

**Entre condiciones de marginalidad y prácticas institucionales:
Una revisión de la criminalización adolescente en Chile entre 1973 y 2005¹**

**Between Conditions of Marginality and Institutional Practices: A Review
of Adolescent Criminalization in Chile from 1973 to 2005.**

Catalina NAVEA SOTO

Resumen

Durante la dictadura de Augusto Pinochet la gestión pública privatizó y descentralizó los servicios sociales, en el marco de la adopción del modelo neoliberal. De hecho, la introducción del neoliberalismo en Chile bajo el contexto de la dictadura cívico-militar (1973-1990), produjo una dinámica social violenta y segregadora posible de ser observada a partir de la concepción y de la imagen del adolescente a nivel nacional. En este contexto, se observa cómo la imagen del adolescente marginal se deforma, siendo asociada a escenarios de violencia y represión. Esto afecta especialmente a los estratos más pobres de la sociedad, llevando a una reconfiguración del imaginario colectivo. Este artículo se propone, a través de un análisis de contenido, realizar una revisión de documentos con el fin de relevar la trayectoria del sujeto adolescente desde las dinámicas discursivas promovidas en la escuela, el servicio nacional de menores y el sistema jurídico entre 1973 y el 2005, a partir de datos recopilados desde el MINEDUC, el SENAME, la LRPA, las ENUSC, la ENJ, y encuestas CASEN.

Palabras claves: Marginalidad, violencia simbólica, criminalización, adolescentes, discurso institucional, Imaginario Colectivo.

Abstract

During the dictatorship of Augusto Pinochet, public administration privatized and decentralized social services within the framework of adopting the neoliberal model. Indeed, the introduction of neoliberalism in Chile under the context of the civic-military dictatorship (1973-1990) produced a violent and segregating social dynamic, observable in the conception and image of the adolescent at the national level. In this case, the consequences can be seen in the distortion of the image of the marginalized adolescent, associated with scenarios of violence and repression, where the poorest strata of society are

¹ El presente artículo es producto de los resultados de la investigación del Seminario de tesis cursado por Catalina Navea Soto, estudiante tesista de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Licenciada en Historia y Educación del Instituto de Historia y Ciencias Sociales, de la Universidad de Valparaíso, Chile.

affected by a reconfiguration of the collective imagination. This article aims to establish the trajectory of adolescents through the discursive dynamics promoted in schools, the national service for minors, and the legal system between 1973 and 2005, based on data collected from MINEDUC, SENAME, LRPA, ENUSC, ENJ, and CASEN surveys.

Keywords: Marginality, Symbolic Violence, Criminalization, Adolescents, Institutional Discourse, Collective Imagination.

Introducción

Una vez adoptado el modelo neoliberal en Chile, se crea un nuevo sistema educativo basado en la competencia y la lógica de mercado, hecho que contribuyó a la reproducción de estigmas sociales, donde los adolescentes en situación de vulnerabilidad, se transformaron en sujetos categorizados y sancionados, perpetuando su exclusión y estigmatización, ya que desde este enfoque no se les reconoce como sujetos plenos de derechos, sino como objetos de control. Simultáneamente, el sistema jurídico implementa leyes y políticas que refuerzan esta exclusión, tratando a los **Niños, Niñas y Adolescentes** (NNA) como infractores potenciales y criminalizando su comportamiento, dinámicas que encontramos también en las prácticas institucionales dentro de la red del **Servicio Nacional de Menores** (SENAME), las cuales se centran en la sanción y la terapeutización, replicando discursos de control y no de integración.

La violencia simbólica en estos discursos institucionales puede favorecer la búsqueda de espacios de pertenencia y reconocimiento entre pares, y en consecuencia, experimentar dificultades en el acceso a determinadas oportunidades y espacios de participación, situación que contribuye a la construcción de una posición de alteridad que los sitúa en espacios subordinados, reforzando su exclusión y legitimando su criminalización. La combinación del sistema educativo competitivo y las prácticas institucionales del SENAME han reproducido estigmas sociales. En este sentido, más que afirmar una relación causal directa entre marginalidad y criminalidad, resulta pertinente comprender la criminalización como un proceso en el que las desigualdades sociales, las representaciones estigmatizantes y las prácticas institucionales pueden interactuar, reforzando determinadas trayectorias de exclusión.

Esta nueva imagen de los adolescentes que habitan los sectores más empobrecidos no es exclusiva de un contexto específico, sino más bien un principio sujeto a cambios, ya que, al menos desde el panorama nacional, los adolescentes marginales siguen configurándose como un peligro social, sólo que ya no bajo parámetros políticos o ideológicos, sino, desde su estratificación social. De esta manera, se establecen discursos que perpetúan y legitiman la estigmatización de estos individuos desde diferentes instituciones como la Escuela, el tribunal y la red SENAME. De hecho, la adolescencia, como etapa de desarrollo en la vida de un individuo, puede reconocerse como un punto de inflexión en los discursos institucionales, de tal manera en que estos van configurando la percepción social que se tiene del adolescente en Chile. Estos discursos al pasar el tiempo logran posicionarse e interiorizarse al punto de moldear y distorsionar la imagen que tiene

el adolescente de él mismo, en tanto sujeto social, y particularmente de aquellos que habitan un contexto marginal.

Este artículo pretende analizar, y evidenciar, el fenómeno de la violencia simbólica y su impacto en los adolescentes en condición de marginalidad en Chile. En este sentido, revisaremos específicamente la escuela, el tribunal y la red SENAME, estableciendo una relación inherente entre estas instituciones y sus discursos. A través de la revisión de las distintas prácticas institucionales que se van reproduciendo y legitimando desde una vereda indiferente frente a las distintas realidades sociales que configuran el país. Destacamos que en esta investigación los parámetros para definir la adolescencia estarán determinados por el rango etario de los sujetos, en este caso, se analizará la categoría de adolescente como un individuo que oscila entre los 14 a 18 años.

El objetivo principal de este estudio es analizar cómo las instituciones y prácticas sociales contribuyen a la construcción del adolescente marginal como un sujeto infractor y criminalizado. Para dar cumplimiento a este objetivo hemos estructurado nuestro artículo en cuatro secciones. Una primera sección abordará el contexto evidenciando la transformación sistemática de la imagen del adolescente a partir de la dictadura cívico-militar, donde existe una transición de la imagen del *adolescente pobre* asociado a movimientos de izquierda, hacia la imagen de un adolescente *pobre despolitizado* pero aún en condición de pobreza, configurándose nuevamente como objeto de control. Una segunda sección expone una serie de afirmaciones respecto al tema discutido en esta investigación, abarcando planteamientos desde la psicología social, la sociología y la historia. En la tercera sección desplegamos el marco teórico que incluye conceptos de violencia simbólica, imaginario colectivo y estigmatización, tal como lo plantean teóricos como Pierre Bourdieu (1995;1998) y Jean-Claude Passeron (1995). Estas teorías ayudan a entender cómo las relaciones de poder y las prácticas de exclusión social se reproducen a través de diferentes mecanismos institucionales. Para una cuarta sección se expondrá cómo la violencia, control y represión se perpetúan aún en democracia. En una última sección se evidenciará la mantención de estigmas sobre los adolescentes marginales desde diversas aristas. Finalmente expondremos, utilizando un enfoque metodológico cualitativo, el análisis de contenido aplicado a informes del Servicio Nacional de Menores (SENAME), el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), junto a encuestas como la CASEN o la ENUSC, con el propósito de comprender la multidimensionalidad del proceso de criminalización en Chile.

