTRUCTURA DE LA PARTICIPACIÓN EN ORGANIZACIONES

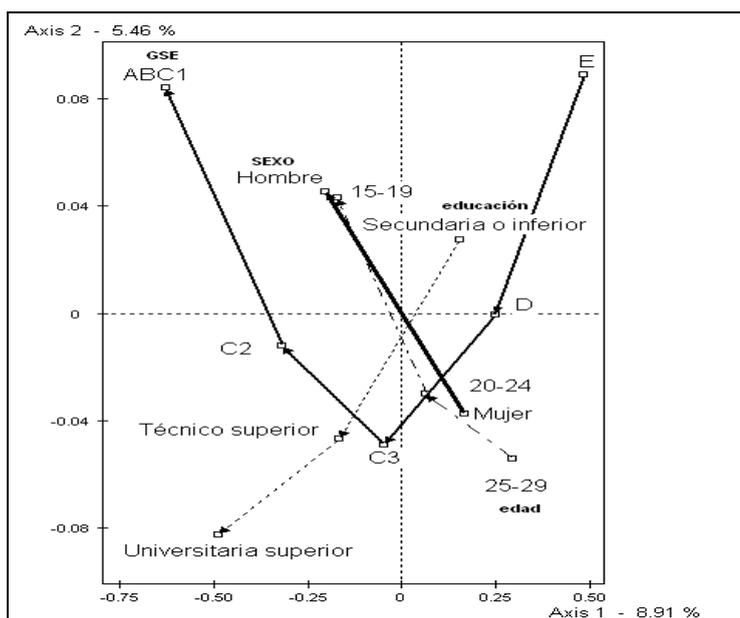


Fuente: Encuesta INJUV 2009.

En primer lugar, por lo que respecta a la participación en organizaciones culturales, se observa un espacio con una estructura compleja (ver gráfico 4). En principio, tal y como esperaríamos de acuerdo con la teoría del capital cultural, los que participan muestran una mayor acumulación de capitales, tanto económicos (ABC1) como culturales (estudios universitarios), pero el espacio tiene una complejidad que obliga a ir más allá de esta explicación. Y ello es así por varias razo-

nes. Primero, porque los recursos económicos y culturales nos ayudan a entender principalmente un tipo de participación organizativa, la que se refiere al involucramiento en grupos de arte, en tribus urbanas, comunidades virtuales y grupos organizados en torno a sus pasatiempos. Segundo, porque la edad también muestra tener una gran relevancia. La juventud, definida en la encuesta como la edad comprendida entre los quince y los veintinueve años, contiene un rango de edades dentro del cual hay una notable diversidad. A este respecto, los más jóvenes entre los jóvenes son los más participativos, lo que muestra que el muchas veces mentado alargamiento de la juventud no oculta que importantes cambios se producen en lapsos de pocos años. Tercero, porque las diferencias de género son muy relevantes. Las mujeres y los hombres hacen frecuentemente cosas distintas. Las primeras parecen participar un poco menos que los segundos, lo que podría plantear cuestiones sobre la oferta participativa existente, quizás «masculino-céntrica», y cuando lo hacen, los grupos de deporte son dominados de forma dramática por el género masculino, quizás porque las identidades de los hombres están fuertemente ancladas en actividades de esta naturaleza.

