



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN DIFERENCIAL

RELATOS DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERTAD: ANÁLISIS
NARRATIVO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES REALES
EXPERIMENTADAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN RETARDO MENTAL

Profesor guía : René Valdés Morales
Estudiantes : Jimena Mamani Vilca
Macarena Perucca Muñoz
Llamila Trigo Pradenas

Julio, 2016

RESUMEN

El presente Trabajo de Titulación se enmarca dentro del paradigma Fenomenológico y está orientado a comprender a través de los relatos, las concepciones que presentaron tres adolescentes privados de libertad del CIP-CRC Limache de la V Región de Valparaíso, de sus trayectorias escolares en el sistema educativo formal. El interés de abordar la temática surge de la necesidad de conocer cómo operan las escuelas frente a la población de adolescentes más proclives a desertar del sistema educativo formal. Asimismo, develar desde sus propias voces los significados que otorgan a la Educación y a las experiencias escolares a lo largo de su vida. Respecto a los resultados del estudio, se advierte que la escuela no logra dar respuesta a los requerimientos que éstos presentan y en consecuencia éstos terminan siendo excluidos del sistema de educación formal, lo cual a su vez deja en evidencia que las instituciones educativas vulneran el derecho a la educación. Asimismo, a partir de sus relatos, se identifican elementos comunes referidos a la presencia de barreras, facilitadores y necesidades de apoyo en el contexto escolar. De este modo, las concepciones de los adolescentes respecto a sus trayectorias escolares permiten dar sugerencias de cambio para el funcionamiento de las instituciones educativas.

Palabras claves: Adolescentes privados de libertad, concepciones, relatos, educación, enfoque de derechos, inclusión, barreras y facilitadores, necesidades de apoyo.

ABSTRACT

This Degree Work forms part of phenomenological paradigm and it's oriented to understand through stories, conceptions presented by three adolescents deprived of freedom from CIP-CRC Limache of the V Region of Valparaiso, from their school careers in the formal education system. The interest of boarding the issue arises from the need to know how schools operate against the population of adolescents more likely to desert the formal education system. Also reveal from their own voices meanings they attach to education and school experiences throughout his life. Regarding the results of the study, it warns that the school fails to respond to the requirements they have and therefore they end up being excluded from the formal education system, which in turn makes it clear that educational institutions violate the right to education. Also, from their stories, common elements related to the presence of barriers, facilitators and support requirements in the school context are identified. Thus, the conceptions of adolescents about their school careers allow change suggestions for operation of educational institutions.

Key words: Adolescents deprived of freedom, conceptions, stories, education, rights focus, Inclusion, barriers and facilitators, support requirements.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer de manera conjunta, a todxs aquellxs que nos ayudaron y permitieron la realización del presente Trabajo de Titulación, especialmente a los tres legítimos aprendices que a través de sus relatos nos permitieron acceder a una realidad silenciada por el sistema imperante, y que a su vez enriquecieron nuestra formación profesional y futuro quehacer pedagógico. Finalmente agradecemos a nuestro profesor guía René Valdés, por la disposición y orientación en esta etapa culmine de formación inicial docente.

Alumnas tesistas

Antes que todo, agradecer a mis viejitos Haydée y Guido por darme la posibilidad y apoyarme en este vuelo que emprendí hace cinco años, sin ellos nada de esto hubiese sido posible. Agradecer a mis hermanos Sylvia y Guido, con los que construí los recuerdos más hermosos de mi vida y que llevo día a día conmigo. Asimismo, agradecer a mi compañero Christian por el amor, la alegría y la contención entregada. Finalmente dar las gracias a mi mamita Sara, a Cakito, a los achachilas y apus que desde nuestras lejanas tierras me protegen y brindan las energías necesarias para continuar. ¡Jallalla!

Jimena Mamani

Mi trayectoria académica al igual que la de los adolescentes de este estudio no es lineal, sin embargo, aquí estoy cumpliendo esta gran meta y cerrando un importante ciclo personal. Agradecer primeramente a Dios quien guía mi camino, a mi familia, quienes son mi empuje a seguir y al gran equipo de profesionales de la Universidad Católica de Valparaíso; a la Jefa de Carrera Sra. Elizabeth Donoso por creer en mí y darme la oportunidad de integrarme a este desafío. Mis más sinceros agradecimientos a la Docente Marianela Arancibia por entregarme un apoyo individual y constante. Agradecer al Docente y tutor de tesis Sr. René Valdés por el compromiso, ímpetu y vocación demostrada. Por último quisiera agradecer a todos mis estudiantes por todas las satisfacciones, alegrías, cariño y aprendizajes que me entregan día a día.

Macarena Perucca

Agradezco principalmente a Dios por ser mi sustento de día y de noche, sin Él nada de esto hubiese sido posible. A mis padres Raimundo e Hilda por entregarme palabras de apoyo que me permitieron emprender y seguir el camino de la docencia. A mi hermano Samuel con quien comparto esta vocación, por esas incontables conversaciones sobre educación que me ayudaron a formarme profesionalmente. A mi novio Víctor por su apoyo incondicional y por compartir conmigo buenos y malos momentos. Finalmente a mí querido Alois por entregarme su alegría incondicional.

Llamila Trigo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN DEL ESTUDIO	9
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	11
1. Antecedentes de la educación en Chile: desigualdad educacional y segregación	12
2. Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en Chile	16
3. Adolescentes e infracción de la ley	19
4. Adolescentes privados de libertad y su derecho a la educación	25
5. Estado del arte	30
6. Problematicación	33
7. Pregunta de investigación	35
8. Justificación de la investigación	36
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	39
1. Antecedentes de los fenómenos educativos en Chile	39
1.2 Calidad de educación	45
2. Una mirada a la educación desde el enfoque de derechos	47
2.1 Inclusión	50
2.2 Barreras y facilitadores	58
3. Ley N° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente y su eficacia en la reinserción social de los adolescentes	60

3.1 Centro de Internación Provisoria y de Régimen Cerrado	63
4. Caracterización de los adolescentes como grupo social	66
4.1 Características psicosociales de los adolescentes	71
4.2 Adolescentes y delincuencia a nivel nacional	74
4.3 Tipos de delincuencia y factores de riesgo en la adolescencia	77
5. Trayectorias escolares y el rol de la escuela	81
5.1 Escolaridad en los adolescentes privados de libertad	85
6. Concepciones	89
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	91
1. Paradigma	91
2. Enfoque	93
3. Método de investigación	94
4. Muestreo	95
4.1 Participantes	96
5. Técnica de recolección de información	97
5.1 Guion temático	99
6. Técnica de análisis de información	100
7. Procedimientos metodológicos	101
7.1 Producción de información	102
7.2 Organización y análisis de información	103

CAPÍTULO 4: RESULTADOS	105
1. Análisis narrativo Entrevistado N°1	105
2. Análisis narrativo Entrevistado N°2	120
3. Análisis narrativo Entrevistado N°3	131
4. Análisis narrativo general de las entrevistas	139
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	151
1. Discusión	152
2. Concepción de las trayectorias escolares desde las voces de tres adolescentes privados de libertad	153
3. Reflexiones	164
4. Proyecciones investigativas y sugerencias	165
5. Limitaciones de la investigación	167
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
ANEXOS	185
1. Consentimientos	186
2. Asentimientos	187
3. Transcripciones	190
3.1 Entrevistado N°1	190
3.2 Entrevistado N°2	212
3.3 Entrevistado N°3	222

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Adolescentes vigentes por región, edad y sexo	20
Tabla 2: Adolescentes vigentes por regiones y tipos de sanciones	21
Tabla 3: Tipo de deserción escolar por edad y sexo femenino, Región de Valparaíso	23
Tabla 4: Tipo de deserción escolar por edad y sexo masculino, Región de Valparaíso	24
Tabla 5: Fases del establecimiento y definición de la identidad en la adolescencia	73
Tabla 6: Tipos de actuar delictivo	78
Tabla 7: Factores de riesgo en la adolescencia	79
Tabla 8: Guion temático	90
Tabla 9: Síntesis de categorías y subcategorías de análisis Entrevistado N°1	105
Tabla 10: Síntesis de categorías y subcategorías de análisis Entrevistado N°2	120
Tabla 11: Síntesis de categorías y subcategorías de análisis Entrevistado N°3	131
Tabla 12: Síntesis de categorías y subcategorías de los entrevistados	139

ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1: Tendencia grupo socioeconómico y resultados SIMCE Matemática 8° básico 2004-2013	44
--	----

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo chileno “busca garantizar que la educación de calidad se convierta en un derecho para todas y todos los chilenos” (Ministerio de Educación, 2015), es así como en los últimos años se proceden a realizar múltiples cambios en los niveles desde prebásica hasta la educación superior, considerando todas las realidades educativas, sin embargo existe un segmento de la población no menor con los que aún se está en deuda para caminar hacia una educación de calidad, es por ello que se decide investigar sobre las trayectorias escolares reales en el sistema educativo formal de adolescentes que hoy en día se encuentran privados de libertad.

La presente investigación busca comprender, a través de sus relatos, las trayectorias escolares reales experimentadas en el sistema educativo formal, por lo adolescentes privados de libertad; en el centro CIP-CRC Limache de la V Región de Valparaíso. De manera tal de poder enfatizar en la realidad poco conocida de los adolescentes que sufren procesos de exclusión de la sociedad.

A continuación se detalla brevemente la estructura del trabajo presentado en 5 capítulos cada uno con subcapítulos que organizan la información con el objetivo de facilitar la comprensión de la presente investigación.

El primer capítulo corresponde a los antecedentes del problema el cual comprende una contextualización general de la temática abordada además de incluir

elementos conceptuales y legislativos que enmarcan la investigación, en el mismo capítulo se establece la problematización que da origen a la tesis y la justificación de la inquietud investigadora.

Posteriormente el capítulo dos corresponde al marco teórico de la investigación en donde se describen los aspectos más relevantes del estudio tales como antecedentes históricos de la Educación Chilena, Enfoque de Derechos, Inclusión, barrera y facilitadores, Ley 20.084 sobre Responsabilidad Penal Adolescente, características de la adolescencia, trayectoria escolar y concepto de concepción, entre otros temas.

En el tercer capítulo de la investigación busca determinar el diseño metodológico, explicitando detalles sobre el paradigma que guía la labor realizada así como también describir métodos, procedimientos y participantes del estudio.

Siguiendo con la estructura metodológica, el cuarto capítulo, incluye los resultados obtenidos en la aplicación de los procedimientos metodológicos, revelando importantes datos que dan pie a interpretaciones.

En el capítulo quinto se explicitan las conclusiones de la investigación dando respuesta a los objetivos y pregunta investigativa. Para finalizar el quinto capítulo el lector tendrá la posibilidad de visualizar reflexiones, sugerencias y proyecciones que trascienden a la investigación realizada.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

La sociedad y sus constantes cambios impactan a todas sus áreas, haciéndose necesario que las instituciones evolucionen de acuerdo a dichos procesos. Las políticas públicas de orden básico apuntadas a salud, educación, desarrollo social, trabajo, vivienda y seguridad se dirigen en su mayoría a las necesidades o requerimientos de grupos que establecen generalmente a través de estándares que señalan la norma dentro de cada clasificación. Sin embargo, tal homogenización producto de las estadísticas provoca la exclusión de un número significativo de personas que no se benefician de las políticas para todos.

El siguiente capítulo tiene como finalidad profundizar en los cambios sociales que ha tenido el sistema educacional en Chile, orientando nuestra investigación a un grupo marginado del sistema educativo formal a los que últimamente, a nivel nacional, se le han otorgado derechos y responsabilidades pero en un contexto de encierro. Los adolescentes privados de libertad viven un sistema educativo poco visibilizado, donde no se cuenta con un marco educativo diseñado para esos efectos y donde no se tienen antecedentes previos de las vivencias de los adolescentes condenados en su paso por la escuela regular. En el marco de los antecedentes generales se busca recopilar datos relevantes referidos a la legislación, estadística nacional, y estudios contemporáneos que contribuyan al enfoque investigativo.

1. Antecedentes de la educación en Chile: desigualdad educacional y segregación

El interés de este apartado consiste en visualizar los principales cambios que ha tenido el sistema educacional en Chile en las últimas décadas, si bien la educación es un factor de cambio y desarrollo para los adolescentes, las políticas públicas luchan por progresar y brindar educación de calidad para todos.

La educación en Chile es administrada por los municipios, sostenedores particulares subvencionados y particulares pagados. Los niveles educacionales que comprende son cuatro: Parvularia, Básica, Media y Superior. En la actualidad, el sistema educacional se ha convertido en uno de los principales ejes de reformas gubernamentales, las que apuntan a generar un sistema educacional de calidad para todos y todas, sin fines de lucro ni selección, que esté acompañado del perfeccionamiento de la carrera docente, entre otras (Amar, 2007).

El papel que le corresponde al Estado como garante de la educación los últimos treinta años, sufrió el principal cambio al otorgar cabida a una mayor participación de la lógica del mercado, ya que hasta el día 10 de marzo de 1990, es decir, un día antes de que el gobierno militar hiciera entrega del mando al gobierno democráticamente elegido de Patricio Aylwin, fue publicada en el Diario Oficial la Ley 18.962 del Ministerio de Educación, llamada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE. De esta manera, cambia la conceptualización de un estado que era proveedor por uno que solo velaba por el cumplimiento de dicha ley (Amar, 2007).

El resultado del desprendimiento del Estado de su responsabilidad históricamente asumida es que todavía hoy el gasto público es la mitad del que el país lograba hace tres décadas (Amar, 2007). La ley de municipalización de la educación en el año 1981 es el hito más significativo de este cambio de rol, donde el Estado entrega la responsabilidad de financiar la educación básica y media a las municipalidades, fomentando, además la creación de colegios particulares subvencionados y privados. Provocando una migración importante de los alumnos desde la educación pública hacia los nuevos tipos de establecimientos. La estadística entregada por la biblioteca nacional de Chile señala que para 1981 las escuelas públicas representaban el 78% del total de matriculas en establecimientos chilenos, para el 2005 llegó a sólo el 48%. La mayor migración fue a colegios particulares subvencionados aumentando su matrícula en un 28,1 % desde 1981 al 2005. La educación privada, que muestra los mejores resultados en las pruebas de conocimiento y acceso a la universidad, siguen representando un 6,9% desde 1981 hasta la fecha. Con la vuelta a la democracia en Chile se siguen los patrones impuestos por la municipalización. Evidentemente esto tiene un impacto directo en la economía familiar que para obtener una mejor educación debe gastar más dinero (Amar, 2007).

La nueva Ley General de Educación N° 20.370 promulgada el 17 de Agosto del 2009, definió que el nuevo rol del Estado en materia educacional sería asegurar gratuidad desde el primer nivel de transición, de esta forma, velar por la práctica de una educación de calidad y asegurar la equidad a través de la discriminación positiva, favoreciendo a los sectores más desposeídos del país para que se integren en igualdad de condiciones al proceso educativo. Dicha ley en la letra C del art. 3 en cuanto a equidad

del sistema educativo señala que “el sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial”. Punto que contribuye con la presente investigación de manera directa, considerando que existen escasas investigaciones relacionadas con las estadísticas de los adolescentes privados de libertad y su deserción escolar. La deserción escolar es una expresión gravísima de exclusión escolar, producida principalmente por las características del propio sistema educativo. Este problema atinente al presente estudio se sustenta en características propias del sistema, en el cual, se ha demostrado que la proliferación de evaluaciones de rendimiento escolar pueden actuar como una barrera de gran envergadura respecto al desarrollo de sistemas educativos más inclusivos (Ainscow, Howes y Tweddle, 2009; Ainscow et al, 2006).

Desde la exclusión de los adolescentes del sistema educativo se puede visualizar la idea planteada por Muñoz (2011) quien señala que los niños y adolescentes, constituyen un grupo particularmente vulnerable como autores de delitos. Realidad que se vivencia en varios países donde han sido empujados a las calles por la pobreza, la desigualdad y la exclusión social (falta de educación, trabajo y oportunidades de esparcimiento), el poco apoyo familiar, la violencia, el uso indebido de drogas y la explotación laboral. Dada su condición, lo que necesitan es atención y protección en lugar de la privación de su derecho a libertad.

Debido a que existen escasas estadísticas a nivel mundial, se estima actualmente existen al menos 1 millón de menores presos, de los cuales el número de

niños es muy superior al de niñas. Muchos de ellos presentan un historial de fracaso escolar, pero todos tienen considerables necesidades educativas (Organización de las Naciones Unidas, 2009).

A pesar del amplio conjunto de normas internacionales sobre justicia de menores que se relacionan con el derecho a la educación y la rehabilitación en lugar del castigo, en general los Estados siguen dando una respuesta punitiva a los adolescentes "delincuentes", la cual se caracteriza fundamentalmente por la reclusión en instituciones. Sumado a tal incongruencia, las tasas de participación en actividades educativas durante el encarcelamiento no suelen ser objeto de seguimiento, además cuando existen datos al respecto parece ser que varían mucho de un Estado a otro. Por ejemplo, en Chile sólo se imparte enseñanza básica al 61% y enseñanza secundaria al 35% de los niños presos, mientras que en Inglaterra el 89% de las niñas y el 79% de los niños participan en la enseñanza en general, con una tasa de asistencia que varía entre el 100% y el 53% según la institución (ONU, 2009). Si los datos sobre las tasas de participación de los niños privados de libertad en actividades educativas son escasos, los relativos a la calidad de la enseñanza lo son todavía más. No obstante, existen indicios alentadores de que, en algunos países están tratando de resolver el problema. Por ejemplo, Chile puso en marcha recientemente algunas reformas en su sistema de justicia de menores con el fin de acatar en mayor medida las normas internacionales e internas relativas a la educación de los niños.

2. Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en Chile

Actualmente la legislación chilena establece un sistema de responsabilidad para los adolescentes entre 14 y 18 años que cometan delitos. La Ley N° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, en adelante LRPA, establece un sistema de responsabilidad para los adolescentes que infrinjan la ley. Su principal objetivo es reinsertar a los adolescentes en la sociedad a través de programas especiales. Esta normativa incluye derechos y sanciones, estos últimos pasan a concretarse como uno de los mayores cambios en relación al paradigma de la antigua ley que presentaba solo un sistema protector y no de responsabilidad penal para los menores de 18 años.

Chile considera dentro de su sistema legislativo actual, el sustrato que proporciona La Convención sobre los Derechos del Niño que fue aprobada el 20 de Noviembre de 1989 por Naciones Unidas y busca promover en el mundo el respeto y la protección de los derechos de niños y niñas, cambiando definitivamente la concepción de la infancia. Chile ratificó este convenio internacional el 14 de agosto de 1990, el que se rige por cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, así como su participación en decisiones que les afecten. Para los efectos de la convención nombrada, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2005).

La ley chilena ha reconocido la necesidad, de acuerdo con la contingencia nacional, de tener una justicia juvenil diferenciada de la justicia penal adulta, tomando

en cuenta la necesidad de dar una respuesta especializada, que reconozca que el adolescente se encuentra en una fase particular de su ciclo vital y que las medidas adoptadas por el sistema judicial en respuesta a sus acciones, en esta etapa, tendrán consecuencias determinantes para su futuro (Servicio Nacional de Menores, 2009).