1. Contexto: El régimen político, la política pública, principales leyes y sus efectos

A partir de 1973, se implementa una dictadura cívico-militar que da inicio a un sistema educativo con lógicas neoliberales, siendo la primera expresión en América Latina del neoliberalismo. Este nuevo modelo instala progresivamente un culto a la eficiencia que generaliza la competencia en todos los niveles instaurando una cultura de la evaluación y el mérito como modelo de justicia social (Slachevsky, 2015). Se inicia entonces, una refundación del Estado chileno donde el sistema educacional es parte de las instituciones que van a entrar en proceso de reforma, por lo tanto, se comienza a percibir un giro en los valores educativos que se deben promover bajo este nuevo contexto social. Este proceso gatilló una nueva realidad social militarizada, coherente ahora con los valores que se buscaba consolidar en las escuelas, con estandartes como la moral, la tradición y el

patriotismo. Esto se relaciona directamente con una subordinación del Ministerio de Educación al Ministerio del Interior.

Para 1974, la Declaración de Principios Del Gobierno de Chile plantea que *“pareciera que las dinámicas de desarrollo hubieran llegado a dominar al ser humano. Esta situación favorece la rebeldía juvenil, que periódicamente aparece bajo estas expresiones Todo lo anterior se ve agregado por la exitosa penetración que el marxismo ha alcanzado en esas democracias, seriamente debilitadas, como lo hemos podido ver a través del movimiento 11 de septiembre en nuestro país”* (CHILE, Declaración de principios de la Junta de Gobierno. Santiago: Junta de Gobierno, 1974). Es en esta declaración, podemos observar un primer signo hacia la juventud como grupo problemático en la constitución de un nuevo modelo de sociedad chilena. Por otro lado, bajo la misma declaración, se establece la creación de una moral de *mérito y del esfuerzo personal*, distinguiendo un “estilo bajo y mediocratizante” que caracterizó la política anterior dando un giro hacia una actitud dirigida a encaminar el país a la grandeza nacional a través de una *“importancia vital al premio y distinción pública para quien lo merezca en razón del mérito y la superación personal, tanto en el plano del trabajo o de la producción como en el estudio o creación personal”* (CHILE. Declaración de principios de la Junta de Gobierno. Santiago: Junta de Gobierno, 1974). Estas primeras muestras de lo que serían las nuevas lógicas educacionales del País van esclareciendo la senda que va a recorrer el sistema educativo hasta el presente.

Esta primera forma de reestructuración va a ir profundizándose y desarrollándose en vías de priorizar la medición de resultados y la competencia entre establecimientos como método eficaz de construcción de ciudadanos útiles a una sociedad neoliberal y capitalista. En coherencia con la instauración de este nuevo sistema, la reforma educacional inicia un proceso de creación y legitimación de un mercado educacional donde se transfiere en nombre del desarrollo el sistema educativo a los actores privados, desestatizando la educación.

Durante la década de los 80' la administración de todos los establecimientos educacionales públicos pasó a sus municipios correspondientes o bien, a corporaciones privadas. Este proceso de municipalización de la educación también estuvo acompañado de una modificación en el financiamiento, ya que comenzó a operar un sistema de “bonos educativos” o vóucher por estudiante, lo que significó una subsidiariedad pareja entre establecimientos públicos y privados generando competencia más allá del resultado académico, abarcando incluso la incorporación de alumnos por sobre una calidad educativa, situación que se intensifica al proporcionar el medio adecuado para el nacimiento de una tercera institución educacional, la escuela particular subvencionada. Esta transición es importante mencionarla si pensamos en la sectorización existente en los establecimientos educacionales aún en la actualidad, generando categorizaciones evidentes a nivel social e institucional de los estudiantes. Se expone entonces, que las familias accederán al establecimiento educacional que estén dispuestos o posibilitados de financiar, accediendo, o no, a productos educativos diferenciados, por lo tanto, las escuelas deberán competir entre ellas para conseguir las subvenciones estatales al mismo tiempo que el gobierno disminuye los gastos educacionales al limitar su participación (Slachevsky, 2015).

De manera poco asertiva, la solución propuesta fue una “flexibilización” de los planes y programas de la Educación General Básica a modo de “empatizar” con los diferentes contextos sociales dentro del sistema educativo, lo que se traduce en la “autorización, a través del Decreto con Fuerza de Ley, DFL N.º 4002 de 1980, la

disminución de horas de trabajo y eliminación de alguna asignatura por imposibilidad de cobertura debido a causas económicas. Este cambio significó una diferenciación aún más evidente entre las instituciones privadas, donde el mínimo obligatorio eran los planes y programas completos, mientras que para las públicas significó “un techo” (Moreno-Doña y Gamboa Jiménez, 2014).

En 1998, se instala un sistema de evaluación sobre la calidad educativa (SIMCE), que pareciera ser la cristalización de las etapas anteriores de cambios, ya que, a través de él se pretende dar cuenta de los niveles en materias específicas en cada establecimiento, sin embargo, esta primera muestra de interés significó un proceso estigmatizante aún más profundo. A modo de ejemplo, Moreno-Doña y Gamboa Jiménez nos exponen cómo el gobierno propuso un modelo que, a mi parecer, resume un sistema de clasificación extremadamente violento simbólicamente, esto es, la construcción de un mapa de las escuelas del país donde cada una es identificada con semáforos de color rojo, amarillo y verde, haciendo referencia a los niveles de rendimiento de cada una, además, este mapa sería entregado a los padres y madres de familia para tener conocimiento de las escuelas a las que asisten sus hijos (MINEDUC, 2010). Las consecuencias de este método se evidenciaron al momento de las críticas realizadas por los resultados obtenidos, situación que “no tardó en posicionarse en el inconsciente colectivo de la ciudadanía”. (Moreno-Doña y Gamboa Jiménez, 2014).

