



Teléfono: 6204700  
Agustinas 1564, Santiago, Chile.  
Sitio Web  
[www.injuv.gob.cl](http://www.injuv.gob.cl)

REVISTA OBSERVATORIO DE JUVENTUD



AÑO 8 N° 30 • Diciembre 2011 • Segundo Semestre

Instituto Nacional de la Juventud  
**REVISTA  
OBSERVATORIO  
DE  
JUVENTUD**

de

ISSN:0718-3119

**Revista Observatorio de Juventud**

Esta es una publicación periódica del Observatorio de Juventud, del Instituto Nacional de la Juventud de Chile.

**e-mail contacto**  
[revistaobservatorio@injuv.gob.cl](mailto:revistaobservatorio@injuv.gob.cl)

**Director Nacional**  
Luis Felipe San Martín

**Responsable  
(Coordinación Observatorio)**  
Heidi Fritz

**Editora General**  
Helena Retamal

**Colaboraron en este número**  
Jessica Droppelmann  
Paula Gallardo  
Diana Gómez y Claudia Silva  
Jorge Lorca y María Suárez  
Gloria Rivas  
Alejandra Villanueva

**Participaron en este número  
en el comité editorial**  
Carolina Alt  
Andrea Aravena  
Marcos Barretto  
Heidi Fritz  
Francisco Garrido  
Pablo Ortíz  
Rodrigo Providell

**Diseño de Portada,  
Diagramación e Impresión**  
Andros Impresores  
[www.androsimpresores.cl](http://www.androsimpresores.cl)

AÑO 8 N° 30 • Diciembre 2011 • Segundo Semestre



Revista  
**B**SERVATORIO**O**  
DE JUVENTUD

**Año 8 • Número 30 • Diciembre 2011**

## **Revista Observatorio de Juventud**

Esta es una publicación periódica del  
Observatorio de Juventud, del Instituto  
Nacional de la Juventud de Chile.  
Teléfono: 6204700  
Agustinas 1564, Santiago, Chile.  
ISSN: 0718-3119

### **e-mail contacto**

revistaobservatorio@injuv.gob.cl

### **Sitio Web**

www.injuv.gob.cl

### **Director Nacional**

Luis Felipe San Martín

### **Responsable Coordinación Observatorio**

Heidi Fritz

### **Editora General**

Helena Retamal

### **Colaboraron en este número**

Jessica Droppelmann  
Paula Gallardo  
Diana Gómez y Claudia Silva  
Jorge Lorca y María Suárez  
Gloria Rivas  
Alejandra Villanueva

### **Participaron en este número en el comité editorial**

Carolina Alt  
Andrea Aravena  
Marcos Barretto  
Heidi Fritz  
Francisco Garrido  
Pablo Ortiz  
Rodrigo Providell

### **Diseño de Portada, Diagramación e Impresión**

Andros Impresores  
www.androsimpresores.cl

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN DEL DIRECTOR.....</b>	<b>5</b>
Luis Felipe San Martín	
<b>PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA OBSERVATORIO DE JUVENTUD.....</b>	<b>7</b>
<b>EDITORIAL.....</b>	<b>9</b>
<b>SIGNIFICADOS DE LOS ADOLESCENTES SOBRE EL CONFLICTO, LA VIOLENCIA ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DENTRO DEL MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....</b>	<b>11</b>
Diana Gómez y Claudia Silva	
<b>POLÍTICAS DE AULA Y ROL DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS COMUNICATIVAS EN JÓVENES ESTUDIANTES.....</b>	<b>25</b>
Jessica Droppelmann	
<b>FACTORES PSICOLÓGICOS Y CONDUCTUALES EN LA JUVENTUD Y SU RELACIÓN CON LA OCURRENCIA DE ACCIDENTES DE TRÁNSITO.....</b>	<b>37</b>
María Fernanda Suárez y Jorge Lorca	
<b>DEBATES EN TORNO A CULTURAS JUVENILES URBANAS: MIRADAS FRENTE AL MOVIMIENTO <i>STRAIGHT EDGE</i>.....</b>	<b>53</b>
Alejandra Villanueva	
<b>MAPA UNIVERSITARIO EN TEMAS DE GÉNERO: ¿CÓMO SON Y QUÉ PIENSAN LAS ESTUDIANTES?.....</b>	<b>65</b>
Gloria Rivas	
<b>SIGNIFICACIONES ACERCA DEL ROL DE PADRE EN HOMBRES ADOLESCENTES.....</b>	<b>79</b>
Paula Gallardo	
<b>NORMAS DE PUBLICACIÓN.....</b>	<b>93</b>



## PRESENTACIÓN DEL DIRECTOR

El Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) tiene como misión colaborar en el diseño, planificación y articulación de políticas públicas en materia de juventud, a través del estudio de la realidad juvenil y la coordinación con los agentes públicos y privados relacionados con dicha temática, teniendo por objeto buscar soluciones a las problemáticas juveniles principalmente enfocadas a los grupos más vulnerables.

En coherencia con ello, y en conjunto con diversas instituciones académicas, centros de investigación y organismos no gubernamentales (ONG's) ligados al tema juvenil, el INJUV ha constatado las dificultades que existen no sólo en la producción, sino también y especialmente, en la difusión de conocimientos en materia de juventud. Es a partir de este diagnóstico que se propició la creación y desarrollo del Programa Observatorio de Juventud, a fin de impulsar un mecanismo institucional que estableciera un espacio de promoción del conocimiento generado sobre juventud. Ello a través de la creación de instancias que permitan efectivamente poner en juego distintas perspectivas teóricas y metodológicas sobre el tema juvenil, para lo cual el programa actúa en coordinación con una red de organizaciones privadas (nacionales e internacionales) y otras instituciones públicas.

En este contexto, la *Revista Observatorio de Juventud* constituye una de las expresiones más concretas de los objetivos propuestos por el Programa que le da nombre, constituyendo una instancia para estimular y difundir la producción de estudios sobre juventud.

Sus ocho años de publicación continua dan cuenta del proceso de consolidación en que se encuentra la Revista. Lejos de conformarnos, esto nos alienta a seguir adelante en la tarea de contribuir al fomento, generación y transmisión de conocimiento sobre la realidad juvenil, con el fin último de mejorar la pertinencia de la política pública dirigida a este segmento y responder a las problemáticas específicas de la juventud, posibilitando su plena participación en el desarrollo del país.

LUIS FELIPE SAN MARTÍN  
Director Nacional  
Instituto Nacional de la Juventud



## PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA OBSERVATORIO DE JUVENTUD

En nuestro país, diversas instituciones académicas y de la sociedad civil realizan investigaciones e intervenciones sobre la población juvenil. No obstante, no existe un sistema de información sobre juventud que logre hacer dialogar las diversas fuentes, perspectivas teóricas y aportes metodológicos, lo que dificulta una lectura integrada de la situación, posición y condición de la juventud chilena.

Por ello, a partir del año 2003, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) ha constituido el programa “Observatorio de Juventud” cuyo sentido es dar un salto cualitativo en el conocimiento generado sobre esta población, en la comunicación efectiva de éste y en la promoción de su actualización. Concretamente, éste busca desarrollar un mecanismo institucional que dote de continuidad a la producción y difusión de información sobre la juventud chilena, y que integre los conocimientos generados desde las distintas instituciones, de manera tal de aportar coherencia al conjunto de las actividades de investigación que se desarrollan tanto en el Estado como en el sector privado.

El Programa Observatorio de Juventud es desarrollado por el Departamento de Planificación y Estudios del Instituto Nacional de la Juventud y se ejecuta a través de una red de organizaciones privadas nacionales e internacionales, así como en coordinación con otras instituciones públicas. Este programa se implementa anualmente y se encuentra en ejecución con una duración indefinida.

El propósito del programa es contribuir en la consolidación de un sistema integrado de investigación, análisis e información que permita diagnosticar adecuadamente la realidad juvenil, entregando información oportuna y pertinente, dando con ello orientaciones para el desarrollo de políticas públicas en juventud.

Luego, la materialización de tal propósito se lleva a cabo mediante la publicación periódica de la *Revista Observatorio de Juventud*, la ejecución y publicación de estudios temáticos y sondeos de opinión, y el funcionamiento permanente de un Centro de Documentación.

La *Revista Observatorio de Juventud* es uno de los componentes del programa y consiste en una publicación de carácter semestral y distribución gratuita sobre la realidad juvenil y las políticas públicas dirigidas a la juventud. Su tiraje anual (para el año 2011) es de 8000 ejemplares, los que se distribuyen en todo el país a diversas instituciones, tanto públicas como privadas, y/o a personas expertas ligada a los temas de juventud.

## EDITORIAL

Esta segunda edición del año de la *Revista Observatorio de Juventud* continúa siendo un espacio para la difusión de la producción de conocimiento e información en temas de juventud. En este número se han seleccionado un total de seis trabajos con diversas temáticas y metodologías que se acercan a la realidad juvenil en Chile.

El primer artículo, de Gómez y Silva, profundiza en los significados que tienen hombres adolescentes sobre el conflicto y la violencia escolar, haciendo hincapié en las estrategias de resolución que ellos mismos identifican. Así, va aportando elementos para comprender el rol que juega para los propios jóvenes el conflicto escolar, las causas a las que se atribuye y las posibilidades de superación que a través de su experiencia han identificado.

A continuación, Jessica Droppelmann problematiza el rol docente y su interacción con el alumnado, centrando su análisis en los elementos pedagógicos que permiten favorecer la capacidad de pensar, apropiarse y generar nuevos conocimientos en nuestra juventud. Ello en el entendido de que son precisamente las configuraciones didácticas del profesorado las que permiten el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas del estudiantado.

En otro ámbito, el trabajo de Suárez y Lorca analiza los factores relacionados con la mayor ocurrencia de accidentes de tránsito en la población juvenil de nuestro país. Presentan datos cuantitativos, fundamentalmente aspectos psicológicos y conductuales atribuidos a la juventud, los cuales incidirían en su mayor vulnerabilidad. El interés es poner de manifiesto aspectos que permitan diseñar medidas efectivas para prevenir los accidentes vehiculares en jóvenes, y contribuir a la disminución de las alarmantes cifras actuales en esta población.

Luego, Alejandra Villanueva aborda las culturas juveniles urbanas, mediante una revisión de aproximaciones teóricas sobre el tema y un análisis cualitativo a grupos de jóvenes pertenecientes al movimiento *Straight Edge*. Es a partir de este caso concreto que se va iluminando la pertinencia de conceptos tradicionalmente usados para analizar grupos y nuevas aristas vinculadas a la constitución de estos movimientos.

En el artículo de Rivas se analizan las percepciones de mujeres universitarias sobre los roles de género a partir de información mayoritariamente

cuantitativa. Se busca delinear el panorama respecto a temas como su desarrollo social y emocional, expectativas laborales, maternidad, violencia, vida sexual y conciliación entre trabajo y cuidado de los hijos. Este acercamiento aporta elementos sobre los proyectos de vida, posibilidades de realización y potenciales limitaciones de estas mujeres jóvenes.

Cierra esta edición el análisis de Paula Gallardo sobre la paternidad en jóvenes. Allí aborda los diferentes significados que hombres adolescentes dan a la paternidad, a partir de la forma en que los jóvenes perciben la relación con sus padres, las dificultades y expectativas que albergan sobre ella, y la forma en que a partir de estas experiencias construyen su propia idea de ser padres.

EQUIPO EDITORIAL  
*Revista Observatorio de Juventud*

# SIGNIFICADOS DE LOS ADOLESCENTES SOBRE EL CONFLICTO, LA VIOLENCIA ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DENTRO DEL MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Diana Gómez Gallo<sup>1</sup>  
Psicóloga

Claudia Silva Chévez<sup>2</sup>  
Psicóloga

## Resumen

En este trabajo se presentan los significados que le atribuyen hombres jóvenes al conflicto y a las situaciones de violencia escolar. Asimismo explora las estrategias de resolución de conflictos que ellos conocen. Ello basado en el desarrollo de cuatro grupos de discusión con adolescentes de sexo masculino entre 14 y 16 años de un colegio ubicado en la comuna de San Bernardo, Región Metropolitana. Los resultados se organizaron en torno a tres grandes categorías: la definición del conflicto, la convivencia y conflictividad y la resolución de conflictos.

**Palabras claves:** convivencia escolar, conflicto, resolución de conflictos, adolescentes varones.

## Abstract

*This paper shows the meaning about conflict and scholar violence from the adolescent's perspective. Likewise explores strategies for conflict resolution. This based on four discussion groups with adolescents between 14 and 16 years old, from the city of San Bernardo, Metropolitan Region. The results were organized in three categories: the meaning of conflict, coexistence and conflict and conflict resolution.*

**Key words:** school coexistence, conflict, conflict resolution, male adolescent.

---

1 Psicóloga Universidad Pontificia Bolivariana - Colombia, estudiante de Magister en Psicología, mención Clínica Infanto-Juvenil de la Universidad de Chile (dianamarcelag@gmail.com).

2 Psicóloga Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, estudiante de Magister en Psicología, mención Clínica Infanto-Juvenil de la Universidad de Chile (cp.silva05@gmail.com).

## Introducción y pregunta de investigación

En los últimos años se ha incrementado el interés por estudiar el tema de la violencia escolar, por tratarse de una de las problemáticas que más aquejan la vida en instituciones educativas. En Latinoamérica este problema se ha comenzado a visibilizar a partir de estudios realizados aisladamente. En Brasil, un estudio hecho por la UNESCO (2001, en García y Madriaza, 2005b) estima que el 13% de los estudiantes responden positivamente en las encuestas donde les preguntan si han visto porte de armas en la escuela; asimismo, un 33% afirma haber visto amenazas contra estudiantes o profesores. Por otro lado, en Uruguay, Viscardi (2003, en García y Madriaza, 2005b) plantea que el 28% del estudiantado de ciclo básico reconoce haber participado en peleas, mientras que el 71% dice haber sido agredido verbalmente y el 18% afirma haber visto porte de armas en la escuela.

En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2005) realizó un estudio que señala que el 28% del alumnado reporta haber recibido insultos a menudo y un 9% refiere haber sido golpeado con frecuencia por pares. Frente a las formas de abordar los conflictos, el personal docente declara solucionarlos principalmente por la vía del diálogo (94%), frente a un 73% señalado por el alumnado. Aún así, son los estudiantes quienes manifiestan con mayor frecuencia el uso del castigo y la sanción, con un 53%, ante un 40% admitido por el profesorado. El estudio ubica como causa de los conflictos en la convivencia escolar el comportamiento del propio alumnado, sea por su conflictividad o por no respetar la autoridad del profesorado. Mientras que otra de las causas es la disparidad en los criterios de aplicación de la norma y el trato igualitario, y la presencia de favoritismos de profesores a estudiantes.

Sin embargo, la violencia no es el único problema al que se ven enfrentados los establecimientos educativos dentro del universo de la convivencia escolar, ya que ésta es sólo un fragmento que podríamos clasificar dentro de la violencia interpersonal en las escuelas. Según Ortega (2006) estos fenómenos que alteran la convivencia escolar se pueden clasificar en:

- *Indisciplina*: entendida como el comportamiento de un estudiante que se opone a las normas establecidas y no las cumple por cualquier razón, ya sea porque las desconoce o porque no está de acuerdo con ellas.
- *Disruptividad*: que alude a las situaciones en las que los comportamientos de los estudiantes tienden a realizarse en grupo, principalmente,

con la finalidad de romper el proceso de enseñanza aprendizaje o incluso impedir que éste se establezca.

- *Conflicto*: como confrontación de intereses.
- *Violencia interpersonal*

Vemos en esta clasificación que se extrapolan las palabras conflicto y violencia; si bien están en un dominio lingüístico similar, aluden a dos aspectos diferentes. Para Fernández (1998) el conflicto es una situación de confrontación de dos o más protagonistas entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses, pudiendo algunos conflictos contener una agresividad inherente. En la medida en que el conflicto pueda resolverse de manera pacífica a través del propio control y la posibilidad de contener y controlar la agresividad de otro, se evitarán consecuencias violentas. Por otra parte, la violencia implica un abuso de poder (este poder puede estar o no legitimado), donde se lucha no por resolver el asunto sino por destruir o dañar al contrario. Ortega (2006) sostiene que la violencia trasciende la conducta individual porque afecta por lo menos a dos protagonistas: quien ejerce violencia y quien la padece. Sin embargo, existe un tercer actor que es quien contempla la violencia sin poder o querer evitarla, este último poco estudiado.

En este sentido, la violencia en el ámbito escolar es lo que ha convocado a investigadores a comprender fenómenos como el *bullying* y la convivencia escolar en general. Los primeros trabajos fueron desarrollados por Heinneman y Olweus (Olweus, 1998), quienes investigaron sobre las relaciones entre agresores y víctimas a partir de diferentes hechos difundidos por la prensa noruega sobre suicidios de estudiantes durante la época de los 80, generados por el acoso de sus compañeros. Esto comenzó a ser motivo de preocupación pública y da inicio a las investigaciones sobre *mobbing*, para designar el fenómeno en que una persona atormenta, hostiga o molesta a otra (Olweus, 1998). Desde entonces, la violencia escolar y el acoso se han situado como problemas de investigación, ahora bajo el término *bullying*, palabra proveniente del mundo anglo que alude al hostigamiento, intimidación y victimización entre escolares (Ortega, 1998, en García y Madriaza, 2005a).

Tradicionalmente se han estudiado las posiciones de víctima y agresor (Olweus, 1998), sin embargo, esto deja de lado posiciones importantes como la figura de los espectadores, quienes no participan directamente de las agresiones, pero las presencian y de cierta forma permiten un ambiente de tolerancia a este tipo de conductas.

Una vez establecidas las diferencias entre conflicto y violencia, cabe señalar que el presente estudio se centra en la violencia interpersonal, considerando que el hecho de vivir en comunidad implica la existencia del conflicto dentro de los diferentes grupos sociales. Siguiendo a Ortega (2006) se puede definir la violencia interpersonal como un fenómeno psicosocial que se caracteriza por la aparición de un comportamiento agresivo desde una persona o grupo de personas hacia otra u otras, que puede manifestarse de forma directa o indirecta. Así, para efectos de este trabajo, el acoso o *bullying* sería una manifestación de la violencia interpersonal.

García y Madriaza (2005a; 2005b) proponen una visión del conflicto y la violencia, donde estos fenómenos permiten la estructuración del espacio social de los adolescentes. A partir de entrevistas a estudiantes considerados “problemáticos” por sus centros educativos, se observa que ellos buscan darle un lugar a la violencia y cuestionarla en razón de su sentido, en contraposición a la posición actual que trata de negar cualquiera de sus manifestaciones. Estos autores encuentran como funciones de la violencia:

- La *búsqueda de conocimiento*: la violencia funciona como herramienta para identificar cómo responde el otro, aquel que es desconocido.
- La *búsqueda de reconocimiento*: una manifestación de la violencia que no tiene sentido sin que exista un testigo. De esta manera un acto solitario pierde importancia o valor, en tanto que se pierde la posibilidad del reconocimiento que se lograría con él.
- La *jerarquización*: se entiende como un fenómeno de ordenamiento social, frente al cual se van ubicando los diferentes actores de la violencia en posiciones de mayor a menor estatus. El criterio para este ordenamiento es la superioridad.

Este estudio aporta una visión diferente de la violencia y los conflictos, construida desde la voz de los adolescentes varones frente a una problemática que viven y reproducen constantemente y a la que el mundo adulto ha respondido con estrategias de solución que muchas veces terminan siendo punitivas.

Actualmente, para resolver un conflicto existen diferentes estrategias, técnicas y métodos que buscan la solución más viable para cada conflicto. Por ejemplo, Sepúlveda y Düner (1998) plantean que desde la etapa infantil es necesario enseñar métodos de resolución de problemas, los cuales pueden ser implementados en la vida diaria del niño, por sus padres y

educadores. Para llevar a cabo este método es imprescindible seguir las siguientes etapas: 1) Conocimiento y comprensión; 2) Búsqueda de alternativas y análisis de consecuencias; 3) Planificación (plan de acción).

Por otro lado, Thomas y Kilman (1974, en MINEDUC, 2006) plantean que en forma general existen dos maneras de abordar los conflictos. Una forma, desde una *posición controversial*, que busca satisfacer las necesidades e intereses en disputa a costa de la insatisfacción de la otra persona. En esta postura, una gran parte involucrada gana y la otra parte pierde, y por lo general no se resuelven los conflictos, lo que eventualmente podría generar una cadena creciente de conflictos. Otra es desde una *posición colaborativa*, que busca distinguir y considerar los intereses, emociones y expectativas de las partes que entran y participan en la resolución de conflictos.

Para poder adoptar alternativas de resolución viables, es necesario que las personas hayan desarrollado habilidades sociales que posibiliten la transformación de los conflictos en oportunidad de aprendizaje para la vida, es por esta razón que el Ministerio de Educación chileno desde el año 2001 ha estado desarrollando políticas de convivencia escolar, donde la resolución pacífica de conflictos es clave para la calidad de la educación (MINEDUC, 2006). Parte de este marco político se materializa en la incorporación de las Técnicas Alternativas de Resolución de Conflictos (TARC) en instituciones escolares, a saber: negociación, arbitraje pedagógico y mediación. Bajo este nuevo enfoque, la violencia no se acepta como forma posible de resolver un problema y el abordaje de los conflictos no establece culpabilidades ni sanciones.

Las TARC inicialmente surgen en un contexto diferente al escolar, aparentemente en Estados Unidos donde a inicios de los 70, por la insatisfacción que producía la aplicación de forma exclusiva y excluyente de los mecanismos jurisdiccionales de la época, se generó la necesidad de buscar otras formas de tratar los conflictos. En el actual contexto de un mundo globalizado, caracterizado por múltiples y contrapuestos intereses, por la escasez creciente de recursos, por la distribución desigual de los mismos, y por demandas de respuestas rápidas de las personas para satisfacer sus necesidades básicas, la resolución judicial de los conflictos se hace insuficiente para satisfacer las diversas demandas planteadas por el ser humano. Consecuentemente, la mediación se extrapola a diferentes disciplinas como las sociales, educativas y psicológicas, debido a que los TARC instan a un cambio de actitud de las personas participantes frente a un conflicto, es decir, del traspaso desde una actitud de competencia a una actitud de colaboración o cooperación (Aedo, 2008).

Con estas técnicas se puede observar el interés actual por utilizar vías dialógicas que permitan el crecimiento y la solución de los conflictos de una manera pacífica y constructiva, fomentando la participación de los adolescentes bajo diferentes mecanismos. Sin embargo, en muchos colegios, los conflictos y las crisis que se presentan se manejan desde reglamentos internos o de convivencia, los cuales son construcciones desde el mundo adulto con escasa o nula participación de los estudiantes (Ortega, et al, 2007). Por lo tanto, incluir un estudio que incorpore la voz de los adolescentes frente a los conflictos y problemas que se presentan en el ámbito escolar tiene una gran relevancia, en la medida en que incrementa sus niveles de participación.