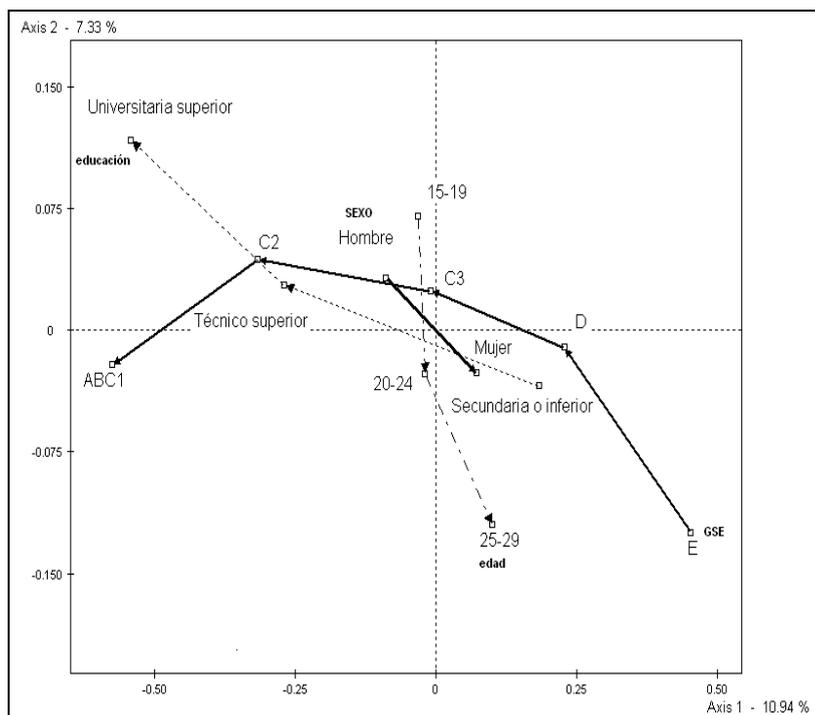
GRÁFICO 5: LA ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS



Fuente: Encuesta INJUV 2009.

Si atendemos al gráfico relativo a la participación en actividades culturales (ver gráfico 5), nuevamente la estructura del espacio social se ve fuertemente afectada por los capitales, de forma destacada por el grupo socioeconómico, cuya trayectoria tiene la misma forma de la nube de categorías representada en el gráfico asociado (el gráfico 2). Eso significa que cuanto mayor es la acumulación de capital económico, mayor será la participación promedio de las personas. Un patrón similar muestra la asociación con la educación, pero esta pareciera enfrentar la participación a la no participación, siendo los niveles más altos del activismo asegurados por un nivel elevado de recursos económicos, quizás condición de un perfil participativo que muestra una alta intensidad de involucramiento cultural. Por su parte, la edad y el género muestran efectos menos claros, si bien una menor edad y ser hombre parecieran ser categorías más próximas a la participación que las otras que complementan estas variables.

GRÁFICO 6: LA ESTRUCTURA DEL USO DE INTERNET



Fuente: Encuesta INJUV 2009.

En tercer lugar, en lo que afecta al uso de internet (ver gráfico 6) este está profundamente influido por el grupo socioeconómico de pertenencia. Es así que se observa que los que más capacidad económica tienen (ABC1) manifiestan tener una intensidad de empleo de internet mucho más elevada que los que menos recursos han acumulado (E). Puede ser que el *digital gap* se haya ido estrechando históricamente, pero ha existido y estas mediciones, no muy lejanas, nos proporcionan evidencia sobre su probable presencia en la actualidad. En este caso, la educación tiene un comportamiento muy similar al del gráfico anterior, esto es, a mayor nivel educativo, mayor uso tenemos de internet, pero los niveles más elevados serían únicamente asegurados por una notable acumulación de capital económico. De un modo similar, también en este caso la edad y el género, tendrían un impacto menor, aunque, como ya comentamos para el caso de las actividades culturales, los jóvenes de menor edad (aquí definido como el grupo 15-19) y los hombres parecen mostrar una inclinación mayor a convertirse en «internautas» frecuentes.

6. LAS PRÁCTICAS DESDE UN ESTUDIO DE *FOCUS GROUPS*

La aproximación del análisis de campo al estudio de las actividades de los jóvenes chilenos nos ha servido para mostrar, por un lado, como el activismo cultural es transversal al diferente tipo de actividades, esto es, el que hace una tiende a hacer las otras, y frente a este perfil participativo estaría, en el otro extremo, un patrón de pasividad cultural. Por otro lado, hemos comprobado que la participación cultural está fuertemente influida por la acumulación de los recursos económicos y culturales, y también, aunque en menor medida, por la edad y el género. Sin embargo, poco sabemos sobre la cotidianeidad de estas personas, sobre el marco dentro del cual realizan estas actividades, y sobre las formas de participación cultural que ellos más destacan. Para aportar información que permita contribuir a cubrir esta carencia, hemos analizado un grupo de cuatro *focus groups* compuestos por personas con edades comprendidas entre los dieciocho y los cuarenta años. Es obvio que el encaje de edades no es perfecto, pero dado que hay un grado importante de solapamiento en las mismas y que los *focus groups* se aplicaron a cuatro grupos de personas homogéneos —desde el punto de vista de su extracción socioeconómica— y siendo esa la variable que mayor impacto ha mostrado, la información recogida en años similares (2007, *focus groups* y 2009, la encuesta) puede ofrecernos patrones cuya vinculación debiera fortalecer y por ello mejorar