En esta misma línea de lógicas represivas, reformas autoritarias e introducción del neoliberalismo se enmarca la creación del SENAME a principios de 1979, a modo de resolución de las dificultades de funcionamiento existentes en el Consejo Nacional de Menores, anterior versión del Sename, pero, como bien lo dice su nombre, con un enfoque más de consejo que de servicio público. Al igual que el sistema educativo, el Servicio Nacional de Menores queda en manos de instituciones privadas y establece como objetivo ejecutar las acciones necesarias para asistir o proteger a los menores que se encuentren bajo una carencia tutelar, problemas conductuales o bien, problemas con la justicia. Para 1981 los 40 centros dependientes del SENAME se traspasaron a instituciones privadas, lo que generó una grave falta de regulación y distribución de recursos. (Rojas, Flores, 2016. pp 245-247)

“En el año 1979 se municipalizó la administración de establecimientos educacionales y se creó el Servicio Nacional de Menores (SENAME) iniciando el proceso de entrega a organizaciones privadas, de la mayoría de la oferta de atenciones para los niños, niñas y adolescente considerados en <<situación irregular >>(Consejo Nacional de la Infancia, 2016. p. 31)

Estas medidas se desarrollaron en conjunto con la realización de un Comité de Asistencia Social (CAS), para tener un estimado de los niveles de pobreza en el país. Con anterioridad a la creación del SENAME, durante el mismo año la Iglesia empleaba un discurso a través de la Vicaría de la Solidaridad donde se demandaba que:

“Se quiere olvidar no sólo al niño lisiado sino, sencillamente, al niño pobre, al niño andrajoso, de ciertas poblaciones. No lo queremos ver. Nos molesta... necesitamos un esfuerzo voluntario, personal y perseverante para cambiar la sociedad, la condición humana y, en primer lugar, la situación de la niñez” (Citado por Rojas Flores, 2016)

Existe entonces, un llamado a la acción que subraya la necesidad de un mayor compromiso sostenido para mejorar las condiciones de vida de los niños vulnerables. En este caso, la creación del SENAME y la privatización de sus servicios, enmarcadas en las políticas neoliberales de la dictadura han perpetuado problemas estructurales en la protección y atención de niños y adolescentes vulnerables en Chile. La falta de regulación, recursos y supervisión adecuada han generado una serie de deficiencias que tienen un impacto negativo en la vida de los NNA bajo su cuidado, perpetuando ciclos de marginalidad y exclusión social que se evidencian en las siguientes políticas o leyes que entrarán en vigencia como la que analizaremos en este caso, la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente.

Destacamos esta ley considerando que representa una transición de la llamada “situación irregular” a una ley coherente con el nuevo contexto dado por el Comité de los Derechos del Niño (1991). Es, bajo este marco que se busca instaurar una reforma legislativa que incluya los Derechos de la Niñez en sus lógicas, en este caso, significó la Reforma Procesal Penal en el 2005 que se promulga la LRPA, ley que entra en vigencia en el año 2007. El objetivo de esta ley se enfocaba en buscar un nuevo cuerpo legal para punir y prevenir cierto tipo de prácticas ilegales, lo que supone una nueva forma de concebir la delincuencia juvenil, y, por otro lado, sitúa en el interés social el tema de la seguridad pública. (Hernández Pinilla, 2018).

Según lo establecido por esta ley, los jóvenes infractores quedan a cargo del Servicio Nacional de Menores, sin embargo, también incluyen bajo su tutela a los niños, niñas y adolescentes vulnerados o en proceso de adopción (Hernández, Pinilla, 2018). Esto, Según Durand Campos, reconoce un síntoma objetivo: el paradigma del niño en situación irregular, -el cual es objeto y no sujeto de derechos-, se desplaza a través de esta legislatura, donde, por primera vez en el país se instala una ley para adolescentes que inician su vida en encierro sentenciado. El problema central se observa al identificar que dentro de las medidas y sanciones de esta ley se establece que se debe garantizar la continuidad o el acceso a la educación regular de estos jóvenes en condición de encierro, sin embargo, no existen establecimientos educacionales dentro de los centros cerrados, evidenciando la presencia de rezago educativo, o consecuencias como el abandono escolar. Debido a esto, la única alternativa para estos NNA desplazados recae en exámenes libres o modalidades flexibles, donde la función del SENAME utiliza una línea de apoyo psicosocial para la reinserción (ASR) que intenta suplir la ausencia de servicios educativos formales mediante la preparación de los jóvenes para acceder a la modalidad normal de estudio. (Durand, Campos, 2022). Se identifica que en el proceso de instalación de esta ley el cumplimiento del derecho a la educación se imparte de manera incompleta producto de falta de recursos de todo tipo donde la solución es, que el SENAME, a través del Departamento de Justicia Juvenil coordine con diversos sostenedores la delegación de la educación formal (Durand Campos, 2022).

Podemos revelar entonces, que la privatización del SENAME, al igual que la municipalización del sistema educativo, crea un entorno donde la calidad de los servicios básicos a los menores depende en gran medida de la capacidad y voluntad de los sostenedores privados. Esta situación llevó a una atención fragmentada y desigual, donde los menores más vulnerables a menudo no reciben el apoyo necesario para la etapa de desarrollo que significa la adolescencia. Además, la falta de supervisión y control adecuado tienen su resultado en condiciones de vida precarias para muchos niños, niñas y

adolescentes bajo la tutela del SENAME. que, en lugar de proteger y asistir a los NNA en situación de vulnerabilidad, contribuye a la estigmatización y criminalización de la infancia pobre. La imagen del menor como un "problema" a ser gestionado, más que como un sujeto de derechos a ser protegido, perpetúa una lógica de exclusión y marginalización que se mantiene hasta la actualidad.

2. Juventud en dictadura y estigma: Un legado que no volvió a la democracia.

La criminalización de los adolescentes durante la dictadura de Pinochet y su legado en la postdictadura en Chile es un tema complejo que ha sido abordado desde diversas perspectivas disciplinarias. La División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile conceptualiza la adolescencia como una “etapa de riesgo por definición”, destacando que estas percepciones de riesgo sobre los jóvenes y sus culturas se traducen en políticas públicas dirigidas a los estudiantes, pero no logran superar las miradas estigmatizadoras hacia este grupo social y sus prácticas (MINEDUC 2007). Esta mirada estigmatizadora, en palabras de la socióloga Natalia Venegas (2018), se traduce en una dinámica de corrección y castigo, donde el Estado, bajo la dictadura de Pinochet, utilizó el castigo como una herramienta correctiva para eliminar el comunismo, imponer un régimen de terror y legitimar su poder. Venegas sostiene que esta práctica no solo buscaba subyugar políticamente a la juventud, sino también establecer una dinámica de subordinación donde el niño es visto como un subordinado y el adulto como un símbolo de poder, promoviendo la violencia como una “forma educativa”.

Esta violencia estructural y simbólica se reflejó en los testimonios recogidos por la Fundación PIDEE en *"Así dibujo yo: Selección de dibujos realizados por los niños del PIDEE"* (1987) donde se observa que, durante los períodos de agitación social con participación juvenil, las acciones de los jóvenes eran percibidas como ilegítimas y sus ideales como “rotos”. En este imaginario adulto, un joven que no era sano y obediente no cumplía con la definición de juventud. Sin embargo, como resalta Venegas, los niños y adolescentes también se rebelaron en momentos históricos, conformando su propia política, como ocurrió en Chile a finales de los sesenta.