Estudiar las relaciones entre los estudiantes permite esclarecer el lugar que ocupa cada uno de ellos en las dinámicas violentas, sea como agresor, víctima o espectador. Además, permite articular preguntas que pueden orientar la búsqueda de comprensión del fenómeno de la violencia escolar, como: ¿qué entienden los estudiantes por malos tratos?, ¿cómo se enfrentan al problema?, ¿existen acuerdos sobre cómo nace, cómo se desarrolla y qué se puede hacer frente a un problema? En este sentido, la pregunta que orienta este trabajo es *¿Cuál es el significado que le dan los adolescentes a los conflictos y a la violencia escolar y cuáles son las formas de resolución de conflictos que conocen?* Por lo tanto, el objetivo principal es analizar la perspectiva de hombres adolescentes respecto a la violencia escolar y las estrategias de resolución de conflictos dentro del marco de la convivencia escolar.

## Metodología

La presente investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, utilizando como técnica de recolección de datos el grupo de discusión. Se llevaron a cabo un total de cuatro grupos, con una asistencia de entre 10 a 12 participantes. Así, la muestra correspondió a un total de 47 adolescentes de sexo masculino, de edades comprendidas entre los 14 a 16 años, de un liceo en la comuna de San Bernardo en la Región Metropolitana de Santiago. El liceo es comunal con orientación técnico profesional en mecánica industrial, automotriz y de construcciones metálicas. La población estudiantil del liceo es de 1.032 alumnos varones y tiene jornada completa.

Se realizó el análisis de contenido de las transcripciones de las grabaciones de los cuatro grupos de discusión dentro del contexto educativo, para

posteriormente analizar los contenidos a partir de los cuales surgieron las siguientes categorías:

- Definición de conflicto
- Convivencia y conflictividad
- Resolución de conflictos

## Resultados y discusión

### *Definición de conflicto*

Los adolescentes logran identificar algunas clases de violencia: “*Violencia física y psicológica*”. La violencia física está asociada a peleas “*Aquí en la sala se han dado varias peleas*”, y la psicológica “*Las psicológicas se dan en la sala, son los sobrenombres que le ponen a los demás*”, “*A uno del otro curso lo molestaban porque le hacía falta un diente y él se comenzó a cortar*”. Tanto las agresiones físicas como las psicológicas son visibilizadas como problema por los adolescentes, el *bullying* lo ubican dentro de estas agresiones y algunos narran experiencias vivenciadas en posición de víctima o espectador, pocos se reconocen en posición de agresor.

Desde la perspectiva de los adolescentes, las peleas físicas tienen particularidades, la siguiente cita ejemplifica esto: “*O si no hacemos que de repente ya es mucho el conflicto, y se tiene que resolver entre las dos personas, que duren el conflicto, entonces tienen que, no sé, aquí mismo de repente en el recreo se forman peleas, es para que se resuelva más rápido o si no llegan a más*”. En este punto los adolescentes nos advierten a quienes evaluamos las agresiones en el contexto escolar que debemos establecer diferencias entre una simple pelea que tiene como función la descarga y luego produce un apaciguamiento, a una pelea que tiene una historia y un contexto y que forma parte de un conflicto mucho más profundo.

Las características de los conflictos entre pares, desde la perspectiva de los adolescentes, se asocian a situaciones de rivalidad y de confrontación con el otro, entre las más nombradas están: “*la envidia*”, “*el odio*”, “*el rencor*”, “*la humillación*”, “*el orgullo*”, “*la discriminación*” y “*el bullying*”. De entrada, estas situaciones ubican a una persona en una situación conflictiva, en tanto hacen referencia a negar algo de otro. La envidia, según los grupos, tiene que ver con “*querer tener lo mismo*” o “*querer ser más que el otro*” y en este sentido se establece una comparación con el semejante en términos de

lo que tiene el otro que no tengo yo. Esas comparaciones pueden ser por *"mujeres"*, por *"tener las mejores notas"*, *"por el color de piel"*, *"por el aspecto físico"*, *"si uno anda mejor vestido que otro te miran feo"* o *"por la forma de pensar"*. Por otro lado, la discriminación hace referencia a identificar en el otro elementos que le faltan y que por ello se descalifica como semejante *"Por su forma de vestirse y de peinarse"*, *"Se ponen aro aquí (se toca la ceja), esto es un piercing"*, *"se aprovechan de él"*.

Los adolescentes en sus enunciaciones ponen en perspectiva los orígenes del conflicto en el plano relacional, es decir, que en la medida en que existe otro que sirve como referente, el adolescente puede optar por compararse en sus similitudes o diferencias. Esto permite la organización de grupos que además de funcionar como referente de comparación, funcionan como elemento configurador de la propia identidad, en tanto, se van identificando las formas de pensar o acciones que van más de acuerdo a la propia personalidad, y en este sentido se producen agremiaciones.

Al establecer semejanzas y diferencias con el otro, se va configurando el espacio social en grupos. En el caso de este liceo, los adolescentes tienen identificados diferentes grupos o tribus urbanas como *"los flaites"*, *"los punk"*, *"los pokemón"*, *"los mapuche"*, *"los metaleros"*. Estos grupos se reúnen generalmente en los recreos, ya que por la división en grados y salas sus integrantes quedan separados, lo cual es ventajoso para la institución educativa, toda vez que permite otras formas de socialización con un otro que es diferente. *"No es que de repente están repartidos los alumnos por distintos cursos, aquí puede haber un alumno de una banda y en el otro curso puede haber otro alumno que es de la misma, entonces se juntan en el recreo, ahí se forman los conflictos"*. La posibilidad de compararse tiene entonces la función de identificarse como diferente de otros y al mismo tiempo con encontrar algunas similitudes que permiten la participación en espacios sociales con personas con las que se comparten percepciones, pensamientos, creencias, etc. El conflicto, entonces, se sitúa entre dos semejantes que advierten sobre sus diferencias radicales: *"que no le tomas las diferencias, le tomas la mala, no te cae bien"*, *"Por su forma de vestirse y de peinarse"*.

Para comprender el significado del conflicto, es necesario también preguntarse por su finalidad o sentido. Ante esta pregunta, los adolescentes responden: *"para llamar la atención"*, *"Hacerse respetar"*, *"Para hacerse el importante"*, *"Por divertirse"*. En la investigación realizada por García y Madriaza (2005a; 2005b) se plantea que el uso de la violencia permite establecer jerarquías y en este sentido un reconocimiento frente al otro. La violencia aparece marcada por la necesidad de ocupar un lugar visible

dentro del grupo, un lugar que les permita cierta posición y consideración por parte de los otros.

En este sentido, pensar la violencia y la agresión implica darle un lugar para poder cuestionarla, ya que es parte constitutiva de las relaciones sociales, asunto que es reconocido por los adolescentes: *“yo creo que todos hemos tenido problemas alguna vez po, y todavía los siguen teniendo algunos”*. Y por otro lado es evidente que el *“llamar la atención”* o el *“hacerse respetar”* implica que el otro lo reconozca de una forma particular. Asimismo, el sentido de la violencia *“por diversión”* implica una posición particular frente a otro donde la violencia ocupa un lugar importante en la subjetividad.

### *Convivencia y conflictividad*

En la literatura se puede encontrar tres actores importantes en situaciones de agresividad: el agresor, la víctima y los espectadores. El grupo de adolescentes con quienes trabajamos nos enseñaron bastante alrededor de la figura de los espectadores: En primer lugar quienes presencian agresiones a otros actúan generalmente como grupo desde diferentes posiciones. Pueden incitar las agresiones por medio de *“corrillos”*, según los adolescentes *“hacen barra”*, *“Le echan más leña al fuego para que peleen más”*; otra posición puede ser de indiferencia *“Si peleamos, peleai solo y dejan que te masacren, pero si le decís que te acompañe a pegarle, nadie te acompaña”*. Generalmente, el grupo más cercano parece no estar dentro de la misma sala de clases *“no, acá no hay grupos, acá todos son solos, o sea, se sale al recreo y ahí si hay grupos, ahí en el recreo está el grupo, y acá en la sala pues está uno solo no mas po y uno pelea solo po”*.

Las razones que llevan a un tercero a sumarse a un conflicto son variadas, puede ser por la cercanía afectiva con alguno de los dos en conflicto o por la percepción de una situación *“injusta”*: *“Pero depende, si es su amigo, igual se mete, pero, si es que no sé, si es su amigo y están peleando uno, habría que dejarlo, para que se termine el conflicto, pero si son dos contra uno ahí se mete, se separa o si no uno le ayuda y le pega al otro”*. Otra razón importante tiene que ver con las alianzas o códigos implícitos en las amistades: *“a apoyarlos, o sea hay como un tema de querer pelear por los dos po, y uno ... pero después se cobra y ahí empieza el problema a agrandarse”*. Frente a este punto hay una salvedad importante y es que no cualquiera entra en este código: *“No todos van a tirar a defenderlo, en boca no más, que dicen que te van a ayudar no más y en las peleas cuando llegan ya te dejan solo, entonces no son los amigos que uno pone ahí, ...”*, *“Y cuando pelean contigo, tiene que ser un amigo que sea confianza, no cualquiera”*, *“es que eso va en la ocasión po, te pueden amenazar que te van a traer más gente y ahí uno no, pero de repente uno va perdiendo y llegan los amigos”*.

*y le pegan al otro ... cuando en los grupos por ejemplo hay varias peleas entre grupos y estos se van peleando entre grupos y el problema es más grande”.*

Estas situaciones se ubican en el plano del par, es decir, con personas con quienes se presenta cierta simetría. Sin embargo, no debemos olvidar que dentro de la familia también existen conflictos, por lo tanto es otro actor que no debemos dejar de lado. En la familia los adolescentes reconocen que se sientan algunas bases; así, ante la pregunta sobre qué características debe tener una persona que maneja la agresividad, responden los adolescentes: *“eso va como en la crianza, depende todo también”*. Sin embargo no es suficiente para garantizar la incorporación de actitudes que permitan solucionar conflictos por vías pacíficas: *“Pero no siempre va en eso, también puede venir de una parte súper buena pero tiene la compañía, la amistad de otros. Si uno anda con una persona tranquila es tranquilo, no está en peleas”*. Así, el grupo de pares tiene una gran influencia, lo cual es característico del momento evolutivo. Asimismo los adolescentes tratan de evitar que la familia se entere de las situaciones conflictivas que viven: *“nooo, ellos no saben po”*.

En el discurso de los adolescentes se encontró que entre los actores se dan relaciones de poder que se traducen en el tema del respeto, ya que éste permite establecer jerarquías en las relaciones sociales con pares: *“uno tiene que ganarse el respeto, es lo mismo que estar en la cárcel”*. Ganarse el respeto sólo cobra coherencia al ponerlo en relación dialéctica con la figura negativa del *“no ser pasado a llevar”* (García y Madriaza, 2005a): *“porque a uno no lo respetan, porque juegan mucho con ellos porque da mucha confianza, entonces ellos se apropian de esa confianza y empiezan a irrespetar”*, lo que probablemente tenga que ver con la capacidad de poner límites al otro y la forma como se hace. Al cuestionar sobre cómo se impone respeto, responden los adolescentes: *“por las peleas que ha tenido”*. El respeto se impone como una defensa frente a acciones como el *bullying*, tanto para pares como para adultos, ya que se han visto casos donde se hace *bullying* a un profesor.

### **Resolución de conflictos**

Entre las formas más comunes de resolver los conflictos, los estudiantes encuentran la forma controversial y por ende agresiva como: *“La mayoría resuelve los problemas a golpes”*. Después de una pelea el ciclo continúa por las revanchas que le siguen, generándose una escalada de violencia: *“pues tuvo una pelea a golpes, pero después viene para cobrarle y así sucesivamente y a veces nunca termina”*. Según lo que mencionan, los medios que utilizan los adolescentes para defenderse de las agresiones, ya sea dentro como fuera del liceo, son: *“Los combos”, “A los puñetes”, “A palos”, “A camotazos”, “Con*

garabatos". De los cuatro grupos de discusión sólo uno de ellos refirió un caso de violencia extrema: *"Lo agarro a cuchilladas"*.

Según la Encuesta Nacional Urbana de Seguridad Ciudadana (ENUSC, 2009), San Bernardo es una de las comunas donde hay un alto índice de delincuencia, tráfico de drogas y consumo. Los participantes del estudio están inmersos en esta dinámica social, por lo que influye en gran medida sobre la identidad, los valores, la personalidad y sentido de vida de la juventud.

Por lo tanto, la actitud que adoptan los adolescentes en general en el liceo es de competitividad (Thomas y Kilman, 1974, en MINEDUC, 2006), actividad caracterizada por perseguir sus propios objetivos sin considerar a los demás. Decidir por esta actitud es ubicarse en un enfoque controversial; por ejemplo, cuando dicen *"Si hay agresiones verbales, aquí llegan a los golpes, porque andan en grupo, o sea cuando andan en grupo"*, y esto se da *"Porque no saben resolver las cosas conversando"*, sino que resuelven los problemas agrediendo, excluyendo, imponiéndose a través de la fuerza, abusando del poder, discriminando y aislando a los demás. Ejemplos de esto son cuando *"Se pegan en la espalda"*, *"Se tiran fideos en la camisa"*, *"Se jalan la camisa"*, *"Lo agarro a cuchilladas"*. Esto conlleva que el conflicto, visto como una relación social deteriorada, puede fomentar la complejidad y dinamismo en la construcción de identidad de los sujetos.

## Conclusiones

El *otro* funciona como referente frente al cual el adolescente puede optar por compararse en sus similitudes o diferencias, lo que permite la organización de grupos que además de funcionar como referente de comparación, funcionan como elemento configurador de la propia identidad. Así, se organizan grupos como *"los flaites"*, *"los punk"*, *"los pokemón"*, entre otros.

Se encuentran varios actores sociales en situaciones conflictivas: los pares, la familia y el medio social o barrio. Entre los pares ubicamos los siguientes roles: el agresor, la víctima y los participantes. La figura de los participantes nos interesa bastante, ya que algunas prácticas sociales se legitiman cuando un tercero o terceros las presencian. Las situaciones que pueden llevar a un tercero a involucrarse directamente en una situación conflictiva pueden ser la cercanía afectiva y la percepción de una injusticia, los cuales constituyen elementos subjetivos a la hora de tomar una decisión sobre sumarse o no a un conflicto. Asimismo, dentro de los grupos de amigos se manejan algunos códigos de alianzas y lealtades para enfrentarse a peleas o agresiones.

Por otro lado, la familia tiene un papel importante, en tanto los adolescentes encuentran que allí se generan bases para enfrentar los conflictos, asunto que es corroborado en investigaciones que dicen que adolescentes provenientes de hogares violentos utilizan como estrategia la violencia para resolver conflictos (Olweus, 1998). Sin embargo, los adolescentes hacen la salvedad de que si bien la familia puede proveer las mejores condiciones, la actitud frente a los conflictos también depende del tipo de personas con las que habitualmente se relacionan, es decir, con los pares más significativos.

La violencia escolar, siendo un fenómeno no deseable dentro de los establecimientos educativos, es también un fenómeno que ayuda a conformar el espacio social tal como afirman García y Madriaza (2005a; 2005b). En este sentido, señalamos la importancia que tienen los procesos de mediación que promueven el reflexionar y el cuestionar posiciones violentas, en donde se espera que surja la necesidad de reparación. Por el contrario, en las posiciones punitivas surgen más resentimientos hacia el sistema educativo y promueven que esos resentimientos nuevamente se descarguen en el semejante.

Las situaciones de crisis como la agresión física, la exclusión, el abuso de poder, la discriminación, son formas con las que habitualmente se resuelven los conflictos, constituyendo actitudes controversiales. No obstante, estas formas de hacer frente a estas situaciones generan una escalada de peleas y agresiones.

## Referencias bibliográficas

AEDO, P. (2008). Antecedentes Históricos de la Evolución de los Métodos de Resolución de Conflictos. Recuperado el 8 de noviembre de 2010 en <http://serviciochilenodemediacion.bligoo.com/content/view/144346/Antecedentes-Historicos-de-la-Evolucion-de-los-Metodos-de-Resolucion-de-Conflictos.html#content-top>

CARAFI, E; ORTEGA, R; MARIPANGUI, C; URBINA, H; ÑANCUPIL, M. (2007). *Sistema escolar, convivencia y resolución de conflictos*. Santiago, Chile: Editorial Universidad de Chile.

FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos, el clima escolar como factor de calidad*. Madrid, España: Narcea S.A.

GARCÍA, M. y MADRIAZA, P. (2005a). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. Recuperado el 22 de octubre de 2010 en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718)

———. (2005b). La imagen herida y el drama del reconocimiento: estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos XXXI*, N° 2, 27-41.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar, Unidad de Apoyo a la Transversalidad. *EducarChile*, recuperado el 30 de septiembre de 2010 en [http://www.educar-chile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_Articulos/resolucion%20pacifica%20de%20conflictos](http://www.educar-chile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/resolucion%20pacifica%20de%20conflictos).

MINISTERIO DEL INTERIOR Y SEGURIDAD PÚBLICA (2009). Encuesta Nacional Urbana de Seguridad Ciudadana. Recuperado el 9 de noviembre de 2010 en [http://www.productoprotegido.cl/estadisticas/Presentacion\\_ENUSC\\_2009\\_01\\_PAIS.pdf](http://www.productoprotegido.cl/estadisticas/Presentacion_ENUSC_2009_01_PAIS.pdf)

OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.

ORTEGA, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en Supervisión Educativa*, N° 2, recuperado el 9 de octubre en [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=75&Itemid=29](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=29)



# POLÍTICAS DE AULA Y ROL DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS COMUNICATIVAS EN JÓVENES ESTUDIANTES

Jessica Droppelmann Rosas<sup>1</sup>  
*Magister en Educación*

## Resumen

En el primer ciclo básico el alumnado construye su base lingüística y comunicativa, recibe la formación que determinará su estilo de aprendizaje, de enseñanza y de enfrentarse al mundo del conocimiento. Esta construcción surge de la interacción entre docente-alumno, la cual está determinada por la intencionalidad didáctica del personal docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los docentes deben favorecer a través de sus configuraciones didácticas el desarrollo de competencias que acerquen a los individuos a desarrollar autonomía de pensamiento, y no limitar su capacidad a la imitación de procesos y resolución de problemas.

**Palabras claves:** competencias lingüísticas, intencionalidades didácticas, aprendizaje.

## Abstract

*In the first elementary levels the students build their linguistic and communicative base, receive the training that will determine their style of learning, education and the way to facing the world of knowledge. This building arises from the interaction between teacher-student, which is determined by the didactic intentionality of the teacher in the teaching-learning process. Teachers have to support the development of competence through a fundamental role in the teacher's didactic internationalities, since they promote the training of individuals with a high level of conscience, independence and adaptability.*

**Key words:** *linguistic competence, didactic intentionality, learning.*

---

1 Licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Profesora de castellano y comunicación, PUCV. Magister en Educación, mención Política y Gestión Educativa, Universidad Austral de Chile (UACH). Coordinadora área Lenguaje Formación General, Universidad Santo Tomás. Buena Vecindad #91, Puerto Montt. Docente Tecnológico Universidad de Los Lagos. Calle Quellón #203, Puerto Montt. Docente Colegio Inmaculada Concepción Puerto Montt. Madre Paulina #302, Puerto Montt. (jdroppelmann@santotomas.cl - jecaleph@hotmail.com).

## Introducción

Los estudiantes asimilan y reproducen estructuras culturales y sociales a través de sus propias competencias, las cuales se construyen previamente y durante las diferentes etapas escolares. Para Perrenoud (1997), *competencia* es la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos. Por ende, el estudiante deberá actuar impulsado por sus constructos y experiencias cognitivas, y al conocer y manejar sus competencias, asegurará su éxito en los diferentes contextos, desafíos académicos y personales.

*Una competencia no es sinónimo de destrezas aisladas, ya que integra un conjunto de habilidades, gestos, posturas, palabras, y que se inscribe dentro de un contexto que le da sentido. Por estas razones, la construcción de competencias requiere de situaciones complejas ligadas a las prácticas sociales de los alumnos y al enfrentamiento de situaciones problemáticas (Condemarín y Medina 1998: 23).*

Según lo planteado por Condemarín y Medina, construir competencias nos lleva a enfrentarnos no sólo a situaciones complejas, sino a un mundo complejo, donde el fenómeno se centra en la interacción del alumnado con su entorno, y los problemas que surgen de éste desde un aspecto fenomenológico. Con esta mirada y tomando a Morín (2008), se hace necesario analizar el concepto de competencia como un entramado de fenómenos que interactúan entre sí, aspirando a un pensamiento multidimensional, sin evitar o suprimir el desafío, sino que relevarlo e incluso superarlo en un contexto determinado.

El logro de competencias complejas en los estudiantes se configura a través de las prácticas docentes, la interacción didáctica en aula y la intencionalidad que se genera en la dinámica de enseñanza desde el profesor al alumno, cuya interacción se basa en el lenguaje o la palabra como eje de herencia cultural (Litwin, 1997). Frente a esto, es clave analizar las configuraciones didácticas utilizadas por los docentes dentro de un sistema educativo, el rol que cumplen y las necesidades del alumnado, con el objeto de conocer la aplicación de estrategias que podrían perjudicar el desarrollo de competencias al no ser aplicadas en el momento preciso y con la calidad necesaria.

*Las instituciones educativas cumplen sus propósitos a través de la comunicación lingüística, reconoceremos que estos estudios son decisivos a la*

*hora de entender las prácticas de la enseñanza. El lenguaje en clase es una variedad lingüística aplicada en tanto implica un uso lingüístico en un ámbito social particular: la situación del aula (Litwin, 1997: 88).*

La falta de rigurosidad a la hora de aplicar y enseñar competencias en el aula de manera consciente, puede llevar a descuidar ciertos aspectos que se deberían potenciar y desarrollar en la población juvenil durante sus etapas escolares. Estos jóvenes, al verse enfrentados a contextos complejos, no tendrán la conciencia suficiente sobre sus competencias, habilidades y destrezas, resultando difícil y engorroso encaminar potencialidades hacia el logro de objetivos, generando en ellos frustración, autodeterminándose limitaciones no reales, y castigando el futuro a causa de procesos incompletos, y dinámicas de enseñanza-aprendizaje poco significativas.

## Hacia una conciencia pedagógica

Considerando la importancia de enseñar significativamente, cabe preguntarse ¿cómo enseñar? Aparece entonces una respuesta viable, conciencia sobre el accionar existente en las configuraciones didácticas pedagógicas de la docencia, desde la estructura fenoménica compleja del contexto.

Por medio de esta conciencia, el docente debe saber cómo ocurre el aprendizaje. Para ello, es preciso definir didáctica como el medio o la estrategia, utilizada para que dicho aprendizaje se concrete. Según Litwin (1997) didáctica es el accionar del docente en el cual éste despliega y organiza la enseñanza de los contenidos, por ende, se puede definir configuraciones didácticas como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

Dentro de estas acciones didácticas que construyen las configuraciones didácticas, Litwin destaca: la capacidad de reconocer tipos de preguntas, procesos reflexivos, utilización de prácticas metacognitivas que lo explicitan, rupturas con los saberes cotidianos, recurrencias al oficio o profesión en el campo disciplinar del que trata, movimiento en la red conceptual de la estructura de la disciplina, referencias a un nivel epistemológico, utilización de la ironía o juego dialéctico en las exposiciones de determinados segmentos de la clase que busque especialmente generar contradicciones.