nuestro conocimiento tanto del contenido cultural de las posiciones dentro del espacio social, como de las realidades socioeconómica y sociodemográfica asociadas con las mismas. El análisis que a continuación presentamos tiene ese objetivo. Los siguientes puntos exponen los perfiles tan acabados como nos ha permitido el material recogido, separando los mismos por una combinación de grupo socioeconómico y género; es decir, haremos referencia a los patrones de las mujeres y hombres C1 por separado, y continuaremos del mismo modo con los siguientes grupos de acuerdo al mismo orden de género y por nivel socioeconómico de mayor a menor. Adicionalmente, son intercaladas algunas citas al final de la descripción de varios de los perfiles como una muestra más vívida de las intervenciones de las personas participantes sobre las que aquellos fueron elaborados.

a) *Mujeres C1*. Su tiempo libre es asociado a aprovechar la familia y las amistades. Salen frecuentemente la noche de los sábados a cenar con su pareja. Son habituales de los cines, los cafés conciertos, los recitales, y de espectáculos en general. En ocasiones practican actividades como estudiar canto lírico. Ven a menudo programas culturales en la televisión, y a veces se inclinan por las películas antiguas. Cuando hablan de cine, manifiestan un gusto por las grandes producciones (*Titanic*, *Star Wars*, *Harry Potter*, *el Señor de los Anillos*). Sin embargo, el cine chileno lo encuentran malo, vulgar y repleto de expresiones soeces. Viajan dentro de Chile y a Argentina, y suelen comprar libros en este último país.

b) *Hombres C1*. Su tiempo libre lo dedican preferentemente a sus hijos y, más en general, a su familia. Van al *mall* (centro comercial). Descansar lo asocian a compartir con sus amigos y polola (novia). Juegan a la *Wii* con su pareja. Salen a comer, para lo cual prefieren cambiar de destino con frecuencia, pues ello les permite tener un conocimiento más amplio de lugares. A este respecto, mencionan emplazamientos exclusivos de la capital, como *Isidora Goyenechea* y *Vitacura*. Van al cine o arriendan películas. Les gustan especialmente las de acción, los dramas y las comedias, mostrando rechazo por la ciencia ficción. Se manifiestan a favor de las grandes producciones cinematográficas, para verlas juzgan ideales las condiciones que ofrecen los cines debido a su calidad de imagen y sonido. Consideran malo el cine chileno, pues dicen no sentirse representados por el mismo, al que tildan de marginal y politizado. Van al estadio (de fútbol). Ven la televisión, prefiriendo los canales culturales, de noticias, películas, deportes y fútbol.

Afirman que en Chile la oferta cultural es escasa, y la que hay les parece cara. El país de comparación es Argentina, del cual destacan sus musicales. De una forma más positiva, desde el punto de vista de la oferta cultural, consideran que ha habido una masificación de los conciertos, a los cuales asisten con mucha frecuencia. Viajan dentro de Chile, y fuera, Argentina es un destino habitual.

siempre el que tiene plata es malo y la niñita buena es la pobre. Entonces también como que intentan siempre marcar una división. Es como un tema ahí en el cine y la televisión (Manuel).

mi papá vive en Argentina, y el argentino tiene la cultura del tiempo libre que acá no tenemos... (Manuel).

c) *Mujeres C2*. Afirman que su tiempo libre es dedicado principalmente a descansar. En este sentido, dicen leer el diario con tranquilidad durante el fin de semana. Salen a comer (cenar), van al cine, y es habitual que queden con sus amigos para tomar algo. A veces asisten a exposiciones de arte. Cuando eran niños o adolescentes, algunos recibieron algún curso de canto, guitarra o ajedrez.