Desde un enfoque epistemológico, García Méndez sostiene que existe una concepción jurídica “aparentemente tutelar” que en realidad criminaliza la pobreza y es cómplice de la impunidad. Argumenta que los derechos de los menores y los sistemas de bienestar compasivo-represivos son fácilmente aceptados por la sociedad, perpetuando una visión que dificulta la implementación de sistemas de responsabilidad penal adolescente. Según Méndez, esto no es solo un problema técnico de las políticas sociales, sino un problema fundamental para la implantación de la democracia. (García Méndez, 2001). Sin embargo, Miguel Cillero, desde la sociología jurídica, plantea que el sistema de menores, al negar formalmente el delito y la pena, crea una justificación ideológica que legitima medidas de protección basadas en la peligrosidad y la educación para la readaptación social. Este modelo, según Cillero, es funcional para categorizar a los adolescentes que infringen la ley como “anormales”, favoreciendo la creación de sistemas de consecuencias jurídicas concebidos como tratamientos compulsivos, que a menudo se desarrollan en condiciones de privación de libertad, alejándolos de la vida familiar y social (Cillero Bruñol, 2001).

Por otro lado, desde la psicología y el trabajo social, Patricia Castillo, Alejandra González y Roberto Cortés argumentan que las representaciones de la niñez presentes en la esfera pública durante la dictadura proporcionaron sustento ideológico al proceso político de remodelación de la institucionalidad de la infancia. Esta retórica privatizó las responsabilidades sobre la niñez y justificó su mercantilización. La distinción creada entre niñez y minoridad permitió a la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet construir una institucionalidad que controlaba ideológicamente a los niños y sus familias a través de la institución escolar, mientras que a los menores (infancia pobre) los controlaba mediante la creación de instituciones de cuidado residencial de administración privada y financiamiento público.

Castillo y Peña sugieren que el uso de la niñez como tópico permitió difundir en chilenos y chilenas la dimensión humana de los militares y su autoridad, instalando la figura de resistencia como un elemento que buscaba contaminar el “espíritu de ciudadanía”, pervirtiendo la naturaleza de los más pequeños. Esto justificó las medidas de intervención por parte de la Junta Militar en el área de educación y el currículo escolar, en conjunto con las intervenciones de las líneas de prensa realizadas por pediatras y psicólogos internacionales. La división entre niñas, niños y menores se fue profundizando al punto de que la categoría de menores fue un área reservada a la infancia pobre, convirtiéndola en objeto de intervenciones estatales. Los autores establecen que el uso mediático del tópico de niñez se transformó “ligeramente” para incorporar a los niños, niñas y adolescentes en una dimensión de “posibles víctimas de terrorismo”, terrorismo atribuido a los grupos de izquierda en el período. Se propone entonces, la representación de la niñez como condición para poder elaborar discursos de distinta finalidad política.

Estas perspectivas proporcionan una visión integral y crítica de cómo la dictadura de Pinochet y sus políticas de represión afectaron a los adolescentes y niños en Chile. La estigmatización de la juventud como una etapa de riesgo, el uso del castigo como herramienta política, la criminalización de la pobreza y la creación de sistemas jurídicos y sociales que perpetúan la marginalización de los jóvenes son elementos interconectados que ayudan a entender la complejidad de la criminalización juvenil y sus impactos a largo plazo en la sociedad chilena. La interacción de estos enfoques revela cómo las políticas represivas y estigmatizadoras durante la dictadura no solo afectaron directamente a los jóvenes, sino que también dejaron un legado que continúa influyendo en las políticas y percepciones actuales sobre la juventud en Chile.

3. La violencia simbólica, normalización de desigualdades, estigmatización social y criminalización de la adolescencia

La adolescencia como etapa de desarrollo del individuo también propone una etapa de inmadurez en variados ámbitos, por lo tanto, significa un período de transición y definición para el sujeto a través de la búsqueda de espacios de pertenencia que le permitan construir su sentido identitario. Dicho esto, se evidencia que el adolescente construye su identidad por medio de diferentes factores que componen su realidad social, como el contexto sociocultural que habita.

Dentro de un contexto de marginalidad, -entendiendo esto como una condición de exclusión de los sujetos de diversos procesos y espacios sociales-, el adolescente marginal

se encuentra vulnerable frente a sus dos definiciones: la adolescencia y la marginalidad. Es por esto que, situándonos en el contexto de esta investigación, los discursos institucionales son parte fundamental del proceso de construcción identitaria del adolescente y de la reproducción y normalización de desigualdades que perpetúan su condición.

Es fundamental en este caso considerar lo que se define como violencia simbólica, ya que es esta forma de poder la que naturaliza y legitima diversos discursos que promueven la imposición de símbolos, códigos y normas que se posicionan como verdaderas, y, sobre todo, naturales. Según Bourdieu, la violencia simbólica se internaliza a tal punto que es difícil reconocerla, ya sea desde la posición de dominados o dominadores, por lo tanto, afecta directamente en la forma que tienen los individuos para percibir el mundo. Esta forma de dominación se perpetúa a través de la educación, medios de comunicación y otras instituciones que imponen valores, normas y expectativas que definen e instauran un *habitus*.

Bourdieu y Passeron (1995) sostienen que un discurso que naturaliza las desigualdades resulta en una ceguera hacia estas, presentándolas como desigualdades naturales o de talentos. Complementariamente, Martinic (2010) analiza la segregación y sus efectos en los aprendizajes, destacando la importancia de la composición socioeconómica de la escuela a la que asiste un individuo. Se observa que aquellos que crecen en barrios segregados logran menos éxitos educativos, ya que la segregación residencial disminuye las oportunidades educativas y el logro escolar.

La segregación se manifiesta en varias áreas, afectando la calidad y riqueza de la experiencia formativa, especialmente en sus aspectos cívicos y de integración social, lo que impacta en el sentido de pertenencia de los estudiantes. Diversas investigaciones muestran que las escuelas menos segregadas obtienen mejores resultados académicos y mayor acceso a la educación post-secundaria. Esto afecta negativamente a los alumnos de bajos recursos debido a la falta de interacción con compañeros de mayores recursos y la dificultad de las escuelas pobres para atraer buenos docentes y recursos. Además, agrava la vulnerabilidad colectiva, dificultando la implementación efectiva de políticas educativas para los más desfavorecidos.

La educación no es simplemente entregada por el oferente, sino que es coproducida entre ambos; esto hace que incluso la estandarización de los insumos y condiciones no garantice la igualdad de oportunidades, ya que interactúan con los contextos humanos de la comunidad escolar. En un sistema segregado, es difícil igualar estos recursos. Por último, el autor nos plantea que, para ser relevante, la educación necesita estar en constante transformación. Las escuelas segregadas tienen menos recursos y relevancia política, lo cual dificulta los procesos exitosos de mejoramiento escolar. La evidencia académica ha documentado cómo la segregación afecta estas dimensiones, siendo el "*efecto par*" un campo de creciente interés. Este concepto sugiere que la concentración de alumnos con menores capacidades o recursos en determinadas escuelas reduce sus oportunidades de aprendizaje, afectando también las prácticas docentes y la acumulación de recursos y capacidades.