La psicología de la acción (Vayer, 2003) define que en todo comportamiento se implican distintos niveles de intencionalidad que posibilitan y marcan una acción. Por otro lado, desde la didáctica de las ciencias de Labarrere y Quintanilla (2002), y de la tradición constructivista histórico-

cultural, igualmente se retoma la importancia de la intencionalidad, cuyas propuestas se adentran a establecer las lógicas que subyacen en los procesos didácticos desde los actores del mismo proceso, teniendo como centro los diferentes contenidos de enseñanza y los procesos de los sujetos que participan en ellos.

Estas intenciones se pueden diagramar a través de tres niveles, los cuales pueden ser aplicados por los docentes en su accionar pedagógico:

1. *Imitativo-reproductivo*: Plano de intencionalidad de la acción que se define en la reproducción o imitación de la misma o de otras acciones.
2. *Instrumental-tecnológico*: Plano de intencionalidad que se orienta a desarrollar acciones que permitan la solución de determinados problemas o situaciones problemáticas con un determinado proceso.
3. *Creativo-constructivo*: Plano de intencionalidad de la acción orientado a desarrollar acciones que posibiliten la creación y/o construcción de acciones nuevas frente a problemáticas diversas enfatizando en la innovación de los procedimientos y significaciones.

Para Ander-Egg (1999) los procesos de conciencia se hacen necesarios para que el docente y el alumno desarrollen procesos de metacognición, entendiéndose como tal la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación.

La interacciones comunicativas surgidas en el proceso enseñanza-aprendizaje, definirán las estrategias de acción y las configuraciones didácticas elegidas por el docente para potenciar y asegurar el desarrollo de competencias y aprendizajes significativos en el alumnado.

### **La interacción comunicativa con intencionalidad como estrategia didáctica**

La interacción didáctica, que en esencia es comunicativa, debe ser intencionada para lograr los aprendizajes esperados; dicha intención revela conciencia y conocimientos sobre el propio actuar, siendo esta conciencia la base para estructurar una educación de calidad.

Lomas (1996), frente a este tema, nos plantea que el objetivo de la educación lingüística es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, es decir, de su capacidad de comprender y expresar diferentes tipos de texto con coherencia, corrección, adecuación a las intenciones del intercambio comunicativo y de las características de la situación comunicativa. Será clave para el docente y sus prácticas pedagógicas tener conciencia sobre los distintos ámbitos comunicativos en los que tienen lugar las interacciones verbales de las personas en nuestras sociedades.

La interacción comunicativa potencia el desarrollo de competencias discursivas o la concreción efectiva de las macro habilidades, es decir, las competencias comunicativas potencian en su actuar las competencias lingüísticas, hablando entonces de competencias lingüísticas comunicativas.

Según Núñez (2003), el 80% del tiempo de la actividad humana se ocupa en la comunicación, del cual, el 45% está dedicado a escuchar, el 30% a hablar, 16% a leer y sólo el 9% a escribir. Dichos porcentajes podrían revelar la realidad interaccional que se vive dentro del aula y que se lleva a cabo de manera inconsciente por medio de las elecciones didácticas (ver figura 1).

**Figura 1: Macrohabilidades discursivas**

Modalidad Capacidad	Oral	Escrita
Expresión	<b>Hablar</b>	<b>Escribir</b>
Comprensión	<b>Escuchar</b>	<b>Leer</b>

*Fuente:* Núñez, 2003.

La adquisición de estas competencias busca desarrollar áreas como la comprensión lectora y la escritura, desde una perspectiva de interacción comunicacional como estrategia didáctica. Es aquí donde el docente debe tomar conciencia de sus configuraciones didácticas para potenciar de manera intencionada el desarrollo de dichas competencias.

La investigación “Configuraciones Didácticas de Competencias Lingüísticas Comunicativas” (Droppelmann, 2010) revela que los docentes ya en Enseñanza Básica poseen una conciencia parcial sobre su accionar e intencionalidad didáctica, enfocando su accionar a la resolución de problemas y la imitación, antes que en potenciar el pensamiento creativo-constructivo.

En general, los docentes conocen los contenidos que deben enseñar, sin embargo, respecto a las estrategias que pueden utilizar, no siempre están conscientes de cómo abordar dichos procesos, y menos cómo potenciar competencias específicas y asegurar aprendizajes significativos. En las configuraciones didácticas, y como parte de la conciencia que deben generar los docentes, se sugiere que debe existir un equilibrio a la hora de potenciar las macrohabilidades como parte de la interacción, e intencionar las actividades didácticas; de esta manera, el aprendizaje tendría una mayor profundidad y coherencia didáctica.

Es necesario que en los establecimientos de educación integren políticas que regulen y potencien el desarrollo de áreas del conocimiento. La gestión debe guiar al docente para que éste tome conciencia sobre su actuar en aula y trabaje para mejorar sus debilidades y potenciar sus fortalezas, logrando con ello un equilibrio en sus intencionalidades didácticas y potenciar competencias en sus estudiantes, a través de decisiones pedagógicas certeras.

Dentro de las políticas educativas, se sugiere que haya mayor conocimiento de aquellas actividades creativo-constructivas que potencien el desarrollo del conocimiento desde la propia experiencia, a través de una continua retroalimentación en las estrategias didácticas, favorables para el proceso enseñanza-aprendizaje, por medio de planificaciones y acciones conscientes e intencionadas en el aula.

## Políticas en el aula

A nivel básico y medio se sugiere modificar una planificación estándar, comúnmente utilizada en los sistemas educativos. Dicha modificación tiene como objeto que el docente planifique cada unidad temática teniendo como base actividades intencionadas de manera equilibrada, asegurándose de que al menos se aplique una actividad creativo-constructiva por unidad (ver figura 2).

**Figura 2: Ejemplo de planificación**

4° A	Objetivo	Contenidos o unidades	Actividades	Tipo de intencionalidad
Semana 1	Reconocer textos poéticos de escritura libre pertenecientes al género lírico.	Género lírico. Poemas verso libre.	Leer diferentes poemas de verso libre.	• Imitativa
			Desarrollar preguntas de comprensión lectora respecto al poema.	• Instrumental
			Comparar poemas con noticias y encontrar las diferencias.	• Instrumental
			Con un diario, recortar frases y construir párrafos con sentido poético.	• Creativa
			Crear un poema con una temática libre, respetando reglas del género lírico.	• Creativa

Fuente: Elaboración propia.

A nivel universitario, los docentes no integran a sus planificaciones el concepto “didáctico”, creyendo, equivocadamente, que dichos “juegos” les corresponden a los profesores de básica, y que ellos deben simplemente enseñar o entregar contenidos, con lo cual los estudiantes pierden la motivación por aprender, asumiendo los procesos de aprendizaje como algo no grato, pero necesario, y valorando los resultados provenientes sólo de procesos cuantificables. Es decir, el docente no se preocupa por trabajar estrategias didácticas, porque no comprende en definitiva el significado de todas sus dimensiones, y se aboca a la entrega de conocimientos sin profundizar en sus configuraciones didácticas.

Frente a esto, en el mundo universitario nos encontramos con dos problemas. En primer lugar, la falta de preparación pedagógica, siendo en su mayoría profesionales que cumplen el rol de docentes sin ser pedagogos de formación y, en consecuencia, un desconocimiento casi total de

la necesidad de conocer, mejorar y planificar sus propias configuraciones didácticas, con el objetivo de lograr aprendizajes más significativos y profundos.

Esto quiere decir que el docente universitario debe saber potenciar en su alumnado competencias desde la planificación de aula y sus configuraciones didácticas, buscando con ello que “aprendan a aprender” en un mundo complejo (Morín, 2008) y valoren el aprendizaje por sobre la evaluación cuantificable o una mirada simplificante. Si los docentes logran consigo mismos lo que pueden proyectar y lograr con su alumnado, se obtendrán estudiantes y futuros profesionales conscientes de sus propios procesos y con una necesidad constante de perfeccionarse y mejorar sus competencias, enfrentándose así al mundo laboral con las herramientas necesarias para triunfar.

Sin embargo, el docente universitario está en desventaja frente a los sistemas escolares. Esto ocurre porque no existe regulación ni dirección sobre estrategias específicas de aula, no poseen la formación pedagógica y suelen atribuir el desarrollo de competencias lingüística o la necesidad de planificar su accionar didáctico a temas no universitarios, perjudicando profundamente al estudiantado, sus procesos y, por ende, la calidad de los profesionales.

Una manera de apoyar a los docentes universitarios es guiarlos a través de intervención pedagógica, para que desarrollen mayor conciencia de cómo planificar, qué y cómo aplicar actividades didácticas, y qué competencias lingüísticas potenciar. Por ende, se sugiere como política de aula la intervención directa, como una necesidad de instaurar lineamientos de calidad, reconociendo la importancia de la didáctica como un elemento de base para la docencia en cualquier nivel de enseñanza.

Un ejemplo de cómo lograr alguno de los aspectos analizados es a través de proyectos transversales de intervención, donde los docentes se capaciten y sigan un plan de actividades básicas para potenciar sus competencias lingüísticas, así como la manera en que se debe estructurar una clase a partir de estas competencias básicas (ver figura 3).

Figura 3: Ejemplo pauta de intervención	
Pauta de Intervención	
<b>Institución</b>	
<b>Carrera</b>	Derecho
<b>Asignatura/horas</b>	
<b>Docente</b>	
<b>Competencias</b>	Actividades
<b>I. Escuchar/hablar</b> (reglas de cortesía)	1. Resumir verbalmente la clase anterior al iniciar la jornada.
	2. Disertar.
	3. Parfrasear las ideas entregadas en la clase, durante la misma o al final de ésta.
	4. Explicar de manera autónoma un proceso, ejercicio u otro procedimiento, al docente y/o compañeros.
	5. Dialogar con el docente sobre algún proceso o situación académica manteniendo las reglas básicas de cortesía.
	6. Exponer y analizar artículos, <i>papers</i> o investigaciones realizados por algún experto de su área.
	7. Responder preguntas del docente con claridad, precisión y fundamentación.
<b>II. Leer/escribir</b>	<i>En todo texto escrito producido por alumnos se deberá evaluar coherencia, cohesión y ortografía.</i>
	1. Responder preguntas de desarrollo en una evaluación.
	2. Realizar <i>quiz</i> o controles con ítem escritos.
	3. Realizar informes, registros, descripciones de procedimientos, evaluaciones y exposiciones sobre su área, en lo posible escritos a mano.
	4. Resumir la clase anterior o parfrasear de manera escrita un procedimiento.
	5. Parfrasear de manera escrita las ideas entregadas en la clase, durante la misma o al final de ésta.

Fuente: Elaboración propia.

A través de esta planilla, los docentes, independiente del área de estudio, el nivel y la profesión, pueden aplicar actividades e integrarlas a sus configuraciones. Al aplicar dichas actividades, los docentes deben estar conscientes de los tres niveles básicos de intencionalidad: *imitativo-reproductivo*, *instrumental-tecnológico* o *creativo-constructivo* (Litwin, 1997), buscando siempre, en lo posible, la concreción del último nivel (creativo-constructivo), para lograr con ello la profundidad y significación que la dinámica enseñanza-aprendizaje debería poseer.

Como conclusión, podemos señalar que los docentes, tanto de básica y media como universitarios, deben conocer y estar conscientes de sus propias configuraciones didácticas, para poder dirigir el aprendizaje de sus estudiantes, potenciar sus competencias y lograr que sean parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje real y constructivo. Los estudiantes, al formar parte de este proceso, tendrán conciencia de sus fortalezas y debilidades, entendiendo el aprendizaje como un proceso natural, que surge de la interacción con el otro, desde todas las dimensiones posibles.

La conciencia adquirida en los estudiantes a través de las didácticas aplicadas y establecidas en las relaciones profesor-alumno, potenciará el desarrollo de jóvenes seguros, autónomos y dispuestos a adaptarse a los nuevos desafíos, innovar y ser parte de proyectos pioneros. Poseer estas características en la juventud de hoy resulta primordial, pues será ella la encargada de mantener y mejorar una sociedad que se construye y se adapta diariamente desde la tecnología y la información, como a su vez, de transmitir los nuevos parámetros culturales que registrarán la cosmovisión general de nuestro país.

## Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, E. (1999). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

CONDEMARÍN, M. y MEDINA, A. (1998). *Evaluación de Competencias Lingüísticas y Comunicativas de los alumnos*. Chile: Mineduc.

DROPPELMANN, J. (2010). *Configuraciones Didácticas de Competencias Lingüísticas Comunicativas desde la Práctica de Docentes en el Primer Ciclo Básico: Un Estudio de Casos*. Tesis de Magister no publicada, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

LABARRERE, A. y QUINTANILLA M. (2002). La solución de problemas científicos en el aula. Reflexiones desde los planos de análisis y desarrollo. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 30, 121-138.

- LITWIN, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas*. Argentina: Editorial Paidós.
- LOMAS, C. (1996). *La comunicación en el aula, Teoría y práctica de la educación*. España: Gijón.
- MORIN, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- NÚÑEZ, M. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral. Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Editorial Universitaria.
- PERRENOUD, PH. (1997). *Pedagogías Diferenciadas, entre la Acción y la Intención*. París: Editorial ESF.
- VAYER, P. (2003). *Psicología de las actividades corporales*. Lisboa: Editorial Piaget.



# FACTORES PSICOLÓGICOS Y CONDUCTUALES EN LA JUVENTUD Y SU RELACIÓN CON LA OCURRENCIA DE ACCIDENTES DE TRÁNSITO

*María Fernanda Suárez Rabert*<sup>1</sup>  
*Licenciada en Psicología*

*Jorge Lorca Nobizelli*<sup>2</sup>  
*Psicólogo*

## Resumen

Los accidentes de tránsito son la principal causa de muerte en jóvenes a nivel mundial y la segunda causa de muerte en Chile, siendo superada sólo por el suicidio. En base a esta realidad, el presente artículo analiza los factores psicológicos y conductuales que influyen en la ocurrencia de accidentes de tránsito en la población juvenil, enfatizando la relación de los accidentes con el consumo de alcohol y otras drogas ilícitas. Se recopila información internacional, relacionándola con las estadísticas más relevantes a nivel nacional, que complementan empíricamente las fuentes teóricas. Tomando en cuenta las características psicológicas de este grupo etario, se analiza la factibilidad de generar estrategias para la prevención de accidentes y fomentar una disminución de las relevantes cifras.

**Palabras claves:** jóvenes, accidentes de tránsito, características psicológicas, consumo de alcohol, conducción de vehículos.

## Abstract

*Traffic accidents are the leading cause of death in young people worldwide and the second leading cause of death in Chile, being surpassed only by suicide. Based on this reality, this article explores the psychological and behavioral factors that influence the occurrence of traffic accidents in young people, emphasizing the relationship of accidents involving alcohol and other illicit drugs. Information is collected internationally, linking it to most relevant national statistics that complement empirically theoretical sources. Taking into account the psychological characteristics of this age group, we analyze the feasibility of generating strategies for the prevention of accidents in favor of encouraging a reduction in the alarming data.*

**Key words:** young people, traffic accidents, psychological characteristics, alcohol consume, driving vehicles.

---

1 Psicóloga practicante Área Gestión de seguridad en Educación y Salud. Comisión Nacional de Seguridad del Tránsito (CONASET), Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones. Nueva York 9, piso 10 (msuarez@mtt.gob.cl).

2 Psicólogo Área Gestión de seguridad en Educación y Salud. Comisión Nacional de Seguridad del Tránsito (CONASET), Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones. Nueva York 9, piso 10 (jlorca@mtt.gob.cl).

## Jóvenes en la accidentalidad

Según estadísticas entregadas por el Ministerio de Salud de Chile, en la actualidad, los accidentes de tránsito constituyen la segunda causa especificada de muerte en Chile, siendo ésta superada únicamente por el suicidio. Del total de personas jóvenes fallecidas en nuestro país, cerca del 17% fallece por accidentes de tránsito. Este hecho se puede observar en la tabla 1.

Causa	Ambos sexos	Sexo		%
		Hombres	Mujeres	
Lesiones autoinfligidas (suicidios)	620	489	131	22,2
<b>Accidentes de tránsito</b>	<b>471</b>	<b>388</b>	<b>83</b>	<b>16,9</b>
Agresiones (homicidios)	107	96	11	3,8
Parálisis cerebral y otros síndromes paralíticos	89	56	33	3,2
Ahogamiento y sumersión accidentales	84	77	7	3
Leucemia	58	29	29	2,1
Infección por VIH y SIDA	53	48	5	1,9
Enfermedades cerebro vasculares	48	23	25	1,7
Epilepsia y estado de mal epiléptico	35	27	8	1,3
Otras formas de enfermedades del corazón	34	25	9	1,2
Tumor maligno del testículo	28	28	0	1
Cirrosis y otras enfermedades del hígado	22	11	11	0,8
Tumor maligno de los huesos y cartílagos articulares	18	13	5	0,6
Tumor benigno, in situ y de comportamiento incierto	17	8	9	0,6
Enfermedades isquémicas del corazón	11	10	1	0,4
Tumor maligno del encéfalo	8	4	4	0,3
Edema pulmonar y otras enfermedades respiratorias que afectan el intersticio	8	5	3	0,3
Otras muertes obstétricas	8	0	8	0,3
Septicemia	4	3	1	0,1
Demás causas	1.067	763	304	38,2
<b>Todas las causas (total frecuencias)</b>	<b>2.790</b>	<b>2.103</b>	<b>687</b>	<b>100%</b>
<b>Total Porcentaje</b>		<b>75,4%</b>	<b>24,6%</b>	<b>100%</b>

Fuente: MINSAL – DEIS, 2007.

Mundialmente, los accidentes de tránsito se ubican en el primer lugar de las estadísticas, constituyéndose como la principal causa de muerte en

el grupo etario de entre 10 a 24 años (OMS, 2009). Según cifras entregadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), cada año mueren aproximadamente 400.000 jóvenes menores de 25 años en las carreteras y calles de todo el mundo, constituyendo un promedio de 1.049 fallecidos al día. La mayoría de esas muertes se producen en países de ingresos bajos y medianos y entre las personas usuarias más vulnerables de la red vial: peatones, ciclistas, motociclistas y población usuaria del transporte público.

Debido a las poco alentadoras cifras mencionadas anteriormente, que dejan en evidencia la vulnerabilidad del segmento joven como usuario de la vía pública, es necesario realizar un análisis del porqué es este grupo el más afectado y cuáles son las características de las personas jóvenes (al menos de carácter más intrínseco) que hace que sean tan proclives a sufrir accidentes de tránsito. Es importante destacar que en este análisis no se entrará en detalle en factores de carácter social que también pueden llegar a ser influyentes en este comportamiento.

Los accidentes de tránsito pueden ocurrir por distintos factores, tales como el vehículo y su estado, el diseño y conservación de la vía, la normativa y supervisión policial y, por último, el comportamiento de quien conduce y la situación de todas sus capacidades psicofísicas (Moyano, 1999). Es este último punto, el cual hace alusión al denominado “factor humano”, donde se centra la atención del presente artículo, aspecto que según diversas investigaciones internacionales explicaría sobre el 90% del total de fallecidos en accidentes de tránsito. Este énfasis se basa en la pretensión de analizar las características psicosociales de la población joven y ver cómo éstas se relacionan con un comportamiento que puede influir en la ocurrencia de accidentes de tránsito.

El conocer las características psicológicas y conductuales que se relacionan con accidentes de tránsito en donde el segmento juvenil es protagonista y principal afectado, es esencial en el ámbito de la seguridad del tránsito, ya que permite acercarse a la comprensión de los motivos que pueden llevar a un conductor joven a exponerse a situaciones de riesgo. Por otra parte, este hecho permite precisar sobre qué aspectos incidir para lograr un cambio de conducta, específicamente mediante la elaboración de estrategias preventivas que apunten a la disminución de las alarmantes cifras de accidentalidad dadas a conocer al principio de esta introducción. Además, al tener dicho conocimiento es posible generar lineamientos sólidos para educar de manera eficiente a la población sobre los efectos y consecuencias de la conducción en circunstancias específicas.

La población joven, que comprende el grupo etario de entre 15 y 29 años<sup>3</sup>, tiene particularidades propias de la etapa vital en que se encuentra, las cuales podemos relacionar con la conducción de vehículos, generando un panorama que puede ser poco alentador. Esto se fundamenta dado que en dicho periodo del desarrollo se presentarían diversos factores que influyen en una mayor vulnerabilidad a sufrir accidentes de tránsito, factores que se analizarán a continuación.

Si bien en la mayoría de los casos es en esta etapa donde las personas comienzan la conducción de vehículos motorizados, por lo que la inexperiencia es un factor que puede ser constitutivo de accidentes de tránsito, el principal factor de riesgo está dado por las características psicológicas propias de la juventud. Como lo indica la Dirección de Vialidad de la Provincia de Buenos Aires (2010), esta etapa se caracteriza por aspectos psicológicos tales como la impulsividad y atrevimiento, lo cual los lleva a actuar sin medir las consecuencias de sus actos, el desborde de energía, la necesidad o deseo de involucrarse en actividades peligrosas sin medir los riesgos y la responsabilidad en estado de desarrollo.

El segmento juvenil es propenso a asumir riesgos durante la conducción debido a la baja percepción del mismo, por lo que su actuar se basa en un sentimiento de omnipotencia, el cual los lleva a pensar que a ellos nunca les va a ocurrir nada (Barreda, 2011). Esto se manifiesta en el frecuente exceso de velocidad y la conducción bajo los efectos del alcohol (situación que será abordada más adelante). Además, diversos investigadores y las estadísticas nacionales nos señalan que la población juvenil tiende a tomar decisiones poco seguras en su conducción y está influenciada adversamente para estos efectos por ciertas situaciones sociales como la presión de los pares. En este sentido, podríamos suponer que los factores relacionados con la juventud presumiblemente decrecen en importancia a medida que aumenta la edad del conductor (Alamar *et al.*, 2004). Si a lo anterior le sumamos la falta de experiencia antes mencionada y el desconocimiento de la temática, el grupo juvenil se convierte en una población muy vulnerable y de alto riesgo.

Cabe destacar el hecho de que muchos jóvenes pueden tener baja autoestima, situación que los lleva a la necesidad de validarse ante el grupo de amigos, realizando conductas consideradas temerarias, exponiéndose así a riesgos exagerados (Barreda, 2011). Por otro lado, como lo indica la Secretaría de Salud de México (2008) estas características y estereotipos

---

3 Definición establecida en la ley que crea el Instituto Nacional de la Juventud.

negativos antes mencionados muchas veces causan problemas a la juventud, porque en esa etapa se viven nuevas experiencias personales y de grupo, que los hace especialmente susceptibles, pues están en proceso de consolidar muchos aspectos de su personalidad.

En la siguiente tabla se puede observar la cantidad de fallecidos y lesionados de entre 15 y 29 años en nuestro país para el año 2010, donde queda en evidencia la magnitud de los accidentes de tránsito.