Por tanto, bajo este nuevo enfoque el sistema de responsabilidad penal adolescente se orienta por una doble finalidad, tanto política como criminal. Es decir, por una parte se enfoca en una intervención punitiva que respete la posición jurídica del adolescente como sujeto de derecho y, por la otra, que los fines y consecuencias de la sanciones penales, además de ser un medio para hacer responsables a los adolescentes por los hechos delictivos que cometieron, garantice una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena reinserción e integración social (LRPA, 2007, Art. N° 20).

La LRPA permite a los jueces disponer de un variado repertorio de medidas y sanciones (SENAME, 2009). Respecto a éstas cabe señalar que existen aquellas que son privativas de libertad, y por el contrario, aquellas no privativas de libertad. Las de carácter privativo consideran la internación en tres modalidades diferentes: Centro de Régimen Cerrado (CRC), la cual comprende la privación de libertad en un centro especializado para adolescentes, bajo un régimen orientado a hacer efectiva la responsabilidad por los hechos delictivos cometidos. Otra de las modalidades es el Centro de Internación Semicerrado (CSC) donde los adolescentes deben tener residencia obligatoria en un centro de privación de libertad, sujeto a un programa de reinserción social a ser desarrollado tanto al interior del recinto como en el medio libre. Por último encontramos el Centro de Internación Provisoria (CIP) la cual corresponde a

establecimientos donde se encuentran adolescentes y adultos imputados de cometer uno o más delitos respecto de quienes el Ministerio Público ha formalizado una investigación en su contra. Es preciso señalar que las tres modalidades nombradas anteriormente incluyen programas de Reinserción Social, los cuales incluyen líneas de acción de carácter individual, familiar, social y comunitario, y educativa. Estos programas son efectuados por el Servicio Nacional de Menores, en adelante SENAME, y tienen por objetivo ejecutar acciones de responsabilización, reparación e integración social de adolescentes y así limitar los efectos que la sanción privativa de libertad genera en la inserción social de los adolescentes (SENAME, 2005).

Las medidas y sanciones mencionadas recientemente son efectuadas por SENAME, un organismo gubernamental colaborador del Sistema Judicial y dependiente del Ministerio de Justicia. Esta institución tiene por misión “contribuir a la promoción, protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes vulnerados, así como a la responsabilización y reinserción social de los adolescentes infractores de ley, a través de programas ejecutados directamente o por organismos colaboradores del servicio” (SENAME, 2015).

A nivel nacional SENAME administra directamente 51 centros y programas destinados a la población juvenil infractora de la ley. Hasta Diciembre del año 2014 existían 13.973 adolescentes cumpliendo diferentes sanciones, de los cuales 1.673 adolescentes cumplen su condena en las modalidades CRC, CSC y CIP. (SENAME, 2014)

Respecto a la V Región de Valparaíso cabe señalar que hasta Diciembre del año 2014, existían 1277 adolescentes condenados en las diferentes modalidades de regímenes de los centros de SENAME (SENAME, 2014).

Para efectos de la presente investigación, es preciso señalar que el estudio es realizará en el CIP-CRC Limache, ubicado en la comuna de Limache, V Región de Valparaíso. Respecto a la sanción de internación en régimen cerrado (CRC) e internación provisoria (CIP), ambas presentan programa de reinserción social y están orientadas al cumplimiento de los objetivos previstos en el artículo 20 de la LRPA.

3. Adolescentes e infracción de la ley

Respecto a la población adolescente vigente en el área de justicia juvenil a nivel nacional resulta necesario utilizar tablas con la finalidad de favorecer la comprensión de la información.

A continuación se presenta la Tabla 1 que corresponde a los adolescentes vigentes considerados al 31 de Diciembre del año 2014, por género, edad y regiones, que fueron condenados en distintas modalidades.

Tabla 1: Adolescentes vigentes por región, edad y sexo

	Femenino				Total femenino	Masculino			Total Masculino	Total
	14 – 15 años	16 – 17 años	18 y más años	14 – 15 años		16 – 17 años	18 y más años			
XV Arica y Parinacota	6	9	4	19	21	99	63	183	202	
I Tarapacá	22	46	37	105	85	294	247	626	731	
II Antofagasta	22	34	52	108	80	296	279	655	763	
III Atacama		11	18	39	32	114	160	306	345	
IV Coquimbo	9	27	13	49	69	193	219	481	530	
V Valparaíso	19	53	62	134	115	503	526	1143	1277	
VI Libertador Bdo. O'Higgins	9	16	18	43	58	213	314	585	628	
VII Maule	21	39	27	87	61	310	416	787	874	
VIII Biobío	5	33	30	68	91	397	413	901	969	
IX La Araucanía	16	31	44	91	67	239	381	687	778	
XIV Los Ríos	3	21	13	37	28	105	144	277	314	
X Los Lagos	10	25	11	46	67	203	223	493	539	
XI Aysén	1	9	11	21	18	51	75	144	165	
XII Magallanes	1	1	19	21	12	43	62	117	138	
XIII Metropolitana	93	319	256	671	562	2190	2297	5049	5720	
Total nacional	237	674	628	1539	1366	5249	5819	12434	13973	

Nota: Elaboración propia
Fuente: SENAME, 2014

Según los datos obtenidos de la Tabla 1 (SENAME, 2014) de un total de 13.973 adolescentes vigentes que fueron condenados y destinados a diferentes modalidades de regímenes, un 11,01% son mujeres, mientras que el 88,98% de estos son hombres, lo cual evidencia una marcada prevalencia del género masculino al momento de infringir la ley. También se puede evidenciar que el grueso de la población en cuestión se encuentra en las edades de 16, 17,18 y más años. También cabe destacar que la Región Metropolitana encabeza el listado de adolescentes que han sido condenados a nivel nacional, mientras que la Región de Valparaíso y Bío-Bío ocupan el segundo y tercer lugar respectivamente.

Tabla 2: Adolescentes vigentes por regiones y tipos de sanciones

Región	CRC	CSC	MAC	PSA	PLE	PLA	SBC	TOTAL
XV Arica y Parinacota	18	8	47	52	40	29	8	202
I Tarapacá	57	51	73	36	227	36	251	731
II Antofagasta	77	61	71	56	217	145	136	763
III Atacama	20	25	32	30	120	46	72	345
IV Coquimbo	42	42	90	86	156	77	37	530
V Valparaíso	72	74	144	234	384	193	176	1.277
VI Libertador Bdo. O'Higgins	33	26	70	65	229	96	109	628
VII Maule	47	15	65	187	278	126	162	874
VIII Biobío	70	21	212	61	338	147	120	969
IX La Araucanía	29	20	69	110	324	101	125	778
XIV Los Ríos	34	0	25	59	107	21	68	314
X Los Lagos	37	29	67	133	100	66	107	539

XI Aysén	16	5	9	51	32	22	30	165
XII Magallanes	5	6	14	35	39	4	35	138
XIII Metropolitana	383	252	1208	224	1459	998	1176	5738
Total	440	635	2196	1439	4050	2101	2612	13973

Nota: Elaboración propia
Fuente: SENAME, 2014

La Tabla 2 nos muestra el número total adolescentes vigentes (hombres y mujeres) considerados al 31 de diciembre del año 2014, por regiones que fueron condenados a regímenes privativos y no privativos de libertad, tales como Centro internación provisoria (CIP), Centro de internación de régimen cerrado (CSC), Programa de salidas alternativas (PSA), Programa de medidas cautelares ambulatorias (MAC), Programa de salidas alternativas (PSA), Programas de servicios en beneficio de la comunidad y de reparación del daño causado (PLE), Programa de libertad asistida (PLA), y Programa de libertad asistida especial (SBC).

Asimismo la Tabla 2 nos indica que los adolescentes vigentes menores de 18 años, cumplen mayoritariamente sus sanción en el Programa de libertad asistida especial (PLE) lo cual equivale al 28,98%, del total de condenados. Seguido de más de lejos por el Programa de servicios en beneficio de la comunidad y de reparación del daño causado (SBC) lo cual equivale 18,69%.

También podemos rescatar de la información obtenida, que la Región de Valparaíso registra un total de 72 adolescentes condenados al interior de algún Centro de internación provisoria CIP-CRC, registrando el 7,6% del total de adolescentes

condenados en esta modalidad, ubicándolo en el tercer lugar a nivel nacional, después de la Región Metropolitana con un 40,74% y la Región de Antofagasta con un 8,19 %.

La Tablas 3 y 4, considera el total de adolescentes que durante el año 2014 desertaron del sistema escolar regular, contemplando las variables del tipo de deserción, edad y género, en la Región de Valparaíso.

Tabla 3: Tipo de deserción escolar por edad y sexo femenino, Región de Valparaíso

Región/tipo de deserción escolar	12 – 13 años	14 – 15 años	16 – 17 años	18 y más	Total general
V Región	670	772	747	89	2278
Deserción escolar por iniciativa propia o de la familia	4	23	48	2	77
Desertor por iniciativa de los padres o tutores	4	2	8	-	14
Desertor por iniciativa propia	4	17	31	3	55
No asiste por expulsión del sistema escolar	4	2	2	-	8
No asiste por falta de oferta escolar	-	1	1	-	2
Nunca ha sido inscrito en el sistema escolar	-	-	1	-	1
No asiste	5	15	28	2	50
No registra deserción escolar	649	712	628	82	2071

Nota: Elaboración propia
Fuente: SENAME, 2014

Tabla 4: Tipo de deserción escolar por edad y sexo masculino, Región de Valparaíso

Región/tipo de deserción escolar	12 – 13 años	14 – 15 años	16 – 17 años	18 y más	Total general
V Región	647	683	536	67	2278
Deserción escolar por iniciativa propia o de la familia	18	54	65	3	140
Desertor por iniciativa de los padres o tutores	2	4	-	-	6
Desertor por iniciativa propia	4	19	18	1	42
No asiste por expulsión del sistema escolar	4	4	2	-	10
No asiste por falta de oferta escolar	1	1	2	-	4
Nunca ha sido inscrito en el sistema escolar	-	-	-	-	0
No asiste	6	8	23	2	39
No registra deserción escolar	612	593	426	61	1692

Nota: Elaboración propia
Fuente: SENAME, 2014

Se puede observar de la información estadística disponible en la Tabla 3 y 4 en las cuales se señala que durante el año 2014 de un total 9.855 de adolescentes menores de 18 años en la Región de Valparaíso, 975 han desertado del sistema educativo regular, es decir, el 9,89% del total de la población susceptible a educación, de los cuales 46,46% son mujeres y 53,53% son hombres. El rango de edad donde se presenta con mayor intensidad el número de deserción es entre los 14 y 17 años para las mujeres, mientras

que para los hombres es de entre 12 y 17 años. De igual forma se puede mencionar que el tipo de deserción escolar más recurrente es por inasistencia propia o de la familia esto para ambos sexos.

Respecto a la deserción escolar por causa propia, Espinoza, Castillo, González y Loyola (2012) manifiestan que éstas guardan relación con la presencia de signos de desencantamiento con la educación y en consecuencia surge una falta de compromiso con la escuela por parte de los adolescentes lo que se traduce en bajas aspiraciones educacionales, bajo rendimiento académico, ausentismo escolar, actitudes negativas hacia la escuela, lo cual reduce la probabilidad de permanecer continuamente en las instituciones educativas y de esta manera completar las trayectorias escolares. .

Respecto a las causa de origen familiar, Espinoza et al (2012) señalan que éstas se encuentran vinculada a factores socioeconómicos, nivel educacional de los padres, estructura de la familia, capital cultural, entre otros.

4. Adolescentes privados de libertad y su derecho a la educación

La educación constituye un derecho humano fundamental que las naciones del mundo deben asegurar a todos y todas. En congruencia “el derecho a la educación no es sólo un derecho humano en sí mismo, sino que también es un factor esencial para el ejercicio de todos los demás derechos humanos” (UNESCO, 2011). Por tanto el derecho

a la educación tiene simultáneamente el carácter de derecho individual, derecho social y derecho económico, por ende la educación es:

todos esos derechos al mismo tiempo. También, de muchas formas, es un derecho civil y político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos. A este respecto, el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales CESCR, 1999).

Asimismo la UNESCO (2015) señala que el derecho a la educación, tal como todos los derechos humanos impone tres niveles de obligaciones a los estados: las obligaciones de respetar, proteger y de cumplir. Respecto a la obligación de cumplir, ésta implica facilitar y proveer el derecho a la educación.

Respecto al campo legal normativo nacional, la Constitución Política de la República de Chile de 1980, en el capítulo III Los Derechos y Deberes Constitucionales, declara el derecho a la educación para todas y todos los chilenos, indicando que es deber del estado velar por una educación básica y media obligatoria y gratuita, de este modo garantiza el acceso a toda la población chilena, señalando que “corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho” (Constitución Política de la República de Chile, 1980).

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del

Niño, a las cuales Chile se encuentra adherido, señala que “todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje. ... con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad” (Jomtien, 1990).

Resulta necesario señalar que Chile hasta la fecha se ha adscrito a múltiples convenios vinculados al ámbito educativo, cuyos propósitos guardan relación con garantizar una educación de calidad para todas y todos.

A pesar de que estos compromisos siguen vigentes, aún en Chile y en el mundo existen muestras de vulneración del derecho a la educación de muchos niños y niñas, en especial aquellos que provienen de contextos desfavorables.

Actualmente el Estado si bien cumple con la gratuidad a la educación está en deuda respecto a la obligatoriedad de ésta, puesto que existen segmentos menos favorecidos de la población que han abandonado las instituciones educativas y en consecuencia no han concluido sus trayectorias de aprendizaje escolar.

En relación con la situación de escolaridad previa al ingreso al contexto privativo de libertad, SENAME (2010) señala que un porcentaje importante de los adolescentes que ingresan a los CRC, CSC y a los CIP no asiste a alguna alternativa de educación al momento de incorporarse a los centros, por tanto queda en evidencia que estos adolescentes se encuentran excluidos del sistema escolar.

SENAME (2007) indica que la gran mayoría de los adolescentes que cumplen sanciones en distintas modalidades presentan escolaridad básica (61,0%), ya sea en modalidad regular o de educación para adultos, y un 35,4% tiene educación media, ya sea técnica-profesional, humanista-científico o educación de adultos.

Al respecto SENAME (2014) señala que frecuentemente la deserción escolar de estos adolescentes ocurre por iniciativa propia, de la familia o de algún tutor. Quedando de manifiesto, en estos casos que la escuela fracasó en su función más elemental. Entendiendo que la escuela es “una institución social formadora de personas” (De Tezanos, 2004) que promueve el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos considerando la diversidad respecto al rendimiento, situación social, cultural y económica (Murillo, 2003).

Por lo tanto, desde una perspectiva de Educación Inclusiva:

La escuela fracasa en su función social de formar a todas las personas debido a su incapacidad de visibilizar sus formas peculiares de ser, de aprender y convivir y, por lo mismo, de mediar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes a dichas peculiaridades. ... junto a la escuela fracasa también el sistema educativo y por lo mismo, el Estado, porque no garantizan el derecho a la educación de todos y todas. Igualmente fracasa la sociedad porque muchos de los suyos no tienen satisfechas sus necesidades básicas, como la necesidad de entendimiento que debe satisfacer la educación (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1986 en Julio, 2010, p. 125).

De esta manera se constata que el derecho a la educación no se cumple, es más está vulnerado, como en el caso de los adolescentes previos a su condición de privación de libertad ya que estos “son en su gran mayoría desertores del sistema educacional formal que con su estructura organizativa rígida y autoritaria no ha sido capaz de contenerlos, sino que ha contribuido a un proceso de estigmatización, agresión o expulsión” (Selander, 2012, p. 21).

Por consiguiente y como señala Julio (2010) el problema reside en la escuela, ya que genera barreras tanto al aprendizaje como a la participación, en consecuencia obstaculiza el desarrollo de los alumnos a partir de sus peculiaridades.

A raíz de lo anterior resulta necesario señalar que una manera de concretar el derecho a la educación de todos y todas es desde una perspectiva de Educación Inclusiva, ya que ésta promueve la aceptación respeto y valoración de las diferencias, además visualiza la diversidad como un elemento enriquecedor tanto de las comunidades educativas como de la sociedad (Echeita, 2006, p. 108).

Asimismo avanzar hacia una Educación Inclusiva supone:

Reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser éstos los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación (Echeita y Duk, 2008, p. 6).

Por consiguiente, la Educación Inclusiva representa la única vía para hacer válido el derecho a la educación de todos y todas, y en este caso a los adolescentes privados de libertad puesto que representan un segmento de la población que se encuentra excluido de la sociedad. Por tanto resulta fundamental poder identificar las barreras que el sistema educativo les presenta, creando instancias concretas que promuevan la inclusión de esta población al sistema educativo formal. Por tanto, es necesario avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad que garantice el acceso de todos en igualdad de condiciones, contribuyendo de esta manera a lograr un país más justo y equitativo para todos y todas.

5. Estado del arte

Actuales investigaciones han abordado temáticas relacionadas con los adolescentes privados de libertad, una de ellas es Gema Cardona (2011) quien señala que las percepciones de los adolescentes que cumplen sanción en las distintas modalidades del SENAME sobre el sistema educativo chileno se basan en que la educación no es buena, argumentando que la estructura escolar no es para todos, asimismo las respuestas educativas. Los adolescentes señalan que existe mucha violencia por parte de los compañeros y profesores, añaden que la escuela es buena sólo para aquellos que se esfuerzan. Además los adolescentes manifiestan que las escuelas están preparadas exclusivamente para atender las necesidades educativas de los alumnos promedio, por consiguiente aquellos alumnos que no reúnen estas características es más factible excluirlos del sistema educativo.

Asimismo Cardona (2011) expone que el sistema educativo demanda a los estudiantes cumplir con un perfil ideal, exigiendo de esta manera ciertas conductas y desempeños, lo que genera por defecto el perfil del alumno que no es normal o ideal, es decir, aquel alumno que presenta comportamiento desviado o inapropiado. Lo anterior coincide con el perfil que se confiere a los adolescentes infractores de la ley, quienes constituyen una población proclive a la exclusión del sistema educativo.

En la misma línea Sandoval (2007) señala que los adolescentes privados de libertad perciben que “su paso por la escuela no constituyó un espacio significativo de apoyo, sino que un espacio de exclusión en esta etapa de sus vida. ... sintiéndose excluidos del sistema” (p. 192), asimismo la autora señala que estos adolescentes se ven muchas veces enfrentados durante su trayectoria escolar a procesos de estigmatización tanto por la comunidad educativa como por la sociedad. Generando situaciones tales como repitencias prolongadas, desfase escolar, expulsiones, aislamiento y segregación. (Sandoval, 2007).

Respecto a los procesos de estigmatización cabe señalar que el uso de etiquetas negativas impuestas a los adolescentes “difíciles” o “problemáticos” predisponen al sistema escolar permitiendo que éste los trate de un modo hostil, sin importar la realidad objetiva de sus acciones, de esta manera se contribuye a que los adolescentes asuman tal etiqueta (Tsukame, 2010).