En el caso de Chile, la educación ha visto grandes cambios dentro de su sistema, en primera instancia con la implementación del neoliberalismo y luego, en el proceso de transición a la democracia. En este segundo proceso se observa un aumento en la diversidad

del alumnado implicando una realidad juvenil más heterogénea respecto a sus capitales económicos, sociales y culturales, frente a esta situación, el Ministerio de Educación señala que las estructuras institucionales no están preparadas para tal complejidad ya que la escuela se fundó sobre la base de un “joven-tipo”, y, por lo tanto, se requiere una “sociedad-tipo” que se construye a través de diferentes instituciones, lo que denomina como una “construcción del heredero”, haciendo hincapié en que el origen de un sistema escolar estuvo desde un comienzo reservado para sujetos provenientes de un sector socioeconómico alto o medio alto, por lo tanto, en la actualidad, y como consecuencia de la extensión de un sistema escolar, variados sujetos quedan expuestos a expectativas dentro de las cuales no fueron contemplados desde un inicio. Es decir, el sistema educativo y su discurso esperan valores, normas y resultados en base a este “joven-tipo” con ciertos capitales ya adquiridos, sin embargo, y bajo la lógica de una educación neoliberal este discurso de “construcción del heredero” según Bourdieu y Passeron, encuentra su culminación en el concurso y a través de él excluye la posibilidad de tomar en consideración las desigualdades reales ante la cultura, incluso si se considera desde el factor de agregación, ya que esto, según los autores, no hace más que transformar el privilegio en mérito, provocando que el privilegio cultural transmute en una herencia social que se considera talento individual o mérito personal configurando el éxito como destino personal del privilegiado y el fracaso como destino natural de aquel que no lo posee. (Bourdieu y Passeron 1995).

Estas dinámicas excluyentes crean un sistema de ventajas y desventajas que muchas veces se traduce en altos índices de deserción escolar, lo que implica que el individuo se interiorice en dinámicas desintegradoras y se potencia lo que llamamos “círculo vicioso de la pobreza”.

La violencia simbólica contribuye a la normalización de las desigualdades sociales y económicas desde la elaboración de “verdades” que vuelven estas desigualdades formas de vida inamovibles.

Los adolescentes marginalizados internalizan la idea de que sus condiciones de vida y limitaciones son naturales o merecidas, reduciendo su capacidad para cuestionar o resistir a estas desigualdades. Esta aceptación tácita de su posición social perpetúa un ciclo de pobreza y exclusión, haciéndolos más vulnerables a la criminalización, y, en consecuencia, los hace más frágiles a adoptar esta criminalización como propia de su identidad y su contexto.

Frente a esto, Touraine (1987) nos plantea que Chile posee dos imágenes respecto a su juventud. Por un lado, se concibe a la juventud como una herramienta de modernización y desarrollo del país, sin embargo, la otra percepción tiene que ver con el elemento marginal que los constituye y los posiciona como peligrosos. Es decir, en Chile existe una realidad social que permite la categorización de estos individuos, a través de una caracterización que se vincula explícitamente a los orígenes socio-económicos del adolescente, generando una imagen dicotómica de la juventud y legitimando el estigma impuesto sobre ellos.

“Lo anterior da cuenta de dos tipos de juventudes: una correspondiente a aquel estrato social capaz de generar cambios y reivindicaciones, si fuese necesario, y otra más bien marginal, imposibilitada de integrarse socialmente” (CLACSO, 2007)

En complemento, el imaginario colectivo, desde la perspectiva de Bourdieu, es un producto de las estructuras sociales y culturales que se internalizan a través del habitus, y se reproducen mediante el capital cultural. Comprender este proceso es esencial para abordar y desafiar las representaciones estigmatizantes y las desigualdades sociales que afectan a grupos vulnerables, como la juventud marginal.

4. Construcción del adolescente como infractor, de identidades subordinadas y refuerzo de estereotipos

La construcción del adolescente como infractor y/o subordinado está profundamente influenciada por la trayectoria de vida que los niños, niñas y adolescentes (NNA) experimentan desde una edad temprana. Esta etapa es crucial para el desarrollo de sus identidades. Durante este período, las experiencias y las interacciones con diversas instituciones y la sociedad en general juegan un papel vital en la formación de su autopercepción y su lugar en el mundo. El imaginario colectivo, compuesto por las creencias y estereotipos prevalecientes en la sociedad, actúa como una herramienta poderosa en la configuración de estas identidades. Este imaginario moldea cómo se perciben y cómo son percibidos los adolescentes, influyendo en la manera en que son tratados y en las expectativas que se tienen de ellos, lo que puede llevar a la criminalización y subordinación de aquellos considerados marginales.

A partir de un estudio realizado por el Centro de Estudios de Seguridad Ciudadana, se expone que existe una percepción en aumento sobre la creciente infracción juvenil que destaca el fenómeno de la violencia juvenil como un problema nacional en aumento. Esto se acompaña de cifras y políticas públicas en relación a los jóvenes que hacen prevalecer una perspectiva de riesgo y estigmatización. Sin embargo, este ambiente de temor generalizado sobre este grupo etario sólo da cuenta de la ineficiencia de las medidas preventivas tomadas por las diversas instituciones a cargo de velar por el bienestar de los NNA, al mismo tiempo que evidencia una indiferencia respecto a los problemas estructurales existentes y una culpabilidad que recae solamente en el actuar de aquellos sujetos que jamás fueron insertos en el sistema y de los cuales se espera una trayectoria de vida ejemplar coherente con los valores de una sociedad que los ha mantenido al margen.

Para comprender las causas de los comportamientos delictuales y/o conflictivos, es importante estudiar los procesos por los cuales el sujeto inicia dicho comportamiento (Mettifogo y Sepúlveda, 2005). Mettifogo y Sepúlveda citan a Farrington para identificar los “signos de mal pronóstico”, los cuales se resumen en: presencia de conducta antisocial, baja capacidad intelectual y bajos logros académicos, pobreza familiar y métodos de educación y crianza no adecuados. Estos signos establecen una posible introducción del NNA infractor a una vida adulta con características antisociales, donde el inicio de esta trayectoria puede detonarse por diversos factores como: necesidad de ciertos bienes, status o rechazos sociales en más de un sentido. “*Se postula que existe continuidad entre el oposicionismo desafiante de los niños pequeños, el trastorno disocial de la conducta de los adolescentes y las conductas antisociales de los adultos jóvenes.*” (Mettifogo y Sepúlveda 2005).