**Tabla 2: Participación en accidentes de tránsito por edad, año 2010, población de 15 a 29 años (Número)**

Edad	Fallecidos	Lesionados			Total lesionados
		Graves	Menos graves	Leves	
15	12	71	46	462	579
16	12	73	57	519	649
17	8	85	50	655	790
18	<b>20</b>	<b>136</b>	<b>101</b>	<b>924</b>	<b>1.161</b>
19	26	147	87	938	1.172
20	<b>34</b>	154	119	1.072	1.345
21	23	180	97	1.079	<b>1.356</b>
22	26	172	107	1.077	<b>1.356</b>
23	33	155	115	1.044	1.314
24	31	159	104	1.033	1.296
25	20	155	100	1.023	1.278
26	32	149	98	961	1.208
27	29	122	109	1.009	1.240
28	23	156	114	1.031	1.301
29	28	166	95	928	1.189
<b>Total</b>	<b>357</b>	<b>2.080</b>	<b>1.399</b>	<b>13.755</b>	<b>17.234</b>

*Fuente:* Estadísticas generales CONASET, 2010.

Como se observa, 357 jóvenes fallecieron el año pasado por accidentes de tránsito, provocando además 17.232 lesionados, de los cuáles más de dos mil tuvieron lesiones graves (ver tabla 2). A los 20 años ocurre la mayor cantidad de fallecidos el año recién pasado (34). A partir de la mayoría de edad (18 años), se observa un aumento del número de fallecidos, que oscila entre las 20 y 34 víctimas fatales. Este punto de inflexión coincide con la posibilidad de obtener de licencia de conducir. Cabe destacar además que,

a diferencia de lo que cabría esperar según las características psicológicas mencionadas anteriormente, en teoría no es posible observar una clara tendencia que relacione menores víctimas a mayor edad, ni en los fallecidos ni en los lesionados, dentro del rango de edad de los jóvenes.

## Alcohol, drogas y conducción: Una mezcla fatal

La adolescencia y la etapa juvenil propiamente tal, constituyen un periodo en donde la búsqueda de la identidad es un aspecto central. Para poder lograr esta búsqueda, la juventud recurre a la exploración de nuevas experiencias, las cuales muchas veces constituyen actos que afectan negativamente a la población como lo son el consumo riesgoso de alcohol y drogas (Coleman *et al.*, 1999).

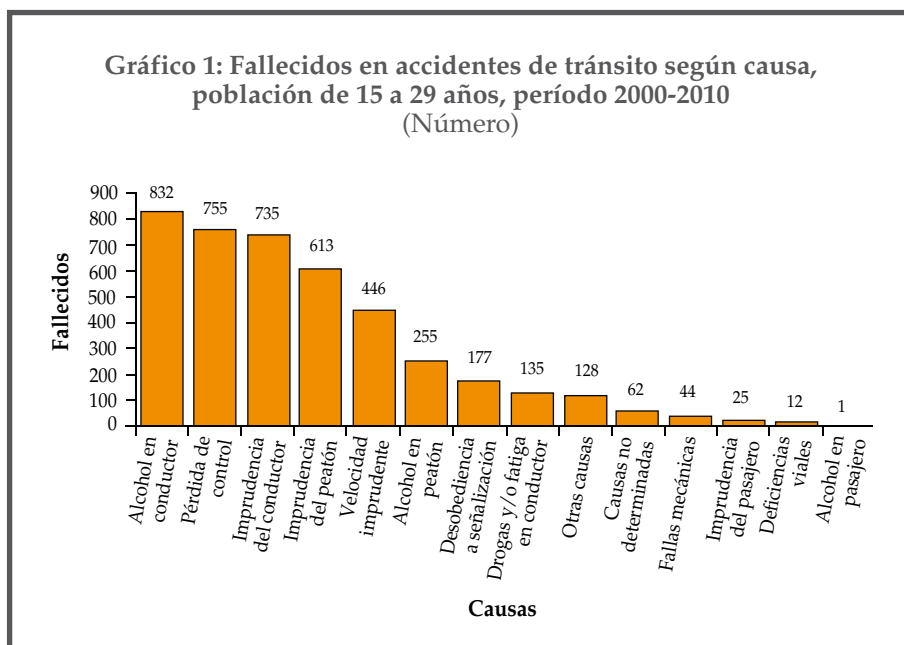
La ingestión de bebidas alcohólicas constituye una de las principales causas de accidentes de tránsito, e influye en la ocurrencia de ellos especialmente en aquellos en los que se producen más víctimas (Guanche H., *et al.*, 2005). Esto se transforma en un problema que entrecruza toda la población, sin embargo, posee particularidades en el grupo de jóvenes, como se expresa en los siguientes párrafos.

En base a esto, el gráfico 1 especifica las principales causas de jóvenes fallecidos en accidentes de tránsito en Chile durante la última década (causas excluyentes entre sí, en base al levantamiento de información “in situ” de Carabineros de Chile<sup>4</sup>). Se observa que el primer lugar precisamente lo ostenta la presencia de alcohol en el conductor.

La “imprudencia del peatón”, que considerando toda la población, es la primera causa de fallecimiento por accidentes de tránsito en Chile, en jóvenes aparece “relegada” al cuarto lugar, aunque por supuesto, igualmente con una alta incidencia en la cantidad de fallecidos. Así también, en la población general (todas las edades, incluyendo jóvenes) la accidentalidad en base al consumo de alcohol destaca mayormente en el grupo juvenil. Efectivamente, en ellos representa un 26% del total de fallecidos por accidentes de tránsito en la última década (considerando alcohol en conductor, peatón y pasajero), a diferencia de la población en general, donde bajo el mismo criterio representa un 20%, siendo la segunda causa de fallecimiento por accidentes de tránsito, y no la primera, como ocurre en el grupo joven.

---

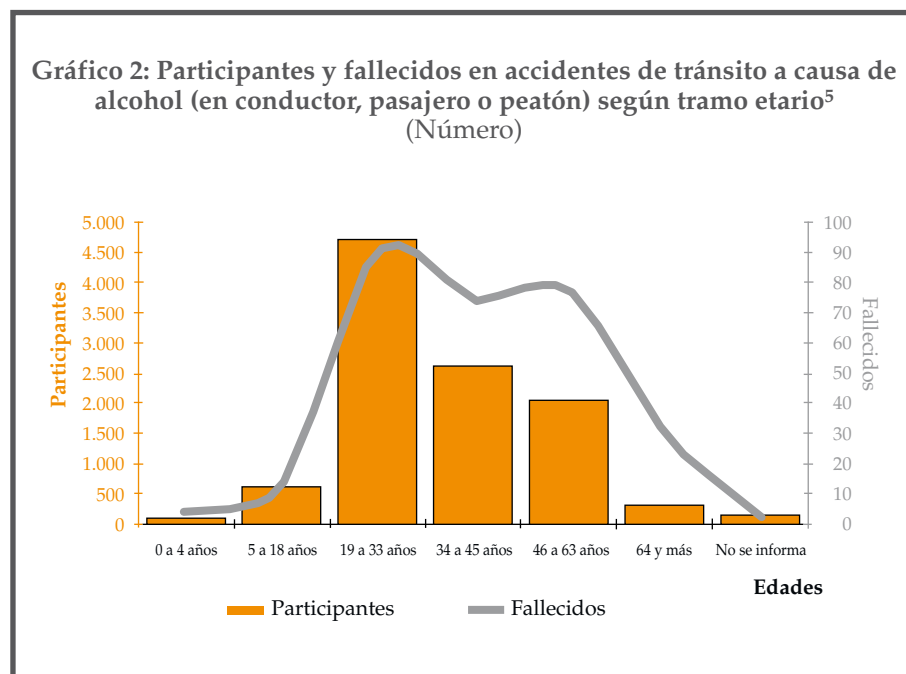
4 Los datos han sido procesados por CONASET a partir de una base de datos de accidentes de tránsito proporcionada por Carabineros de Chile. Se cuantifican en ella los accidentes ocurridos durante los años 2000 – 2010 dentro del territorio nacional, con participación de jóvenes entre 15 y 29 años. El total de jóvenes fallecidos comprende todos aquellos registros contabilizados durante las primeras 24 horas posteriores a cada accidente de tránsito.



Fuente: CONASET, 2011a.

Las estadísticas al respecto son sumamente desalentadoras, ya que en el año 2010 (ver gráfico 2) el segmento de entre 19 y 33 años de edad resultó ser el de mayor participación en accidentes de tránsito asociados a la presencia de alcohol en el país, con una cifra total de 4.734 individuos que representaron el 44,5% del total de participantes. La mayor mortalidad a consecuencia de accidentes de tránsito en el país asociados a la presencia de alcohol también estuvo asociada a jóvenes, con una cifra total de 90 fallecidos que representaron el 30,7% de la cantidad global de fallecidos por accidentes de tránsito con presencia de alcohol, en aquel año.

Si bien no existe evidencia científica en nuestro país que describa concretamente o exprese las significaciones de la juventud respecto a comportamientos riesgosos de la accidentalidad vial, en base a las estadísticas nacionales e internacionales la relación “consumo de alcohol y accidentes de tránsito” es más significativa en este grupo etario. En base a una mayor tendencia de la población joven de correr riesgos (como se fundamentó anteriormente), un escenario presumible “post carrete” implicaría el abordaje de muchos de ellos a un automóvil para regresar a sus casas, ya sea como conductores del mismo vehículo, o bien como pasajeros de



Fuente: CONASET, 2011b.

otro joven que bebió más del límite indicado (con la gravedad implicada en que todo consumo de alcohol y/o otras drogas es siempre riesgoso en la conducción). Es importante insistir en que la problemática del consumo de alcohol y conducción es transversal a toda la población, y por ende, como lo muestra el gráfico anterior, también influyente en los otros dos grupos siguientes (entre los 34 y 63 años).

A continuación se muestra una tabla correspondiente a la última década, la cual evidencia que los días donde más se registran accidentes de tránsito corresponden al fin de semana, aumentando las cifras de participantes en accidentes y fallecidos por sobre el doble de lo ocurrido en un día hábil (ver tabla 3).

<sup>5</sup> Se resumen en esta figura dos gráficos en uno (participantes y fallecidos), utilizando proporciones diferentes en cada caso.

**Tabla 3: Participación en accidentes de tránsito según día, población de 15 a 29 años, período 2000-2010 (Número)**

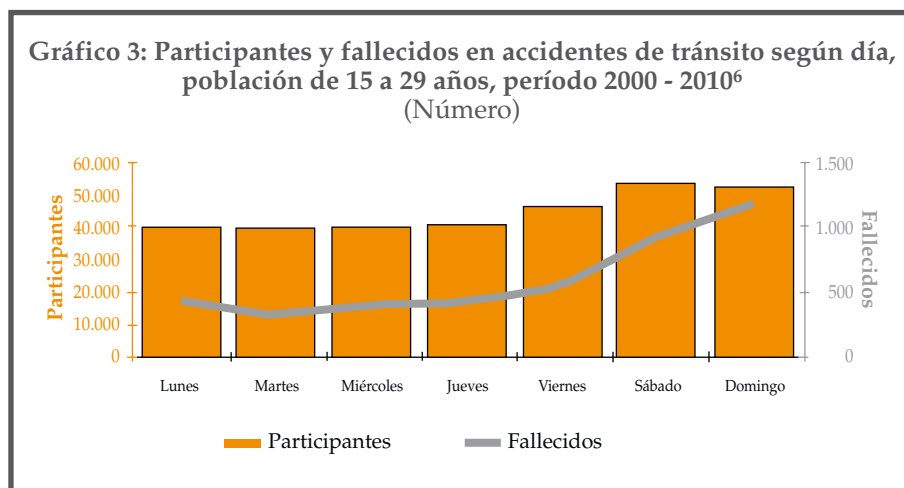
Día	Participantes	Fallecidos	Lesionados			Total lesionados
			Graves	Menos graves	Leves	
Lunes	40.044	429	2.758	2.487	16.979	22.224
Martes	39.342	329	2.596	2.271	16.344	21.211
Miércoles	39.434	397	2.653	2.240	16.302	21.195
Jueves	40.260	427	2.706	2.317	16.751	21.774
Viernes	45.926	552	3.181	2.675	18.756	24.612
Sábado	52.419	915	4.571	3.353	21.986	29.910
Domingo	51.727	1.171	4.862	3.694	23.129	31.685
<b>Total período</b>	<b>309.152</b>	<b>4.220</b>	<b>23.327</b>	<b>19.037</b>	<b>130.247</b>	<b>172.611</b>

Fuente: CONASET, 2011a.

A medida que se acerca el fin de semana, las cifras de fallecidos parecen ir *in crescendo*, especialmente desde el día viernes, alcanzando su *peak* el día domingo con 1.171 fallecidos sólo ese día de la semana durante la última década (ver gráfico 3). Importante es destacar que esta información contempla también la madrugada del mismo día, por lo cual, por ejemplo, el día domingo incluiría varias “horas de carrete” que se extenderían desde el sábado en la noche.

Estos aumentos de accidentes y fallecidos en los fines de semana ocurren en la totalidad de la población, con una implicancia también significativa en otros grupos etarios adultos (entre 34 y 63 años), como se observa en la tabla 3. Allí se compara la cantidad de fallecidos en los tres grupos etarios con mayores índices de fallecimiento.

Es evidente la alta tendencia de fallecidos los días domingo en los jóvenes, siendo con amplitud el día y rango etario donde más fallecen personas por accidentes de tránsito. Llama también la atención la alta cifra del día sábado del grupo entre 46 y 63 años. Esto es muy llamativo, pero sin embargo se debe resguardar que este tramo incluye 17 años, a diferencia del grupo denominado “jóvenes” el cual considera 14.



Fuente: CONASET, 2011a.

**Tabla 4: Fallecidos por día y tramo etario en población de 19 a 63 años, año 2010**  
(Número)

Grupo Etario (edad)	Fallecidos Sábado	Fallecidos Domingo
19-33	77	117
34-45	67	65
46-63	86	82

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Estadísticas generales CONASET, 2010.

Si nos centramos en realizar un análisis por horario de ocurrencia de los accidentes de tránsito, claramente el momento donde se registra mayor cantidad de fallecidos jóvenes corresponde entre las 3 y las 7 de la madrugada (ver gráfico 4).

Es posible relacionar esta situación con los datos antes revisados, ya que los jóvenes suelen ser protagonistas de accidentes de tránsito principalmente producto de las consecuencias de haber ingerido alcohol (sumado a la alta cantidad de horas sin dormir, y otros factores que pueden estar

<sup>6</sup> Se resumen en esta figura dos gráficos en uno (participantes y fallecidos), utilizando proporciones diferentes en cada caso.



Fuente: CONASET, 2011a.

asociados, pero que aún no se han analizado con detalle en Chile). Si bien el “dato empírico” tampoco es lo suficientemente específico (por ejemplo respecto al lugar de procedencia del joven antes de abordar el vehículo, o de trasladarse como peatón), como se mencionó anteriormente esto ocurriría generalmente después de una fiesta el fin de semana, presumiblemente en el regreso a sus hogares, o traslado a otros lugares de entretención.

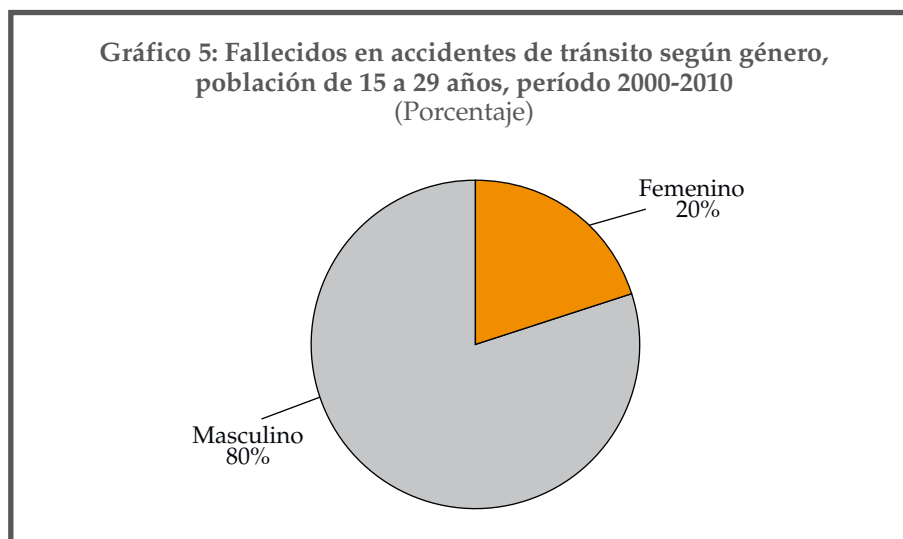
Si relacionamos el consumo de alcohol con la conducción de vehículos, y sus consecuencias puntuales, el panorama es adverso. Si bien su venta es legal a mayores de edad, el alcohol es una droga, que como tal, corresponde a una sustancia que introducida en el organismo produce cambios a nivel del sistema nervioso y es susceptible de provocar tolerancia, dependencia y síndrome de abstinencia (Álvarez *et al.*, 2005). A ello se suma que la conducción de vehículos motorizados se considera una actividad de alto riesgo para la cual se requiere una perfecta sincronización de los órganos sensoriales y motrices, la que se ve afectada por la influencia de la ingestión de alcohol. Así, a mayor concentración de alcohol en la sangre existirá mayor deterioro de la capacidad para conducir y mayor probabilidad de que suceda un accidente de tránsito (Guanche H. *et al.*, 2005).

Cabe destacar que además del alcohol existen otras drogas como la marihuana, que también se encuentran presentes en los accidentes de tránsito, para lo cual actualmente no existe un mecanismo de detección *in situ* como ocurre con el alcohol (*Alcotest*). En el caso de las drogas ilícitas su

<sup>7</sup> Se resumen en esta figura dos gráficos en uno (participantes y fallecidos), utilizando proporciones diferentes en cada caso.

detección principal se realizaría post accidente, no existiendo la posibilidad de realizar controles preventivos como sí ocurre con el alcohol. Según lo indica un estudio realizado en tres comunidades españolas (Calafat, *et al.*, 2008), un 35% de los consumidores habituales de *cannabis* reconoce que con frecuencia se pone al volante en las cuatro horas siguientes al consumo de la droga. Los efectos negativos del *cannabis* sobre la conducción han sido ampliamente documentados, así como también los diversos efectos posibles del consumo combinado de alcohol y *cannabis* sobre la conducción (Ashton, 2001).

Un dato importante, si bien no se encuentra cruzado con la información de alcohol, es la existencia de una marcada tendencia de género en los fallecidos por accidentes de tránsito (en todas sus causas), siendo en su mayoría hombres, representando una tendencia que no es exclusiva de este rango etario sino de toda la población, y representativa de las estadísticas en el mundo (ver gráfico 5). Así, en Chile 844 mujeres jóvenes fallecieron en la década pasada, en comparación con 3.376 jóvenes varones que perdieron su vida también por accidentes de tránsito. Y al diferenciar por “calidad de participante”, tenemos que en los conductores el 94% de los participantes en accidentes de tránsito son hombres, bajando esto en los pasajeros al 65% y en los peatones al 78%. Esto lógicamente genera una segregación por género, especialmente desde el rol de conductor, criterio que debiese ser la base para acciones preventivas rigurosas y asertivas en la determinación de temáticas a abordar en este grupo objetivo.



Fuente: CONASET, 2011a.

## Consecuencias y mirada preventiva sobre los accidentes de tránsito en jóvenes

En un accidente de circulación inciden muchos factores, pero en último caso, quien tiene la responsabilidad es el conductor (Costas, 2004). Es por esto que resulta de suma importancia que la población juvenil, que encabeza las estadísticas de accidentes de tránsito, tome conciencia sobre los riesgos a los que se expone al conducir un vehículo en condiciones que son tanto físicas como ambientales inadecuadas.

Un accidente de tránsito puede traer secuelas de por vida, lo que significa un alto costo personal para los involucrados, originando pérdidas económicas enormes considerando no sólo la salud física del que ha sufrido un impacto, sino también el tiempo que no pueden trabajar las víctimas incapacitadas permanente o temporalmente, además del creciente costo de los servicios médicos y de rehabilitación (Alfaro *et al.*, 1997). Lógicamente, como última consecuencia de un accidente de tránsito se encuentra la muerte. A su vez, los accidentes de tránsito afectan a jóvenes en los años más productivos de su vida, generando consecuencias personales, familiares, e incluso para la sociedad, muchas veces irreversibles.

Sin embargo, cabe destacar que los accidentes de tránsito se pueden evitar teniendo un comportamiento responsable en el traslado por la vía pública. Es por esto que las acciones preventivas que se desarrollen para impedir que las desalentadoras cifras de accidentalidad aumenten son fundamentales (tanto en la educación formal, como no formal, en foros, medios de comunicación, u otras estrategias adecuadas a las características de los jóvenes chilenos).

En este punto es esencial la labor desarrollada en Chile por la Comisión Nacional de Seguridad de Tránsito (CONASET), institución interministerial que tiene por objetivo prevenir que los accidentes de tránsito de la población vayan en aumento, disminuyendo con esto las cifras de fallecidos y lesionados. Sin embargo, la participación de otros actores privados y públicos es fundamental para fortalecer la labor preventiva, así como también la vinculación de la propia juventud en este rol, generando insumos y una constante retroalimentación para perfeccionar este trabajo.

## Palabras al cierre

Las cifras nacionales y el análisis en base a investigaciones extranjeras nos entregan sustento suficiente para concluir que la situación de la juventud en la accidentalidad vial posee una gravedad preponderante en Chile: por sobre cuatro veces la cantidad de jóvenes fallecidos al año por homicidios. Pareciera que las dificultades en cuanto a “conciencia de riesgo” no sólo los afectan a ellos, sino que es una problemática que entrecruza a toda la población, llegando incluso a esferas institucionales, expresando los énfasis que los distintos gobiernos históricamente han tenido con la temática. Si bien unos más que otros, la inversión referida a seguridad de tránsito pareciera aún, aunque con avances, estar en un lugar postergado. Así también, sigue siendo exigible un trabajo detallado en las dos principales causas de muerte en la población juvenil chilena (suicidios y accidentes de tránsito), problemáticas que seguramente poseen muchos elementos en común para su análisis y abordaje, pero que, con claridad, nos demuestran que como sociedad “algo estamos haciendo mal”.

El abordaje de esta dramática situación con jóvenes es esencial para la toma de conciencia sobre sus actos en la conducción y traslado en la vía pública, y las consecuencias que una conducta irresponsable puede traer tanto para ellos como para los que los rodean, por lo que la promoción de comportamientos seguros se constituye como un hecho fundamental. Recalamos por ende el impacto social de los comportamientos riesgosos en la conducción, dado que no sólo se expone con ellos a la propia persona, sino también a todo su entorno social.

Enfatizamos el acto de responsabilidad, y por sobre todo de empatía que exige esta labor para toda la población, pero específicamente en este documento para la población joven. Fundamentamos la utilización de este espacio de expresión técnica, tanto por la gravedad de la situación descrita como por la confianza que poseemos en la juventud chilena (categoría a la que pertenecemos también los autores) para revertir esta situación.