Por otro lado, Kaplan (2006) señala que la escuela está lejos de constituirse como una institución neutral e igualitaria. Más bien la escuela determina como “cultura

legítima” a aquella que corresponde a la clase social dominante, y por tanto otorga tratos y propuestas diferenciales a los alumnos en función a la distancia o proximidad que presenten respecto al modelo cultural predominante.

Inclusive, Kaplan (2006) indica que son los propios docentes que de forma inconsciente colaboran a reproducir esta valoración diferencial. De tal manera “la escuela, en muchas ocasiones implícitamente, refuerza a unos y debilita a otros, llegando a debilitar a los más desposeídos, lo cual está vinculado a las condiciones socio-económicas y culturales de pertenencia de los estudiantes” (Kaplan, 2006, p. 34).

Por otro lado estos adolescentes al encontrarse ante un panorama tan hostil dentro de la escuela, la cual no reconoce ni valora sus características y necesidades específicas, fomenta de cierta forma su deserción del sistema educativo (Sandoval, 2014). Hein describe que "la pérdida de vínculos hacia instituciones socializadoras tan importantes como la escuela generan una sensación de distanciamiento frente a las instituciones y sus normas, que dejan de ser relevantes para las personas" (2004, p.16), por consiguiente la deserción escolar aumenta las posibilidades de que los adolescentes adquieran hábitos delictivos, alcoholismo, drogadicción entre otros (Madrid, 2007). En este sentido la escuela ocupa un lugar privilegiado, respecto a la prevención de conductas asociadas a la delincuencia.

Considerando lo expuesto por los distintos autores revisados (Cardona, 2011; Sandoval, 2007; Tsukame, 2010; Kaplan, 2006) se concluye que los adolescentes atribuyen significados negativos tanto a la escuela como a sus trayectorias escolares.

En este sentido Kaplan (2006) expresa que la escuela tiene la oportunidad para promover e intervenir sobre las trayectorias escolares, a pesar de los distintos desaciertos en que ha incurrido. De tal manera la escuela “representa uno de los pocos espacios sociales que tienen la fuerza para dar nombre a los niños y adolescentes desprotegidos y devolverles las voces acalladas tras los procesos de exclusión experimentados” (Kaplan, 2006, p. 40).

Para finalizar, Rebolledo (2015) señala que:

El Estado de Chile aún tiene el desafío de saldar una deuda social significativa, y es obligación de las instituciones que trabajamos con la infancia, y específicamente con los adolescentes infractores de ley, recordar y poner la experiencia al servicio de políticas sociales que contribuyan a un mejor bienestar para la niñez y adolescencia (Rebolledo, 2015).

6. Problematización

La escuela como sistema de regulación social, colabora en la formación de niños, niñas y adolescentes con el fin de desarrollar ciudadanos íntegros que participen y aporten a la sociedad, sin embargo, en ella se observan diversos tipos de prácticas tanto integradoras como segregadoras, que marcan la vida de los niños, niñas y adolescentes.

Anterior a la práctica delictiva de los adolescentes, existe una estancia donde queda de manifiesto la capacidad o incapacidad del sistema social, específicamente la escuela, de retener y guiar las historias juveniles a través de las redes institucionales de apoyo. La escuela debe ser capaz de dar respuesta a la individualidad de todos los alumnos, sin embargo es común que en el contexto escolar se perpetúen prácticas de carácter excluyente tales como castigar, etiquetar, descalificar, y en el último de los casos expulsarlos del sistema educativo. Esto puede contribuir, directa o indirectamente, a sostener un sentimiento de oposición frente a un sistema experimentado como excluyente que perpetúa la desigualdad, discriminación y estigmatización, desarrollando o reafirmando, en algunos casos, conductas desviadas o antisociales.

A raíz de lo expuesto anteriormente y considerando los resultados obtenidos por SENAME (2014) que indican que existe un crecimiento acelerado de la población adolescente infractora de la ley, surge el interés de abordar y enfocarse en esta población y cómo ésta concibe tanto la educación como el rol de la escuela, teniendo en cuenta que ambas influyen en la experiencias escolares de los escolares.

Asimismo es preciso señalar que uno de los argumentos en los que se asienta la presente investigación guardan relación con lo expuesto por el Comité de los Derechos del Niño en cuanto a que “las opiniones de los niños involucrados en el sistema de justicia de menores se están convirtiendo cada vez más en una fuerza poderosa de mejora y reforma para el disfrute de sus derechos” (ONU, 2007, p. 6).

Por tanto, son estos adolescentes quienes a través de sus relatos expresan una realidad social oculta, desconocida por muchos a causa de la indiferencia que caracteriza a las sociedades hoy en día. De esta manera resulta esencial conocer las experiencias y sentir de los adolescentes respecto al sistema educativo actual.

7. Pregunta de investigación

A partir de los antecedentes entregados, resulta necesario señalar que a nivel nacional existen adolescentes a quienes se les ha vulnerado su derecho a la educación, asimismo se encuentran excluidos tanto del sistema educativo como de la sociedad. Ambas situaciones igual de preocupantes y que urge abordar para avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva. Por tanto a través de la siguiente pregunta y objetivos se dará el protagonismo que merecen los adolescentes quienes mediante su propia voz darán a conocer información sumamente importante respecto a la temática en cuestión.

Pregunta

¿Cómo perciben sus trayectorias escolares en el sistema educativo formal, adolescentes que actualmente se encuentran privados de libertad en el Centro CIP-CRC Limache de la V Región de Valparaíso?

Objetivos

Objetivo general

Comprender, a través de sus relatos, las trayectorias escolares reales experimentadas en el sistema educativo formal, por los adolescentes privados de libertad, en el centro CIP-CRC Limache de la V Región de Valparaíso.

Objetivos específicos:

- Describir las trayectorias escolares reales experimentadas por los adolescentes privados de libertad del Centro CIP-CRC Limache de la V Región de Valparaíso.
- Caracterizar las necesidades de apoyo presentadas por los adolescentes privados de libertad del Centro CIP-CRC Limache en el sistema educativo formal.
- Conocer las concepciones sobre la escuela que presentan los adolescentes privados de libertad del Centro CIP-CRC Limache de la V Región de Valparaíso.
- Identificar las barreras y facilitadores para el aprendizaje y participación que presentaron los adolescentes privados de libertad del Centro CIP-CRC Limache de la V Región de Valparaíso en el sistema educativo formal.

8. Justificación de la investigación

Desde el punto de vista teórico, el estudio tiene por objetivo comprender a través de los relatos de los adolescentes privados de libertad sus trayectorias escolares experimentadas en la educación formal. Por tanto, la importancia teórica de la

investigación es construir una base de información actualizada y pertinente para comprender los procesos de exclusión que relatan los adolescentes, entregando un aporte relevante para que las instituciones educativas del país puedan tomar medidas preventivas a favor de los adolescentes más vulnerables.

Desde el punto de vista práctico, se propone conocer la realidad escolar de los adolescentes infractores de ley y visualizar las posibles alternativas de reinserción al sistema educativo, disminuyendo las barreras antes vividas. La comparación de miradas subjetivas respecto de la misma temática podrá visualizar hallazgos sobre la dinámica escolar en cuanto a procesos de exclusión.

Cabe señalar que en lo que respecta a la temática de adolescentes privados de libertad y sus procesos educativos en el sistema educativo formal se evidencian escasas investigaciones desde un mirada inclusiva, por lo que los resultados de la presente investigación promueve procesos de equidad social y contribuye a crear futuros lineamientos de acción referidos al diseño de intervenciones educativas pertinentes al contexto de estos adolescentes.

Dentro de los parámetros en los cuales se enmarca el presente estudio, existe una base sólida constituida por el enfoque de derechos por lo que se busca a través de la investigación hacer visible la voz de un segmento de la población que se encuentra excluida, mediante descripciones personales, de los protagonistas en dichas temáticas.

Por último los resultados de esta investigación podrían contribuir a generar espacios de diálogos respecto a esta temática en contextos educativos y sociales. Asimismo, los hallazgos de la investigación proveerían de información actual sobre las concepciones de los adolescentes excluidos del sistema escolar que puede resultar de gran apoyo tanto a los establecimientos como a los equipos de profesionales del área de convivencia escolar para prevenir deserción escolar y facilitar la retención escolar de esta población.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

Para la realización de la presente investigación se busca sustentar los conceptos claves que conforman la base de la problemática social que se investiga, dichos conceptos se encuentran encadenados, debido a que se constituyen como factores de afectación recíproca. De tal manera si hablamos de educación debemos revisar la historia de dicho proceso en el contexto nacional, definir claramente la perspectiva desde el cual se describe la problemática, en este caso Enfoque Inclusivo y de Derechos, para posteriormente definir conceptos con el objetivo de poder enmarcar el estudio desde un punto de vista clarificador.

1. Antecedentes de los fenómenos educativos en Chile

Durante el paso del tiempo los cambios en la educación chilena han sido consecuencia directa de los cambios sociales y políticos desde el año 1813 donde se auguraban grandes expectativas para la educación con hitos concretos como la obligatoriedad de escuelas públicas y la fundación del instituto nacional por parte de la junta de gobierno, pasando por la visión Portaliana que promovió la responsabilidad del estado en la educación, donde a través de la Constitución de 1833 se consagra el Estado docente, y se funda en 1837 del Ministerio de Instrucción Pública, a estos grandes

acontecimientos le suceden la creación de universidades y escuelas de preceptores, y posteriormente la Ley general de Instrucción Primaria de 1860, donde el Estado asume por primera vez su rol en la dirección principal de la educación primaria.

Los cambios políticos llevan a una nueva etapa republicana, potenciando durante 1870 y 1920 cambios hacia una forma libre de enseñanza o instrucción. Al mismo tiempo se da un gran impulso a la educación femenina y a la obligatoriedad de estudios con la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, así continúa la progresión y evolución de las instituciones educativas hasta que en 1965 aparece la primera reforma educacional junto con el primer ministerio de educación. En la década de 1970 ocurren progresos e involuciones en la educación chilena, específicamente de la mano de dos gobiernos antagonistas, donde la unidad popular garantizaba la libertad de enseñanza, que contemplaba: el derecho para abrir y mantener establecimientos educacionales, el derecho de los padres para elegir profesores para sus hijos, la libertad de cátedra (en escuelas, liceos y universidades). Promoviendo en 1972 generar un auténtico Sistema Nacional de Educación (nacional, productivo, científico, social e integral) que conduzca al logro de la igualdad de oportunidades y favorecer el pleno desarrollo de las capacidades humanas y la integración social. El proyecto buscaba una descentralización, promoviendo la mejora de las condiciones de los docentes, la participación de los actores sociales y la comunidad, sin embargo, los cambios en cuanto a educación republicana y democrática se interrumpen con el golpe de estado de 1973 donde cierran carreras universitarias, consideradas Marxistas y se disuelve el consejo nacional de educación. En síntesis se suprimen organismos consultivos y de representación, a favor de autoridades unipersonales jerarquizadas (CIDPA, 2009).

En los últimos días antes del fin del gobierno militar se dictan dos leyes en materia educacional de vital importancia, ya que constituyen hasta hoy, el marco institucional de la educación chilena: la Ley 18.956, que reestructura el Ministerio de Educación (8 de marzo de 1990), y la Ley 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, en adelante LOCE, promulgada el día anterior al cambio de régimen (10 de marzo de 1990). Antecedentes directos de la LOCE son las mediadas tomadas en la Ley de Subvenciones de 1981 y la posterior municipalización de la educación pública (CIDPA, 2009). Según el modelo educativo inspirado en el libre mercado, se instala el lucro en el sistema de educación obligatoria, posteriormente en los años 90' se trata de mejorar el modelo centrándose en el Sistema de Medición de Logros de Aprendizaje, en adelante SIMCE, como sistema de medición, el financiamiento compartido como forma de incluir a los padres en el proceso educativo, se legitima el sistema de financiamiento por niño y asistencia, se asigna la responsabilidad de la calidad de la enseñanza a los profesores e implementa cambios en el curriculum. Los cambios anteriormente mencionados se suman a fondos concursables y reformas a la infraestructura que no evidencian mejora en los procesos de equidad y calidad, por el contrario, con el aumento de los colegios particulares subvencionados aumenta la segregación (CIDPA, 2009).

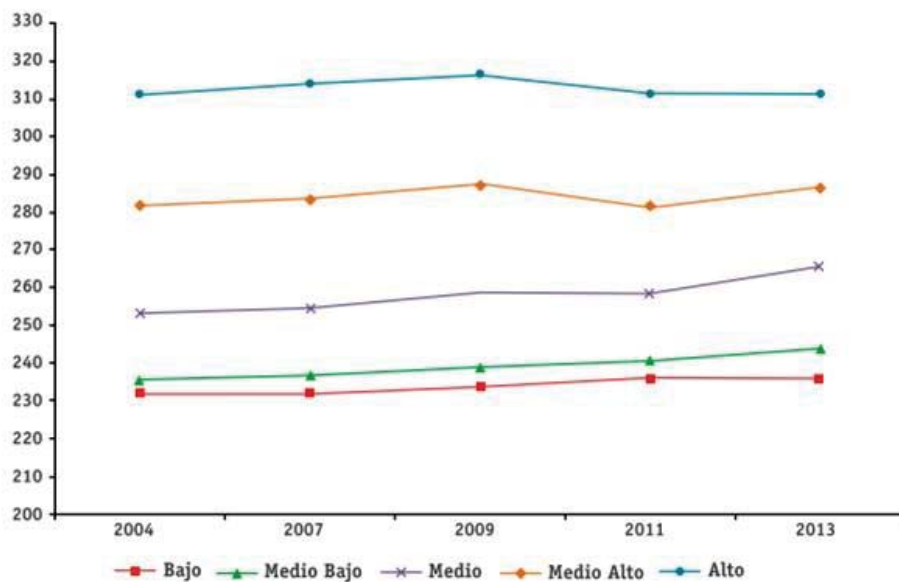
En Chile, en la época de las protestas en el marco de la revolución pingüina, durante la primera década del siglo XXI, las demandas se enfocaron a mejorar la calidad de la educación, a solicitar un sistema de gratuidad y realizar cambios en el curriculum entre otras cosas, de este modo, los estudiantes empiezan a apuntar sus dardos hacia la LOCE, la que no garantiza el uso correcto y pertinente de las subvenciones por alumno que entrega el Estado, pone mínimos requisitos para ser “sostenedor” de un colegio, no

establece criterios de calidad de enseñanza, y además, profundiza la desigualdad, al incorporar criterios de competencia entre establecimientos educativos. Lo que generó, por parte del gobierno, como modo de respuesta, una reforma impulsada en aquellos requerimientos de cambio, es así como a través de la promulgación de la ley general de educación en adelante LGE el año 2009, se busca implementar cambios con esta ley, basada en acuerdos democráticos realizados por el consejo asesor presidencial de educación, Consejo que fue convocado por la Presidenta Michelle Bachelet el 7 de Junio de 2006 y que incorporaba 81 miembros entre especialistas, académicos, representantes de los padres y apoderados, estudiantes, docentes, sostenedores municipales y privados, rectores de universidades tradicionales y privadas, entre otros (Educarchile, 2007). Además de los derechos garantizados en la Constitución, tratados internacionales, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, la LGE se inspira en principios democráticos y valóricos como: universalidad, calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, entre otros (MINEDUC, 2009). Todos los cambios realizados en la última década aún tienen a Chile posicionado como el país con mayor segregación socioeconómica a nivel escolar (OCDE, 2011). Evidenciando que aún se está muy lejos de lograr una educación de calidad y con equidad.

En este contexto educativo donde las diferencias de los resultados entre los colegios municipales, subvencionados y particulares son evidentes, se crea en el 2008 la Subvención Escolar Preferencial, en adelante SEP, cuyo principal objetivo es igualar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes permitiendo alcanzar una mayor equidad en el sistema educativo, en la lógica de entregar mayores recursos a quienes provienen

de familias vulnerables, compensando la diferencia con el gasto de la educación particular donde son las familias pueden pagar por mejor educación. La SEP provee de subvención adicional que se divide en: un aumento de la subvención por alumno, para los estudiantes prioritarios y una subvención adicional que depende de la proporción de alumnos prioritarios que estén matriculados en el establecimiento. Con el fin de asegurar mejoras y acceder a los recursos, el sostenedor debe firmar el Convenio de Igualdad de Oportunidades, donde el establecimiento se compromete a cumplir una serie de normas: mejorar sus resultados SIMCE, no seleccionar y retener a los alumnos, no cobra arancel y dar cumplimiento al plan de mejora propuesto. A cuatro años de la implementación de la SEP los resultados de los colegios que presentan esta subvención demuestran un aumento de 7 a 9 puntos en la prueba SIMCE (MINEDUC, 2012). Siendo un aumento poco significativo en la realidad, debido a que como se muestra en el Gráfico 1 la brecha entre los grupos sociales en los resultados de la prueba sigue siendo evidencia de una desigualdad entre los sistemas de educación pública y privada.

Gráfico 1: Tendencia grupo socioeconómico y resultados SIMCE Matemática 8° básico 2004-2013



Nota:Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, Informe Técnico SIMCE 2013

El Gráfico 1 muestra el resultado del SIMCE en la prueba de matemática según los grupos socioeconómicos entre los años 2004 al 2013, esta diferencia de desempeño, en la prueba SIMCE, según nivel socioeconómico es observada en todas las áreas evaluadas, constituyendo una señal determinante de cómo este sistema de evaluación promueve la inequidad y la alta segmentación socioeconómica que se ha instalado en nuestro sistema escolar durante los últimos años.

1.2 Calidad de Educación

Durante los últimos años, el tema de la calidad de la educación se ha encontrado al centro del debate en nuestro país. Sin embargo, esta discusión no ha alcanzado solución en las voces de sus protagonistas debido a que prevalece un enfoque hegemónico, tras el cual se construyen las políticas educativas, que tiende a hacer sinónimos calidad de la educación con resultados de rendimiento escolar estandarizado. En Chile calidad de la educación está asociada a buenos resultados en el SIMCE, y mejorar la calidad de la educación es subir los puntajes en esta prueba.

Según el Observatorio Chileno de Políticas Educativas, en adelante OPECH, (2009) lo que se entiende por educación de calidad es un reflejo claro de qué tipo de escuela queremos, sobre qué valores la construiremos, qué procesos pedagógicos se privilegiará y qué vínculos estableceremos entre calidad educativa y proyecto de sociedad. En primera instancia es necesario considerar, que la calidad refiere a lo cualitativo, o al menos a aspectos no necesariamente cuantificables de los procesos vividos en los establecimientos escolares. Por lo tanto, los resultados obtenidos, medidos según instrumentos estandarizados, pueden sólo dar cuenta de un aspecto de la calidad de la institución escolar, pero no son, de ninguna manera, el único a considerar, de modo tal que es necesario rescatar y proponer una noción más comprehensiva de calidad.

Para la UNESCO (2005) la definición de la educación de calidad se divide en dos principios:

el primero parte de la base de que el objetivo explícito principal de todos los sistemas educativos es el desarrollo cognitivo de los educandos, y por lo tanto estima que un indicador de la calidad de esos sistemas es el éxito que obtengan en la consecución de dicha meta; el segundo hace hincapié en la función de la educación para promover los valores compartidos en común y el desarrollo creativo y afectivo de los educandos, dos objetivos cuya consecución es mucho más difícil de evaluar.