Se destaca entonces, la necesidad de considerar los elementos contextuales del NNA infractor para lograr establecer una relación entre la privación económica a la que está expuesto y su desarrollo en un medio social específico. Maltrato infantil, familias disfuncionales, y un Estado ausente desde la privatización de las instituciones tutelares son

características definitorias de las trayectorias de vida del adolescente. Por ejemplo, el CESC plantea que en los sectores privilegiados los problemas conductuales, psicológicos o de aprendizaje son atendidos por una red clínica, en cambio, entre los sectores pobres la red clínica se sustituye por el SENAME bajo una expectativa de “tratamiento” por parte de los padres. Dicho esto, se expresa que es determinante la experiencia en estos espacios institucionalizados de detención, ya que, en algunos casos, estos centros constituyen espacios de reforzamiento de identidades transgresoras. (Mettifogo y Sepúlveda 2005).

“Los sujetos resignifican el espacio de los centros de detención como cárceles, compartiendo un imaginario penal adulto. La dinámica institucional contribuye a asentar esta imagen y a fortalecer identidades criminógenas, pues se viven experiencias de control y maltrato similares a las que ocurren en las instituciones carcelarias de adultos”.

(CESC, 2005)

Con relación a la escuela, por medio de una serie de entrevistas, el CESC nos plantea que los jóvenes en realidad no perciben su experiencia como significativa ni una identificación de figuras relevantes, sino más bien, está asociada a un fracaso escolar que, muchas veces se vincula a problemas conductuales y a repitencias prolongadas. En el caso de los jóvenes infractores, el espacio escolar se presenta como un lugar de riesgo, puesto que los estigmas impuestos sobre el sujeto en realidad tienden a fijar identidades y límites en el comportamiento psicosocial, sobre todo en contextos de mayor distancia institucional, donde la escuela se convierte en un espacio de creación y aprendizaje de acciones transgresoras. Maximiliano Soto, advierte que los conocimientos se adquieren por medio de la experiencia, es decir, de la relación vital entre el individuo y la cosa que se desea conocer, pero ésta debe experimentarse en función del medio, es decir, de ese contexto donde se insertan

Si analizamos estos propuestos, podemos evidenciar cómo existe un control de la infancia pobre de manera generalizada, sobre todo si ponemos sobre la mesa el hecho de que, dentro de estos centros o instituciones, se prioriza el encierro del niño marginal para evitar una molestia social y se olvida del desarrollo de éste bajo su condición de niño, niña o adolescente. Ejemplo encontramos en el hecho de que SENAME sea la opción para niños con carencia tutelar, procesos de adopción, vulneraciones, comportamientos delictuales, entre otras características que siguen esclareciendo un abandono en múltiples dimensiones del NNA pobre.

Más allá de lo institucional, se deben analizar los demás espacios de socialización, como la calle o el barrio que habita el sujeto y los códigos inmersos en ese espacio para comprender a mayor profundidad las reacciones y comportamientos realizados. Por ejemplo, en muchos espacios, sobre todo en un escenario callejero, encontramos la violencia como un circuito lleno de jerarquías, territorialidades, rivalidades y lógicas de enfrentamiento y de comunidad que van definiendo al sujeto y su identidad. Según Mettifogo y Sepúlveda, la violencia puede tener la forma de relación cotidiana entre los diferentes actores sociales. Esto además debe vincularse a las reacciones y acciones que desencadenan estos circuitos de violencia respecto a la autoridad, las normas sociales y el control, ya que muchas veces existe un comportamiento abusivo y arbitrario por parte de las instituciones sobre estos jóvenes, apelando a situaciones de defensa o falta a la autoridad. Sin embargo, la violencia institucional que se ejerce se encuentra en una vereda de legitimidad y respaldo, lo cual faculta y/o acepta la violencia policial si el contexto lo

justifica. Por lo tanto, *“hace que la violencia constituya una suerte de código de comunicación, un modo de resolver conflictos”* (Mettifogo y Sepúlveda 2005). Sumando este tipo de situaciones a otras aristas de la problemática, como el consumo de drogas, se identifica una clara construcción de un sujeto subordinado a una sociedad excluyente que vela constantemente por mantener el status quo expuesto.

5. Ciclos de Exclusión: La Criminalización y Estigmatización de la Juventud Marginal en Chile.

A través de una revisión cualitativa de documentos y archivos históricos, podemos profundizar en cómo las políticas públicas y las prácticas institucionales han contribuido a la criminalización y estigmatización de los adolescentes marginales en Chile. Este análisis incluirá un examen de leyes, políticas educativas, informes gubernamentales y estudios previos, con el propósito de comprender cómo se reproducen las desigualdades sociales y se construyen identidades juveniles. Este proceso de revisión evidenciará cómo se refuerzan los estereotipos y se perpetúan las prácticas de exclusión y control social.

Consideramos que las estructuras de poder y las relaciones sociales contribuyen directamente a la perpetuación de la marginalidad. Estas estructuras de poder se esclarecen a través de los discursos institucionales y generan prácticas sociales que promueven la estigmatización y la exclusión, al mismo tiempo que logran establecer verdades absolutas sobre un grupo de individuos que se encuentran en pleno desarrollo personal e identitario, y, por lo tanto, son estos los grupos más vulnerables a estos discursos que, considerando los aspectos anteriores, logran interiorizarse en estos sujetos.

La trayectoria de la imagen del adolescente en Chile ha sido profundamente moldeada por el contexto histórico y político del país, especialmente desde la dictadura militar (1973-1990). Este periodo marcó un punto de inflexión en la percepción y el tratamiento de la juventud marginal, configurando un imaginario colectivo que persiste hasta la actualidad.

Durante la dictadura militar, la juventud marginal fue frecuentemente asociada con la participación en grupos opositores al régimen. Los adolescentes, especialmente aquellos de los sectores más pobres, eran vistos no sólo como víctimas de la represión sino también como potenciales amenazas al orden establecido. Esta asociación entre juventud y subversión fue utilizada por el régimen para justificar medidas represivas y de control social.

Con el retorno a la democracia, hubo intentos de reformar las instituciones y políticas que afectaban a los jóvenes. Sin embargo, la imagen del adolescente marginal como un potencial infractor se mantuvo, y la persistencia de prácticas y discursos heredados de la dictadura dificultó la reconfiguración de la imagen de la juventud marginal, influyendo directamente en el imaginario colectivo del País, el cual sigue construyendo al adolescente marginal como un peligro social. Los medios de comunicación, la narrativa política y las prácticas institucionales refuerzan esta percepción. La imagen del joven marginal como un subversivo durante la dictadura ha evolucionado hacia la imagen del joven como delincuente en la actualidad.