## Referencias bibliográficas

ALAMAR, B.; ALONSO, F.; CALATAYUD, C.; ESTEBAN, C.; MONTORO, L. (2004). *Los jóvenes en el tráfico: circunstancias culturales, sociales y psicológicas* (I edición). España: [s.n].

ALFARO, C. y DÍAZ, C. (1997, octubre). Los accidentes de tránsito: creciente problema para la salud pública, *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*,

Volumen 83, recuperado el 10 de septiembre de 2011 de <http://hist.library.paho.org/spanish/Bol/v83n4p310.pdf>

ÁLVAREZ, F.; FIERRO, I.; PÉREZ, E.; ROBLEDO, T. (2005). *Alcohol y conducción: una mezcla peligrosa* (I edición). España: Editorial Excma. Diputación Provincial de Valladolid.

ASHTON, CH. (2001). Pharmacology and effects of cannabis: a brief review. *Br J Psychiatry*, 101-6.

BARREDA, P. (2011). Recuperado el 6 de octubre de 2011 de [www.pediatric-dia.cl](http://www.pediatric-dia.cl)

CALAFAT, A.; ADROVER, D.; Blay, N.; CLAFAT, A.; JUAN, M. (2008, junio). Relación del consumo de alcohol y drogas de los jóvenes españoles con la siniestralidad vial durante la vida recreativa nocturna en tres comunidades autónomas en 2007, *Revista Española de Salud Pública*, Volumen 82, recuperado el 10 de septiembre de 2011 de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1135-57272008000300008&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272008000300008&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

COMISIÓN NACIONAL DE SEGURIDAD DE TRÁNSITO [CONASET] (2011a). *Los jóvenes en el Tránsito (período 2000 – 2010)*, Documento de trabajo no publicado. Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones.

———. (2011b). *Accidentes de tránsito ocurridos en Chile asociados a la presencia de alcohol en conductores, pasajeros o peatones. Diagnóstico año 2010*. Recuperado el 6 de octubre de 2011 de [http://www.conaset.cl/userfiles/files/alcohol\\_total\\_2010.pdf](http://www.conaset.cl/userfiles/files/alcohol_total_2010.pdf)

———. (n.d). *Estadísticas Generales período 2000 – 2010*. Recuperado el 6 de octubre de 2011 de [http://www.conaset.cl/conaset\\_web/contenido.php?id=73](http://www.conaset.cl/conaset_web/contenido.php?id=73)

COSTAS, P. (2004). *Conducir bajo control*, (I edición). España: Editorial Planeta.

DIRECCIÓN DE VIALIDAD DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2009, noviembre). Consejos básicos de tránsito para la adolescencia, *Comité de Seguridad en el Tránsito de la Provincia de Buenos Aires*, recuperado el 6 de octubre de 2011 de [http://www.dpv.misiones.gov.ar/seguridadvial/index.php?option=com\\_content&view=article&id=44:conocimientos-basicos-de-transito-para-la-adolescencia&catid=6:recomendaciones&Itemid=7](http://www.dpv.misiones.gov.ar/seguridadvial/index.php?option=com_content&view=article&id=44:conocimientos-basicos-de-transito-para-la-adolescencia&catid=6:recomendaciones&Itemid=7)

GUANCHE, H; GUTIÉRREZ, F; MARTÍNEZ, C. (2005, 25 de diciembre). Efecto del alcohol en la capacidad de conducción de vehículos automotores, *Revista Cubana de salud pública*, Volumen 33, recuperado el 16 de septiembre de 2011 de [http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33\\_1\\_07/spu11107.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_1_07/spu11107.htm)

MOYANO, E. (1999). *Psicología social y Seguridad de Tránsito*, (I edición), Chile: Editorial Universidad de Santiago.

DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICAS E INFORMACIÓN EN SALUD [DEIS] (2007). *Documento de trabajo interno, no publicado*. Ministerio de Salud (MINSAL) y Comisión Nacional de Seguridad de Tránsito (CONASET).

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2009, noviembre). *¿Por qué hay tantos jóvenes implicados en accidentes de tránsito? Preguntas y Respuestas*, recuperado el 6 de octubre de 2011 de <http://www.who.int/features/qa/59/es/index.html>

SECRETARÍA DE SALUD, MÉXICO (2008, enero). Accidentes de tránsito, primera causa de muerte entre jóvenes mexicanos, recuperado el 6 de octubre de 2011 de <http://www.jornada.unam.mx/2008/01/04/index.php?section=sociedad&article=026n1soc>

## DEBATES EN TORNO A CULTURAS JUVENILES URBANAS: MIRADAS FRENTE AL MOVIMIENTO *STRAIGHT EDGE*

Alejandra Villanueva Contreras<sup>1</sup>  
Magíster © en Ciencias Sociales

### Resumen

El artículo a continuación presenta los resultados de una etnografía realizada con jóvenes integrantes de una grupalidad juvenil que tiene presencia en las ciudades de Santiago y Valparaíso. La propuesta teórica apunta a problematizar las nociones de movimiento, identidad y espacio, donde las prácticas políticas y culturales juveniles tienen lugar. Estos aspectos presentan elementos para el análisis social de las culturas juveniles en su versión urbana, donde los factores estructurales como edad, género y clases sociales se ponen en tensión por la modificación de los imaginarios espaciales. En este sentido, la combinación entre lo local y lo global en la experiencia de estos jóvenes latinoamericanos incorpora desafíos para la práctica antropológica, como también para el análisis de la subjetividad y actoría juvenil en los contextos actuales.

**Palabras claves:** culturas juveniles, identidades, política cultural.

### Abstract

*The present article deals with results obtained from an ethnographic study of young people belonging to youth groups in Santiago and Valparaiso. The theoretical proposal discusses the notions of movement, identity and space where political and cultural practices take place. These aspects present elements for the social analysis of the youth cultures in their urban context, in which structural factors such as age, gender and social class are confronted due to the modification of spatial imaginaries. In this sense, the mixture of the local and the global concepts in the experiences of these Latin-American youngsters not only does incorporate challenges to the anthropological practices, but also to the analysis of the subjectivity and youth participation in the current contexts.*

**Key words:** youth cultures, identities, cultural policies.

---

1 Antropóloga y Magister © en Ciencias Sociales mención sociología de la modernización, Universidad de Chile (avillanuevac@gmail.com).

## Introducción: La producción teórica sobre juventud

En la producción contemporánea de estudios en juventud se explicita que es pertinente hablar de *juventudes* y no de *juventud* (Duarte, 2000), dado que la primera considera la multiplicidad y diversidad de juventudes que existen, en tanto las dimensiones de las clases sociales, los géneros y las identidades definen el lugar que ocupa el segmento juvenil en la sociedad. A lo largo de este artículo nos referiremos a *juventud* como elaboración teórica y a *juventudes* como su correlato empírico.

Consideraremos a la juventud como un grupo socialmente construido y que, para efectos de esta mirada, además de la polisemia del concepto, las metáforas que surgen de los significados atribuidos a la juventud cobran distintas interpretaciones según los valores que le asignen o el proyecto al que pretendan dar contenido (Feixa, 1993). Es así que la *juventud como metáfora* ha sido analizada desde distintas perspectivas que a su vez están asociadas a determinadas disciplinas.

La juventud es, además, una categoría que implica visibilizar la posición de subordinación al mundo adulto, es decir, que tanto sus niveles de integración como su acceso a los lugares de poder están limitados. Los cimientos de la relación de subordinación estarían en la legitimación de un estado de cosas basado en una matriz adultocéntrica (Duarte, 2000). Para Feixa (1993), la condición juvenil, a diferencia de otras condiciones generacionales, por muchos años ha sido analizada como un tránsito no bien definido del paso de la niñez a la adultez, modelo de comprensión que funciona como dispositivo para menospreciar sus discursos y también los diferenciaría de otros grupos de edad. Tal tránsito es difícil de comprender porque la delimitación entre la pubertad (una condición 'natural' y fisiológica) y el estado adulto (una condición cultural que define habilidades y responsabilidades) es diferente en cada sociedad y, por lo tanto, nos exige asumir la juventud como resultante de un proceso dinámico entre las condiciones sociales y las imágenes culturales que construye cada sociedad en sus contextos socio históricos específicos. Los jóvenes, como sujetos empíricos, están insertos en un campo político en el que asumen dichas condiciones e imágenes, se las apropian, las reconstruyen y, en algunos casos, las subvierten.

A partir de una construcción contextual, Feixa (1993) caracteriza las diferentes juventudes que han sido abordadas teóricamente en cada tipo de sociedad (sociedades primitivas, estatales, campesinas e industriales). También distingue entre varias formas de agrupar las condiciones

juveniles, entre las que podemos encontrar diferentes enfoques que se asocian a disciplinas distintas: a) *la juventud como una condición biológica*: asociada a la medicina (biología y etología), disciplinas que se encargaron de estudiar la juventud como un conjunto de procesos biofisiológicos; b) *la juventud como un estado psicológico*: asociado a los desórdenes de personalidad, cuyo correlato es la inestabilidad (toxicomanía, delincuencia), concepción predominante en la psicología; c) *la juventud como un grupo de edad*: este es un conjunto que se agrupa de acuerdo a las edades cronológicas y es predominante en la demografía; d) *la juventud como ciclo vital*: identifica períodos biográficos caracterizados por diversas formas de transición que son dependientes de diversos factores de especificidad histórica y contextual, como los roles y el estatus (fin de la escolarización, fecundidad, entrada en el mundo del trabajo, etc.), concepción predominante en sociología; e) *la juventud como generación*: conjunto definido por sujetos nacidos en una misma época, los cuales comparten un sentimiento de contemporaneidad en que confluyen recuerdos, lugares y comportamientos comunes; visión predominante en la historiografía y la sociología histórica. En síntesis, la juventud se construye como un objeto teórico, y en ese sentido la noción se irá adaptando a los diferentes paradigmas sociales que marcarán las hegemonías contextuales de cada época y las imágenes que en éstas elaboran, imágenes que corresponderían a los usos sociales de las categorías.

La “*idea*” de juventud y su creación como objeto teórico estaría vinculada a la visibilidad que esta categoría de edad habría alcanzado durante el proceso de industrialización que marcará el advenimiento de una sociedad urbana e industrial. La emergencia de la juventud como una etapa de la vida social diferenciada del mundo adulto estará asociada a la extensión de los años de escolarización, la elaboración de un mercado de bienes específicos para ellos y “*la proliferación de un conjunto de discursos ideológicos dirigidos a definir y legitimar este nuevo fenómeno social*”<sup>2</sup> (Feixa, 1993: 29).

Como expone Lutte (1991) a lo largo de su texto, durante la época de la industrialización aparece por primera vez el concepto de juventud debido a que muchos jóvenes fueron expulsados del mundo del trabajo producto de la mecanización de los sistemas de producción, por esta razón se vuelven dependientes económicamente de sus padres a la vez que quedan marginados de los espacios de la vida social del trabajo, quedando desocupados y utilizando el tiempo libre de modo diferente al que lo hacían los adultos. Esta utilización del tiempo libre podría ser

---

2 Traducción propia. Cita original: “*la proliferació d’un conjunt de discursos ideològics adreçats a definir i legitimar aquest nou fenomen social*”.

considerada como una de las diferencias iniciales con el mundo adulto, de allí que se denominara como jóvenes a los sujetos que ya han dejado de ser niños (definidos por una dependencia biológica de sus padres), pero que aún no son adultos (sujetos autónomos biológica, social y económicamente). En este contexto, los lugares donde la juventud se concentra mayoritariamente entre pares (escuela y lugares de esparcimiento enfocados en este grupo etario), serán los principales para la construcción de significados y representaciones propias. Cabe destacar que la juventud es, en un inicio, una categoría construida que tiene como referencia a una clase social burguesa, y son también los hombres estudiantes los que figuran en ella, ya que las mujeres, así como otros factores y no sólo el género, quedan invisibilizados.

Una de las cosas que se ha relevado en el desarrollo teórico en juventud muestra una relación conflictiva donde se pone en juego el poder de definición de los significados y atributos de la juventud en los distintos contextos culturales e históricos. Para Bourdieu (2000) cada contexto, además, estaría atravesado y afectado por las dinámicas del campo de juego del poder. Para el caso de las condiciones de la juventud, éste constituye un área de debate en que la discusión acerca de la construcción de la edad se transforma en parte de la producción y distribución de atributos definidos por el *habitus*, un *“sistema de disposiciones adquiridas por aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas”* (Bourdieu, 2000: 118). Como postula el mismo autor, la construcción de la edad es un *“dato biológico socialmente manipulado y manipulable”* (2000: 144) que viene a conferir límites y produce un orden al que las sociedades deben ceñirse.

Este tipo de análisis es pertinente cada vez que sea necesario ubicar a los actores dentro de un marco analítico como es el campo de poder, visualizando dentro de un espacio macro social las posiciones y relaciones de fuerza que se dan en la sociedad entendida desde la perspectiva de las condiciones estructurales. Pero esta perspectiva es también limitante, pues tiende a situar a los actores en un espacio cerrado con escasas posibilidades de movimiento y relación. De este modo, se les niega la posibilidad de volverse sujetos activos en la transformación de la realidad, en *“sujetos de discurso y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como agentes sociales”* (Reguillo, 2000b: 36). Para Escobar y Mendoza la diversidad juvenil habría ganado *“en accesos a capitales simbólicos y relacionales, pero no en capitales del orden de lo político y muy poco en los económicos”* (2005: 15), de tal modo que el principal reconocimiento que han ido conquistando es el que se suscribe al orden estético.

Las visiones culturalistas vendrían a introducir las heterogeneidades respecto al fenómeno de lo juvenil, partiendo el análisis desde los actores y no desde las estructuras sociales, pero sin negar la estrecha relación que entre éstas existe. Podemos decir que la mirada está construida desde otro lugar epistemológico que abre espacios de comprensión, si es posible, más liberadores respecto a la carga semántica de las nociones conceptuales de la juventud.

Para Reguillo (2000b), uno de los debates importantes lo constituye el estudio de las condiciones juveniles, donde el análisis no se agote en los factores de clase. En este sentido, pone en entredicho la propuesta de los campos de Bourdieu acerca de los límites y posibilidades de determinados campos (como el de la estructuración social del gusto como un determinante para los consumos culturales), pues si bien no hay que perder de vista los anclajes objetivos como la situación socioeconómica, tampoco los análisis deben concluir en ellos, pues en definitiva es en el estudio etnográfico donde aparecen las diferentes representaciones que tensan este tipo de análisis.

Reguillo (2000b) propone varios conceptos clave para abordar las formas de agregación e interacción juvenil. La categorización y distinción de las agregaciones juveniles explicada por esta autora vendrán a explicar también por qué en algunos casos hablamos de agregaciones, movimientos o adscripciones identitarias a lo largo del texto.

*El grupo* sería una reunión que no supone organicidad por parte de los jóvenes y su sentido de reunión está dado por compartir un espacio-tiempo determinado. Respecto de *los colectivos*, se refiere a una reunión que requiere cierta organicidad, donde sus miembros no precisan compartir una adscripción identitaria pero sí es fundamental que tengan un proyecto o actividad compartida. Finalmente, el *movimiento juvenil* tiene un carácter táctico, precisa de un conflicto y de un objeto en disputa identificado por todos los actores juveniles que son convocados a aparecer en el espacio público, por ello puede implicar la articulación con varios colectivos juveniles.

Para Reguillo la música sería otra dimensión relevante en la construcción de las identidades juveniles, ésta constituye un tipo de nación juvenil que va elaborando una matriz de sentido y significación donde cuerpo, espacio, ciudad, familia, etc. permiten establecer vínculos con comunidades, tanto de “*modo presencial como simbólica, capaz de incorporar, matizar y cohesionar las diferencias individuales*” (2000a: 45).

## Identidades y emergencia de subjetividades políticas en la globalización

La relación de tensión que existe en la construcción de identidad se vincula, por un lado, con la identificación personalmente atribuida y, por otro, por la que socialmente los demás imponen. Pero a la vez es un tipo de identificación que se elabora constantemente, donde la permanencia y el cambio, el ámbito personal y el colectivo, se cruzan fuertemente a través de diversas trayectorias que dotan a la noción de un carácter procesual, por lo que no puede ser determinada solamente por factores objetivos ni tampoco subjetivos, pues está inserta dentro de marcos culturales que funcionan en base a sujeción y reelaboración (Feixa 1993; Reguillo, 2000; Piña, 2004).

Los ejes más tradicionales de la identidad, tales como el territorio y la estructura, en un contexto de globalización se van haciendo más complejos, mezclando y vinculando otros ejes diferentes de la clase, la familia, el lugar de origen, etc. La experiencia de sentirse frente a un mundo más amplio, el acceso a información proveniente de distintos contextos sociales, va configurando identidades donde confluyen varios elementos de distinto orden. La identidad en este sentido puede entenderse como un mosaico complejo de identificaciones y/o adscripciones. En este proceso de permanente elaboración, lo global es trasladado a lo local, muchos símbolos se toman, se apropian y/o se resignifican. Como la construcción de la identidad además identifica un *otro*, pues también muchos de estos signos se reconocen para posteriormente ser rechazados.

### El caso del movimiento *straight edge*

Los debates sobre identidad(es) e identificaciones/adscripciones podemos vincularlos con los hallazgos de la etnografía realizada con jóvenes en el año 2008. Estos jóvenes integraban un grupo local a partir del cual se adscribían a un estilo de música, además adoptaban ciertas prácticas éticas, estéticas y políticas que modificaban su cotidiano vivir y el modo en que se relacionaban con «otros» (familias, otros jóvenes distintos a ellos, etc.).

Se privilegió una perspectiva multisituada (Marcus, 2001) en las estrategias de investigación, tanto en las miradas teórico metodológicas (prensa, producciones culturales del propio grupo, discursos individuales y colectivos), así como también en los espacios donde se acompañó a estos jóvenes. Se realizaron observaciones de campo en Santiago y Valparaíso

con jóvenes de diecinueve a veintisiete años, se realizaron cuatro entrevistas en profundidad y dos grupos de discusión (uno heterogéneo compuesto por hombres y mujeres de distintas edades en Valparaíso y otro homogéneo en Santiago sólo con hombres adscritos a un mismo colectivo). Se realizó sólo una entrevista a una mujer, el proceso fue complejo y finalmente se concretó el encuentro con esta joven de gran trayectoria en el movimiento, con participación activa tanto en esta escena como en colectivos feministas, ecologistas y animalistas.

El fundamento de su estilo es ser veganos (en su versión más radical, no consumen ni usan productos de origen animal, menos aún si éstos en su proceso de elaboración han provocado sufrimiento o explotación, como sedas, cueros, cosméticos testeados en animales, huevos, leche, quesos, carnes de todo tipo, pescados, etc.), marxistas y *hardcore* (corriente derivada del *punk*). Todos ellos forman parte de un grupo de fuerte identificación ética y política, por esta razón ellos mismos denominan al conjunto como *escena*<sup>3</sup>, pero esta escena no es el espacio exclusivo de participación y se movilizan por distintos espacios de acción y reunión juvenil de distinta índole (políticas, musicales, educativas, etc.)

Este estilo proviene de Estados Unidos y su origen lo atribuyen a la ciudad de Washington D.C (Villanueva, 2009). Las diversas corrientes de este estilo se identifican por criterios identitarios tales como la *etnia*, la *clase* y el *género*.

Desde una perspectiva *étnica o racial*<sup>4</sup>, estas grupalidades producen música de y para blancos, música de y para negros y música de y para latinos. En las primeras vertientes podemos encontrar algunas agrupaciones más conservadoras y, en algunos casos, la emergencia de racismos de origen nazi. En las segundas vertientes, una corriente musical relacionada a las bandas de la población negra vinculada al *hip hop*; y en la tercera vertiente, toda una gama de grupos conformados por migrantes latinos de clases bajas, donde la influencia de la *clica* y de las culturas pandilleras también tiene fuerte impacto. La mayoría de estas corrientes no adoptan una actitud de vida vinculada al veganismo y la defensa de los animales, pero

---

3 “La escena la definiremos con un circuito de producción del estilo, es decir el conjunto de prácticas y dinámicas asociadas a dicho estilo. Una escena existe porque hay usuarios que le dan vida, podríamos decir que existe una escena general que es la del *Hardcore* y, una más reducida, que es la del *Straight Edge*, en cada una se desarrollan actividades específicas como tocatas y actividades afines donde todos los usuarios del estilo pueden reunirse y desplegar los significados que su cultura tiene, tanto discursivamente como en sus prácticas cotidianas y en los usos de sus cuerpos y consumos asociados” (Villanueva, 2009:3).

4 Se utiliza la palabra raza debido a los alcances del fenómeno en términos de discriminación por el color de piel y la fisonomía de los sujetos, más que a la pertenencia a grupos culturales.

son conocidas y reconocidas como propias de la escena *hardcore* en las grupalidades chilenas.

*La “mara”, la “banda”, “la clicca”, “el crew” se convirtieron en alternativas de socialización y pertenencia, en espacios de contención del desencanto y el vaciamiento de sentido político; en esos espacios, fuertemente cifrados, codificados, en el sentido del honor, del respeto, de la “ganancia” de nombre propio, muchos jóvenes en América Latina encontraron respuestas a la incertidumbre creciente del orden neoliberal que anunciaba su rostro más feroz en los 80 (Reguillo, 2005: 73).*

La escena *hardcore* abarca un espectro amplio y diverso de expresiones que van desde el *punk rock* y el *hip hop* hasta el metal, todas estas vertientes son conocidas y reconocidas en las escenas nacionales, pero lo que realmente consolida el movimiento responde a la postura vital (ética y estética) que los jóvenes *hardcore straight edge* practican cotidianamente, donde las expresiones del *hardcore* callejero o pandillero dejan de tener la preeminencia que tiene para otros grupos.

Desde una perspectiva de *clase*, la escena *hardcore straight edge* chilena esta compuesta por una amplia gama de sujetos de distintas clases sociales, podríamos decir que es un movimiento transclasista (que va más allá de las clases sociales), pues sus principales propuestas tienen relación con aspectos que no apuntan directamente a asuntos estructurales. A pesar del carácter transclasista de la escena, la clase cobra plena relevancia en algunos grupos que vuelcan su interés en los modos de consumo y producción existentes en la sociedad y cómo éstos afectan a los sujetos posicionados en los estratos más bajos. Los jóvenes que articulan estas iniciativas en la forma del colectivo, se sienten mucho más representados con los postulados marxistas y es desde esa perspectiva que construyen su identidad *straight edge* (abreviado como SXE).