Un denominador común se puede encontrar en una serie de objetivos ampliamente compartidos, que suelen constituir el sustrato de los debates sobre la calidad de la educación: respeto de los derechos individuales; mejora de la igualdad de oportunidades en materia de acceso y obtención de resultados; y pertinencia de lo enseñado para la vida cotidiana (p. 6).

La definición anterior nos demuestra el amplio sentido que posee el término calidad en el ámbito de la educación por ende lo complicado que es dar cumplimiento a aquellos objetivos, tomando en cuenta las diferencias de los educandos y las posibilidades del sistema educativo.

Para una mirada cualitativa del proceso de calidad en educación es necesario repensar miradas planteadas por el OPECH (2009) donde el concepto de calidad, superados los márgenes de las pruebas estandarizadas, se superpone con aspectos como pertinencia educativa, participación, equidad, integración social, entre otros. Esto hace que las definiciones de calidad educativa apunten a las condiciones concretas en que se desarrollan los procesos educativos, por tanto, los cuestionamientos sobre la calidad de

la educación no serán los mismos en países con altos niveles de igualdad como Finlandia, que en países altamente segmentados y desiguales como Chile.

2. Una mirada a la educación desde el Enfoque de Derechos

La educación formal como proceso recibe a los futuros ciudadanos que formarán una nación. Actualmente prima, en Chile, un Enfoque de Derechos que se instala definitivamente en el año 2002 cuando se crea una política de convivencia escolar cuyo objetivo general es “orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos” (Educar, 2007).

Chile, mediante el compromiso con la declaración de los Derechos Humanos, reconoce el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales, desde la declaración proclamada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, donde se señala explícitamente que “toda persona tiene derecho a educación”. Desde este enfoque, el derecho a la educación presenta tres facetas indisolubles: i) el derecho a acceder y permanecer en la escuela; ii) el derecho a aprender (o derecho a una educación de calidad); y iii) el derecho a no discriminación y a buen trato en el ámbito de la educación. Y se sustenta en cuatro principios: i) no discriminación; ii) interés superior del niño; iii) derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y iv) respeto y consideración por la opinión de los niños.

En la realidad actual del país no se ha descrito una ley específica de derechos para las personas privadas de libertad, sin embargo según señala UNICEF (2012) en el año 1990 la Asamblea General de Derechos Humanos, en su resolución 45/111, aprobó los principios básicos para el tratamiento de los reclusos, en los que señaló que: a) Todos los reclusos serán tratados con el respeto que merece su dignidad y valor inherentes de seres humanos. Con excepción de las limitaciones que sean evidentemente necesarias por el hecho del encarcelamiento, todos los reclusos seguirán gozando de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Así como de los demás derechos estipulados en otros instrumentos de las Naciones Unidas. Todos los reclusos tendrán derecho a participar en actividades culturales y educativas orientadas a desarrollar plenamente la personalidad humana.

En síntesis, es el estado quien debe brindar a los niños, niñas y adolescentes reconocimiento como sujetos individuales, con necesidades y requerimientos propios, involucrando un desafío que invita a los adultos a re-mirar sus prácticas y formas de relacionarse con el mundo infantil y juvenil, reconociendo su condición de ciudadanos desde el nacimiento y asumiendo responsabilidades en relación con su formación, respetando y garantizando el ejercicio pleno de sus derechos, independiente de si se encuentra libre o privado de libertad.

Este enfoque de derechos se ha visto potenciado por las firmas de convenio por parte del estado chileno con la ONU, UNICEF y UNESCO durante los últimos años.

Por consiguiente, aceptar la diversidad en las prácticas sociales cotidianas es la clave para la consolidación de una institución escolar inclusiva y de una sociedad más inclusiva que promueva relaciones positivas y de colaboración entre sus integrantes (MINEDUC, 2002).

Considerando la relevancia en el cambio de prácticas cotidianas no se puede dejar de mencionar que sin un cambio en el nivel general o sea las políticas públicas que oriente hacia el desarrollo de un Enfoque de Derechos se vuelve complejo instaurar dicha perspectiva a nivel sistema. Reismer (2000) señala que unas políticas y una práctica educativas que promuevan verdaderamente la equidad son difíciles, no tanto desde la mirada de los más vulnerables ni en lo que se les exige a los pobres para el cambio, sino por lo que piden a quienes ocupan posiciones de privilegio en sociedades desiguales: a quienes hacen políticas educativas, a los políticos que hacen del sector educativo un espacio para buscar adeptos y pagar favores, a los funcionarios que utilizan para fines privados recursos públicos, a los padres de familia que creen que sus hijos se benefician en escuelas segregadas que reciben más recursos y mejores maestros y donde sus hijos no interactúan sino con otros como ellos. Este nivel superior es el que presenta un status quo y es aquel que debe construir y promover los mayores cambios.

De la comparación de las grandes diferencias presentadas por los diversos grupos sociales que integran una sociedad determinada, nace el concepto de exclusión, en consecuencia y con el objetivo de mejorar el desarrollo individual de las personas y potenciar la participación y el cumplimiento de sus derechos independiente de su

condición social, se crean políticas de inclusión, que desde un enfoque político y social buscan mejorar las oportunidades de las personas y materializar sus derechos.

2.1 Inclusión

La inclusión social como proceso de respuesta a la discriminación y segregación, definida por la Unión Europea (2003) como el “proceso que asegura que aquellos en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven” (p. 2).

En la idea contraria la exclusión como proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación, no es algo nuevo en América Latina ni mucho menos en Chile, la realidad social actualmente se caracteriza por excluir a muchas personas por diversos motivos, Tezanos (2004) señala que éstos corresponden a factores sociales, económicos, culturales y personales.

En congruencia, la exclusión representa un fenómeno que está presente en todos los países, y se manifiesta a través de actos de desigualdad, inequidad y discriminación que transgreden los derechos y dignidad de las personas. Cabe señalar que la exclusión, como se mencionó anteriormente no solo apunta a cuestiones económicas o de

segmentación cultural sino también a factores que son visibles en el ámbito de la educación. Respecto a la exclusión social Castells (2001) señala que es “el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado” (Castells, 2001, p. 98).

En congruencia Jiménez (2008) expone que los excluidos están al margen de los procesos relacionados con la ciudadanía social, es decir, con aquellos referidos a derechos y deberes que tienen que ver con el bienestar de la persona.

Tezanos (1999) manifiesta que la expresión

exclusión social implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector ‘integrado’ y otro ‘excluido’. ... el estudio de la lógica de la exclusión social nos remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión” (Tezanos, 1999, p. 12).

Por tanto, se trata de un concepto cuya definición se concibe en términos de aquello que se carece, y que, por tanto, al formar parte de una polaridad conceptual, su comprensión es únicamente factible en función de su referente alternativo, el cual corresponde a la idea de inclusión social (Tezanos, 1999).

El término de inclusión social “responde a la equidad. ... y el respeto hacia las diferencias, beneficia a los colectivos independientemente de sus características, sin etiquetar ni excluir, pretende proporcionar un acceso equitativo, haciendo ajustes permanentes para permitir la participación de todos y valorando el aporte de cada persona a la sociedad” (Vallejos, 2012, p. 11). Reconociendo la diversidad propia de las personas como una fuente de enriquecimiento de la sociedad, aceptando incondicionalmente sus características.

La inclusión no es lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta –el derecho a una educación de calidad–, y unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (Echeita, 2006, p. 76).

La educación inclusiva sin duda es un proceso complejo que deriva de bases consolidadas en la sociedad, asociadas a la defensa de la dignidad e igualdad de las personas, sus derechos intransferibles y la tarea de la escuela como ente formador. A continuación se tratará de enmarcar conceptualmente los conceptos claves sobre el proceso de inclusión.

Por su parte, Ainscow, Booth y Dyson (2006) la plantean como:

el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (p. 156).

La inclusión educativa comprende un proceso vinculado a la defensa de la dignidad e igualdad de las personas con el objetivo de mejorar las condiciones de los centros educativos con el fin de que estos brinden oportunidades de participación en el aprendizaje y en las actividades culturales y comunitarias para todos los alumnos, reduciendo, de este modo, la exclusión educativa (Echeita, 2009).

El enfoque de inclusión educativa puede ser concebido como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito

de la educación inclusiva es “permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, p. 14).

La inclusión es definida como un

proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2005, p. 13).

Sandoval (2011) señala la importancia de brindar participación y protagonismo al alumnado para la formación de jóvenes y adultos con experiencia en contextos democráticos. Esto debe producirse a nivel escuela, cambiando la forma en que son visualizados los estudiantes y la participación pasiva a la que se han remitido en el sistema formal de educación, un ambiente inclusivo debe considerar las individualidades, permitiendo participación activa en las experiencias educativas, respetando la voz de cada persona y de esta forma enseñar a “vivir juntos”.

Blanco (2005) aporta en este sentido, la relevancia de la formación docente:

Si queremos que los docentes sean inclusivos y también capaces de educar en y para la diversidad es necesario que se produzcan cambios importantes en su propia formación. En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las aulas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades, y en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen deberían tener unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos, en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales (p. 3).

La permanencia de los estudiantes en el sistema no garantiza su inclusión, por tanto, muchas veces los alumnos con problemas de adaptación son marginados a atención individualizada, horarios más acotados de permanencia u otras estrategias que merman su participación dentro de la escuela.

Blanco (en prensa) señala que la exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género, su procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad.

Los adolescentes privados de libertad que previamente asistieron al sistema formal de educación y presentaron conductas disruptivas, carencias motivacionales, dificultades para acatar las normas de establecimiento; las cuales derivaron en un

proceso de marginación que en algunos casos puede ser acotado o dilatarse en el tiempo. No recibieron la respuesta educativa apropiada a sus requerimientos individuales. Por último no solo se necesita de personal capacitado para poder brindar una respuesta real a la diversidad, sino que, la escuela necesita de recursos, humanos, materiales, tecnológicos, políticos y financieros, estimando el costo para ofrecer una educación de calidad a diferentes personas y en distintos contextos, tarea que sin duda, representa un gran desafío.

El UNICEF (2012) ratifica lo anterior afirmando que la deserción escolar en Chile es una expresión gravísima de la exclusión escolar, producida principalmente por características del propio sistema educativo, más que por razones atribuibles a niños y niñas; y que debe ser apreciada, tanto en términos de la realidad de los 86.700 niños y niñas de 17 años y menos que están fuera del sistema escolar, como de los 535.000 que, estando en el sistema escolar, están experimentando situaciones que pueden terminar con su exclusión del mismo. Siguiendo la línea del enfoque de los Derechos Humanos y focalizando en el derecho a la educación, se plantea que la situación de niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela o en riesgo de estar fuera de ella, evidencia la incapacidad del sistema educativo actual por brindar una oferta educativa apropiada a la realidad y necesidades de esos niños y adolescentes. En base a las cifras se hace realmente necesario investigar sobre los factores propios de la escuela como institución educativa que actúan como barreras para ese grupo de estudiantes.

Desde la perspectiva de la presente investigación la inclusión social es la mayor herramienta para lograr equidad, al proporcionar el espacio para abordar desafíos

difíciles relativos a discriminación social, inequidades y fragmentación social. Al enfatizar el derecho de las personas a una calidad de vida digna, contribuyendo a las oportunidades para el desarrollo humano. En este sentido el enfoque de esta investigación está basado en un modelo sociocultural que nos plantea una mirada que integra al individuo y su interacción con el medio, vale decir con los otros. Este enfoque concibe la inclusión como un proceso que debe ser revisado desde las prácticas educativas que se vienen implementando en los últimos años, paradigma que debe configurarse como una nueva perspectiva que parte de los actuales principios éticos y políticos para pensar la situación de los niños, niñas y jóvenes que por presentar diferentes capacidades o por pertenecer a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad quedan por fuera o son excluidos del sistema educativo. Para cambiar las prácticas exclusivas es necesario, en primer lugar, poder visibilizarlas y reconocerlas como tales, por lo que la presente investigación se plantea desde un modelo etnográfico.

Los datos que se presentan en este estudio dan cuenta de cifras preocupantes acerca de estudiantes que se encuentran fuera del sistema regular de enseñanza, motivo por el cual, se hace necesario contar con leyes y políticas públicas que permitan al estado, asumir la responsabilidad de adoptar medidas de reparación y restitución del derecho a la educación, con el fin de fomentar el progreso de la calidad de vida de las juventudes realizando procesos generales que permiten alcanzar el bienestar económico, tecnológico, material y otros procesos específicos que deben contribuir al avance en su posicionamiento dentro de la sociedad (Krauskopf, 2011).

2.2 Barreras y facilitadores

Asumir una educación inclusiva implica una transformación de la sociedad desde la construcción permanente de la democracia como también de la participación ciudadana, donde la inclusión se dé en cada uno de los sectores que constituyen la sociedad, sin distinción de la condición económica, sociocultural, ética, de género o de posición política; esto también involucra a las autoridades gubernamentales y de las instituciones sociales, incluyendo a la educación como un institución, que va a favorecer la igualdad de oportunidades y la justicia social principalmente de aquellos que son excluidos tanto en el sistema educativo como en la sociedad donde se encuentran inmerso (Juárez, Comboni, Garnique, 2010).

Por lo tanto la inclusión se vuelve la respuesta a la exclusión. Las personas que sufren la exclusión son aquellas que “sufren la negación de sus derechos como personas, los que no disfrutan sus derechos básicos porque la sociedad no se los reconoce, no los contempla dentro de los bienes, servicios y oportunidades de crecimiento, o porque no pueden reclamarlos” (Corporación Colombia Digital, 2010).

Por lo tanto que la escuela se establezca como fuente generadora de oportunidades, que derribe barreras al aprendizaje, que atienda a la heterogeneidad del alumnado y satisfaga las necesidades de todos los alumnos y alumnas es un reto debe ser un reto que debe asumir para lograr la inclusión no tan solo dentro de sus paredes sino que también en la sociedad donde posteriormente se desenvolverán sus estudiantes.

Los facilitadores son “todos aquellos factores contextuales ambientales en el entorno de una persona que mejoran su funcionamiento” (Querejeda, 2004, p.14). En el ámbito educativo los facilitadores van contribuyen de manera positiva y significativa en el proceso de aprendizaje y participación de los estudiantes en los diversos contextos.

En cambio las barreras hacen referencia a aquellas dificultades que podría experimentar cualquier estudiante, además:

se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth y Ainscow, 2000, p. 8).

Las definiciones anteriores revelan la importancia de detectar las barreras de aprendizaje que pueden tener algún alumno o alumna, volviéndose imprescindible responder a sus requerimientos a través de métodos de enseñanza y aprendizaje como también estrategias pedagógicas orientadas a facilitar el aprendizaje de sus educando, sin importar su condición.

3. Ley N° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente y su eficacia en la reinserción social de los adolescentes

La Ley N° 20.084 sobre Responsabilidad Penal Adolescente se encuentra vigente desde Junio del año 2007, por medio de esta Chile reformuló el sistema penal adolescente que operaba hasta ese momento, el cambio surgió a partir de las falencias que experimentaba el sistema ya que no se adecuaba al contexto social, ni al desarrollo jurídico del país (Santibáñez y Alarcón, 2009).

La puesta en vigencia de la LRPA implicó para el estado de Chile asumir:

un cambio de paradigma. ... dejando de lado finalidades más retributivas de la pena, que por lo demás parecen cuestionables tratándose de cualquier clase de criminalidad, y orientando la mirada hacia una imposición de sanciones inspiradas en políticas de prevención especial que tiendan a recuperar al menor y a reinsertarse en la sociedad (Santibáñez y Alarcón, 2009, p.2).

Lo anterior deja de manifiesto que los principales pilares que establece la LRPA son la rehabilitación y la reinserción social de los adolescentes infractores de la ley, el cual se fundamenta en “la aplicación de los principios de igualdad y de protección, pues la diferente situación jurídico-social del adolescente y su calidad de persona en pleno proceso de desarrollo, lo hacen merecedor de una mayor protección jurídica de sus derechos” (Berrios, 2011, p.164). La finalidad expuesta en la ley parece compatible a la población que involucra, los cuales aún se encuentran en una etapa de construcción de su

personalidad, por ello deben ser alejados del ámbito delictivo, inclinándose hacia una vida compatible con el cumplimiento de deberes y derechos establecidos por la sociedad (Santibáñez y Alarcón, 2009).

La LRPA dio por finalizado el trámite de discernimiento, que determinaba la responsabilidad de los adolescentes que transgreden la Ley, puesto que el antiguo sistema partía de la base de que los menores de 18 años eran inimputables, es decir, carecían del juicio para definir lo correcto o lo incorrecto de su actuar, y de auto determinarse según este conocimiento (Cury, 2005). La excepción a esta regla cuando los menores poseían 16 años o más y además eran declarados con discernimiento. En la actualidad gracias a la LRPA se puede establecer que los adolescentes mayores de 14 y menores de 18 años de edad pueden ser imputables, por lo tanto deben ser responsables de sus actos, lo que establece 2 vías de atención, por un lado niños en situación de protección judicial y por el otro aquellos que son imputados por infringir la ley (Sepúlveda, 2008).

Según lo expuesto anteriormente es preciso destacar la Ley N° 20.084 presenta ventajas en comparación con el antiguo sistema penal juvenil, además de presentar avances referidos a mejorar y enriquecer la legislación. No obstante la implementación práctica de esta no ha estado exenta de reparos, los cuales se esbozan a continuación.

La puesta en marcha de la LRPA no supuso la creación por parte del Estado de una sección de tribunal enfocadas directamente a la responsabilidad penal de los adolescentes. La falta de especialización orgánica por parte del Poder Judicial se debe

principalmente a la carencia de jueces de garantía instruidos en este ámbito, así como la existencia de salas únicas Corte de Apelaciones, lo cual generó al momento de implementar la Ley dificultades respecto a las posibilidades de elaborar pautas persecución penal especiales, dictámenes de sentencias pertinentes a los casos, planes de intervención adecuados y supervisar efectivamente la ejecución de las sanciones y planes (Espejo, 2014).

En la LRPA existe un catálogo extenso de diferentes sanciones de carácter socioeducativo, las cuales se dividen en dos grandes grupos las de medio libre y las de medio cerrado. Sin embargo, aún la legislación Chilena no contempla, en su ordenamiento jurídico, opciones procesales especializadas para la responsabilidad penal adolescentes que permitan una diversificación de las respuesta de acuerdo a la fase evolutiva en la cual se encuentran los adolescentes, ya que aún se utiliza el Código Procesal Penal, que se encuentra establecido para los adultos, esto en cuanto al caso de acuerdo reparatorio y condicionales del procedimiento (Corporación Opción, 2012). Esta situación ha de impedir la utilización de respuestas con alternativa de contenido socioeducativo como primera opción a la base primordial de los sistemas penales adolescentes, la cual fue uno de los pilares fundamentales sobre la cual se fundó la LRPA (Corporación Opción, 2012).