Según Moulian (citado en CEPAL, 1999), se plantea como hipótesis en la teoría de la ruptura que, el efecto de procesos de rápida modernización y urbanización no dejan tiempo para una reconversión de las personas ante los múltiples factores de inestabilidad e inseguridad asociados a estos procesos, y, por lo tanto, se ponen en entredicho los valores establecidos, generando trastornos en la escala valórica y moral de la población. En este

contexto, la delincuencia surge como “*un camino de autodefensa de los desplazados sin fortuna*”. (Arriagada y Godoy, 1999). Dicho esto, evidenciamos las consecuencias sociales de un sistema que promueve dinámicas de exclusión desde un acontecimiento monstruo, en este caso, la dictadura.

Desde una caracterización de la juventud chilena por medio del Centro de Estudios en Juventud, es en este proceso de maduración donde la institución juega un rol fundamental, ya que, bajo esta concepción de un sujeto en desarrollo, se establece la adolescencia como un período de moratoria en que se debe desarrollar una preparación para ingresar al mundo adulto, preparación que se imparte desde diferentes acciones institucionales que buscan la construcción de un adulto coherente con las normas y exigencias sociales de un período determinado (Sandoval, 2007). Sin embargo, se observan constantes contradicciones entre la visión que se tiene de los jóvenes, específicamente de aquellos que se encuentran en condición marginalidad, ya que desde allí la caracterización encuentra otros adjetivos que describen esta etapa.

“La participación social de los jóvenes no se ha conseguido satisfactoriamente, obstaculizando así el proceso de modernización, transición democrática y la integración social de este grupo. Considerando, que se les vincula generalmente a actitudes relacionadas con el consumo de drogas y alcohol, violencia callejera, delincuencia, apatía frente a la política; contraponiéndose todos estos aspectos con las expectativas que la institucionalidad tiene de los jóvenes.” (CLACSO, 2007)

Es en este tipo de declaraciones donde se posicionan estos discursos como determinantes en la construcción identitaria del sujeto, y, por lo tanto, constituyen el punto de inicio de esta investigación.

Por otro lado, debemos considerar que la introducción del modelo neoliberal en el País constituye un proceso de individualización de los sujetos respecto a sus comunidades. Estos procesos de individualización según Maximiliano Soto, sugieren un cambio profundo en el ser social, cambio que apunta a una profundización de los procesos de individualización societal con el objetivo de fragmentar las identidades de una sociedad nacional desregulada, a esto agrega que “*desde esta perspectiva la Reforma Educacional diseñada a partir de 1995, como política modernizadora neoliberal, rompe y fragmenta el concepto de identidad comunitaria, trabajando e estimulando su sensorialidad individual en desmedro de sus responsabilidades colectivas*” (Soto, 2004). En relación a lo dicho, debemos establecer un vínculo entre el distanciamiento del individuo de su colectividad con el hecho de que no exista un sentido de pertenencia en el sujeto, y, por lo tanto, expresa una carencia de relaciones sociales para la construcción de una identidad que acoja las estructuras sociales propuestas por el País. Respecto a esto, Víctor Soto plantea que la desafiliación institucional es un factor que afecta directamente a la población juvenil, ya que configura una “situación de ruptura” de los vínculos que permiten al individuo formar capacidades para participar en el capital social. “*Si el mercado laboral y el sistema educativo son los espacios más importantes de inclusión, esto puede constituirse en un factor de riesgo que incrementa la propensión de los jóvenes a perpetrar algunas manifestaciones de violencia*” (Soto, V, 2022).

La Encuesta CASEN 1990 muestra que el 46,7% de los adolescentes de 10 a 19 años vive en pobreza y que el 65,6% de los jóvenes de 14 a 17 años no asiste a la escuela. Estos datos destacan una grave crisis en pobreza y educación, vinculada a deficiencias en la socialización familiar y la transmisión de activos. (CASEN, 1990)

“Las desigualdades y exclusiones sociales son producidas y reproducidas por la acción social de los diversos tipos de actores sociales y esta, a su vez, es estructurada por las condiciones (pre)existentes de las desigualdades” (Silva, 2010).

Estas desigualdades estructurales reflejan cómo las condiciones familiares impactan la capacidad de los jóvenes para acceder a educación y recursos, consolidando así un ciclo de pobreza difícil de romper. (Rodríguez, 2001).

La violencia juvenil se manifiesta de diversas formas, influenciada por factores de riesgo social. La violencia intrafamiliar y escolar es alarmante; un 73,6% de los niños en Chile sufre algún tipo de violencia por parte de sus padres, y un 45% de los alumnos de colegios municipalizados reportó haber presenciado situaciones violentas en 2001. Además, el 52% de los estudiantes indicó que los robos son comunes en sus escuelas. (Dammert, 2005). Dicho esto, se evidencia que el individuo atraviesa ciclos de violencia y estigmatización desde todos sus entornos sociales, incluso por parte de aquellos sujetos que debieran proporcionarle herramientas para alejarse de las dinámicas que perpetúan su condición, como podemos observar en algunas acciones por parte de los profesores.

“Esta situación de presencia de violencia y delitos en los establecimientos educativos se ve aumentada, en ciertos casos, por la estigmatización que hacen los mismos profesores de los jóvenes. Situación que repercute con castigos que van desde la separación de clases a la expulsión del colegio, así como en la consolidación de un proceso de etiquetamiento del joven como problemático y violento” (CEPAL-ECLAC, 2001)

Además, el consumo de drogas es un problema significativo entre los jóvenes, con el 86% consumiendo drogas legales, y el 26% usando drogas ilegales. Este consumo está vinculado al desarrollo de actitudes violentas. La respuesta gubernamental, a través del Servicio Nacional de Menores (SENAME), ha sido insuficiente para abordar adecuadamente estos problemas. La alta tasa de jóvenes que pasan por SENAME y terminan en la cárcel sugiere deficiencias en el sistema. (Dammert, 2005).

A partir de lo anterior, es posible concluir que el adolescente marginal enfrenta ciclos de exclusión tanto por parte de su comunidad como de las instituciones responsables de su bienestar e inclusión. Los contextos en los que se desenvuelve son determinantes en la configuración de su identidad, al tiempo que generan un discurso social basado en una imagen distorsionada del adolescente pobre. Además, las medidas y reacciones adoptadas por la sociedad y las instituciones parecen estar orientadas más hacia el control que hacia la protección y la inclusión de estos grupos sociales. Esta actitud refleja una indiferencia hacia los problemas estructurales del país que perpetúan estos ciclos de exclusión y una problemática centrada en percibir a los jóvenes desde una perspectiva de molestia, apatía y abandono multidimensional.

Conclusión

La criminalización y estigmatización de los adolescentes marginales en Chile son producto de una combinación e interacción de factores históricos, sociales y políticos que han perpetuado un ciclo de exclusión y represión. La dictadura militar estableció un imaginario colectivo que persiste hasta hoy, donde la juventud marginal es vista como una amenaza, y las políticas neoliberales han exacerbado estas dinámicas al promover la individualización y fragmentación social. Es esencial reconocer y abordar estas complejas interacciones para comprender de manera profunda los procesos y trayectorias que empujan al joven marginal a situaciones de violencia y criminalidad.