Por otro lado, desde un *enfoque de género*, existe en este movimiento una comprensión que tiende a la reproducción del patriarcado, éste se hace patente en la exaltación de valores relacionados con lo masculino y en la reproducción ritual de disposiciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres. La escena SXE se caracteriza por tener bajos niveles de adhesión de mujeres y muchas de ellas asumen roles determinados por la estructura interna del grupo, en la que están subordinadas a sus labores de acompañantes (parejas, novias), mientras que la construcción de liderazgos se encarna exclusivamente en figuras masculinas. Los hombres tienen y mantienen el control de las instituciones sociales, políticas y culturales más prestigiosas (es el caso de su rol de gestores culturales y líderes de colectivos políticos), y entre los integrantes de esta grupalidad lo que *no*

se moviliza de manera simétrica es aquello que dota de estatus y poder, reproduciéndose no sólo el patriarcado sino también las relaciones de dominación. Desde esta clave, las expectativas culturales son internalizadas por los varones jóvenes, lo que da cuenta de una representación naturalizada de la dominación encarnada en los cuerpos; tanto en los cuerpos masculinos dominantes como en el resto de los cuerpos que asumen esa dominación y la convierten en subordinación.

Retomando el tema de las expresiones callejeras o pandilleras del movimiento, las perspectivas de género abocadas al estudio de las masculinidades postulan que la aceptación y demostración de la masculinidad en este sentido debe ser aceptada, respetada y reconocida por los pares, es decir por otros hombres (homosocialización), pues son ellos la medida de su éxito o fracaso. *“Este modelo definido no admite contrapuntos o alternativas, prevalece, se convierte en estereotipo. Es el modelo hegemónico de masculinidad”* (Madrigal, 2009). La demostración y aceptación de masculinidad entre pares en este grupo de jóvenes tiene como espacio privilegiado la calle, pues es allí donde se reúnen, pasan el tiempo libre y donde consolidan las relaciones entre semejantes (Duarte, 2000).

Podríamos hablar también de *identidades transfronterizas*, ya que no sólo la calle es un espacio privilegiado donde se constituyen estas identidades, también se debe considerar los espacios virtuales donde las comunidades translocales han cobrado vida, especialmente desde finales de la década del 90, donde la expansión de un medio como Internet tuvo un fuerte impacto en las formas de comunicación. Se consideran a sí mismos un movimiento que forma parte de una red mundial de activistas veganos que luchan en contra del maltrato animal y algunos de ellos son fervientes ecologistas.

Si bien las manifestaciones no han cobrado toda la importancia que estos movimientos les otorgan, es un tema que hoy en día cobra relevancia cuando se tocan los tópicos del desarrollo sustentable y de respeto con el medio ambiente, debate que se ha abierto a medida que la imagen de un mundo destruido por las manos de los seres humanos en pos del progreso ha hecho patente el peligro de destrucción y de escasez mundial de recursos.

## Conclusiones... si acaso es posible concluir

El análisis presentado más arriba intenta agregar algunos debates que quedaron pendientes en la investigación del año 2008 con este grupo de

jóvenes. Esta nueva revisión de la información, de los datos empíricos que se fueron elaborando en el proceso de acompañamiento, abrieron espacios de reflexión respecto de las identidades juveniles en su relación con la clase y el género, particularmente las masculinidades.

Las reflexiones pendientes también han permitido tomar una distancia para volver a mirar desde distintos ejes teóricos, de los cuales resulta relevante la noción de movilidad, tanto en términos físicos o ciberespaciales, lo que también articula procesos diferentes en que las identidades juveniles van tejiendo sus matrices de sentido. En este proceso de movilidad podemos ver microambientes de alcance global y que las nuevas tecnologías de la información también han sido una herramienta útil tanto para informarse como para posicionarse en un espacio de visibilidad política en el que se articulan a otras redes de carácter internacional. Estas entidades no formalizadas, como postula Sassen, son, en gran medida, resultado de la relación de las lógicas de los actores en combinación con las NTICS<sup>5</sup>. Estos imaginarios de la acción política son potentes en la medida que *“permiten aspirar a una práctica política transfronteriza, incluso cuando se trata de actores sin movilidad”* (Sassen, 2007: 245).

Es interesante también el carácter *modular* (Bauman, 2001) de sus experiencias y prácticas, la reconfiguración permanente de sujetos con innumerables atributos, rasgos y aspectos que despliegan o suprimen según las necesidades del momento. Por ejemplo, pasar de la participación activa en una grupalidad juvenil de carácter más cultural y estético, a hacerse parte de colectivos y movimientos con un fuerte sentido de identificación política, espacios donde se es *hardcore* o *straight edge*, pero también se es mujer, trabajadores, feministas, marxistas, activistas ecologistas y/o animalistas, todas ellas identidades movilizadoras, activas, latentes y emergentes en distintos momentos y espacios donde se desenvuelven.

El reverso de la experiencia de los sujetos modulares es que los lazos se sostienen básicamente por la incertidumbre y los riesgos que conllevan las elecciones multidireccionales. La modularización tiene un precio, y éste es el desarraigo: *“[...] para los residentes “modularizados” de la sociedad “multi-rrred”, “la pertenencia” resulta un verdadero problema”* (Bauman, 2001: 169). Este problema, a la luz de la etnografía realizada, se puede leer desde una perspectiva diferente, donde no exista una sola raíz que esté provocando conflicto, tal como algunos de los enfoques con los que se ha abordado a la juventud. La apuesta es leer, sin forzar, el arraigo a variadas raíces que,

---

5 NTICS: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

lejos de generar un problema de pertenencia, los vincula a espacios diversos donde se comparten los afectos, la ubicación histórica y contextual, los vincula también con otros grupos identitarios, con otros colectivos políticos, con otros espacios de activismo y, así también, con otros grupos de edad.

Lo que encontramos en estas experiencias, en palabras de Besserer, son formaciones de “redes semánticas que unen referentes, narrativas y hasta idiomas diferentes en una suerte de heterogeneidad discursiva, un pastiche” (1999: 18). Son también colectivos en redes que posibilitan la *constitución de sujetos y actores políticos* por medio de conexiones en red, en algunos casos proponiendo miradas y proposiciones opuestas a códigos culturales opresores (Scherer-Warren, 2005) y también vinculando el activismo cotidiano con el ciberactivismo. En el caso de existir movimientos (emergentes o latentes), en palabras de B. Santos, “la creación de redes trasnacionales entre alternativas locales es una forma de globalización contrahegemónica –la nueva fase del cosmopolitismo” (citado en Scherer-Warren, 2005:91), y estos sujetos organizados en grupalidades y colectivos están haciendo estas apuestas ético políticas donde la transformación es el punto de encuentro. Transformaciones en el modo de ver la vida, de alimentarse, de relacionarse con el medio ambiente, con sus pares. No interesa el impacto de estas acciones y discursos, tampoco el interés está fijado en la coherencia (hemos visto más arriba que hay contradicciones), sino que lo que interesa destacar en este artículo es la potencia que tienen estos jóvenes, sus experiencias y discursos, al instalar debates públicos en torno a lo social, político y cultural, con todas las complicaciones que esto signifique para los investigadores que nos dedicamos al estudio de las juventudes, pero también con todos los encuentros y desencuentros implicados en el diálogo intergeneracional.

## Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2001). *En Busca de la Política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BESSERER, F. (1999). Estudios transnacionales y ciudadanía transnacional. Gail Mummert (ed.); *Fronteras Fragmentadas*, 215-238.
- BOURDIEU, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Editorial Istmo.
- DUARTE, K. (2000) ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Revista Última Década*, N° 13.
- ESCOBAR, M. y MENDOZA, N. (2005). Jóvenes Contemporáneos: entre la heterogeneidad y las desigualdades. *Revista Nómadas*, N° 23.

FEIXA, C. (1993). *La Joventut com a Metàfora. Sobre les cultures juvenils*. Barcelona, España: Secretaría General de Joventut, Departament de la Presidencia.

LUTTE, G. (1991). *Liberar la Adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Editorial Herder.

MADRIGAL, L. (2009). Tan Duro como el Acantilado. Imágenes para provocar en masculinidades. Ponencia presentada en *Seminario sobre Masculinidad y Violencia*, INTEC Centro de Estudios de Género, Santo Domingo, República Dominicana.

REGUILLO, R. (2000a). El Lugar desde los Márgenes. Músicas e identidades juveniles. *Revista Nómadas*, N° 13, Bogotá, Departamento de Investigaciones (DIUC), Fundación Universidad Central.

REGUILLO, R. (2000b) *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del Desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

REGUILLO, R. (2005). La mara: contingencia y afiliación con el exceso. *Revista Nueva Sociedad*, N° 200, 70-84.

SASSEN, S. (2007). *Una Sociología de la Globalización*. Argentina: Editorial Katz.

SCHERER-WARREN, I. (2005). Redes sociales y de movimientos en la sociedad de la información. *Revista Nueva Sociedad*, N° 196, 77-92.

VILLANUEVA, A. (2009). Nueva Ética: Cultura, Política y Estilos Juveniles. Etnografía al movimiento Straight Edge de Valparaíso y Santiago. *Revista Aportes Andinos*, N° 24.

# MAPA UNIVERSITARIO EN TEMAS DE GÉNERO: ¿CÓMO SON Y QUÉ PIENSAN LAS ESTUDIANTES?

Gloria Rivas Palma<sup>1</sup>  
Socióloga

## Resumen

El primer mapa universitario en temas de género, recoge las ideas culturales respecto a los roles de género que existen en la comunidad universitaria estudiantil. Los resultados muestran cómo son y qué piensan las jóvenes estudiantes de nuestra casa de estudios. La encuesta a mujeres estudiantes de la Universidad del Bío-Bío incluyó evaluar dimensiones como: desarrollo del plano socioemocional, trabajo y expectativas de la vida laboral, vida sexual y reproductiva, y percepción de rol y equidad de género.

**Palabras claves:** mujeres, universitarias, roles de género, equidad de género, perspectiva de género.

## Abstract

*The first university map about gender issues reflects the cultural ideas about gender roles that exist in female university students. The results show how the young female students of our university are and what they think. The survey of female students at the University of Bío-Bío included dimensions such as: level of socio-emotional development, work and expectations of working life, sexual and reproductive life, and perception of gender the roles and gender equity.*

**Key words:** *female college students, gender roles, gender equity, gender perspective.*

---

1 Universidad del Bío-Bío; Casilla 5-C, Concepción (gerivas@ubiobio.cl). En el proceso de investigación, especialmente levantamiento de datos, participaron las siguientes profesionales: Patricia Olivares Martínez, Matrona, Departamento Salud, UBB (polivarez@ubiobio.cl); y Carolina Campos Bravo, Asistente Social, Depto. Bienestar Estudiantil, UBB (ccampos@ubiobio.cl).

## Enfoques teóricos y objetivos

En el Informe de Desarrollo Humano “Género: los desafíos de la igualdad” se define género como: *“los atributos sociales y las oportunidades asociadas con el ser femenino y masculino y las relaciones entre mujeres y hombres, niñas y niños, como también entre las mujeres y entre los hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones están construidas socialmente, son aprendidas a través de procesos de socialización, y varían según el contexto social y temporal. El género determina lo que puede esperarse, lo que es permitido y valorado en una mujer o un hombre en un contexto dado”* (PNUD 2010: 14).

La Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad del Bío-Bío (UBB) a través de la *Comisión de Trabajo sobre Género y Desarrollo Estudiantil*, reunió a un equipo multiprofesional para abordar desde el enfoque “desarrollo” y “perspectiva de género” la calidad de los servicios y apoyos entregados a nuestros estudiantes, en el sentido de propiciar la igualdad de roles y la participación equitativa en todo ámbito de desarrollo.

La elaboración de una encuesta dirigida a las jóvenes estudiantes intenta acercarnos a nuestro objetivo de propiciar equidad, al poder contar con evidencias empíricas que nos permitieran conocer las ideas culturales respecto a los roles de género que existen en la comunidad universitaria, esta vez, la comunidad estudiantil femenina.

El *Primer Mapa Universitario de cómo son y qué piensan las estudiantes de la Universidad del Bío-Bío* incluyó la evaluación de las dimensiones: Plano socioemocional, trabajo y expectativas de la vida laboral, vida sexual y reproductiva, y percepción de roles y equidad de género.

## Metodología

Para la realización del estudio se utilizó un enfoque mixto, que incorporó de manera flexible aspectos cuantitativos y cualitativos. La encuesta nos permitió medir y cuantificar percepciones de las jóvenes en los diferentes ámbitos evaluados. El análisis de discurso de las jóvenes, desarrollado en las preguntas abiertas de la encuesta, nos permitió descubrir e interpretar los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios actores.

El diseño muestral consideró un porcentaje de confiabilidad de 95% y 5% de error. De los 9.587 estudiantes de nuestra universidad 4.220 son

mujeres. La Sede Concepción tiene una matrícula de estudiantes mujeres de 1.322, y Chillán de 2.898. La encuesta fue respondida por un total de 241 universitarias. El 80% de las encuestadas tiene entre 18 y 22 años de edad. La distribución de encuestadas, por edad y grado que cursan, ha sido estratificado en cuotas que permitan homologar la distribución natural del universo.

## Resultados

### *Radiografía de las jóvenes de la Universidad del Bío-Bío*

Respecto a la matrícula femenina universitaria en la Sede Concepción, el 27% de las estudiantes son mujeres y el 73% varones. De alguna forma, esta diferencia se aprecia por la naturaleza de las carreras de esta sede. En la sede Chillán, hay mayor presencia de carreras orientadas a las ciencias sociales, servicios y humanidades, y el porcentaje de estudiantes mujeres sube a 63%, a la vez, el porcentaje de varones es de 37%. Es un resultado que muestra la relegación a ciertas disciplinas (Bourdieu, 1964), especialmente a las pedagogías, las carreras del área de la salud, y al trabajo social y la psicología, una distribución que, por lo demás, denota la influencia de los modelos tradicionales de la división del trabajo entre los sexos (Bourdieu, 1964). Según datos del Banco Mundial (2007) las cinco ocupaciones principales dominadas por las mujeres en Chile son: secretariado, cuidado personal, ayuda doméstica, textil y la docencia.

La diferencia promedio de menos mujeres matriculadas de alguna forma también da cuenta de la relación de la matrícula femenina con el acceso al mundo laboral. La fuerza de trabajo femenina en Chile es de 35,9%, frente a un 64% de los hombres (INE, 2006).

Según datos censales, 27 años es la edad promedio en que las mujeres chilenas se casan, mientras que en 1983 eran 23 años (INE, 2003). En la Universidad del Bío-Bío el 93% de las jóvenes se declaran solteras, y el 7% selecciona como estado civil "casada". A la vez, los resultados de la Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2009) muestran un porcentaje de jóvenes casados mucho menor: 4,8 para el grupo general de encuestados y un 3,6% para el grupo etario similar a nuestra muestra (20 a 24 años).

Respecto a la participación de las jóvenes en organizaciones o espacios de sociabilidad, el "estar con la familia", "ver televisión", y "escuchar música", son las actividades más realizadas por la juventud chilena en su tiempo libre, y sólo el 9% de las jóvenes declara participar en alguna

organización (INJUV, 2009). En la Universidad del Bío-Bío, el 40% de las estudiantes participa de alguna actividad “extra” a su carga académica tradicional. Un 29% declara hacerlo en grupos o ramas de actividad física o deportiva, el 12% en organizaciones o grupos de iglesias, y un 8% en grupos ambientalistas o ecológicos. Sólo un 3% dice participar en grupos de voluntariado o solidaridad.

Respecto a las percepciones de las jóvenes sobre cuáles son las temáticas más relevantes de abordar en la contingencia local y regional, el 65% menciona el proceso de reconstrucción post terremoto, el 45% la pobreza regional, el 43% los problemas ambientales locales, y el 41% elige los derechos reproductivos de las mujeres. El 20% menciona los derechos de los pueblos originarios.

Respecto a la práctica de hábitos saludables, cerca del 70% de las jóvenes se declara sedentaria. Las razones para no practicar actividad física son: no tener tiempo (46%), no sentirse motivada (16%), no tener dinero suficiente (11%), no tener donde practicarlo (8%), y otros motivos (19%). El 62% declara consumir comida chatarra, y el 20% comer en exceso. El 30% declara consumir alcohol, el 23% fumar cigarrillos y el 6% fumar marihuana.

En relación al tema, se puede comparar estos resultados con datos de la Sexta Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2009): el alcohol es la droga más consumida por la juventud (69,7%)<sup>2</sup>, seguido por el cigarrillo (58,1%). La marihuana ocupa el tercer lugar con un 18% de consumo. En el mismo estudio, los niveles de acuerdo con la afirmación sobre legalización de la marihuana la posicionan en el octavo lugar (27,5%) en una lista de afirmaciones respecto a cuestiones valóricas en donde el mayor acuerdo lo presenta el “eliminar las restricciones para divorciarse” y “que la píldora del día después sea entregada sin restricciones”.

### *Desarrollo socioemocional*

El 85% de las universitarias declara tener una “buena o muy buena” relación con sus padres. Ellas tienen la percepción de que la mayor preocupación de sus familias respecto a ellas es, prioritariamente, que “no encuentren un trabajo”, seguida de que “no terminen su carrera”. Con menos frecuencia y en orden decreciente, las preocupaciones se siguen de la siguiente manera: “el que no se sientan animados o motivados por su vida y sus proyectos”, “que sean drogadictos o alcohólicos”, “que se

---

2 Consumo en los últimos 12 meses, respecto al momento en que se realizó esta encuesta.

embaracen”, y finalmente “que tengan una pareja inadecuada”. El 83% declara contar “siempre o casi siempre” con una persona en quien confiar, pedir ayuda o consejos.

La percepción de las estudiantes respecto a “su nivel de satisfacción actual”, fue consultada en diferentes ámbitos como: vida emocional, sexual, condición física, relaciones de pareja, estudios y acceso al dinero. En general los resultados muestran altos niveles de satisfacción, excepto en “la cantidad de dinero que dispone” en donde sólo el 39% de las encuestadas declara sentirse satisfecha en este ámbito.

Las dimensiones con más alto nivel de satisfacción son: los estudios que cursa, el bienestar mental y emocional, y la evaluación en general respecto a las relaciones de pareja que ha tenido. Las dimensiones con “niveles medios de satisfacción” son estado y condición física, relación de pareja actual y la vida sexual actual.

Es relevante que la juventud en Chile señala como principales problemáticas que les afectan en términos propios “las deudas y problemas económicos” y “las dificultades para encontrar trabajo”, y como problemas generales de la juventud el “consumo excesivo de drogas” (INJUV, 2009).

### *Violencia de género*

Respecto a la violencia histórica que se ejerce contra las mujeres, según PNUD (2010), se ha extendido notoriamente el rechazo a las expresiones más visibles de la masculinidad tradicional, como la violencia y su falta de cooperación en el hogar. En este sentido, el 15,8% de nuestras encuestadas reconoce haber recibido violencia por parte de alguna pareja. De ellas, el 90% jamás ha denunciado la violencia. Y de quienes sí denunciaron, el 90% había recibido violencia física y psicológica.

El 15,8% de las encuestadas declara haber sido víctimas de violencia psicológica, a la vez un 13% de este grupo al ser preguntadas sobre si “ha recibido maltrato” respondió “No, nunca” lo que evidencia la percepción de menos grave de la violencia psicológica. Un 2,5% de las encuestadas reconoce haber recibido violencia o maltrato físico. Y también violencia psicológica.

Como los estudios en la temática plantean, la violencia psicológica es la antesala de la física. Esto es coherente con los resultados obtenidos, en tanto que las mujeres que reconocen “haber sido víctima de violencia

física” también han sido víctimas de violencia psicológica. Entre estas mujeres se encuentra el mayor número de encuestadas que declaran haber realizado denuncias.

Las cifras obtenidas por la encuesta a jóvenes UBB son inferiores a los antecedentes a nivel nacional presentados por la Sexta Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2009): el 10,9% de las mujeres entre 20 y 24 años han sido empujadas, zamarreadas o golpeadas alguna vez por sus parejas, en contraste con el 2,5 encuestadas en la UBB (ver tabla 1). A su vez, la presencia de violencia física en las relaciones de pareja es declarada por el 8% de las mujeres de 20 a 24 años. En el caso de la violencia psicológica, las cifras de presencia en la pareja son 17,1% en el caso de las mujeres de 20 a 24 años (INJUV, 2009).

Sin embargo, hay que considerar que los tramos de edad son distintos en las dos evaluaciones, y que las variables grupo etario, nivel educacional y nivel socioeconómico pueden particularmente incidir en el reconocimiento de ser víctima de maltrato físico y psicológico. Hay antecedentes empíricos que revelan que a mayor nivel educacional existe más tendencia a responder lo correctamente adecuado, o responder en base a lo que teóricamente se conoce.

**Tabla 1: Presencia de violencia y víctimas de violencia en la pareja**  
(Porcentaje)

Tramo edad mujeres	Sexta Encuesta Nacional de Juventud (2009)	Encuesta Universidad del Bío-Bío (2010)
	15 a 24	18 a 26
Reconoce presencia de violencia física en la pareja	8%	S/I
Reconoce presencia de violencia psicológica en la pareja	17,1%	S/I
Reconoce haber vivido violencia física en la pareja <sup>3</sup>	10,9%	2,5%
Reconoce haber vivido violencia psicológica en la pareja	S/I	15,8%

Fuente: Elaboración propia.

3 En la Sexta Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2009) se pregunta: Tu pareja ¿alguna vez te pegó, empujó o zamarreó?

## *Trabajo y expectativas de la vida laboral*

La participación laboral femenina en la Región del Biobío es de 44,5% (MIDEPLAN, 2009). Según los datos CASEN 2006 y 2009, la pobreza de las mujeres en la Región del Biobío creció en el último período. El 2006 el 14,1% de las mujeres de la región vivía en situación de pobreza e indigencia y el 2009 el 15,7%, mientras que la pobreza de hombres alcanza 14,5%. El 35,9% de las mujeres pobres está desocupada, es decir inactiva económicamente, lo que significa que cerca del 64% de las mujeres pobres lo es, a pesar de tener una ocupación. En otro sentido, cabe agregar, que de todas las mujeres jefas de hogar que existen en la Región del Biobío, el 43,2% está en situación de pobreza (MIDEPLAN, 2009).

Respecto a la conciliación trabajo-estudio, en la Universidad del Bío-Bío el 60% de las estudiantes encuestadas ha trabajado mientras estudia. El 16% siempre ha trabajado y estudiado, y el 45% algunas veces ha trabajado y estudiado. Los tipos de trabajo que las jóvenes han desarrollado mientras han sido estudiantes son los siguientes: el 57% ha tenido un contrato *part time*, un 38% ha desarrollado una actividad laboral por cuenta propia, el 18% ha trabajado medio tiempo, un 17% lo ha hecho por jornada completa, y un 10% ha desarrollado trabajo doméstico.

Al ser consultadas por sus percepciones sobre “equidad salarial” en su futuro laboral, el 53% de las universitarias cree que existirán condiciones igualitarias de sueldo respecto a sus compañeros hombres por igual trabajo. El 43% cree que recibirá sueldos inferiores a los de sus colegas varones, y un 4% de las jóvenes declaró que tal vez “las diferencias de salarios sean comprensibles”.

Las oportunidades de ocupar cargos de “alta dirección” por parte de las mujeres es un tema que ha sido relevante en la discusión nacional sobre equidad de rol. El 66% de las universitarias cree que en el futuro conseguir nombramiento en un cargo directivo será igual de difícil que para ellos. El 25% piensa que será más difícil que para ellos y sólo el 9% siente que será más fácil que para sus pares varones.