Para que el Sistema Penal Adolescente sea efectivo es necesario que las condenas dictadas estén elaboradas desde la realidad específica que enfrenta el infractor de la ley, por lo tanto, no solo se deben ajustar a un criterio punitivo pre-establecido como norma general, sino que, debe ser construidas desde perfil del infractor y en suma

de la infracción (Espejo, 2014). Por lo tanto el juez designado abordar ese tipo de casos, debe estar instruido en la “especificidad del derecho y la criminalidad adolescente, sobre psicología y sociología infantil y, en especial, sobre aquellos elementos que ayudan a dictar una sanción adecuada al caso particular” (Espejo, 2014, p. 12), que le permitirá determinar sentencias pertinentes al caso en cuestión.

Como se ha planteado con anterioridad las sanciones penales adolescentes tiene como objetivo la rehabilitación y la reinserción social de los adolescentes, para cumplir con dicha finalidad las sanciones van acompañadas con un plan de intervención individual, pero en la actualidad la inexistencia de audiencias adecuadas, en la cual se revise con detenimiento la pertinencia de los planes de intervención, además de una falta labor formal de control de la implementación de dichas sanciones una vez que fueron impuestas, genera una carencia de control sistemático competente, de calidad y real eficacia de los planes generados para los adolescentes (Espejo, 2014).

3.1 Centro de Internación Provisoria y de Régimen Cerrado

Los Centro de Internación Provisoria y de Régimen Cerrado CIP- CRC entraron en funcionamiento junto con la puesta en marcha de la LRPA, bajo la administración directa del SENAME. En la actualidad a nivel nacional se dispone de 17 centros cerrados y 17 centros semicerrados (SENAME, 2009).

Los centros atienden a adolescentes de entre los 14 y 18 años que hayan sido condenados por un tribunal competente, a cumplir condena en Internación en Régimen Cerrado y Semicerrado ambos con Programa de Reinserción Social. Además cabe destacar que las sanciones que se impongan a los adolescentes no podrán exceder de cinco años siempre y cuando el infractor fuese menor de dieciséis años, o de diez años si tuviera más de esa edad (SENAME, 2009).

Los CIP-CRC deben garantizar a los usuarios “la continuidad de los estudios básicos, medios y especializados, considerando la reinserción escolar en caso de deserción, así como la participación en actividades de carácter socioeducativo, de formación, de preparación para la vida laboral y de desarrollo persona” (Droppelmann, p.43, 2010). Además se debe asegurar el acceso de los usuarios a tratamientos y rehabilitación del consumo de drogas que así lo requieran como sanciones accesorias que hayan sido decretados por el tribunal (LRPA 20.084, artículo N° 7).

Con este propósito el CIP-CRC de Limache cuenta con el Colegio RukaNewen, bajo la administración de la Fundación Tierra de Esperanza y el SENAME en cooperación recíproca.

El establecimiento educacional imparte cursos desde primer nivel básico hasta segundo nivel medio de adultos de acuerdo a las necesidades que experimentan los adolescentes del centro, esto de acuerdo a lo planteado en el reglamento de la LRPA que establece que los centros privativos de libertad deben disponer de facilidades para que los adolescentes que se encuentren reclusos puedan cursar tanto su enseñanza básica y

media, esto bajo los planes y programas aprobados por el Ministerio de Educación o acceder a la formación técnica profesional o la enseñanza de algún oficio (Reglamento LRPA, artículo N° 51).

Junto con lo anterior se realiza una intervención socioeducativa a los adolescentes, cuyos lineamientos se centran en 4 áreas o componentes:

- a) Responsabilización, concebida “como el desarrollo de la capacidad de responder por la vulneración de derechos de terceros” (SENAME, 2009). Permitirá al adolescente generar la capacidad de empatizar con las personas afectadas por los delitos cometidos, además del respeto por las normas sociales y compromisos adquiridos.
- b) Reparación, concebido “como experiencias emocionales correctoras que reparan heridas de rechazos, abandono, estigmas y fracasos del adolescente en lo prosocial” (SENAME, 2009), lo que permite al adolescente adquirir el sentido de competencia frente a sus logros, identificando sus habilidades o destrezas, reconociendo en sí mismo fortalezas y debilidades como oportunidades de emprendimiento y mejora.
- c) Habilitación, en esta área se considera “el plano de lo formativo (destrezas educativas y laborales) como en las habilidades sociales, desarrollo cognitivo, autocontrol emocional y descubrimiento de nuevos intereses y motivaciones” (SENAME, 2009).

d) Reinserción social, que en conjunto a la motivación que posea el adolescente para ser miembro activo del mundo educacional o laboral, pueda recibir apoyos y la acogida que necesite de parte de diferentes actores tanto institucionales, como su propia familia y la sociedad en la cual se encuentra inmerso, operando de manera conjunta con el propósito de insertarlo de forma efectiva (SENAME, 2009).

Los cuatro componentes mencionados con anterioridad no deben ser visualizados como elementos aislados, sino que más bien, como un modelo integrador dependiente uno de otro.

En consecuencia la institución debe entregar “certificados o diplomas que acreditan la aprobación o culminación de los estudios en forma tal que en ellos no conste ni sea reconocible que los adolescentes han estado privados de libertad o en contacto con el sistema penal” (Reglamento LRPA, artículo N° 53).

4. Caracterización de los adolescentes como grupo social

Es preciso señalar que el concepto de adolescencia corresponde a una construcción social, histórica y cultural que durante el transcurso del tiempo ha ido adquiriendo significados y delimitaciones distintas (Dávila, 2004).

Para comprender lo que significa ser adolescente resulta necesario definir este concepto, lo cual se puede realizar desde distintas posturas y perspectivas teóricas, sin

embargo resulta complicado adoptar una definición que represente la complejidad que encierra este grupo social.

Actualmente ser adolescente representa una condición social que varía en función de la época en la que se sitúa y de las transformaciones socioculturales que la caracterizan. Por consiguiente, la identidad de cada etapa de la vida del ser humano, ya sea infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez, representa una construcción social determinada por el factor contexto (Reinoso, 2002 en Sandoval, 2007).

En la misma línea Vidigal et al(2002) señalan que a partir de las representaciones que cada sociedad construye y confiere a la adolescencia se determinan las responsabilidades y derechos para este segmento etario, asimismo las maneras para proteger y garantizar éstos. Por lo tanto, lo anterior varía en función de cada país.

El UNICEF (2011) señala que la adolescencia se extiende desde los 10 años hasta los 19 años, y corresponde a un período de transición entre la infancia y la edad adulta, es decir, este segmento etario se encuentran viviendo la segunda década de la vida. Sin embargo, es preciso señalar que si bien la edad es un factor en común, la adolescencia no constituye una etapa homogénea, ya que todos los adolescentes experimentan circunstancias absolutamente diversas, con objetivos, preocupaciones y necesidades distintas.

Según Krauskopf, Rodríguez, Andino y Torrento (2012) la adolescencia puede clasificarse en tres etapas:

- Adolescencia temprana: de 10 a 13 años de edad,
- Adolescencia mediana: de 14 a 16 años de edad, y
- Adolescencia tardía: de 17 a 19 años de edad.

El UNICEF (2011) indica que la adolescencia constituye un período crucial en el desarrollo humano, ya que en éste ocurren cambios significativos a nivel biopsicosocial. Asimismo señala que las experiencias y conocimientos que los adolescentes adquieren en este período tienen repercusiones positivas o negativas en la vida adulta.

Resulta necesario señalar que hace alrededor de dos décadas atrás este período se concebía desde el paradigma tradicional el cual “enfatisa la adolescencia como una etapa de transición entre la niñez y la adultez percibida como amenazante, problemática y deficitaria” (Krauskopf, 2000, p. 23). Desde este paradigma los adolescentes son percibidos como niños grandes o adultos en formación que se encuentran en un momento de reorganización de la personalidad en el marco de un proceso que va desde el desequilibrio a la madurez. Por lo cual este período se puede caracterizar como una situación de “crisis” y/o de “carencia”, ya que usualmente se asociaba la adolescencia con una circunstancia compleja, marcada por la ausencia de algo: madurez, sentido, identidad, autonomía, entre otros (UNICEF, 2011). Quedando de manifiesto que los adolescentes, desde este paradigma, son visualizados como inexpertos, incapaces y carentes de madurez social para enfrentar la vida. En consecuencia, este paradigma niega –de manera implícita y explícita– el reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho.

A medida que pasa el tiempo, se ha podido observar y constatar que este paradigma ha ido quedando obsoleto, ya que en los últimos años se ha adoptado una nueva forma de concebir a los adolescentes. Este nuevo paradigma denominado Integral (Krauskopf, 2000) deja de enfocarse en los aspectos negativos que caracterizaban anteriormente a este período y pasa a focalizarse en las potencialidades de éstos. Entendiendo por adolescencia:

un momento en que la sociedad transmite al individuo un sistema de prácticas, creencias y valores, pero es, al mismo tiempo, el momento en que la persona rechaza o asume esas prácticas, creencias y su principal experiencia con la dimensión colectiva de la vida y, por eso, los adolescentes necesitan ser reconocidos como un recurso vital para sus familias, para su comunidad y para la sociedad en general (UNICEF, 2004, p. 27).

A partir de esta definición se advierte que existe un cambio radical en cómo se percibe la adolescencia. Resultando evidente que esta conceptualización no se centra únicamente en el sujeto y en sus carencias, sino que advierte que los adolescentes se encuentran en interacción con distintos contextos o sistemas (familia, comunidad y sociedad) y que éstos influyen significativamente en este grupo etario, del mismo modo los adolescentes influyen en el medio en que se desenvuelven. Lo anterior es congruente con lo propuesto por Bronfenbrenner quien introduce una perspectiva distinta del concepto de contexto y de cómo este influye en el desarrollo de los individuos, además señala que “la ecología del desarrollo humano supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en

los que vive la persona” (Bronfenbrenner, 1987, p. 40). A raíz de lo anterior se desprende que estas interacciones tienen carácter bidireccional, puesto que los distintos entornos influyen en forma directa e indirecta en el desarrollo y formación de los sujetos, tal como éstos influyen en la sociedad, lo que se condice con lo expuesto por García (2001) quien señala que los adolescentes configuran un grupo social dinámico y en desarrollo que influyen en el contexto e incluso pueden llegar a reestructurar el medio en el que viven.

Además en la definición de adolescencia se señala que estos individuos representan un recurso vital para la sociedad, por tanto urge que sean reconocidos como tal, para ello se deben escuchar y considerar las perspectivas de los adolescentes puesto que estas acciones representan la única vía para comprender lo que éstos esperan de la sociedad (UNICEF, 2013).

Asimismo es preciso señalar que actualmente esta población puede y quiere ser parte de las soluciones a los problemas que les afectan y que afectan sus entornos (UNICEF, 2013), por lo que resulta fundamental garantizar el derecho a la expresión y participación de los adolescentes y de esta contribuir a una sociedad más justa e inclusiva.

4.1 Características psicosociales de los adolescentes

Para comenzar resulta esencial señalar que “la condición de adolescencia no es uniforme y varía de acuerdo a las características individuales y de grupo. ... cada individuo posee una personalidad y es en esta etapa cuando más la manifiesta, de manera individual y de forma grupal” (Organización Mundial de la Salud, 1996).

A raíz de lo anterior queda de manifiesto si bien los adolescentes tienen en común la edad, no constituyen un bloque homogéneo, más bien la adolescencia tiene un carácter heterogéneo por cuanto depende de muchos factores como la cultura, el período histórico en el que se desarrollan, el entorno, entre otras múltiples variables que inciden en el desarrollo de estos individuos.

Por otro lado Peñas (2008) señala que la adolescencia es descrita por los especialistas como una etapa crítica del desarrollo puesto que tiene gran relevancia en la configuración de la personalidad adulta. Asimismo indica que en esta etapa ocurren una serie de cambios tanto físicos, cognitivos, emocionales, sociales como psicológicos que propician en los individuos la aparición de determinados comportamiento característicos de este período.

De este modo y para efectos de la investigación en curso describiremos genéricamente las características psicosociales y psicológicas que presentan los individuos en esta etapa.

Respecto a las características psicosociales que surgen en la adolescencia, éstas guardan relación con la ampliación de las relaciones sociales, con las que paralelamente surge un espacio de construcción psicológica en la cual se experimentan nuevas situaciones de posicionamiento social fuera del contexto más próximo, es decir, la familia. De esta manera surge la necesidades del reconocimiento grupal, el cual regula la conducta y los otros se convierten en guías del comportamiento del adolescente. Por tanto, el poder e influencia que logra tener un grupo de adolescentes sobre los individuos que lo componen es alto (Kon, 1990; Oliva y Parra, 2001 en Domínguez, 2003).

Asimismo Peñas (2008) señala que en la configuración de la identidad personal de los adolescentes, el grupo de amigos y pares adopta un rol fundamental y, por tanto, es sumamente relevante. El proceso de desvinculación con la familia deja un vacío emocional que suele ser compensado con el apoyo de los iguales (Coleman, 1985 en Peñas, 2008).

Asimismo la búsqueda de una identidad y un auto-concepto definido adquieren mayor importancia en la adolescencia. Según Erikson (1968) la crisis psicosocial de esta etapa consiste en el conflicto que surge entre la identidad versus la confusión de la identidad. En consecuencia es en esta etapa donde empieza la formación y consolidación de la identidad y del rol (Erikson, 1968).

La definición de la identidad “consiste principalmente en integrar los distintos aspectos que definen al individuo en una identidad que sea coherente y representativa de la unicidad de la personas” (Stassen y Thompson, 1997 en Peñas, 2008, p. 101)

En el proceso de establecimiento y definición de la identidad se distinguen cuatro fases (Marcia, 1980 en Peñas, 2008), las cuales corresponden a:

Tabla 5: Fases del establecimiento y definición de la identidad en la adolescencia

<i>Fases</i>	<i>Característica</i>
1. Difusión de identidad	El adolescente no manifiesta compromiso con ideologías, creencias y formas de ser características.
2. Identidad establecida prematuramente	El adolescente está comprometido con determinados valores e ideologías, llevado quizá en gran parte por las elecciones de otros.
3. Moratoria	Periodo caracterizado por la experimentación de diversos roles con la finalidad de definir qué clase de persona va a ser y cuál va a ser su identidad. En esta etapa el individuo se encuentra en crisis.
4. Logro de la identidad	La persona resuelve la crisis precedente y finalmente se haya fuertemente comprometida con unos ideas y valores, asumiendo un estilo de vida característico. Constituye el estado más avanzado en el desarrollo de la identidad.

Nota: Elaboración propia

Fuente: Marcia, 1980 en Peñas, 2008, p. 101

De la misma manera, en la adolescencia suceden cambios importantes en el auto-concepto. Peñas (2008) señala que el auto-concepto es “la percepción que el individuo tiene de sí mismo, por tanto, es el conjunto de representaciones que tiene una persona sobre sí mismo” (p. 102). En la configuración del auto-concepto los demás adquieren un importante protagonismo, ya que éste se genera a partir de las propias expectativas y del feedback que los demás devuelven de esa imagen de uno mismo (Peñas, 2008).

Por tanto, Peñas (2008) señala que el adolescente necesita ir adoptando una imagen segura y positiva de sí mismo, valorada y estimada tanto por él como por los que le rodean, contribuyendo ambos aspectos a favorecer su desarrollo y bienestar psicológico y social. Si por el contrario el adolescente adoptara una imagen negativa,

ésta puede resultar ser la génesis para el desarrollo de problemas de tipo psicosocial, tales como: conductas violentas y delictuales, entre otras.

En consecuencia, la consolidación de la identidad y del auto-concepto resultan fundamentales en la adolescencia tanto a nivel individual como a nivel social, considerando que estos individuos están dentro de una sociedad en la que buscan ser aceptados y reconocidos.

En suma, la adolescencia configura una “fase de transición, definida y significativa dentro de la vida de un individuo, y la naciente identidad del yo adquiere contenido y se relaciona con modelos de roles y valores culturales” (Epstein, 2007, p. 69).

4.2 Adolescentes y delincuencia a nivel nacional

El problema de la delincuencia configura actualmente una de las principales preocupaciones de la ciudadanía en Chile. Al respecto Vera y Maffioletti (2013) señalan que la delincuencia en el país se ubica en el primer lugar de los acontecimientos que más afectan y preocupan a la totalidad de la población chilena. Asimismo en los últimos años ha aumentado la población menor de edad que delinque, y por tanto, infringe la ley.

De esta manera la investigación en curso considera pertinente entregar datos estadísticos respecto a las temáticas a abordar.

Según estimaciones realizadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (2014), en adelante INE, en base al CENSO realizado el año 2012, actualmente Chile tiene una población de alrededor de 18.006.407 personas distribuidas a lo largo del territorio nacional. Respecto a la población adolescente, el INE (2014) señala que este grupo social representa el 17% de la población total del país.

En relación con la delincuencia en este grupo social, esta ocurre “cuando un niño o un adolescente comete infracciones contra las leyes criminales de un país” (LeBlanc, 2003 en Dionne y Zambrano, 2009, p. 37).

Para efectos de la LRPA se considera adolescente a aquellos sujetos que son mayores de 14 años y menores de 18 años. Puesto que éstos “ya cuentan con capacidades suficientes, adquiridas en el proceso evolutivo, que les permiten controlar su comportamiento, entenderlo y aceptar la responsabilidad de los actos que ejecuten” (Vera y Maffioletti, 2013, p. 253).

A nivel nacional la Fiscalía de Chile (2015) señala que hasta Diciembre del 2014 existían 49.131 menores de edad ingresados al Ministerio Público. Además la Fiscalía (2015) señala respecto al rango etario que existe un predominio en las edades de 16 y 17 años. En cuanto al género Vera y Maffioletti (2013) señalan que las conductas

infractoras de ley difieren entre mujeres y hombres, acentuándose el comportamiento en estos últimos, quienes representan la tasa más alta de ingresos y delitos.

Respecto a los tipos de delitos más frecuentes cometidos por los adolescentes, éstos corresponden a: faltas con un 17,49%, los hurtos con 16,36%, las lesiones con 14,40% y, otros delitos contra la propiedad con un 10,42%, lo cual es equivalente a 27.980 adolescentes (Fiscalía de Chile, 2015).

Con relación a la V Región de Valparaíso, finalizando el año 2014 habían ingresado al Ministerio Público 5.639 menores de edad. Además cabe señalar que hasta Diciembre del 2014, existían 1.277 adolescentes condenados en distintas modalidades de regímenes de los centros del SENAME (SENAME, 2014).

Ante la evidencia de estas cifras, la V Región de Valparaíso ocupa el segundo lugar a nivel nacional con adolescentes ingresados y condenados (Fiscalía de Chile, 2015; SENAME, 2014).

Finalmente, Torrente (2002) señala que la delincuencia, como expresión social, configura un problema a nivel estructural vinculado a la modernización y al desarrollo, que no se ha modificado en el tiempo a pesar de la existencia de políticas públicas que se han elaborado con este objetivo.