... ahora compré las entradas para ir a los recitales que quiero este semestre, así como 3 meses antes. Voy a una exposición de vez en cuando, cuando puedo. Como vivo en el sector Lastarria, de repente salir a caminar, ver algo entretenido y pasar a mirar. Voy al cine con cierta frecuencia... (Juana).

d) *Hombres C2*. Su tiempo libre quieren pasarlo con sus seres queridos, principalmente con su familia. Lo dedican a descansar, leer e ir al cine. No obstante, sostienen que es un tiempo sobre todo dedicado a no hacer nada, a estar en blanco, a echarse en la tina (bañera) o en la cama. Algunos mencionan jugar al fútbol con los amigos un día a la semana. Leen el diario con calma el fin de semana ya que no lo pueden hacer por falta de tiempo durante los días de trabajo. Afirman que les gusta ir a los museos.

Quizás en otros países la gente entiende que su tiempo libre es donde activamente va y busca hacer cosas, actividades, va y busca... ¿qué sé yo? Eventos culturales, cine música, lo que sea, ir a pasear, pero aquí a mí me pasa que logro ordenar mis tiempos, que tengo poco, y lo ordeno para tener una, dos horas, casi como reloj, para poder tirarme a la cama y descansar (Antonio).

...me gusta ir al museo y cuestiones así, pero de repente, ya llegar al centro es una joda, y estacionar, que cobran un ojo de la cara, después tenis que pagar la entrada... (Pedro).

e) *Mujeres C3*. Su tiempo libre es para estar con su familia, ver una película en la televisión o ir al cine. También lo asocian con comer algo rico, e incluso mencionan hacer yoga. Asimismo, hablan de las bondades de pasear, salir al aire libre y viajar. El *mall* no les gusta, pues dicen que les estresa. Les agrada despertarse más tarde, sin que suene el despertador. En la televisión, ven noticias y a veces algo de cultura. La televisión nacional las puede poner de mal humor, pues sus contenidos pueden ser considerados de mala calidad o «basura». Para informarse, varias dicen preferir el diario a la televisión. Ir al gimnasio les parece aburrido, salvo que el ejercicio se realice en compañía de alguna amiga. Sin embargo, sienten que es algo que debieran hacer, pues practicar algún deporte sería necesario.

...me encantaría, si tuviera más recursos, más tiempo, me encantaría viajar, conocer mi país de norte a sur (Anita).

f) *Hombres C3*. Dicen ir al cine. Disfrutan de comer algo rico. Su tiempo libre es asociado a descansar, tomar la siesta y no pensar en nada. Les gusta salir a caminar. Ven la televisión. Algunos se inclinan por ver una película antes que leer cuando están en casa. Si leen, afirman preferir la novela histórica.

g) *Mujeres D*. Manifiestan dedicar su escaso tiempo libre a descansar y ver la televisión. También a estar con su familia, aunque únicamente cuando esto es posible, pues todos deben realizar largas jornadas de trabajo. Si pueden salir de noche el fin de semana, suelen ir a un pub a tomar algo y conversar con las amigas.

h) *Hombres D*. El tiempo libre es para hacer deporte, dentro de lo cual mencionan el fútbol y el pool (billar). También es el momento de estar en casa con la familia y ver televisión. Asimismo, algunos afirman ir al persa (mercado popular) los sábados. Salen a pasear y a veces a comer con la familia, y sacan a los niños a andar en bicicleta. En todo caso, enfatizan que ellos sólo disponen de tiempo libre los fines de semana.

...para mejorar, tal vez no pueda estudiar nunca, pero tengo hijos y voy a tener nietos, por eso hay que mejorar la educación, porque la pobreza se combate con la educación y buenos estudios (Juan).