En relación a las percepciones que las jóvenes tienen de las “expectativas de aprendizaje de las y los académicos”, ellas perciben que sus profesores tienen las siguientes expectativas sobre sus capacidades de aprendizaje en relación a sus compañeros hombres: el 76% aprecia que la expectativa es similar o igual, el 13% percibe que hay altas expectativas, y sólo un 9%

declara haber sentido de parte de sus profesores menos expectativas en relación a su capacidad académica.

### *Vida sexual y reproductiva*

La Sexta Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2009) muestra que la edad promedio de iniciación sexual de las mujeres en Chile es a los 17 años, y la de los hombres, a los 16. El 31% de la población entre 20 y 24 años son padres y el 41,9% de las mujeres entre 15 y 29 años. Y casi un 30% de la juventud admite haber experimentado un embarazo no planificado, alcanzando un 41,9 en mujeres jóvenes.

Respecto a la conciliación maternidad y estudios universitarios, en nuestra universidad el 8% de las jóvenes ha tenido alguna vez un embarazo. Y el 7% ha sido madre alguna vez. El 95% de las madres universitarias, tiene sólo un hijo o hija. El 55% de las madres universitarias planificó su embarazo. El 50% de las madres universitarias dice recibir bastante apoyo del padre de su hijo o hija. El 27% de las madres universitarias asume la maternidad sola (sin la pareja) y con el apoyo de sus padres.

Sobre anticoncepción, la Sexta Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2009) muestra que el condón es el método usado por el 86% de la juventud en la primera relación sexual, y la píldora junto con el condón son los métodos más populares usados en la última relación sexual (44,2% cada uno).

Nuestras universitarias declaran como método anticonceptivo más usado el condón, luego los métodos naturales, y en tercer lugar la píldora anticonceptiva. El 25% de las universitarias declara que sus padres les financian los métodos anticonceptivos. Por otra parte, el 30% de las estudiantes declara que son ellas las que siempre asumen el control y cuidado de la anticoncepción. Sólo el 9% declara que “ambos” son quienes asumen ese control. Respecto al conocimiento de la metodología anticonceptiva, el 94% de las universitarias no sabe reconocer en qué momento del ciclo menstrual es más probable el embarazo.

Respecto del promedio de hijos e hijas, según el Censo 2002 es 2,3 hijos por mujer, para 14 años o más, y de 0,64% para las del tramo 20 a 24 años (INE, 2003). En este sentido, el 70% de las universitarias encuestadas declara que en un futuro tendrá un total de 1 a 2 hijos o hijas. Sobre la planificación de la maternidad a futuro, el 40% de las universitarias dice que tendrá hijos o hijas antes de trabajar, el 30% retrasará por muchos años la maternidad,

el 16% después de haber encontrado un trabajo, el 12% después de consolidar su carrera.

### *Representaciones culturales sobre conciliación maternidad y trabajo*

La encuesta nos permitió, a través de preguntas abiertas, recoger los relatos y discursos de las jóvenes en relación a la conciliación maternidad y vida profesional, apoyo de las parejas, y equidad de rol en el hogar y las tareas domésticas. Las representaciones culturales reflejan percepciones sobre la vida, la función, el rol, el deber, las normas, etc. La importancia sociológica que éstas tienen es que las representaciones culturales tienen un efecto en las prácticas de las personas.

Al revisarlas, queda en evidencia cómo se repiten en las percepciones algunas ideas que el Informe de Desarrollo Humano relativo al género afirmó: las mujeres adecuan la participación en el mercado laboral a las circunstancias familiares, mientras los hombres no lo hacen en igual proporción, y sin mayores restricciones, independiente de su situación de pareja y sus circunstancias paternas (PNUD, 2010).

Los discursos de las estudiantes nos permiten agrupar las representaciones fundadas en sus respectivos relatos de la siguiente manera, de acuerdo a los testimonios por ellas elaborados:

- Los hijos o hijas frente al trabajo son prioridad:
  - “Hay formas de complementarlo, y siempre serán los hijos lo más importante”.*
  - “En lo profesional, trabajar las horas necesarias e ir las complementando con mi rol de madre”.*
  - “De la mejor manera dividiendo mi tiempo y no dejando nunca a mi hijo de lado”.*
  - “Para mí primero está la familia, si eso me permite también un trabajo sería ideal, pero está mi familia primero”.*
  - “Pretendo ser madre y profesora a la vez, jamás dejar de lado a mis hijos, mi principal preocupación serán ellos”.*
- La organización del tiempo para conciliar maternidad y trabajo depende de ellas y su capacidad de gestión:
  - “Si me enfoco en crear y criar una buena familia, podré llevar a cabo de la mejor manera todas estas tareas”.*
  - “Deberé disponer de mi tiempo en forma adecuada para no dejar de lado ningún aspecto”.*

*“Dividiendo y organizando mi tiempo disponible para estar más presente en la formación de mis hijos”.*

*“Con esfuerzo y dedicación, organización de mi tiempo”.*

*“De manera muy responsable”.*

*“Pienso ser una madre organizada capaz de complementar mi vida laboral con mi vida familiar, dando hincapié en la educación y crianza de mis hijos con su etapa personal”.*

- Las características del empleo futuro, facilitarían esa conciliación:  
*“Aspiro a un trabajo estable que me permita compartir con mi familia en general”.*  
*“Teniendo una carrera profesional y un trabajo estable será más fácil”.*  
*“Ojalá, tener tiempos flexibles en el trabajo y también contar con el apoyo de mis suegros para el cuidado de mi hijo”.*  
*“Si se da la posibilidad de trabajar medio turno”.*  
*“Quiero formar una familia y realizarme como profesional, por lo cual quiero optar por un trabajo cercano a mis hijos”.*
- La red de apoyo familiar o externa se torna fundamental para lograr conciliar trabajo-familia:  
*“Con ayuda de mi pareja y familia”.*  
*“Con la ayuda de una niñera para el cuidado de mi hijo mientras esté trabajando, o mi esposo”.*  
*“Para poder cumplir mis dos roles, primero debo cumplir el de profesional, para estar firme económicamente y poder darle a mi hijo comodidades, ya sea una niñera o un buen jardín”.*  
*“Trabajaría media jornada los primeros 3 años del bebé y después pedirle a algún pariente cercano que me ayude”.*
- Las parejas deben compartir equitativamente los roles: repartir, colaborar, compromiso, responsabilidad mutua, son los términos más persistentes en los discursos de las jóvenes universitarias frente a la equidad de roles.  
*“Que mi pareja tenga el mismo compromiso que el mío en la crianza de los niños y que colabore en forma equitativa en las cosas del hogar”.*  
*“Incorporando como norma familiar la participación mutua, de no ser así, no sería mi pareja”.*  
*“Dentro del matrimonio todas las funciones por igual”.*  
*“Espero que mis hijos se críen con el pensamiento que hombres y mujeres tenemos iguales responsabilidades y derechos”.*

*“Que para ambos se adquirieran las mismas actividades y que no se hagan diferencias sólo por el hecho de ser hombre o mujer”.*

*“El hombre y la mujer deben hacerse responsables de la crianza y de crear el vínculo afectivo de confianza y cuidar a los hijos”.*

## Conclusiones

Este Mapa sobre temas de género nos acerca en profundidad a las percepciones e ideas culturales que caracterizan a nuestras jóvenes universitarias. Este diagnóstico nos plantea muchos desafíos frente al trabajo de abordar las necesidades de las estudiantes, y en especial, evidenciar los temas culturales sobre los que hay que profundizar internamente para propiciar la equidad de rol y la participación equitativa, en su condición de futuras profesionales de la región y del país. En relación con ello, puede concluirse:

- Aún en nuestro actual contexto epocal, es evidente la vigente relegación histórica de las mujeres universitarias a ciertas disciplinas asociadas al género femenino tales como profesiones de las ciencias sociales, humanidades, pedagogías y servicios, de acuerdo a la distribución de la matrícula en las diferentes carreras de la UBB.
- Existe mucho desinterés de las jóvenes por participar de organizaciones formales. Esto va en contra de su oportunidad de generar y hacer operantes los activos sociales que sólo se dan en situación de organización formal (Rivas y Castro, 2006).
- La falta de incorporación de hábitos saludables a la vida cotidiana de las jóvenes universitarias aumenta el riesgo de potenciar otras debilidades relacionadas con la autoestima, la confianza personal y la autoadministración.
- La actual visión de éxito económico, la velocidad y profundidad de los cambios del mercado laboral, y con ello las nuevas exigencias del mundo profesional, nos han llevado a transmitirle a nuestras jóvenes (hijas) que nuestra máxima preocupación frente a ellas como padres y madres, está en el “que encuentren un trabajo” y “terminen con éxito la carrera”. Otros aspectos vinculados a su salud y equilibrio socioemocional aparecen para ellas como temas a los que los padres y las madres le damos menos importancia, como el tipo de relaciones románticas que están teniendo, o el uso de drogas, por ejemplo.

- Es preocupante la percepción de *menos gravedad* que ellas tienen de la violencia psicológica en las relaciones de pareja.
- Hay un gran desconocimiento sobre metodología anticonceptiva y en general en temas de planificación familiar.
- Las jóvenes universitarias tienen expectativas bastante optimistas frente a la incorporación equitativa al ejercicio del poder, en un país en que prácticamente no ha habido cambios fundamentales y relevantes en el tema. En la incorporación a los ámbitos económicos, o la incorporación al campo de la política, es donde las mujeres chilenas han estado más ausentes.
- Las mujeres universitarias, con su herencia social de clase baja, al igual que otras mujeres de clase baja sin escolaridad superior, también enfrentan normas culturales más adversas para enfrentar la exigencia de cooperación más práctica de sus parejas.
- Finalmente hay un desafío tremendo en seguir reflexionando para discutir con profundidad la política pública sobre la conciliación del trabajo y la familia (OECD, 2009). Porque claramente, como bien lo plantea el informe de Desarrollo Humano relativo al género (PNUD, 2010), las labores domésticas y de crianza están en el centro de los problemas de inserción laboral de las mujeres.

## Referencias bibliográficas

BMI (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria*. Ediciones Banco Mundial.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. París: Minuit.

DRESNER, CASTRO, RIVAS, y otros (2009). *Contribution of the Higher Education Institutions (HEI) to the development of the Biobío Region. Self-evaluation report for the Biobío Region*. Concepción: Gobierno Regional, Innova Bío-Bío; OECD.

INE (2003). *Censo de población y vivienda 2002, Síntesis de resultados*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

INJUV (2009). *Sexta Encuesta Nacional de Juventud, Principales Resultados*. Santiago de Chile: INJUV, Gobierno de Chile.

MIDEPLAN (2009). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN 2009*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2010: Género, los desafíos de la Igualdad*. Santiago de Chile: PNUD.

RIVAS, G. y CASTRO, B. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción en localidades de alto riesgo. *Revista Sociedad Hoy*, N° 11, Departamento de Sociología y Antropología, Eds. Universidad de Concepción.



# SIGNIFICACIONES ACERCA DEL ROL DE PADRE EN HOMBRES ADOLESCENTES

Paula Gallardo Muñoz<sup>1</sup>  
Magister ©en Psicología

## Resumen

La presente investigación aborda las significaciones acerca del rol de padre en varones adolescentes desde una perspectiva de género. Para este fin, se utilizó la metodología cualitativa y se realizaron dos entrevistas grupales a varones adolescentes entre 15 y 17 años. Los resultados muestran las significaciones y obstáculos que los jóvenes perciben en la relación con sus padres y cómo ellos a partir de sus vivencias personales construyen una identidad paterna ideal.

**Palabras claves:** paternidad, adolescencia, género.

## Abstract

*This research focuses on the meanings of the father role in male youths according a gender approach. For this purpose, we used a qualitative methodology, and we made two focus groups to male adolescents aged between 15 and 17 years. The results shows the meanings and barriers that adolescents feel on the relationship with their parents, and how they build an ideal paternal identity through their personal experiences.*

**Key words:** fatherhood, adolescence, gender.

---

1 Psicóloga Clínica, Universidad Católica. Terapeuta Familiar, Instituto Chileno de Terapia Familiar. Magister © en Psicología mención Psicología Clínica Infanto-Juvenil, Universidad de Chile (pagallam@uc.cl).

## Introducción

La presente investigación parte del supuesto de que el rol de los padres en la crianza de los hijos ha sufrido múltiples cambios. Esto se relaciona con la evolución desde un sistema patriarcal, que se define como una estructuración sociocultural en la que los varones adultos dominaban al resto de la comunidad, y por lo tanto, en este contexto, la responsabilidad de los hombres frente a la familia es la de proveer económicamente y no involucrarse en el cuidado como tampoco en el desarrollo afectivo de los hijos (Ortega, Centeno y Castillo, 2005, citado en Gallardo, Gómez, Muñoz y Suárez, 2006).

Paulatinamente, el desarrollo social trae la influencia de nuevos factores psicosociales tales como la incorporación de la mujer al mundo laboral, exigencia de mayores ingresos en la familia, cambios en las relaciones de género, entre otros. Todo esto, da origen a un replanteamiento y transformación de los roles tradicionales masculinos, siendo hoy los adolescentes quienes en vista de que sus condiciones subjetivas y sociales han cambiado, cuestionan y deslegitiman el modelo de masculinidad dominante como referente identitario (Olavarría, 2003).

Numerosas investigaciones realizadas con jóvenes adolescentes dan cuenta de esta transformación y muestran cómo actualmente los adolescentes explicitan su deseo de asumir activamente no sólo las obligaciones económicas, sino también las responsabilidades asociadas a la crianza y educación de los hijos. Por otra parte, también se menciona el aspecto afectivo y la formación valórica como elementos importantes dentro de la definición de paternidad ideal (Fuller, 2003; Cruzat y Aracena, 2006; Olavarría, 2003). Sin embargo, también se aprecia tanto en el discurso como en la práctica que muchas veces estas intenciones están condicionadas a ciertas circunstancias o no se cumplen, es decir, si bien se logra confirmar en cada investigación una evolución cultural en torno al ejercicio de la paternidad, al parecer existen obstáculos que impiden que la participación de los padres sea plenamente efectiva.

Debido a lo anteriormente señalado, esta investigación se realizará desde el contexto de una perspectiva de género, entendiendo que los conceptos de masculinidad y paternidad no son una esencia o un aspecto natural, sino construcciones culturales con variabilidad histórica y con posibilidad de cambio. Desde esta perspectiva entonces, se puede abordar la diversidad en las maneras de ser padre, los cambios que este rol ha presentado a través del tiempo, otorgando flexibilidad y amplitud a este campo de estudio.

La importancia en esta investigación de considerar la voz de un grupo de varones adolescentes se debe a que éstos, inmersos en esta sociedad en constante cambio, tienen el trabajo de construir y definir su identidad. Además, a través de la educación y la accesibilidad a los medios de comunicación, se constituyen en un grupo influenciado por las políticas públicas, y es la etapa donde también, en algunos casos, puede ser el punto de partida de la paternidad.

A través de este trabajo se espera contribuir a la reflexión acerca de qué hacemos como sociedad y como familia para fomentar una paternidad responsable, discutir sobre la relevancia y el apoyo que otorgamos desde la adolescencia para que los padres participen en la crianza y el cuidado de sus hijos, y por último, conocer y entender cuál es el mensaje que reciben y cómo responden los adolescentes a las exigencias y expectativas que su entorno social y cultural les impone en relación al ejercicio de la paternidad.

Con el fin de responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los significados que le asignan los varones adolescentes al rol del padre en la crianza de los hijos? se plantean los siguientes objetivos:

### *Objetivo general*

- Comprender las significaciones de los adolescentes acerca del rol del padre en la crianza de los hijos

### *Objetivos específicos*

- Identificar las características asignadas al rol de padre real e ideal por parte de los varones adolescentes.
- Identificar los obstáculos que los adolescentes perciben en el establecimiento de un vínculo paterno-filial participativo.
- Describir las vivencias personales de los adolescentes acerca de la participación en la crianza ejercida por su propio padre.
- Conocer las expectativas de los adolescentes acerca de su propio rol de padres en el futuro.

### *Marco conceptual*

Como se ha señalado anteriormente, esta investigación se enmarca dentro del contexto de una perspectiva de género, la cual alude a una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres

dependen, más que de su determinación biológica, de las diferencias culturales asignadas a los seres humanos. Esto implica que no existe una forma de masculinidad o de paternidad que sea hegemónica, sino más bien diversas formas de ser hombre y ser padre (Olavarría & Parrini, 1999; Fuller, 2001; Olavarría, 2001; INMUJERES, 2008).

Cabe señalar que uno de los mandatos sociales que ha determinado por muchas décadas el estereotipo propio de la masculinidad y la paternidad es el modelo de la familia nuclear patriarcal. Este tipo de familia fue idealizada como modelo normativo, asumida como normal y natural, cuya reproducción formó parte constitutiva de la sociedad moderna a través de la teoría de los roles sexuales. En Chile, desde fines del siglo XIX se comenzó a configurar este tipo de familia, tanto a través de procesos de socialización de hombres y mujeres, como a partir del ordenamiento jurídico y políticas públicas que impulsaron esta forma particular de familia (Olavarría, 2001).

Actualmente, la globalización y los cambios en la economía han potenciado las demandas de la modernidad en el espacio de la familia. Hoy en día se cuestionan las bases de la familia nuclear patriarcal por ser profundamente inequitativas, no permitir la autonomía ni la diversidad entre sus miembros, e impedir las relaciones de igualdad y democracia familiar. Como señala Olavarría *“se ha puesto en jaque la teoría de los roles sexuales y se ha iniciado un proceso de desideologización de las relaciones entre hombres y mujeres, tanto en sus identidades como en las relaciones de género con su pareja e hijos”* (2001: 30).

Fuller (2002), señala que los estudios psicológicos enfatizan la importancia de la identificación con la figura del padre en la internalización de las normas sociales y la constitución de la identidad de género masculina. En este sentido, el padre emerge como la figura a partir de la cual los niños construyen su primera noción de lo masculino. Asimismo Olavarría señala que: *“los propios padres, presentes o ausentes, activos o inactivos, van configurando los referentes y modelos más cercanos en el aprendizaje de la paternidad”* (2001: 53).

### *Adolescencia y paternidad*

La primera experiencia sexual en la adolescencia, habitualmente (aunque no universalmente), puede enfrentar al joven a la madurez fisiológica de su cuerpo con la consecuencia de engendrar un hijo. Éste sería el primer evento que posiblemente conecta más directamente a un adolescente con

la paternidad y por lo tanto, el cómo enfrente dicha experiencia puede revelarnos acerca de la forma en que significa la vivencia de ser padre.

Investigaciones internacionales muestran que las respuestas de los jóvenes a la paternidad son variadas, manifestando reacciones como *shock*, confusión, compromiso activo con la paternidad, hasta rechazo o intentos de escapar a la responsabilidad. La mayoría concuerda en que la formación de una familia es un objetivo que se ubica en un momento posterior al logro de las metas educativas, aunque para otros el primer hijo/a sirve como anclaje en el mundo de los adultos, y por lo tanto, también se constituye como un ordenador de la vida (Connell, 2003; Rodríguez y de Keijzer, 2003; Viveros, 2003).

En Chile, una investigación con varones adolescentes acerca de los modelos identitarios que éstos utilizan como referente, arroja como resultado que los adolescentes diferencian el vínculo que han desarrollado con cada uno de sus padres. Con la madre, se establece un contacto de mayor intimidad y confianza, provee de cariño e incluso existe una relación de complicidad en que ella conoce secretos que el padre no conoce. El padre por su parte es connotado como más lejano, como una figura respetada y muchas veces querida, pero los afectos y el contacto físico es menor e incluso en ocasiones está ausente (Olavarría, 2003).

También en nuestro país, Cruzat y Aracena (2006) desarrollaron el concepto de “paternidad aplazada”, el cual se entiende como la postergación de ser padre hasta que las metas personales estén cumplidas, influyendo también el deseo de no ver limitada la libertad. Otro hallazgo que aparece en este estudio, se relaciona con la sensación de desorientación y desamparo en que se encuentran los adolescentes varones en torno al tema de la paternidad, lo cual se asocia a la falta de información y falta de redes de apoyo ante el evento de ser padre.

Una investigación realizada por Gallardo y cols. (2006) acerca de las representaciones sociales en varones universitarios sin hijos, muestra que el deseo de ser un buen padre se torna en una aspiración común entre los jóvenes entrevistados, sin embargo, la mayoría refiere que para cumplir a cabalidad con los ideales de paternidad se requiere que exista a la base una relación de pareja estable. El concepto que resume estos planteamientos es el de “paternidad condicionada”, que alude a que los jóvenes perciben que si el hijo es fruto de una relación de pareja ocasional, existiría un menor compromiso y participación en la crianza, dificultando la generación de un lazo afectivo con el hijo.

## Metodología

A partir del objeto de estudio –es decir, las significaciones acerca del rol del padre en los varones adolescentes– se ha definido utilizar la investigación cualitativa, ya que con su apertura y flexibilidad permite hacer justicia a la complejidad y diversidad, así como a las influencias personales, sociales y culturales. Por lo tanto, ésta es una investigación de los procesos subjetivos acerca del tema de la paternidad, que indaga cómo los sujetos dan significado a la práctica de la paternidad, cómo ellos van reconstruyendo este significado en la interacción con sus pares y cómo éste se articula y organiza en la conformación de su proyecto vital.

Respecto a la construcción de la muestra, el universo de estudio de la presente investigación está compuesto por varones adolescentes de edades entre 15 y 17 años. Un grupo de seis jóvenes pertenece a un colegio particular llamado Centenario de la comuna de Maipú, zona sur-poniente de la ciudad de Santiago, mientras que el otro grupo de cuatro jóvenes pertenece a un colegio particular llamado Craighouse, de la comuna de Lo Barnechea, zona norte-oriente de Santiago.

Cabe señalar que la dimensión ética de la investigación se hizo manifiesta a través de una carta de consentimiento informado para cada participante. Además, en ésta se establece que se resguarda la confidencialidad de la información, para lo cual, todos utilizaron un pseudónimo en todo el proceso de la entrevista.

Se efectuaron dos entrevistas grupales, con una pauta semi estructurada. Los grupos se organizaron mediados por el juicio de dos adolescentes pertenecientes cada uno a los establecimientos educacionales y niveles de escolaridad anteriormente señalados. Toda la información fue recolectada durante el mes de octubre de 2010.

En el análisis de la información, se utilizó el análisis de contenido que se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, la cual debe realizarse de manera sistemática, objetiva, replicable, y válida. Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto (Andréu, 2005).

## Resultados

### *Percepciones de las características del padre en la actualidad*

Los jóvenes entrevistados refieren diversas características asociadas al rol de padre, las cuales se basan en la experiencia sostenida con sus propios

padres, percepción de otros progenitores pertenecientes a su núcleo cercano y también prototipos de padres que aparecen en los medios de comunicación. En este sentido, algunas de las características que nombran son; *“pesado”, “responsable”, “alguien que sepa llevar la casa”, “exigente”, “permisivo”, “aburridos”, “serios”, “trabajadores”, “poco cercano a uno”*.