Es importante establecer procesos de integración y reinserción para que los NNA logren establecer vínculos con su comunidad y encuentren su sentido de pertenencia en espacios sociales que no estén fuera de los procesos y transformaciones del País. Esto es importante considerando que la identidad del joven se va a moldear a través de sus interacciones con la sociedad y las instituciones que lo rodean. Si las interacciones sociales que experimenta el sujeto durante su trayectoria de vida están marcadas por la exclusión y el estigma, no podemos esperar que sus reacciones ante la sociedad muestren empatía y/o consciencia colectiva, sino al contrario.

El joven que crece bajo estas marcas impuestas por su propia sociedad tiende a buscar entre sus pares el sentido de pertenencia, generalmente, círculos inmersos dentro de los mismos panoramas de exclusión. Respecto a esto, se me hace relevante exponer, que mantener a estos sujetos ajenos a la sociedad los obliga a constituir sus propias sociedades alternas, bajo otras lógicas, códigos, signos y significados que abrazan su condición ilegítima, condición dada desde las instituciones o desde lo social. En relación a lo anterior, debemos comprender la pragmática de los signos, es decir, en cómo los signos son utilizados en la práctica comunicativa. Richard Nelson (1995) sostiene que el significado de los signos se construye en la interacción social y en las prácticas discursivas, no siendo algo intrínseco a los signos mismos. Esta perspectiva ayuda a entender cómo los signos de exclusión y estigmatización perpetúan ciclos de antisocialidad. Es por esto que los ciclos de exclusión que atraviesa el NNA marginal, lo constituyen como antisocial, sin considerar las diversas barreras que debe de cruzar el individuo para lograr formar parte de una sociedad que lo rechaza. ¿cómo construirse bajo las normas de una sociedad que te excluye desde que naciste? o ¿cómo evitar crecer bajo lógicas antisociales si tu único lugar de cobijo fueron sociedades alternas que nacieron producto de una exclusión social sistemática?

En lo marginal, nacer ya es una marca, ya se percibe como un problema. A lo largo de la corta vida de estos individuos, pareciera que es normal, parte de su realidad recibir estigmas en vez de cobijo, estigmas que no desaparecen, sólo se van intensificando de acuerdo a la etapa de vida que va atravesando el sujeto. En el caso de los adolescentes marginales, la percepción de peligrosidad y desconfianza genera un entorno hostil que afecta su desarrollo psicosocial y fortalece una identidad marcada por la exclusión.

Los altos niveles de violencia intrafamiliar, comunitaria y escolar contribuyen al desarrollo de actitudes violentas en los jóvenes. La ineficacia del principal ente gubernamental para la protección y rehabilitación de menores destaca la necesidad de abordar la violencia juvenil a través de un análisis que considere factores sociales y contextuales más amplios, en lugar de centrarse exclusivamente en la criminalidad.

Bibliografía

Arriagada, I y L. Godoy. (1990). “Seguridad ciudadana y violencia en América Latina: diagnóstico y políticas en los años noventa”, CEPAL (serie Políticas Sociales, núm. 32.) pp. 9-11.

Dammert, L. (2005). “Violencia criminal y seguridad ciudadana en Chile”, CEPAL, (serie políticas sociales, núm. 109). pp. 33-35.

Durand Campos, J. (2022). “Breve historia de la educación para la justicia juvenil en contexto de encierro: un derecho inacabado”, Revista Señales, 03, pp. 48-49.

Martinic, S., & Elacqua, G. (2010). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago de Chile.

Rodríguez Vignoli, J. (2000). “Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes”, CELADE-CEPAL (serie Población y Desarrollo, núm. 17). pp. 27-30.

Rojas Flores, J. (2016). *Historia de la Infancia en el Chile Republicano (1810-2010)* [texto impreso], 2ª ed. – Santiago: Ediciones de la JUNJI.

Sandoval, M. (2007). “Caracterización de la juventud chilena actual”, Santiago, Informe Centro de Estudios en Juventud.

Silva, M. (2010). “Desigualdad y exclusión social: De breve revisitación a una síntesis proteórica”, RIPS, *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, vol. 9, núm. 1.

Richard, N. (1998). *La insubordinación de los signos: Cambio político, transformaciones culturales y poéticas de la crisis*. Santiago de Chile, Editorial Cormorán.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid. Editorial Taurus.

Bourdieu, P. y J. C., Passeron. (1995). *La Reproducción, Elementos para la teoría del sistema de enseñanzas*. Buenos Aires, Distribuciones Fontamara, S.A.

Castillo, P., A., González, & R., Cortes. (2021). “Representaciones de infancia en el Chile dictatorial (1973-1980): Articulaciones con la política neoliberal y la mercantilización de las instituciones de cuidado”, *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(1), pp. 147-169.

Burke, P. (1997). *Formas de Historia Cultural*. Madrid, Alianza Editorial.

Kaztman, R. (2002). “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”, *Revista de la CEPAL*, núm 75.

Saraví, R. (2004). “Juventud y violencia en América Latina. Reflexiones sobre la exclusión social y crisis urbana”, *Revista Desacatos*, núm. 14.

Soto Martínez, V. (2022). “La inclusión de la juventud en las políticas públicas y la necesidad de justicia intergeneracional”, *Serie Minutas*, núm. 2-22, pp.

Soto Sepúlveda, V (2004). “Políticas Educativas en Chile durante el Siglo XX”, *Revista Mad*. No. 10, pp. 10-12.

Hernández Pinilla, V (2018). *La construcción de la criminalidad juvenil: Análisis de discusiones parlamentarias en Chile*. Tesis de la carrera de Sociología, Instituto de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad Universidad de Valparaíso.

Venegas Grifferos, N. (2018). *Las pequeñas víctimas de Pinochet Política, Prisión y Violencia a los niños en Dictadura (1973-1990)*. Tesis de Filosofía Universidad de Chile.

Fundación Paz Ciudadana. (2004). *Delincuencia y opinión pública*, Santiago, Centro de Documentación Paz Ciudadana.

García Méndez, E. “La dimensión política de la responsabilidad penal de los adolescentes en América Latina: Notas para la construcción de una modesta utopía”, en Justicia y Derechos del Niño. (2001). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay*.

Cillero Bruñol, M. “*Nulla poena sine culpa. un límite necesario al castigo penal*”, en Justicia y Derechos del Niño. (2001). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay*.

MINEDUC. (2007). *Sistematización sobre juventud y educación*. Santiago, Coordinación Nacional de Enseñanza Media.

Mettifogo, D. y R., Sepúlveda. (2005). *Trayectorias de Vida de jóvenes infractores de ley*. Santiago, Universidad de Chile, Instituto de Asuntos Públicos, CESC.

Touraine, A. *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina*. Editorial Siglo XXI, Ciudad de México, 1987.

Moreno-Doña. A y Gamboa R. (2014). *Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”*, *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 51-66. Editora UFPR.