TABLA 2: VARIABLES DE PARTICIPACIÓN CULTURAL ANALIZADAS

PARTICIPACIÓN EN ORGANIZACIONES (BINARIA)	ACTIVIDADES REALIZADAS (FRECUENCIA)	USO DE INTERNET (FRECUENCIA)
Club deportivo (o grupo de personas que se organiza para practicar un deporte)	Escuchar radio o música	Buscar información
Movimiento Guías y Scouts	Ir al cine	Enviar y recibir e-mails
Agrupación o grupo de <i>hobbie</i> o juego (juegos de rol, v. g., excluyendo comunidades virtuales)	Salir o conversar con amistades	Bajar y/o escuchar música o videos
Organización o agrupación artística y/o cultural (ejemplo: grupo de teatro, grupo de música, grupo de danza, etc.)	Salir de compras o vitrinear	Bajar programas
Grupo o tribu urbana (<i>hip hop, punk, pokemon, otaku, skinhead, metalero, etcétera</i>)	Ver televisión o videos	Chatear (con amigos/as, para buscar pareja, etcétera)
Barra de fútbol	Leer diarios, libros o revistas	Participar en comunidad virtual o foros de discusión
Comunidad o grupo virtual (grupo de chat, foros, juegos, etcétera)	Hacer deportes	Comprar, utilizar banca electrónica o hacer trámites
	Navegar y/o jugar en internet o computador	Leer prensa y noticias/revistas/textos
	Carretear, salir a fiestas o ir a bailar	Escuchar radio
	Disfrutar de la naturaleza (salir al parque, al campo, la playa o la montaña)	Usar Fotolog o <i>Blog</i>
	Estar con tu pareja	Usar Facebook
	Asistir o participar en alguna organización	
	Realizar actividades artísticas (baile, teatro, pintura)	

7. CONCLUSIONES

La teoría del capital cultural subordinó a la juventud desde el momento en que la consideró un tiempo para la reproducción de clase. Y los estudios que han venido utilizando esta perspectiva, invisibilizaron su problemática al sostener que la edad era la variable teórica de referencia, de lo cual se deriva que sus diferentes momentos serían unidades susceptibles de ser descritas o analizadas. En este sentido, existirían los jóvenes, o los adultos, u otras categorías cualesquiera dentro del rango etario de la vida, y los análisis terminarían construyendo un perfil de las mismas. Esta es la deriva que hasta ahora han tenido algunos estudios realizados dentro del marco de la teoría mencionada, pero no es la única alternativa, ni la teoría en sí misma nos obliga necesariamente a ello.

En este estudio hemos mostrado como la teoría del capital cultural junto a la aproximación propia del estudio de campo pueden ayudar a explicar las importantes desigualdades que existen entre los jóvenes. No siendo suficiente recurrir a la ortogonalidad entre los capitales y la edad, es imprescindible analizar las características de la desigualdad presente entre aquellos. No obstante, habiéndolo hecho, hemos podido observar como el capital cultural y los recursos económicos están fuertemente asociados a las significativas diferencias que identificamos entre las personas encuestadas. Asimismo, hemos podido constatarlo a través del análisis de focus groups realizados con personas de diferentes grupos socioeconómicos. Sin embargo, a ello debemos agregarle un matiz relevante. Si efectivamente los capitales económico y cultural correlacionan fuertemente de forma positiva, el solapamiento no es total. Podríamos decir que si bien la acumulación de capital cultural está asociada a una mayor intensidad participativa de los jóvenes, los mayores grados de activismo cultural sólo se alcanzan cuando los recursos económicos son también elevados, muy probablemente por el costo que involucra un comportamiento de este tipo. En otras palabras, la cultura exige recursos de los que las personas disponen de manera desigual.

Pero sería limitado pensar que sólo importan los capitales. Incluso entre los jóvenes influyen las diferencias etarias. Esto significa que pequeñas diferencias de edad tienen un efecto significativo en su comportamiento. Así se puede observar como aquellos de menor edad (entre quince a diecinueve años), participan más en organizaciones culturales, muestran un mayor activismo cultural y una mayor frecuencia de uso de la tecnología de internet, si bien las diferencias en estas dos últimas dimensiones parecen menores que en la primera.