Al respecto, se infiere que las características nombradas dan cuenta de un factor común que tiene que ver con el estereotipo cultural de padre proveedor descrito en la literatura. Sin embargo, cuando se plantea qué otro tipo de padres ellos conocen, aparece una diversidad mucho más amplia.

Jota: *“los violentos, el drogadicto, el alcohólico”*.

Pancho: *“el que se gasta la plata en puro copete”*.

Pichu: *“el carretero, irresponsable”*.

Flaco: *“el papá relajao, el que tiene buena onda con sus hijos, el que se lleva bien con los amigos del hijo”*.

De este modo, se aprecia que si bien se visualizan otros tipos de padres, la mayoría describe a aquéllos que presentan conductas de descontrol o falta de límites, mientras que descripciones que estén referidas al vínculo, la comunicación o la expresión afectiva, están ausentes.

Hay otros que plantean algunos supuestos asociados al género para explicarse las diferencias en relación a la conducta del padre y la madre, lo cual refleja la idea de que algunas acciones se entienden como *“naturalizadas”*, es decir, como parte de la esencia de ser hombre y mujer. Estos son algunos ejemplos:

Jota: *“el papá siempre es como el más alejado en algunos casos, la mamá siempre es como la más consentidora”*.

Bielsa: *“por lo general lo que yo he leído es que el hombre es más cercano a la mamá y la mujer al papá”*.

### ***Construcciones del ideal de padre de los varones adolescentes***

La mayoría de los jóvenes adolescentes coincide en que los padres deberían tener un equilibrio entre ejercer autoridad y ser permisivos, lo cual tendría que flexibilizarse de acuerdo a las características de cada hijo. Al respecto, los entrevistados lo explicitan de la siguiente forma:

Jota: *“si somos irresponsables o inmaduros, deberían poner ciertos límites, pero si ven que somos maduros no, deberían darnos un poco más de permisos”*.

Avena: *“yo igual creo, que sea 50 y 50 o sea permisivo pero no tanto, con cierto límite en todo, que te cuide, pero no tanto, ser apegado a ti pero dándote espacio”*.

Bielsa: *“tampoco es bueno que se vaya a un extremo y que sea completamente permisivo, porque uno podría decir que se está criando solo prácticamente, por eso debería ser un 50%, mitad permisivo y mitad autoritario”*.

Por otra parte, otro deseo que se visualiza en relación a sus padres, es la necesidad de mayor cercanía, intimidad y confianza, lo cual algunos lo significan como la base para establecer una buena relación y cumplir las exigencias que posteriormente sus padres les demandan. Estas son algunas de las respuestas acerca de qué le cambiarían a la relación con su padre:

Pancho: *“cercano, conversar con él, más cercano en todo sentido, que haya más comunicación”*.

Jota: *“tener más confianza, más confianza yo creo, mi papá es muy callado, no sé a veces me gustaría que me llevara a comer, que conversara conmigo”*.

Avena: *“que fuera más expresivo, todo parte por llevarse bien, que se diera el tiempo de conocerte y estar más contigo”*.

Mati: *“yo creo que lo esencial es que el papá o la mamá den primero el cariño, y del cariño salen todas las ramas, la responsabilidad, ir a trabajar, dar de nuestra parte”*.

Tal como se observó en la categoría anterior, si bien los jóvenes entrevistados caracterizan al estereotipo de padre como alguien responsable y proveedor –y según vimos, la mayoría cumple estos requisitos–, resulta que en el trasfondo está la queja de la distancia afectiva y el alejamiento que perciben de sus propios padres. Sumado a lo anterior, está el anhelo por ser reconocidos y escuchados, compartir espacios de intimidad en forma exclusiva con ellos, dando cuenta de su disponibilidad y apertura a la comunicación.

### ***Obstáculos que afectan el establecimiento de un vínculo paterno-filial cercano***

Se distinguen varios obstáculos que reflejan las dificultades que deben sortear los padres para tener una relación comunicativa, afectiva y participativa con sus hijos. La primera de éstas, y la más nombrada, se refiere al trabajo, fundamentalmente en lo que se refiere a las largas jornadas laborales y al cansancio que dichos compromisos generan en los padres.

Pichu: *“es que mi papá siempre trabajó y nunca tuvo mucho tiempo, no le echo la culpa de no haber tenido tiempo porque trabajó para mí, pero igual yo pienso que cuando era más chico necesitaba más tiempo de él y no estaba”.*

Avena: *“en mi caso mi papá trabaja todo el día, llega cansado y yo lo entiendo igual, quiere que le sirvan y no lo molesten y el fin de semana se esfuerza más por estar con nosotros, por eso son los horarios igual”.*

Flaco: *“otro obstáculo es el trabajo en sí, porque trabajan y no están durante todo el día y llegan a la casa en la noche y el fin de semana es prácticamente para descansar, están prácticamente moviéndose todo el día y ya no tienen energía para jugar con sus hijos”.*

Manu: *“yo creo que el trabajo es una barrera para que el papá esté más con la familia, en mi caso por ejemplo mi papá se demora como una hora y media hasta el trabajo, entonces llega tarde y no puede estar mucho tiempo con nosotros”.*

En estos relatos se aprecia cómo las condiciones laborales en cuanto a horarios, distancia, falta de flexibilidad, interfieren en que los padres, aún teniendo el deseo de compartir y participar más en la crianza de sus hijos, se ven impedidos por la falta de tiempo y energía. Los hijos revelan una suerte de desesperanza frente a esto, ya que es parte de la realidad cotidiana, y por lo tanto, se manifiesta también en cómo el ejercicio de la paternidad se ve influido no sólo por variables internas sino también por las condiciones sociales y económicas actuales.

Otro obstáculo se relaciona con la diferencia etaria entre padres e hijos, la cual estaría asociada a una falta de energía para acompañar las actividades del hijo, pero además para compartir temas comunes.

Bielsa: *“yo si pudiera cambiarle algo a mi papá, no es de mala onda, sería la edad, en serio, yo sé que si él fuera más joven, podría acompañarme hasta jugar a la pelota, pero él tiene varias enfermedades, tiene como se llama, diabetes, y ha tenido varias complicaciones, entonces no puede acompañarme muchas veces”.*

Pancho: *“yo por lo menos con mi viejo nunca ha habido mucha comunicación, yo creo que por la edad, mucha diferencia de edad, todos nos llevamos mal con él... no hay gusto igual en nada, porque la mentalidad es distinta en todo”.*

Chorito: *“yo creo que el obstáculo natural de la edad del padre con el hijo es muy importante, va a dar que se forme un alejamiento por las diferencias que han vivido”.*

Otro impedimento que emerge en el análisis y que se relaciona con el concepto de “paternidad condicionada” descrita en el marco conceptual, se

refiere a que la relación de pareja con la madre condiciona el compromiso y vínculo que como padres los jóvenes entrevistados establecerían con sus hijos. Este argumento fue más explícito y unánime en el grupo perteneciente al colegio Craighouse:

Manu: *“entre peor sea la relación con la madre, peor va a ser la relación con el hijo, partiendo con el hecho de distribuirse las tareas con el hijo”.*

Piojo: *“si hay menos compromiso (con la madre), probablemente hay menos compromiso con el hijo también”.*

Flaco: *“dependiendo de la persona el hijo los puede unir y que tengan más compromiso, pero en otras pasa todo lo contrario y la mamá se queda con el hijo o el papá se va, por inmadureces obviamente”.*

En relación a la comunicación, el mayor obstáculo parece ser el autoritarismo y falta de reciprocidad y empatía de parte de los padres. En este sentido, se puede apreciar que esto también puede ser un remanente del modelo patriarcal, que determina que el padre es el jefe del hogar y lo sitúa en un lugar dominante en la jerarquía por sobre el resto de los miembros de la familia.

Piojo: *“en mi caso, me gustaría que cambiara la comunicación, o sea que si hay dos posiciones distintas que trance un poco más, que no sea solamente lo que él diga sino que sea más para los dos lados”.*

Flaco: *“en cuanto a la comunicación, no pregunta mucho, le gusta que le digan las cosas y obviamente lo que él dice... como el dicho que tiene Piñera, “the captain’s word is law”, le gusta que las cosas se hagan y cuesta mucho transar con él”.*

Chorito: *“a mí con mi papá, de chico me habría gustado que escuchara más mi opinión que darme solo una lectura de cómo se tienen que hacer las cosas, o que fuera más conversado, no tanta discusión”.*

### ***Incorporación de la paternidad en el proyecto vital***

En el grupo de adolescentes entrevistados, solamente uno de ellos refiere que no le gustaría ser padre debido a que le gustaría trabajar para su propio beneficio y no para otros. Por otra parte, la mayoría de los entrevistados considera la paternidad como un hecho significativo, ya sea por constituirse en un aporte para la sociedad o porque transmitirían sus experiencias.

Pichu: *“no me gustaría, es que soy egoísta..., es que va a sonar frío pero no me gustaría trabajar para otros me gustaría trabajar para mí”.*

Avena: *“sí para formar sociedad, siempre se necesita no estar solo en la vida, para lograrlo es necesario formar una familia, y sería bonito tenerla”*.  
Mati: *“yo creo que sería bonito tener un broca cochi [cabro chico], como que le enseñai cosas..., igual como que sería lindo”*.

Respecto al momento en que a los jóvenes les gustaría ser padres, todos coinciden con el concepto de “paternidad aplazada” observado en las diversas investigaciones sobre la temática. Esto último implica que la mayoría concibe la postergación de ser padre hasta que las metas personales estén cumplidas, es decir, hayan logrado cierta madurez, se encuentren trabajando y estén consolidados como pareja. Un elemento consignado exclusivamente en el grupo de jóvenes del colegio Craighouse es el requerimiento de encontrarse casados al momento de ser padre.

Avena: *“a mí me gustaría cuando ya tenga mi profesión...cuando esté estable, cuando sea más maduro”*.

Piojo: *“sí, teniendo la vida más armada de trabajo, de estudio y obviamente casado”*.

Chorito: *“cuando haya terminado mis desafíos puedo empezar uno nuevo, cuando esté consolidado con mi pareja, en los estudios, cuando tenga un sueldo estable lo haría, pero ahora no me echaría otro desafío más”*.

## Construcción de la identidad de padre ideal

Las características que los jóvenes explicitan acerca de cómo les gustaría ejercer su propia paternidad son congruentes con las últimas investigaciones que señalan que los jóvenes plantean el deseo de asumir activamente no sólo las obligaciones económicas, sino también las responsabilidades asociadas a la crianza. Además, se expresan otras conductas propias de la relación padre-hijo que a ellos les gustaría modificar, y que tienen que ver con una comunicación más afectiva y recíproca, más cercanía y mayor democratización de la relación. A continuación, están las respuestas de los entrevistados acerca de cómo les gustaría ejercer la paternidad:

Flaco: *“ser un papá empático, que sepa ponerse en el lugar del hijo”*.

Manu: *“presente en la formación del hijo siempre, estar con él, jugar con él, y cuando es más grande ayudarlo en cualquier problema que tenga”*.

Jota: *“ser responsable, cariñoso”*.

Bielsa: *“ser responsable, estar presente en todo, ser más cercano a él”*.

Avena: *“trataría de pasar más tiempo con ellos, tener más confianza”*.

Flaco: *“cambiaría la pregunta de rutina que se hace siempre “¿Cómo te fue en el colegio?...”, y a veces se me olvida que me lo preguntaron y*

*después me acuerdo que sí, pero fue una respuesta automática, entonces me gustaría ir más allá”.*

*Chorito: “me gustaría darle libertad, pero no dejar de estar presente, sino que dejarlo participar en su propio crecimiento como persona más que decirle todo”.*

## Discusión y conclusiones

Si bien las investigaciones más recientes y la literatura acerca de la paternidad plantean un cambio cultural en relación a las divisiones de roles de género heredadas del modelo patriarcal, se distingue que los estereotipos de género aún aparecen en el discurso de los jóvenes, generando ambigüedad y cuestionamientos. Esto lleva a conjeturar que aún se está en una etapa de transición, y que esto no sólo tiene que ver con un cambio en las ideologías y creencias individuales, sino que las condiciones sociales y laborales tampoco propician un tipo de paternidad distinta a la del hombre proveedor.

Respecto a las características asignadas al rol de padre real e ideal, se observa que en la actualidad los jóvenes describen a padres que están más centrados en el trabajo y la producción, cuya participación se expresa en la satisfacción de sus necesidades materiales, de salud y accesibilidad. En cambio, las necesidades de cercanía afectiva y comunicación, en la mayoría de los jóvenes no se encuentran satisfechas, lo que los hace replantearse acerca de las expectativas de una paternidad ideal, en donde esperan ejercer este rol a futuro considerando estos requerimientos.

Los obstáculos que los jóvenes perciben que interfieren en el establecimiento de un vínculo paterno-filial cercano pueden ser un buen indicador de los aspectos que son necesarios trabajar como sociedad para que los padres puedan desarrollar un rol más participativo en la crianza. Por otra parte, en un plano más individual, se rescata que la reflexión acerca de estos temas contribuye a crear conciencia de la realidad de la paternidad, y así construir una proyección y un cuestionamiento del comportamiento futuro como padres. En este sentido, se observa cómo para los adolescentes lo más determinante como referente identitario es el proceso de diferenciación de sus propios padres, especialmente de aquellas prácticas connotadas como negativas que afectan la relación, intentando, en definitiva, compensar con sus hijos las carencias vivenciadas con sus propios padres.

## Referencias bibliográficas

- ANDRÉU, J. (2005). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. España: Editorial Universidad de Granada.
- CONNELL, R. (2003). Adolescencia en la construcción de masculinidades contemporáneas. En Olavarría, J. (Ed.). *Varones Adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* (p. 53-67). Santiago: FLACSO.
- CRUZAT, C. y ARACENA, M. (2006). Significado de la Paternidad en Adolescentes Varones del sector Sur-Oriente de Santiago. *Revista Psykhe*, Vol. 15, N° 1, 29-44.
- DE KEIJZER, B. y RODRÍGUEZ, G. (2003). Jóvenes rurales. Género y generación en un mundo cambiante. En Olavarría, J. (Ed.). *Varones Adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* (p. 33-52). Santiago: FLACSO.
- FULLER, N. (2002). *Masculinidades. Cambios y Permanencias*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- FULLER, N. (2003). Adolescencia y riesgo: reflexiones desde la antropología y los estudios de género. En Olavarría, J. (Ed.). *Varones Adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* (p. 71-84). Santiago: FLACSO.
- GALLARDO, G., GÓMEZ, E., MUÑOZ, M. y SUÁREZ, N. (2006). Paternidad: Representaciones Sociales en Jóvenes Varones Heterosexuales Universitarios sin Hijos. *Revista Psykhe*, Vol. 15, N° 2, 105-116.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES [INMUJERES] (2008). *Compilación de Publicaciones Sobre Igualdad y Equidad de Género*. México: Secretaría de la Función Pública.
- OLAVARRÍA, J. y PARRINI, R. (1999). *Los Padres Adolescentes/Jóvenes. Hombres Adolescentes y Jóvenes Frente al Embarazo y Nacimiento de un/a Hijo/a. Antecedentes para la formulación y diseño de Políticas Públicas en Chile*. Santiago: FLACSO.
- OLAVARRÍA, J. (2001). *Y Todos Querían ser (Buenos) Padres. Varones de Santiago de Chile en Conflicto*. Santiago: FLACSO.
- OLAVARRÍA, J. (2003). ¿En qué están los varones adolescentes? Aproximación a estudiantes de enseñanza media. En Olavarría, J. (Ed.). *Varones Adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* (p. 15-32). Santiago: FLACSO.
- VIVEROS, M. (2003). Orientaciones íntimas en las primeras experiencias sexuales y amorosas de los jóvenes. Reflexiones a partir de algunos estudios de casos colombianos. En Olavarría, J. (Ed.). *Varones Adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* (p. 115-126). Santiago: FLACSO.



## NORMAS DE PUBLICACIÓN

La revista del Observatorio de Juventud es una publicación editada por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). El objetivo de la revista es la discusión sobre las condiciones, calidad de vida, subjetividad y perspectiva de derecho de población juvenil chilena, así como la profundización y difusión de las políticas e intervenciones sociales dirigidas a este segmento. De este modo, la publicación plantea desafíos y dilemas de la política pública haciendo hincapié en perspectivas futuras relacionadas con la realidad juvenil.

Es una publicación dirigida a académicos, investigadores, servicios públicos, estudiantes y público en general.

### Alcance y política editorial

Los artículos presentados deben ser inéditos, no publicados en otras revistas o libros. Excepcionalmente el Comité Editorial podrá aceptar artículos que no cumplan con este requisito.

Los textos deben desprenderse de investigaciones empíricas o teóricas, que den cuenta de avances concretos en temáticas de juventud, o bien, de revisión y/o sistematización de experiencias y metodologías de intervención con población juvenil en áreas sensibles para la perspectiva de juventud y políticas públicas.

Cada artículo será sometido a evaluación anónima y será publicado sólo tras su aprobación por el Comité Editorial. Los autores deberán considerar, en los casos necesarios, las observaciones de quienes evalúen el artículo y del Comité Editorial de la Revista antes de que sean aceptados para su publicación. Ello puede suponer la realización de algunas correcciones, tanto formales como de contenido.

### Forma y preparación de manuscritos

#### *Secciones del manuscrito:*

- Título del trabajo
- Autoría(s)

- Resumen en español
- Palabras claves
- Abstract en inglés
- Key words
- Texto
- Referencias bibliográficas

### *Presentación y extensión del manuscrito:*

- *Formato y extensión del artículo:* los textos deberán ser presentados en formato Word, hoja tamaño carta, margen 2,5 cm en todos los sentidos, espacio simple, párrafos sin sangría y separados por un espacio, fuente Times New Roman 12 y una extensión máxima de 10 páginas (incluye referencias bibliográficas y resúmenes).
- *Título:* debe dar una indicación concisa del contenido del artículo, y ser fácilmente identificable cuando se usa en bibliografía. Se debe utilizar mayúsculas y estar alineado a la derecha.
- *Autoría(s):* el nombre(s) deberá(n) alinearse en el margen derecho, luego del título del artículo destacado con negrita. Junto al nombre se debe incluir una nota al pie que indique: especialidad; institución a la que se encuentra(n) adscrito(s) laboralmente; dirección postal institucional; y dirección de correo electrónico. A renglón seguido del nombre se deberá señalar la profesión o especialidad del autor o autor(es), sin negrita.
- *Resumen:* deberá estar escrito en español, con una extensión de mínimo 5 líneas y máximo 10; el título ha de ir en negrita. Debe ser una representación abreviada y ajustada de los contenidos del texto que se presenta, sin añadir interpretación o crítica. Es conveniente que incluya todas las palabras con las que se sospecha pueda ser posible su recuperación de una fuente secundaria.
- *Palabras claves:* bajo el resumen del trabajo deben indicarse entre 3 y 5 descriptores separados por una coma (,) que permitan la recuperación en una fuente secundaria. Deben estar escritas en español.
- *Abstract:* deberá estar escrito en inglés, con una extensión de mínimo 5 líneas y máximo 10; el título ha de ir en negrita y cursiva. El texto posterior debe ir también en cursiva. Debe ser una representación abreviada y ajustada de los contenidos del texto que se presenta, sin

añadir interpretación o crítica. Es conveniente que incluya todas las palabras con las que se sospecha pueda ser posible su recuperación de una fuente secundaria.

- *Key words*: bajo el abstract del trabajo deben indicarse entre 3 y 5 descriptores separados por una coma (,) que permitan la recuperación en una fuente secundaria. Deben estar escritas en inglés y en cursiva.
- *Texto*: el desarrollo argumentativo de los trabajos basados en investigaciones debe seguir un plan lógico y claro, tal como lo señala la norma ISO-215. Por ello es conveniente que figuren objetivos, métodos, resultados y discusión. En el caso de documentos, revisión y/o sistematización teórica se recomienda una estructura lógica, es decir, que desarrolle didácticamente el conocimiento que se trata de comunicar.
  - *Notas al pie de página*: se recomienda utilizar las notas sólo si son imprescindibles, las cuales se situarán al final de cada página y numeradas correlativamente en números arábigos (1, 2, 3...).

#### *Referencias bibliográficas:*

- *Referencias dentro del texto*: se debe usar la normativa APA (American Psychological Association), edición 2001, es decir: apellido del autor(a), año y página, escrito entre paréntesis: (Christoff, 1996: 21). La referencia completa deberá constar en la bibliografía.
  - Cuando el apellido del autor forma parte de la narrativa se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis.  
**Ejemplo: Habermas (2000) estudió las relaciones entre...**
  - Cuando el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, se incluyen entre paréntesis ambos elementos, separados por una coma. **Ejemplo: El estudio de las relaciones entre política y lenguaje (Habermas, 2000) abrió una nueva perspectiva...**
  - Cuando tanto la fecha como el apellido forman parte de la oración no se usa paréntesis. **Ejemplo: En el 2000 Habermas estudió las relaciones entre Estado y globalización...**
  - Si hay más de una obra/artículo de un solo autor o autora aparecido el mismo año, se citará con una letra secuencia seguida al año. **Ejemplo: (Habermas, 2000a, Habermas 2000b, etc.).**

- *Referencias bibliográficas:* las referencias bibliográficas en lista final deben disponerse en orden alfabético y año de publicación. Los datos de las referencias citadas deberán ser dispuestos en el siguiente orden:
  - Libro de un autor: Autor (APELLIDO E INICIAL DEL NOMBRE), Año de publicación (entre paréntesis), Título del libro (cursiva), Edición (entre paréntesis), Lugar de edición (seguido de dos puntos), Editorial. Si no tiene editorial se escribe [s.n.] del latín sine nomine que significa sin nombre.
  - Libro con más de un autor: Autores (APELLIDO E INICIAL DEL NOMBRE), Año de publicación, Título del libro (cursiva), Edición (entre paréntesis), Lugar de edición (seguido de dos puntos), Editorial.
  - Artículo de revista científica con un autor: Autor del artículo (APELLIDO E INICIAL DEL NOMBRE), Año de publicación (entre paréntesis), Título del artículo, Título de la revista (en letra cursiva, seguido de coma), Volumen (seguido de coma), Número, Paginación (separadas por un guión).
  - Artículo de revista científica disponible en Internet: Autor(es) (APELLIDO E INICIAL DEL NOMBRE), Fecha de edición o de publicación (año, día y mes, entre paréntesis), Título del artículo, Título de la revista (en letra cursiva), Volumen, Coloque la expresión "Recuperado el", Fecha de consulta (día, mes y año), Coloque la expresión "de", Dirección electrónica.
- *Tablas y gráficos:* todas las tablas y gráficos deberán ser numerados en el orden en que son mencionados en el texto. Se deberá proveer un título corto para cada tabla y gráfico, en letra minúscula.

## Envío de manuscritos

El orden de publicación de los artículos quedará a criterio del Comité Editorial. Las personas interesadas en publicar en esta revista deben enviar sus trabajos a [revistaobservatorio@injuv.gob.cl](mailto:revistaobservatorio@injuv.gob.cl).