En este sentido Langer y Lillo (2014) manifiestan que con posterioridad a la entrada en vigencia de la LRPA ha habido un aumento considerable en el número total de

adolescentes en situación de privación de libertad. Maurás (2014) expresa que este aumento es consecuencia de que el único objetivo del Poder Legislativo es la seguridad ciudadana y no la infancia y sus derechos. Por añadidura, Maurás (2014) señala que es urgente establecer en el país un sistema de promoción y protección de derechos de la infancia compuesto por: a) políticas universales, b) un sistema de protección focalizada y c) la reforma a la LRPA, ya que ésta no contiene los elementos necesarios para frenar o detener el delito, ya que ésta tiene un carácter punitivo, por tanto no busca lograr en los adolescentes una recuperación e inclusión social.

4.3 Tipos de delincuencia y factores de riesgo en la adolescencia

Actualmente existen dos modos de actuar delictivo. El primero, se denomina delincuencia común o del proceso adolescente (Giller y Hagell, 2000), ésta se refiere al acto como una característica del período de adolescencia, como resultado de las necesidades propias del desarrollo de esta etapa, tales como la necesidad de validarse entre pares y la exploración de los límites personales, entre otros (Dionne y Zambrano, 2008). Este actuar delictivo se caracteriza por la ejecución de delitos de baja gravedad y con una frecuencia alta durante un período relativamente breve. Pérez-Luco, Lagos y Báez (2012) señalan que este tipo de delincuencia ocurre debido a factores situacionales tales como experiencias individuales y/o familiares estresantes, o a la sociabilización con pares que impulsan comportamientos de riesgo y/o delictuales.

El segundo modo corresponde a la delincuencia persistente o distintiva, la cual se caracteriza por presentar un mayor número de factores de riesgos de carácter estáticos y dinámicos. Respecto a los estáticos más comunes se destacan: una temprana edad de inicio con reiterados delitos, vulneraciones recurrentes en la infancia, deserción escolar y socialización delictiva. En cuanto a los dinámicos, éstos guardan relación con características psicológicas de los adolescentes, distorsiones en la interpretación de la realidad, consumo abusivo de sustancias, vínculos parentales débiles y adversidad familiar, entre otros (Andrews y Bonta, 2003 en Pérez-Luco, Lagos y Báez, 2012). Alarcón, Vinet y Salvo (2005) señalan que al conjugarse los factores de riesgo con las intervenciones judiciales generan un impacto negativo en los adolescentes puesto que van configurando procesos diferenciados a los que se pueden observar en adolescentes comunes, favoreciendo la delincuencia como estrategia de sobrevivencia. Pérez-Luco, Lagos y Báez (2012) expresan que este tipo de delincuencia corresponde a una categoría de mayor complejidad en su actuar por cuanto constituyen un grupo que se caracteriza por presentar conductas delictivas abundantes de mayor gravedad y durante un tiempo prolongado.

En síntesis, los modos señalados corresponden a:

Tabla 6: Tipos de actuar delictivo

Tipos de actuar delictivo	Resultado de...
1. Delincuencia común o del proceso adolescente	Exploración de los límites personales, procesos de individuación y necesidad de validarse entre pares.
2. Delincuencia persistente o distintiva	Estáticos: temprana edad de inicio, vulneraciones en la infancia, socialización delictiva y deserción escolar. Dinámicos: características psicológicas (actitudes y tendencias), distorsiones en la interpretación de la realidad, vinculación a pares con comportamiento desviado, consumo abusivo de sustancias,

Nota: Elaboración propia

Fuente: Zambrano y Dionne, 2008; Andrews y Bonta, 2003 en Pérez-Luco, Lagos y Báez, 2012, p. 1211-1212

Respecto a los factores de riesgo –entendidos como “toda variable cuya presencia en una persona o en su entorno aumenta la probabilidad de aparición de una determinada conducta desajustada” (Pons, 2006, p. 71)– asociados al desarrollo del comportamiento delictivo, éstos se clasifican en 6 dimensiones que consideran desde el nivel individual hasta el nivel sociocultural de los adolescentes (Trudel y Puentes-Neuman, 2000 en Hein, 2004). Y corresponden a los siguientes:

Tabla 7: Factores de riesgo en la adolescencia

Factores	Ejemplos
1. Individuales	Problemas de control de impulsos, baja capacidad de resolución de problemas, nivel bajo de inteligencia, consumo de drogas, entre otros.
2. Familiares	Vínculos familiares dañados, violencia intrafamiliar, problemas de comunicación, ausencia de normas y límites, entre otros.
3. Ligados al grupo de pares	Pertenencia a grupos de pares involucrados en actividades riesgosas.
4. Escolares	Fracaso escolar, deserción, problemas de aprendizaje, entre otros.
5. Sociales o comunitarios	Escaso apoyo comunitario, estigmatización y exclusión de actividades comunitarias, entre otros.
6. Socioeconómicos y culturales	Precariedad en las condiciones socio-económicas, vivir en condición de pobreza, referencias culturales, entre otros.

Nota: Elaboración propia

Fuente: Fundación Paz Ciudadana, 2009

Como se puede observar, existe una multiplicidad de factores de riesgo que pueden incidir de modo directo e indirecto en los adolescentes y en desarrollo de las conductas delictivas.

Farrington y Welsh (2007) expresan que es importante considerar que la influencia de los factores de riesgo varía en función de variables tales como el contexto social, el género y especialmente la edad que presenten los adolescentes.

Por último es preciso indicar que generalmente los factores de riesgo coexisten, es decir, pueden manifestarse dos o más simultáneamente, a su vez éstos interactúan entre sí y son mediados por otras variables que aumentan la probabilidad de que los adolescentes desarrollen y consoliden comportamientos delictuales (Hein, 2004).

Por consiguiente, resulta fundamental detectar tempranamente la presencia de factores de riesgo, puesto que como señala Vázquez (2003) si éstos no son intervenidos cuando corresponde tienden a volverse progresivamente más graves y/o complejos. En consecuencia, resulta fundamental actuar sobre los factores de riesgo, disminuir sus efectos y por sobretodo promover factores protectores que reduzcan la probabilidad de que los adolescentes desarrollen comportamientos de riesgo.

Para efectos de la investigación en curso si bien se considerarán los distintos factores de riesgo, se otorgará mayor énfasis a la dimensión escolar, ya que a través de la presente se busca develar las necesidades de apoyo que presentaron los adolescentes actualmente privados de libertad en el sistema de educación formal.

5. Trayectorias escolares y el rol de la escuela

La presente investigación tiene por objetivo comprender las trayectorias escolares de los adolescentes privados de libertad, para ello resulta necesario delimitar qué se entiende por éstas.

Por tanto, distinguiremos dos tipos de trayectorias escolares, las teóricas y las reales. Respecto a las trayectorias teóricas, éstas corresponden a “itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007, p. 2). Lo anterior supone que los estudiantes experimentan recorridos lineales, homogéneos y predecibles en el sistema educativo (Kaplan, 2006). Existen tres rasgos que caracterizan a ésta trayectoria (Terigi, 2007):

1. Organización del sistema por niveles,
2. Gradualidad del curriculum y,
3. Anualización de los grados de instrucción.

Terigi (2007) señala que la asociación de los rasgos mencionados producen efectos adversos en las trayectorias de los estudiantes, considerando que gran parte de éstos transitan de modos heterogéneos, variables y contingentes en el sistema educativo (Kaplan, 2006). Respecto a los efectos mencionados, éstos guardan relación con que los estudiantes no efectúen trayectorias escolares continuas y completas. Asimismo incide en las prácticas educativas puesto que éstas se fundamenten en las generalidades que

otorgan las trayectorias teóricas en función a un desarrollo y progresión estándar (Terigi, 2009).

Por el contrario, las trayectorias escolares reales corresponden a aquellas "múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo" (UNICEF, 2004, p. 8). Por ende, estas trayectorias expresan los distintos modos en que gran parte de los estudiantes transitan durante los procesos de escolarización. En congruencia, Kaplan (2006) señala que la concepción de trayectoria escolar real nos aproxima a una comprensión de los caminos que recorren los estudiantes en el sistema educativo a lo largo de su vida, los cuales constituyen una experiencia educativa única. Para comprender esta concepción de trayectoria es necesario

poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares (Kaplan y Fainsod, 2001 en UNICEF, 2004, p. 8).

Por tanto, desde esta perspectiva tanto niños como adolescentes transitan de forma heterogénea, variable y única por el sistema escolar (Kaplan, 2006). Por añadidura Terigi (2009) señala que las trayectorias reales se asocian con la relativa inflexibilidad de los docentes respecto a las estrategias metodológicas para dar respuestas pertinentes y eficaces a la diversidad de estudiantes.

De esta manera existen fenómenos que marcan los caminos que recorren los estudiantes y corresponden a: deserción escolar, repitencia, ausentismo y sobreedad (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003). Estos fenómenos influyen negativamente en los estudiantes generando en muchas ocasiones trayectorias escolares inconclusas e inevitablemente la exclusión del sistema escolar.

Desde el paradigma de Educación Inclusiva, estos fenómenos tienen origen sistémico y no individual, es decir, son consecuencias del sistema escolar y no de los estudiantes. Julio (2008) señala que el actual sistema escolar, la escuela y los docentes fijan la mirada en la fragilidad educativa de los estudiantes, asumiendo erróneamente que los que fracasan son éstos. Por el contrario, quien fracasa es justamente la escuela “...debido a su incapacidad de visibilizar sus formas peculiares de ser, de aprender y convivir y, por lo mismo, de mediar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes a dichas peculiaridades. ...” (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1986 en Julio, 2010, p. 125).

En consecuencia, cabe señalar que los fenómenos mencionados no obedecen a factores personales, más bien son consecuencia de un sistema escolar que no visibiliza y reconoce la diversidad presente sino que homogeniza y estandariza los procesos de aprendizaje. Por cuanto el sistema escolar “exige alcanzar un nivel en relación con el currículum creado e impuesto por la cultura clásica. ... requiere que la instrucción elemental se limite a dicho currículum para poder aprobar la escolaridad” (Devalle & Vega, 1999, p.80).

Por otro lado, si bien existen diversos factores que obstaculizan y dificultan el desarrollo de las trayectorias escolares de los estudiantes, la escuela constituye un facilitador que tiene la facultad y el deber con la sociedad de promover que los estudiantes concluyan sus trayectorias en el sistema educativo, más en contextos desfavorecidos, asegurando que la educación sea “acorde con los tiempos, las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento. ... una educación capaz de ponerse al servicio del desarrollo humano y la transformación social que reclama el mundo de hoy” (Torres, 2007, p. 2).

En suma, es preciso señalar que las trayectorias escolares son el resultado de la confluencia entre las biografías personales de los estudiantes y los facilitadores y/o barreras que presenta la escuela.

Dicho de otro modo, el concepto de trayectoria

permite enlazar la biografía con las condiciones institucionales y, en lo que atañe al campo educativo, permite analizar de qué manera las condiciones institucionales del sistema escolar intervienen en la producción de las trayectorias escolares, asunto que suele quedar oculto bajo la importancia que se asigna a las difíciles condiciones en que se desarrollan las vidas de numerosos niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Donini, Gorostiaga y Pini, 2005 en Marchesi, Blanco y Hernández, 2014, p.75).

De este modo la escuela adquiere un rol fundamental puesto que a través de ella se evita que las diferencias de cualquier índole se conviertan en desigualdades educativas y paulatinamente en desigualdades sociales que desencadenen situaciones de exclusión social. Por ende, tanto la escuela como la permanencia en la escolarización contribuyen a garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades de niños y adolescentes.

Finalmente es preciso señalar que para efecto de la investigación en curso nos enfocaremos en las trayectorias escolares reales de los adolescentes privados de libertad, ya que a través de sus relatos se obtendrá información relevante respecto a cómo fueron estos procesos, y de esta manera lograr identificar barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación presentes en el sistema educativo formal.

5.1 Escolaridad en los adolescentes privados de libertad

El UNICEF (2001) señala que la educación en esta etapa resulta esencial en el desarrollo y el bienestar de los adolescentes. Por cuanto permite

superar con éxito los múltiples riesgos que ponen en peligro su desarrollo y sus derechos, por lo que hay que dotar a los adolescentes de una amplia gama de conocimientos y capacidades esenciales, entre ellos resolver los problemas de

forma creativa, buscar y evaluar la información con espíritu crítico y comunicarse con eficacia (p. 5).

Asimismo UNICEF (2011) señala que la educación genera múltiples beneficios a largo plazo, tales como una mayor participación ciudadana de los adolescentes, alcanzar niveles más bajos de violencia y delincuencia, lograr un mayor empoderamiento social, entre otros.

Sin embargo estos beneficios no son considerados, ya que existe una población que se encuentra excluida del sistema escolar, por ende, no recibe educación.

Respecto a la escolaridad que presentan los adolescentes –a nivel nacional– al momento de ingresar a los contextos privativos de libertad, el SENAME (2010) señala que un porcentaje importante de estos individuos no asiste a alguna alternativa de educación al incorporarse a los distintos centros, es decir, se encuentra excluido del sistema escolar.

Con relación a lo anterior el SENAME (2007) indica que la gran mayoría de los adolescentes que cumplen sanciones en las distintas modalidades presentan un nivel de escolaridad básica (61,0%), ya sea en modalidad regular o de educación para adultos, y un 35,4% ha alcanzado el nivel de educación media, ya sea técnica-profesional, humanista-científico o educación para adultos.

Lo anterior deja en evidencia que gran parte de la población adolescente privada de libertad no ha concluido sus trayectorias escolares. Esta situación no puede ni debe ser comprendida al margen de la sociedad que las contiene. La explicación de esta realidad “debe contemplarse como algo dinámico y complejo el cual es interpretado por muchos autores desde los procesos de exclusión social (Escudero, 2005; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009 en Monarca, 2011, p. 210).

De acuerdo con lo planteado por Tezanos (2009) los sujetos están socialmente excluidos cuando de alguna u otra manera “se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen las conquistas de una ciudadanía social plena en los horizontes de finales del siglo XX” (p. 138).

Por tanto, estos adolescentes antes de ingresar al contexto privativo de libertad ya se encontraban excluidos del sistema, dejando de manifiesto una cruda realidad que nos acontece como país, la vulneración tanto de los Derechos del Niño como del Derecho a la Educación de un segmento no menor de la población nacional.

En este sentido Selander (2012) señala que estos adolescentes “son en su gran mayoría desertores del sistema educacional formal que con su estructura organizativa rígida y autoritaria no ha sido capaz de contenerlos, sino que ha contribuido a un proceso de estigmatización, agresión o expulsión” (p. 21).

Respecto a la percepción que otorgan los adolescentes en contexto privativo a la escolaridad, Mettifogo y Sepúlveda (2005) señalan que

aparece altamente valorada en el discurso de los sujetos. Sin embargo, en sus relatos de vida los jóvenes no exhiben una percepción de la experiencia escolar como un espacio significativo de apoyo ni una identificación de figuras relevantes en esa etapa de la vida (p. 43).

Por añadidura Sandoval (2007) expresa que los adolescentes perciben que “su paso por la escuela no constituyó un espacio significativo de apoyo, sino que un espacio de exclusión en esta etapa de sus vidas. ...sintiéndose excluidos del sistema” (p. 192).

Por otro lado Mettifogo y Sepúlveda (2005) señalan que una de las experiencias más comunes que experimentaron los adolescentes privados de libertad en el sistema formal de educación es el fracaso escolar. Ambos autores señalan que este fracaso se debe a problemas conductuales, muchas veces derivados de repitencias prolongadas y problemas de aprendizaje (Mettifogo y Sepúlveda, 2005).

Finalmente cabe señalar que “en el contexto de estos cambios la escuela parece estar perdiendo el lugar clave que ha tenido en su origen, y no se ha adaptado a las nuevas, pero igualmente contradictorias, demandas sociales” (Kesler, 2002; Gil, 2010 en Monarca, 2011, p. 212).

Por tanto, en el marco de la investigación en curso, nos enfocaremos en los adolescentes privados de libertad de la V Región de Valparaíso que se encuentran en el Centro CIP-CRC Limache y cómo éstos perciben sus trayectorias escolares. De este modo conocer —a través de los relatos— una realidad para muchos desconocida debido a

la indiferencia que caracteriza a las sociedades actualmente. Para ello consideramos esencial lo propuesto por la ONU (2007) la cual señala que “las opiniones de los niños involucrados en el sistema de justicia de menores se están convirtiendo cada vez más en una fuerza poderosa de mejora y reforma y para el disfrute de sus derechos” (p. 6).

De esta manera contribuir a mejorar las prácticas pedagógicas con el objetivo de eliminar barreras y obstaculizadores para el acceso, participación y aprendizaje de esta población, lo que permitirá avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva para todos y todas.

6. Concepciones

Dado que el principal interés de la presente investigación es conocer y comprender las trayectorias escolares reales de los adolescentes privados de libertad, se busca responder a la pregunta, acerca de, cómo ellos perciben las trayectorias escolares en el sistema educativo formal desde una mirada subjetiva y particular que incluye como objetivo específico poder conocer sus concepciones sobre la escuela.

Etimológicamente hablando la palabra concepción viene del latín “conceptio”, está compuesta por el verbo activo de “concebir” y el sufijo “ción” que indica el efecto, acción o hecho de concebir.

Giordan y De Vecchio (1987) los cuales definen las concepciones como el conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes y explicativas, utilizadas por el aprendiz para razonar una situación problema.

En concordancia con lo anterior es necesario señalar que las concepciones son un proceso elaborado que ocurre en el contexto de una actividad personal lo que conlleva un marco de significación como sistema que sustenta la elaboración personal.

En las concepciones expresadas podemos reconocer muchas acciones, muchos momentos significativos y procesos de construcción mental directamente relacionados con vivencias individuales y colectivas que afectan su significado. Toda concepción tiene dos aristas: uno tiene relación con qué se concibe y otro con cómo se concibe, es así como se conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano y finalmente las concepciones son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información (Arbeláez, 2003, p. 6).

En la presente investigación se ha optado por el término concepciones pues constituye una idea construida e interpretada de la realidad vivida y sentida por los adolescentes partícipes de este estudio, de la que no siempre se es plenamente conscientes, por lo que la labor a realizar esta orientada a interpretar los relatos de los adolescentes, lo cual posibilitará conocer y comprender dichas concepciones analizando conjuntamente aquel contexto social en el que fueron elaboradas.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se señalan los aspectos metodológicos de la investigación. En primer lugar, se establece el paradigma investigativo, luego se justifica la selección del enfoque metodológico desde el cual se aborda el problema de investigación. Ulteriormente se describe el método de investigación y posterior a ello se identifican los participantes y se detallan características de éstos. Además se presentan las técnicas de recolección de información y análisis de ésta. Culminado el capítulo se detallan los procedimientos metodológicos realizados.

1. Paradigma

Conocer la realidad de los adolescentes privados de libertad en relación a su trayectoria escolar real, más allá de lo observable, implica adentrarse en su mundo, descubrir a través de su relato, realidades subjetivas escondidas en su memoria. En esta lógica cobra sentido la importancia de aquellas vivencias individuales dadas en ambientes sociales como los sistemas escolares. En base a lo anterior es que se concibe el paradigma fenomenológico como paradigma guía en la presente investigación.