Al igual que la edad, el género también importa, aunque su influencia es variable según temática. En este estudio hemos podido constatar su impacto preferente en el comportamiento participativo relativo a las organizaciones. Esto parecería influido por dos hechos. Por un lado, porque las mujeres podrían tender a asociarse menos que los hombres. Por otro, y sobre todo, porque los hombres dominan la participación organizativa en asociaciones deportivas, siendo las de fútbol de particular relevancia para ellos. Sea como fuere, hombres y mujeres jóvenes manifiestan tener perfiles de participación en organizaciones considerablemente diferentes, lo que no parece anunciar un mundo futuro en el que las diferencias de género sean una cuestión del pasado. Por el contrario, las distinciones de género seguirán estando presentes en el futuro cultural de la sociedad chilena. No obstante, la relevancia de esta diferencia parece menor en lo que respecta al activismo cultural y al uso de internet, aun cuando los hombres parecen tener también aquí una propensión un poco superior a la participación.

Toda esta evidencia nos lleva a concluir que no hay un joven, sino muchos jóvenes con capitales y recursos culturales diferenciados. No hay una juventud enfrentada a los adultos desde el punto de vista de la edad, sino una gradualidad etaria que también los atraviesa a ellos. No hay, finalmente, un momento de la vida en el que las reglas de la estructuración social son suspendidas o puestas entre paréntesis, sino que la juventud es informada por las mismas de manera radical. A este respecto, quizás es la visión idílica de la que los adultos son portadores la que a menudo convierte a los años adolescentes y de primera adultez en un paraíso al que el recuerdo ha borrado sus aristas más problemáticas. Pero nuestros sueños o recuerdos del ayer no son las realidades de hoy, y muy probablemente tampoco las de entonces. Y aunque nuestra memoria y el relato de la misma sean importantes, la sociología de los jóvenes no debe olvidar las condiciones que los producen como tales.

En definitiva, las desigualdades entre los jóvenes, aun utilizando una definición amplia de esta categoría, son patentes y están fuertemente influidas por la acumulación de los capitales económico y cultural. Por lo tanto, la juventud es un momento de la vida probablemente tan estructurado socioeconómicamente como cualquier otro. No cabe duda de que se trata de un período en el que las personas adoptan decisiones muy importantes, de las que posteriormente pueden o no sentirse responsables, sobre las cuales puede o no juzgárseles culpables. E igualmente no cabe duda de que esas decisiones se han adop-

tado bajo regímenes de realidad social que desde el principio generaron condiciones radicalmente diferentes para unos y otros jóvenes.

SANTIAGO (CHILE), MARZO 2013

RECIBIDO: MARZO 2013

ACEPTADO: ABRIL 2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, SARAH y BRUCE COHEN (2008): «From Snuggling and Snogging to Sampling and Scratching: Girls' Nonparticipation in Community-Based Music Activities». *Youth & Society* Vol. 39.
- BENNETT, ANDY y KEITH KAHN-HARRIS (eds.) (2004): *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BENNETT, TONY; MIKE SAVAGE, ELIZABETH SILVA, ALAN WARDE, MODESTO GAYO-CAL y DAVID WRIGHT (2009): *Culture, Class, Distinction*. London: Routledge.
- BERMÚDEZ, EMILIA (2001): «Consumo cultural y representación de identidades juveniles». Ponencia presentada en el Congreso LASA, celebrado en la ciudad de Washington D. C. del 6 al 8 de septiembre de 2001.
- BERNASCONI, ORIANA y ESTEBAN PUENTES (2001): «Gasto en bienes y servicios culturales de los hogares del Gran Santiago 1988-1997». Informe del Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile, julio.
- BOLIN, GÖRAN (1999): «Producing cultures. The construction of forms and contents of contemporary youth cultures». *Young* Vol. 7.
- BOURDIEU, PIERRE (2005): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- (1990): «La 'juventud' no es más que una palabra». *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (1979): *La distinción*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- CATALÁN, CARLOS y GUILLERMO SUNKEL (1990): «Consumo cultural en Chile: la élite, lo masivo y lo popular». *Documento de Trabajo* N°455. Santiago: FLACSO.
- y PABLO TORCHE (2005): *Miradas y perspectivas. Consumo cultural en Chile*. Santiago: INE y CNCA.
- CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES (2011): *Segunda encuesta nacional de participación y consumo cultural*. Valparaíso: CNCA.
- (2007): *Encuesta de consumo cultural 2004-2005*. Valparaíso: CNCA.
- DE CASTRO, LUCÍA (2006): «What is new in the 'south'? Consumer culture and the vicissitudes of poor youth's identity construction in urban Brazil». *Young* Vol. 14(3).

- MODESTO GAYO-CAL; MIKE SAVAGE y ALAN WARDE (2006): «A Cultural Map of the United Kingdom, 2003». *Cultural Trends*, 58/59, Vol. 15, issue 2/3.
- ; BERTA TEITELBOIM y MARÍA LUISA MÉNDEZ (2009): «Patrones culturales de uso del tiempo libre en Chile. Una aproximación desde la teoría bourdieuana». *Universum*, Año 24, Nº2.
- ; MARÍA LUISA MÉNDEZ; ROSARIO RADA KOVICH y ANA WORTMAN (2011): «Consumo cultural y desigualdad de clase, género y edad: un estudio comparado en Argentina, Chile y Uruguay». *Serie Avances de Investigación* Nº62. Madrid: Fundación Carolina.
- ; BERTA TEITELBOIM y MARÍA LUISA MÉNDEZ (2012): «Desigualdad cultural y estructura ocupacional. La pos-industrialización en Chile». Artículo inédito.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (2010): *Sexta encuesta nacional de juventud*. Santiago: INJUV.
- HAGEN, INGUNN (2007): «‘We can’t just sit the whole day watching TV’: Negotiations concerning media use among youngsters and their parents». *Young* Vol. 15.
- JENSEN, SUNE Q. (2006): «Rethinking subcultural capital». *Young* Vol. 14(3).
- KIILAKOSKI, TOMI y ATTE OKSANEN (2011): «Soundtrack of the School Shootings: Cultural Script, Music and Male Rage». *Young* Vol. 19.
- LEE, LISA (2005): «Young people and the Internet: From theory to practice». *Young* Vol. 13.
- LEONARD, MADELEINE (2008): «Social and Subcultural Capital Among Teenagers in Northern Ireland». *Youth & Society* Vol. 40.
- MUGGLETON, DAVID (2005): «From Classlessness to Clubculture. A Genealogy of Post-war British Youth Cultural Analysis». *Young* Vol. 13(2).
- SAVAGE, MIKE; MODESTO GAYO-CAL, ALAN WARDE, GINDO TAMPUBOLON (con la colaboración de JOHS JJELLBREKKE, BRIGITTE LEROUX and HENRY ROUANET) (2005): «Cultural Capital in the UK: A Preliminary Report using orrespondence Analysis». *RESC Working Paper Series* Nº4.
- y — (2011): «Unravelling the Omnivore: A Field Analysis of Contemporary Musical Taste in the United Kingdom». *Poetics* 39.
- SELFHOUT, MAARTEN; MARC DELSING, TER TOM BOGT y WIM MEEUS (2008): «Heavy Metal and Hip-Hop Style Preference and Externalizing Problem Behavior: A Two-Wave Longitudinal Study». *Youth & Society* Vol. 39.
- SHILDRICK, TRACY (2006): «Youth Culture, Subculture and the Importance of Neighbourhood». *Young* Vol. 14.
- SUNKEL, GUILLERMO (2006) (coordinador): *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- TERPSTRA, JAN (2006): «Youth Subculture and Social Exclusion». *Young. Nordic Journal of Youth Research* Vol. 14(2).
- TOTH, CSABA (2008): «J-Pop and Performances of Young Female Identity: Music, Gender and Urban Space in Tokyo». *Young* Vol. 16.

- VANDEN ABEELE, MARIEK y KEITH ROE (2011): «New Life, Old Friends: A Cross-cultural Comparison of the Use of Communication Technologies in the Social Life of College Freshmen». *Young* Vol. 19.
- WEL, FRITS W. VAN; WILLEMIJN MAARSINGH, TER TOM BOGT y QUINTEN RAAIJMAKERS (2008): «Youth Cultural Stypes. From Snob to Pop?». *Young, Nordic Journal of Youth Research* Vol. 16(3).
- WILSKA, TERHI-ANNA y SUEILA PEDROZO (2007): «New Technology and Young People's Consumer Identities: A Comparative Study between Finland and Brazil». *Young, Nordic Journal of Youth Research* Vol. 15(4).
- WILLIS, PAUL (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Revista Última Década

MISIÓN: La *Revista Última Década* es una publicación que semestralmente edita el Consorcio vinculado al Proyecto Juventudes «Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo», y definida como una revista especializada en temas de juventud, de carácter multidisciplinaria, que publica aportes provenientes de las ciencias sociales, educación y humanidades; y recibe trabajos que se inscriban en la categoría de artículos, ponencias o comunicaciones a congresos, artículos de revisión, estados del arte, ensayos y afines.