Situar la investigación desde una perspectiva, marca un horizonte y orienta la dirección general de la misma, en este caso conocer y comprender a través de relatos se enmarca en la concepción señalada por Husserl (1982) sobre la fenomenología como la ciencia que estudia seres naturales, que a través de sus vivencias subjetivas del recuerdo y la expectativa y todos los actos intelectuales edificados sobre ellos nos entregan verdades de toda índole sobre el ser, por lo que se considera la fenomenología como la ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia.

En la fenomenología se estudia el mundo percibido y no un fenómeno en sí mismo de tal manera que el sujeto y el objeto se unen por medio de “estar en el mundo” y el investigador se dirige al mundo percibido ya que entiende que la percepción permite el acceso a la vivencia (Olier, 1986).

El paradigma adoptado en el presente estudio permite dar curso a la investigación en donde los hallazgos se presenten en la narración de los adolescentes, dando el énfasis correspondiente a la experiencia individual y su subjetividad. Autores como Rodríguez y García (1996) plantean que la fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad.

La importancia de los significados incluidos en los relatos de los adolescentes privados de libertad como fuente a la que se acudirá en este estudio reafirma la elección de dicho paradigma.

2. Enfoque

El enfoque que adopta la presente investigación corresponde al cualitativo inductivo. Vázquez et al (2006) señala que el enfoque cualitativo busca “penetrar profundamente en la complejidad del hecho social a investigar. ... y trabajar con pocos casos para profundizar el significado del objeto de estudio” (p. 25). Asimismo la autora señala que para comprender la realidad del objeto de estudio se requiere la utilización métodos y técnicas que producen datos narrativos (Vázquez, 2006).

Martínez (2014) señala que mediante el enfoque inductivo la investigación cualitativa “posibilita el análisis de las dimensiones importantes que emergen durante el estudio, sin presuposiciones previas. El investigador cualitativo intenta comprender las múltiples interrelaciones que emergen de las observaciones, sin anticipar hipótesis sobre posibles relaciones entre unas variables previamente definidas” (p. 92).

Lo anterior es congruente con el objetivo de la investigación en curso debido a que ésta busca conocer a través de los relatos de adolescentes privados de libertad una realidad encubierta por la sociedad y que corresponde a las trayectorias escolares de adolescentes en contextos de exclusión social.

Por consiguiente, este enfoque permitirá conocer en profundidad la realidad de estos adolescentes, asimismo aquellos aspectos que no fueron previstos en la investigación pero surgieron en el curso de ésta y que resultan igual de importantes y enriquecedores para el estudio en curso.

3. Método de investigación

En el marco de la investigación fenomenológica resulta necesario contar con una metodología que permita conocer la realidad y comprender las trayectorias escolares reales de los adolescentes privados de libertad, con el fin de poder cumplir con el objetivo investigativo. Una vez observados los métodos que permitirán llevar a cabo nuestra investigación, se ha considerado realizar un diseño cualitativo con enfoque biográfico narrativo como estrategia de investigación, el cual permitirá a través de estos relatos conocer e interpretar aquellas realidades que pretendemos estudiar.

Para Bolivar (1999) la investigación biográfica narrativa va más allá de una simple recogida y análisis de datos, se ha convertido en una “perspectiva propia”. Es decir la investigación con el método señalado, permite descubrir la realidad personal vivida por la persona que la narra. Esta metodología inserta en la investigación de método biográfico narrativo considera que el investigador debe implicarse en el proceso, y a los informantes como protagonistas del proceso.

La investigación narrativa se constituye como método de investigación al posibilitar el conocimiento del mundo a diferencia de actuar tradicional de las ciencias sociales, el narrar o contar historias no es sólo un elemento más en todo el proceso de investigación sino una forma de investigar. Esta perspectiva narrativa permite al investigador acercarse a la experiencia de vida humana y tiene como eje el hacer sentido y entendimiento de esa experiencia (Blanco, 2011).

Los argumentos principales en los cuales se sustenta la elección del estudio biográfico narrativo es que visualiza al relato, como una puerta de acceso a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en significativa (Blanco, 2011).

4. Muestreo

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados resulta fundamental elegir una muestra de la población que se desea estudiar, en este caso, los adolescentes privados de libertad.

Para determinar la muestra se utilizará el muestreo no probabilístico, el cual se caracteriza debido a que “la selección de la muestra no es aleatoria, sino que se basa, en parte, en el juicio del investigador, por lo que mantiene cierta subjetividad” (Pintado, 2006, p. 187)

Ávila (2006) advierte que este tipo de muestreo comprende procedimientos de carácter intencional y accidental. Para efectos de la investigación en curso se utilizará el de carácter intencional. Por lo tanto, el muestreo no probabilístico intencional corresponde a “un procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población limitando la muestra a estos casos” (p. 89). En congruencia Namakforoosh (2005) señala que en este tipo de muestreo “todos los elementos muestrales de la población serán seleccionados bajo estricto juicio personal del investigador” (p. 189).

Lo anterior deja de manifiesto que el investigador debe tener previo conocimiento respecto de la población, lo que permite que el muestreo sea pertinente.

Considerando lo precedente, cabe señalar que el muestreo no probabilístico intencional resulta ser el más apropiado debido a que la selección de la muestra responde a criterios establecidos y planteados al comenzar la presente investigación los cuales corresponden a: 1) adolescentes, 2) en situación de privación de libertad, 3) en el Centro CIP-CRC Limache. Por consiguiente, desde estos criterios se fundamenta la selección de la muestra. Asimismo dado su carácter intencional permite seleccionar a aquellos adolescentes que cumplan con diversos criterios, los cuales serán detallados a continuación.

4.1 Participantes

Para desarrollar la presente investigación y como se mencionó anteriormente resulta necesario delimitar una muestra que responda a los fines del estudio en curso, por lo que se establecen ciertos criterios de selección que permitirán identificar tanto al contexto como a los sujetos que participarán en el estudio y corresponden a los siguientes:

Criterios de selección del centro:

- Ingreso de adolescentes
- Admitir la modalidad de sanción de internación privativa de libertad

- Situarse en la V Región de Valparaíso

Criterios de selección de adolescentes:

- Cumplir sanción en un centro privativo de libertad
- Sexo masculino
- Presentar entre 15 y 18 años de edad, ya que en este rango etario se presentan con más frecuencia las conductas delictuales (Vera y Maffioletti, 2013).
- Participación voluntaria

De tal manera los sujetos de la presente investigación deben cumplir con los criterios planteados a modo de configurar una muestra congruente con la finalidad del estudio en curso.

5. Técnica de recolección de información

Para la realización de la investigación se adopta por la entrevista cualitativa, la cual es definida por Alonso (2007) como una:

conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación (p. 228).

Puesto que esta técnica otorga una visión profunda respecto a un fenómeno o un tema que se pretende abordar más allá que un cuantificación, especialmente cuando se requiere analizar actuaciones o actitudes que se logren entender de mejor manera en su ambiente natural (Reyes, 2001).

Es necesario especificar que el tipo de técnica a utilizar es la entrevista en profundidad la cual “es una entrevista personal, directa y no estructurada” (Mejía, 1999 en Quintana, 2006, p. 71), donde el entrevistador desea adquirir información acerca determinado problema, estableciendo un listado de temáticas en función de este, focalizando de este modo la entrevista, quedando a libre discreción del entrevistador, quien va explorar razones y motivos, que ayudarán a establecer factores determinados (Rodríguez, 2006).

Este tipo de entrevista es fundamentalmente en el marco de la investigación que se lleva a cabo pues el informante en este caso los adolescentes privados de libertad tiene más posibilidades de expresión, lo va a permitir comprender los puntos de vista, modos, emociones, ideas, entre otros.; es un medio para realizar investigación a profundidad, donde las preguntas son abiertas y las respuestas abren la posibilidad de indagación (Martínez, 2011).

5.1 Guion temático

Con este propósito se elabora un guion temático para ser aplicado a los adolescentes que accedieron a participar en la investigación (ver Tabla 8), lo que otorgará al entrevistador la libertad de organizar y formular las interrogantes durante la entrevista. Por lo tanto, el guión de la entrevista posee temas y subtemas en función de los objetivos de la investigación, siendo un esquema de referencia (Valles, 2003).

Tabla 8: Guion temático

Tema	Subtemas
Datos biográficos	Familiares
	Escolares
Relaciones sociales	Pares
	Docentes
	Familia
Escuela	Aspectos negativos
	Aspectos positivos
Experiencias escolares	Primeros años de estudios
	Últimos años de estudio
	Desempeño académico
	Opiniones sobre las clases
	Tiempos libres en la escuela
	Dificultades
	Cosas que fueron empeorando
Discriminación	Situaciones de discriminación
Delincuencia	Causas
	Factores

Nota: Elaboración propia

6. Técnica de análisis de información

En consecuencia a lo planteado con anterioridad se utiliza la técnica el análisis narrativo el cual hace referencia al “análisis de los temas, estructuras y recursos lingüísticos de narrativas construidas en el contexto de un proyecto de investigación, para entender mejor la perspectiva de los sujetos participantes” (Menard-Warwick 2010 en Capella, 2013 p.120).

Por ende, la base de este tipo de análisis es el estudio de las narrativas, las cuales son elaboradas por los individuos en forma de relatos o historias de una serie de eventos siendo estas mismas las unidades principal en el análisis; en cuanto al análisis en sí mismo, este enfoca en el contenido de la narrativa, como lo son temas, secuencia de eventos, etc.; también la forma como son construidas las narrativas, tipo de frases y/o palabras, tonos, pausas, entre otros; en contexto concreto de narración (Riessman, 2002).

La investigación busca comprender cómo los adolescentes privados de libertad piensan y significan el mundo en el cual se encuentran inmersos, como también los eventos vividos en éste, por lo tanto, resulta imprescindible estudiar cómo estos adolescentes hablan de los eventos que acontecieron en su vida, del mismo modo cómo éstos le han dado sentido, dando mayor significado al análisis de los significados construidos por los individuos.

7. Procedimientos metodológicos

Para el desarrollo de la presente investigación se comenzó con el acercamiento al CIP-CRC Limache estableciendo vínculos vía email con el director de dicha institución, producto de estas conversaciones se concreta una reunión en donde se contextualiza el objetivo del estudio, mientras que por parte del centro, se explicitan lineamientos del protocolo necesario para acceder a la institución y concretar el estudio.

En congruencia con lo anterior, fueron elaborados y posteriormente entregados consentimientos (Ver anexo N° 1) dirigido al director del recinto, y asentimientos (Ver anexo N° 2) que debían ser completados por los adolescentes participantes. Asimismo se establecieron acuerdos en referencia al tiempo y plazos para el desarrollo de la investigación dentro del centro. Respecto al proceso de realización de entrevistas, así como la temática, objetivos y plazos para investigación fueron respaldados por el director del CIP-CRC Limache entregando su aprobación para el desarrollo de la investigación.

Para acceder a la realización de las entrevistas con los adolescentes, se debió registrar la asistencia de los entrevistadores como también el empleo de la grabadora de voz. Los adolescentes entrevistados fueron sugeridos previamente por la institución, por lo que al momento de realizar las entrevistas se conoció físicamente a los participantes. Además es preciso señalar que las entrevistas fueron llevadas a cabo dentro del recinto penitenciario, en tres sesiones que se distribuyeron en dos días, contando con la presencia de funcionarios de la institución durante su realización.

7.1 Producción de información

La entrevista a profundidad surge de la necesidad de conocer los relatos de los adolescentes privados de libertad en el CIP-CRC Limache, ya que se busca “alcanzar una respuesta subjetivamente sincera más que objetivamente verdadera y captar emociones pasando por alto la racionalidad” (Ruiz y Ispizua, 1989).

La realización de entrevista en profundidad se basa en el seguimiento de un guión temático, en el cual se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de las entrevistas (Robles, 2011), por lo que de forma previa a la entrevista con los adolescentes se estructuró un guión temático en función de la pregunta y los objetivos de investigación, esto con el fin de visualizar con claridad los temas de mayor relevancia, evitando de esta manera extravíos y dispersiones en temas de menor relevancia para el estudio (Robles, 2011). Es así como el guión temático contempla categorías y subcategorías que serán abordados en profundidad durante la entrevista, se contemplan en primera instancia preguntas básicas y generales, para abrir el diálogo, lo que permitirá darle confianza al entrevistado. Dependiendo de las respuestas entregadas por los adolescentes se irá adentrando en diferentes temas, logrando la construcción del significado, el valor y trascendencia de sus experiencias.

7.2 Organización y análisis de la información

Posteriormente a la recolección de información a través de la aplicación de las entrevistas en profundidad a los adolescentes pertenecientes al CIP- CRC Limache, se procedió al análisis de ésta, recurriendo al análisis narrativo, con este objetivo las entrevistas fueron grabadas y transcritas, realizándose el análisis sobre dichas transcripciones. Durante la transcripción se incluyeron características lingüísticas como paralingüísticas, como también verbalizaciones del entrevistado y el entrevistador, con el fin de ser contemplados en el consecutivo análisis.

Respecto al análisis mismo, este se desarrolló en dos partes esenciales: la codificación y la categorización. Respecto a la codificación su meta radica en simplificar y encontrar el sentido a la complejidad comprendida en las transcripciones textuales (Fernández 2006). Lo que implica un trabajo que permita codificar datos, dando etiquetas a los temas y desarrollar sistemas de categorías. Esto implica analizar el contenido central de las entrevistas para establecer qué es significativo. Desde esa información es posible identificar patrones en los datos cualitativos, transformándolos en categorías (Patton, 2002 en Fernández 2006). Dichas categorías consisten en un proceso de clasificación de datos en torno a ideas, temas y conceptos que surgen de la lectura de las transcripciones (Porta y Silva, 2003). Las categorías emergentes van surgiendo tanto del material de análisis como la formación y el propio marco teórico de la investigación (Porta y Silva, 2003).

El proceso de codificación y categorización fue realizado a cada entrevista vertiendo los datos en tres tablas, confeccionadas en función de los relatos extraídos, los cuales compartieron en su mayoría las mismas categorías y subcategorías. Debido a las similitudes que llegaron a tener sus trayectorias escolares se generó una tabla final que sintetiza las tres entrevistas. Finalmente se realizó un análisis cualitativo por cada una de las tablas, describiendo e interpretando la información de las transcripciones.

En definitiva, en el presente capítulo se expuso la metodología de la presente investigación, la cual como se mencionó corresponde a un estudio cualitativo de entrevista en profundidad. Cabe señalar que la elección de dichos procedimientos permiten dar respuesta a los objetivos del presente trabajo investigativo.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

En congruencia con el objetivo de la investigación, el presente capítulo tiene por finalidad presentar los análisis narrativos realizados a cada una de las entrevistas. Además se desarrolla un análisis narrativo general de los relatos de los adolescentes que permite dar cuenta de elementos en común que presentaron en sus trayectorias escolares en el sistema educativo formal.

1. Análisis narrativo Entrevistado N°1

Tabla 9: Síntesis de categorías y subcategorías de análisis Entrevistado N°1

Categorías	N° citas	Subcategorías
Escuela	34	Vínculos
		Discriminación
		Dinámicas de violencia
		Respuesta establecimiento: medidas disciplinarias
		Cambios de establecimientos
		Valoración modalidad CEIA
Factores personales	8	Motivación
		Autoconcepto
		Autopercepción
Necesidades de apoyo	5	Educativas
		Socioafectivas
Familia	15	Negligencia

		Dinámicas de violencia
		Antecedentes delictuales y de consumo
Drogas y robo	11	Consumo de drogas
		Conductas delictuales
Situación actual	11	Re significación de la educación
		Valoración modalidad CEIA
		Proyecciones

Nota: Elaboración propia

Durante la conversación sostenida con el Entrevistado N°1 surge información relevante respecto a la trayectoria escolar experimentada en el sistema educativo formal. De modo que, para facilitar la comprensión del relato se procede a clasificar y agrupar conceptualmente la información recolectada en las siguientes seis categorías: escuela, factor intrínseco, necesidades de apoyo, familia, drogas y robo y situación actual. Además, cabe señalar que de cada una de éstas subyacen subcategorías de análisis que otorgan mayor nivel de especificidad y claridad a las categorías ya mencionadas.

A modo de contextualizar, el Entrevistado N°1, en adelante E1, nace el día 29 de Septiembre de 1998, por lo que al momento de la entrevista tenía 17 años, 6 meses. Además, cabe señalar que el adolescente proviene de la comuna de Quillota.

Respecto a la categoría escuela, en ésta se registran un número de 34 citas, por lo tanto, se instaure como la categoría de análisis con una mayor cantidad de citas de referencia. La presente comprende aquellas situaciones acaecidas en el contexto escolar que diferencian y marcan la trayectoria escolar del E1 respecto a otros adolescentes. Estos eventos se agrupan en las siguientes subcategorías: vínculos, factor personal,

discriminación, dinámicas de violencia, medidas disciplinarias empleadas por los establecimientos, cambios reiterados de instituciones educativas y valoración de la modalidad flexible de educación.

Respecto a la subcategoría vínculos, ésta se refiere a las relaciones e interacciones establecidas por el E1 tanto con docentes como con sus pares dentro del contexto escolar. El E1 alude la existencia de vínculos afectivos positivos con uno de los tantos docentes con los cuales interactuó a lo largo de su trayectoria escolar, señalando que

“el profesor de religión, él me apoyaba en todo, cuando pongamo me querían mandarme suspendido y él iba a conversar con el director que no me suspendieran porque yo era buen joven, cosas así”.

De este modo, el E1 expone que existía una figura significativa que le brindaba apoyo cuando éste lo requería. También menciona que esta persona confiaba y tenía un buen concepto del adolescente.

El E1 señala que en el aula sus compañeros le brindaban apoyo para que éste realizara las tareas propuestas, manifestando que

“[¿Quién te ayudaba en la escuela?] los compañeros”.

Asimismo indica que debía solicitar ayuda de éstos ya que en múltiples ocasiones fue ignorado por los profesores.

“[¿Cuándo llamabas al profesor, él qué hacía?] No me pescaba [¿No iba contigo?] no”.

De esta manera, se observa que el E1 estableció vínculos positivos con sus pares, por cuanto los compañeros proveían apoyo en circunstancias referidas a la realización de

tareas, y a su vez suplían el rol mediador del docente cuando éstos desatendían e ignoraban al E1. Lo anterior deja en evidencia prácticas discriminatorias por parte de los docentes hacia el E1.

En cuanto a la subcategoría correspondiente a discriminación, entendida como “toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable. ... que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales...” (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012, p. 1). De esta manera, se desprende del relato del E1 que en el contexto escolar se generaban prácticas de discriminación hacia éste y que dichas acciones fueron efectuadas por distintos docentes de las escuelas a las cuales asistió.

“[¿Cuándo llamabas al profesor, él qué hacía?] no me pescaba [¿No iba contigo?] no [¿A quiénes ayudaba?] a todos los otros menos a mí, que era el único que se portaba mal”.

En base a lo expuesto por el E1, queda de manifiesto que los docentes excluían al adolescente, negándole el apoyo necesario cuando el éste lo requería. Además, tal como señala el E1 estas prácticas se fundamentaban generalmente en prejuicios y/o etiquetas negativas asignadas por los mismos profesores y demás miembros de la comunidad educativa, que en ninguno de los casos configura un motivo para despojar al adolescente de los apoyos requeridos. Respecto a los términos prejuicio y etiqueta negativa, el E1 indica que en los establecimientos a los cuales asistió, frecuentemente lo llamaron *malo* y *desordenao*, lo cual contribuyó a un proceso de estigmatización hacia el adolescente.