DIFUSIÓN: La *Revista Última Década* se asume como un proyecto editorial de acceso abierto (*open access*), con el propósito de difundir de manera gratuita las contribuciones que en ella se publican. Está disponible íntegramente en la Biblioteca Científica Electrónica SCIELO Chile (www.scielo.cl) y en la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México (www.redalyc.org).

ORIGINALIDAD: Los trabajos a ser considerados en la *Revista Última Década* deben ser inéditos, no publicados en otras revistas o libros. Excepcionalmente el Comité Editorial podrá aceptar artículos que no cumplan con este requisito.

ARBITRAJE: Los artículos recibidos serán sometidos a evaluación, a recomendación del Director de la Revista, donde el Comité Editorial enviará los trabajos a árbitros independientes para su aceptación o rechazo para su publicación. En caso de rechazo, se emitirá un informe al autor/a donde se señalen las razones de la decisión. El Comité Editorial podrá solicitar trabajos a autores de reconocido prestigio, quienes no serán sometidos al proceso de evaluación por árbitros.

EXTENSIÓN: El artículo deberá tener una extensión entre 12 y 15 páginas (aproximadamente entre 8.000 y 10.000 palabras), tamaño carta, a espacio simple, cuerpo 12, incluidos gráficos, cuadros, diagramas, notas y referencias bibliográficas.

IDIOMAS: Se aceptan trabajos en castellano y portugués, los cuales serán publicados en su idioma original.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE: El trabajo deberá tener un resumen en la primera página, de no más de 100 palabras, que sintetice sus propósitos y conclusiones más relevantes. De igual modo, deben incluirse tres palabras clave, que en lo posible no se encuentren en el título del trabajo, para efectos de indización bibliográfica.

NOTA BIOGRÁFICA: En la primera página, en nota a pie de página, deben consignarse una breve reseña curricular de los/as autores/as, considerando nacionalidad, títulos y/o grados académicos, desempeño y/o afiliación profesional actual y su dirección de correo electrónico, para posibles comunicaciones de los/as lectores/as con los/as autores/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: Utilizar para las referencias bibliográficas la modalidad de (Autor, Año:Página) en el texto, evitando su utilización a pie de página. Ejemplo: (González, 2013:45-46). Agregar al final del texto, la bibliografía completa, *sólo con los/as autores/as y obras citadas*, ordenadas alfabéticamente. Para el formato de la bibliografía, utilizar la modalidad: Apellido, Nombre (Año): *Nombre de la fuente*. Ciudad: Editorial. Ejemplos:

a) Ejemplo de referencia de libro:

González, Juan (2013): *Sociedad y conocimiento*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

b) Ejemplo de referencia de artículo:

González, Juan (2013): «Acerca de nuestros tiempos». *Última Década* N°38. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Ante cualquier duda sobre las referencias bibliográficas, véase una edición reciente de la *Revista Última Década*.

DERECHOS: Los derechos sobre los trabajos publicados serán cedidos por los/as autores/as a la Revista.

INVESTIGADORES JÓVENES: El Comité Editorial considerará positivamente el envío de trabajos por parte de investigadores/as jóvenes, menores de 30 años, como una forma de incentivo y apoyo a quienes comienzan su carrera en investigación.

EJEMPLARES DE CORTESÍA: Los/as autores/as recibirán ejemplares de cortesía del número de la revista en que se publique su artículo.

ENVÍO DE TRABAJOS: Los trabajos deben enviarse vía correo electrónico al Director de la Revista, a la dirección electrónica oscar@cidpa.cl.