“[Si pasaba algo malo y tú no estabas allí ¿te echaban la culpa?]sí, muchas veces”.

En consecuencia, es pertinente señalar que el E1 experimentó en el sistema educativo formal diversas situaciones de discriminación referidas a procesos de etiquetamiento, estigmatización y exclusión en el ámbito escolar.

Por otro lado, se desprende del relato del E1 que la trayectoria escolar de éste estuvo marcada por la presencia de dinámicas de violencia entre los miembros que conforman la comunidad educativa.

“[¿Alguna anécdota que recuerdes?] ah una vez que mi profesor me pegó un charchazo no mah, eso eso no ma”.

A raíz de lo expuesto por el E1, es preciso afirmar que el adolescente sufrió de violencia física en el contexto escolar, siendo ésta ejercida por un docente del establecimiento al que asistía en aquel momento. A su vez, el E1 admite haber agredido a sus compañeros en reiteradas ocasiones. No obstante, señala que esto se producía debido a que éstos lo molestaban.

“...los compañeros me sacaban a mi amá, me decían garabatos y yo ahí me enojaba y les pegaba”.

Sin embargo, también reconoce que cuando estaba bajo los efectos de las drogas le resultaba divertido golpear a sus compañeros.

“...me reía todo el rato y de ahí me portaba mal también de repente. ...andaba agresivo y pa’ mi era chistoso... [¿Qué hacías?] ahh le pegaba a los compañeros... le pegaba charchazos, los botaba al suelo”.

Lo cual deja entrever que el E1 naturalizó pautas para relacionarse enmarcadas en la violencia física, visualizando éstas como un medio para expresarse, por sobre el diálogo u otras formas de manifestarse.

En cuanto a la respuesta de los establecimientos frente situaciones de conflicto, el E1 manifiesta que frecuentemente las instituciones educativas empleaban medidas disciplinarias punitivas.

*“[Cuando discutías con tus compañeros ¿Qué hacían los profesores?] los separaba eee y no, me ponían una... me mandaban suspendido.
...en la escuela me llevaban al tiro a inspección y ahí me mandaban suspendió al tiro...también llamaban a mi mamá”.*

De esta manera, queda en evidencia que los establecimientos a los cuales asistió el E1 aplicaban considerablemente medidas punitivas-sancionadoras que iban desde amonestaciones verbales y escritas, citaciones al apoderado, suspensiones temporales hasta la cancelación de matrícula inmediata.

“[¿Por qué cambiaste tanto de colegio?] porque me portaba mal y me iban echando de todos los colegios”.

En consecuencia, se observa que los distintos establecimientos del sistema educativo formal emplearon protocolos de actuación caracterizados por el uso de medidas y sanciones disciplinarias de carácter punitivo por sobre las medidas formativas y de diálogo. Lo anterior tiene consecuencias significativas en el adolescente, por cuanto es empujado a peregrinar por distintos establecimientos educativos.

“[¿A qué colegios fuiste?] Ah sí yo fui a la escuela uno, fui al de Boco, ¿a cuál más fui? ... a la Ramón Freire, a la Said, estuve en todos los colegios”.

Por otro lado, el E1 señala que tanto los docentes como otros funcionarios de las instituciones educativas a las cuales asistió invisibilizaron el consumo de drogas y fármacos dentro del contexto escolar.

“fumábamos marihuana, de repente tomábamos unas pastillas, pastillas pa’ drogarse eso sí y ahí pasábamos así, toos volaos. ...[¿Se dieron cuenta los profes?]ee no sé yo cacho que sí pero se hacían los desentendios”.

De lo anterior se desprende que los establecimientos no visualizan el fenómeno de consumo de drogas como una problemática urgente de abordar. Asimismo se observa que las instituciones educativas no toman medidas pertinentes para prevenir el consumo, teniendo conocimiento que estas prácticas sucedían dentro del contexto escolar.

Luego de transitar por distintos establecimientos de la comuna, el E1 desertó del sistema educativo formal. No obstante, meses después ingresó a modalidad flexible de educación, específicamente a un Centro de Educación Integral de Adultos, en adelante CEIA, indicando que ésta fue la última escuela a la que asistió en la calle.

Respecto al CEIA, es preciso señalar que el E1 tiene una concepción positiva de éste, por cuanto se ajustaba a los intereses y requerimientos del adolescente.

“[¿Qué horarios tenías?] salíamos, vamos, entrábamos no sé po a las 8 y salíamos a las 1... [¿Eso era mejor que una escuela normal?] sí era mejor. ...el CEIA es como mejor po’ que las escuelas, yo encuentro. ... lo bueno es que salí temprano también ya y ahí aentro del colegio te fumay unos pito. ...[¿Usaban uniformes?] en el CEIA vay con ropa de calle, vay como tu queri”

De esta manera, se observa que el E1 valora la flexibilidad que confiere la modalidad CEIA en términos de horarios, uso de uniformes y permisividad respecto al consumo de drogas dentro del establecimiento.

En cuanto a las medidas disciplinarias empleadas por el CEIA, cabe señalar que son de carácter formativo y dialógico.

“en el CEIA hablaban conmigo. ...me retaban y me me, después en los recreos me decían pero tú no tenís que hacer esto, no tenís que hacer esto otro, ahí ellos conversaban conmigo no iban al tiro a inspectoría y ahí decían no este niño se porto mal, hay que cambiarlo. ... es que no son pesaos los profesores del CEIA son así como uno”.

Respecto a la provisión de apoyos, el E1 señala que en el CEIA recibió mayor acompañamiento en comparación con las escuelas regulares a las cuales asistió durante su trayectoria escolar.

“en el CEIA si recibía apoyos... [¿Cómo?] te mandaban pa otra sala... [¿Qué hacían?] sí ahí yo, ahí como que te enseñaban más... [¿Te servía?] sí, iba too volao pero igual me servía”

Lo anterior, deja en evidencia que esta modalidad de educación se ajustaba a las particulares del E1 debido a la flexibilidad imperante en la institución educativa. Asimismo, se advierte que el E1 valora positivamente la horizontalidad de las relaciones con los docentes, indicando que *los profesores del CEIA son así como uno*, lo cual favorece la vinculación afectiva con éstos. Considerando las características de la modalidad, E1 expresa el deseo de continuar sus estudios en el CEIA posterior al egreso del CRC.

“yo quiero irme a estudiar al CEIA. ...no veí que ahí podí estudiar de noche...y trabajar en el día”.

Respecto a la categoría factor personal, ésta comprende aquellos elementos que son propios del sujeto, y que guardan relación con el contexto escolar. Éstos se agrupan

en subcategorías, las cuales se presentan a continuación: motivación, autoconcepto y autopercepción.

Con relación a la subcategoría motivación, ésta se refiere a elementos que intervienen en el logro o realización de una acción, en este caso, aquellos factores que facilitaron u obstaculizaron el proceso de adherencia del E1 a los establecimientos educacionales a los cuales asistió durante su trayectoria escolar. De este modo, El adolescente en múltiples ocasiones señala que en la escuela se divertía, tanto en los recreos como en clases de matemáticas.

“[¿Cómo era una clase de matemática?] sí era divertida. ...yo la encontraba divertida me gustaba sumar restar. ... [¿Qué piensas de las escuelas?] que siento que bueno porque yo pase por colegios cuando era chico y me divertía el colegio. ...iba todos los días al colegio”.

De este modo, se observa que existía un factor que motivaba al E1 a asistir regularmente a las distintas instituciones educativas. Por otro lado, es preciso indicar que cuando el E1 asistió al CEIA se identificaron otros factores que favorecían la adherencia con el establecimiento.

“...me gustó el CEIA ese el dos por uno, porque ahí iba con todos los compañeros de donde yo vivía, íbamos en los mismos cursos, de ahí lo pasábamos bien po”.

En consecuencia, contar con un grupo significativo de pares con los cuales el E1 podía relacionarse configura un elemento de motivación para el adolescente.

En cuanto al autoconcepto, el E1 desarrolló una imagen negativa de sí mismo debido a los procesos de discriminación experimentados, por lo que constantemente atribuyó el fracaso y la exclusión a sus características individuales.

“Entraba a la sala y de repente me ponía a peliar, too eso, desde chico malo.

[¿te podrían haber ayudado más en el colegio?] no, si yo era el desordenao no ellos”.

Por otro lado, se observa ocasionalmente que el E1 presenta una autopercepción de víctima, por cuanto señala la existencia de vínculos negativos con los docentes fundados en ideas preconcebidas sobre éste.

“[¿Tuviste algún profe que te retara sin causa alguna?] sí, también tuve profesores así... me retaban por todo, hagamos yo de repente llegó con mala, por mal alumno les tiraba la goma, les tiraba papeles de repente cuando estaba de espalda y ahí me agarró mala”.

“...una vez le robé la plata a mi profesor [¿A cuál?] al que me tenía mala [¿Por qué?] porque yo sabía que él me tenía mala”.

Lo anterior, deja en evidencia que el E1 no logra visualizar ni comprender los motivos por los cuales no existen vínculos con los docentes. En consecuencia adopta un rol de víctima, señalando que los profesores *le tienen mala* sin fundamento alguno. Sin embargo, es preciso señalar que el establecimiento de vínculos no debiese estar condicionado por factores conductuales, no obstante la trayectoria del E1 está marcada por estas situaciones.

Respecto a la categoría correspondiente a necesidades de apoyo, ésta comprende aquellos requerimientos de apoyo que presentó el E1 mientras estuvo escolarizado en el sistema educativo formal. De este modo, las necesidades de apoyo configuran aquellos recursos y estrategias que requirió el adolescente para participar en actividades del contexto escolar, asimismo, para mejorar su funcionamiento individual (Luckasson et al,

2002). Las necesidades experimentadas por el E1 se agrupan en subcategorías, las cuales se presentan a continuación: educativas y socioafectivas.

Considerando lo expuesto, el E1 señala la existencia de necesidades a nivel educativo vinculadas a la disposición de los docentes para brindar apoyos individualizados cuando éste lo requería.

“[¿Cómo sería tú escuela ideal?] que te ayuden los profes... [¿Cómo?] así apoyándote, siempre estando ahí cuando tú los necesitai”.

Además señala que actualmente recibe apoyos a nivel individual, manifestado que

“...aquí te pasan una guía y te ayudan a hacerla, sino entendí te dicen hasta que entendai”.

En consecuencia, se observa que el E1 valora positivamente la metodología de enseñanza que utilizan los docentes del CRC, dejando entrever que este tipo de apoyo resultó necesario en la escuela, sin embargo, no fue proporcionado.

Respecto a los requerimientos de apoyo a nivel socio-afectivo, el E1 valora el diálogo como un elemento positivo que facilita la resolución de conflictos, manifestando la necesidad de éste en diversas situaciones.

“...me gustaría que me escucharan y conversaran. ...no que llamarán a mi amá”.

A raíz de lo expuesto por el E1, se advierte como una necesidad de apoyo el uso de medidas disciplinarias de carácter formativo con un enfoque dialógico por sobre las medidas punitivas-sancionadoras. Asimismo, el E1 señala la necesidad imperiosa de ser escuchado por los miembros de la comunidad educativa, visualizando ésta acción como significativa dentro del ámbito escolar y afectivo.

“[¿Qué le falta a la escuela?] escuchar [¿Hubiese cambiado algo?] sí, eso le falta a la escuela”.

De acuerdo a la categoría familia, ésta contempla aquellas dinámicas que se originaron en el contexto familiar y que influyeron la trayectoria escolar del E1. Para facilitar la comprensión del relato, se organizan las dinámicas en subcategorías, las cuales se presentan a continuación: negligencia, dinámicas de violencia y antecedentes delictuales y de consumo de drogas.

De este modo, el E1 señala que el núcleo familiar está compuesto por su madre, su hermano mayor y una hermana menor. A través de lo expuesto por el adolescente, se observa que las dinámicas familiares estuvieron marcadas por una constante negligencia parental respecto a los cuidados personales del E1 y sus hermanos, señalando que

“...mi amá me dejo botao’ y estuve en un hogar, en el...no conoce el Enrique Calleja, en ese igual estuve, estuve 5 años en ese hogar [¿Desde qué edad estuviste ahí?] sí cuando tenía 5 años, no ve que a los 4 años falleció mi apá, y a los 5 me internaron a mí y a mi hermano”.

En base a lo expuesto, se advierte que la progenitora del E1 no presentaba las competencias necesarias para mantener bajo su responsabilidad a los menores, motivo por el cual el E1 y su hermano mayor son enviados a una residencia de protección del SENAME. Respecto a la situación de la hermana, el E1 señala que los cuidados personales están bajo responsabilidad de la abuela materna por cuanto la progenitora no puede hacerse cargo de ésta.

“[¿Tú mamá se hizo cargo?] no... mi mi abuela se la quitó a mi amá”.

A raíz de lo expuesto por el E1, es preciso señalar que la progenitora no representó una figura significativa en términos de apoyos en el ámbito educativo.

Del mismo modo, el E1 expone que frecuentemente su madre ejercía violencia sobre éste, indicando que frente a diversas situaciones de conflicto la progenitora reaccionaba de forma violenta, agrediendo al adolescente.

“[¿Cómo fue el proceso de expulsión?] ...llamaron a mi mamá, mi mamá llegó y me pegó y ya ahí nos fuimos pa la casa y ahí no estudié más po”.

“[¿Los profes se daban cuenta que fumabas?] sí, llamaban a mi mamá, y mi mamá me pegaba y ahí me llevaba pa la casa y en la casa me retaba me decía no podi salir pa la calle”.

Por consiguiente, se evidencia que el E1 sufrió violencia física en el contexto familiar, la cual fue ejercida por la madre de éste, quien recurría habitualmente a los golpes como medida disciplinaria.

Por otro lado, cuando se le consulta por su hermano mayor, el E1 señala que éste se encuentra en la cárcel de Quillota, añadiendo que

“es que él cuando era chico fumaba pasta, a los 15 años empezó a fumar pasta...y ahí yo lo veía así y no sé me daba pena verlo así como andaba, andaba robando pa puro fumar... si yo igual tengo una historia así complica”.

Además, al ser consultado respecto a la existencia de algún referente de consumo de drogas dentro de la familia, el adolescente señala

“...en mi entorno yo observe eso [consumo] ...mi hermano consumía”.

“...yo empecé a robar con mi hermano, salíamos de mecha”.

Considerando lo expuesto por el E1, es pertinente señalar que dentro del contexto familiar existían antecedentes delictuales y de consumo de drogas. Lo cual permitió que el adolescente normalizara dichas conductas.

En cuanto a la categoría drogas y robos, ésta comprende aquellas acciones vinculadas tanto al consumo de drogas como al ámbito delictual que incidieron en la trayectoria escolar del E1. Dichas acciones se agrupan en dos subcategorías, las cuales se presentan a continuación: consumo de drogas y conductas delictuales.

De esta manera, el E1 señala que comenzó a temprana edad a consumir drogas legales e ilegales.

“...ehh como a los 9 probé el cigarro y a los 10 11 ya andaba fumando drogas igual...después allá a los 13 ahí empecé a tomar pastillas”.

Al ser consultado por la primera vez que consumió, el adolescente manifiesta que fue alentado por un tercero.

“...un amigo me dijo oe sabi que tengo unos pitos aquí vamo a fumar y le dije ya vamos, y nos fumamos como 15 pitos”.

Por otro lado, el adolescente admite haber consumido drogas dentro del contexto escolar, indicando que

“fumábamos marihuana en el colegio...de repente tomábamos unas pastillas, pastillas pa’ drogarse eso sí y así la pasábamos en el colegio, así toos volaos”.

En suma, se advierte un consumo temprano e indiscriminado de drogas dentro de las instituciones educativas, lo cual marcó la trayectoria escolar del E1, por cuanto éste afirma que el uso de sustancias ilícitas influyó en el abandono del sistema educativo formal.

“[¿La droga influyo en algo?] sí, en dejar la escuela”.

En cuanto a las conductas delictuales, el E1 señala que comenzó a faltar de manera paulatina al establecimiento educativo, ya que destinaba esos horarios para cometer distintos actos delictivos.

“iba al colegio y hagamos y iba estaba inscrito en el CEIA y me iba en la mañana y no iba al colegio, iba a robar casas y pitearme casas”.

De este modo, se observa que el E1 priorizo las conductas delictivas por sobre los estudios, evidenciándose una asistencia regular a los establecimientos educativos, lo cual impactó de manera negativa la trayectoria escolar del adolescente.

Respecto a la última categoría correspondiente a la situación actual del E1, cabe señalar que ésta contempla los idearios concebidos por el adolescente posterior al ingreso al CRC. De esta manera, el relato se organiza en la siguientes subcategorías: re significación de la educación y proyecciones de vida.

En cuanto al significado que el E1 otorga a la educación, desde su condición privativa de libertad, señala que

“mi hermana ahora se saca sietes, pasa con promedios buenos [¿Qué piensas tu de eso?] que bueno po, que me pongo alegre cuando me dicen cosas de mi hermana así, porque uno está aquí preso y ella está tirando pa arriba bien po”.

De lo anterior, se desprende que el E1 ha logrado resignificar la educación, comprendiéndola como una herramienta que permite a las personas progresar en la vida.

En cuanto a las proyecciones de vida, el E1 visualiza la educación como un medio que le permitirá obtener un empleo. Asimismo, se infiere que E1 concibe que

mediante la educación lograra mayor visibilidad respecto a otros adolescentes que no han accedido a la educación o bien no han finalizado la enseñanza media.

“ [¿ Cuándo salgas que harás?] me voy a ir a estudiar y trabajar, no quiero seguir más robando. ... quiero irme a estudiar al CEIA... salir de 4to medio y de ahí ponerme a trabajar”.

En conclusión, resulta necesario señalar que a través de relato del E1 se lograron extraer elementos significativos que marcaron la trayectoria escolar del adolescente en el sistema educativo formal a lo largo de su vida.

2. Análisis narrativo Entrevistado N°2

Tabla 10: Síntesis de categorías y subcategorías de análisis Entrevistado N°2

Categorías	N° citas	Subcategorías
Escuela	32	Vínculos e interacciones
		Dinámicas de violencia
		Discriminación
		Cambios de establecimientos
		Necesidades de apoyo
		Respuesta establecimiento: metodologías de enseñanza y medidas disciplinarias
Factores personales	10	Motivación
		Auto concepto
		Victimización
Familia	5	Apoyo familiar
		Cambios contextuales

		Paternidad adolescente
Drogas y robo	7	Drogas Robos
Situación actual	9	Re significación de la educación Proyecciones

Nota: Elaboración propia

Introduciéndonos en el análisis de lo relatado por el Entrevistado N°2, en adelante E2, es necesario contextualizar al adolescente señalando que el E2 nace el día 08 de Septiembre de 1997, presentando al momento de la entrevista la edad de 18 años, 7 meses. De igual forma, cabe señalar que el adolescente proviene de la comuna de Quillota.

En base al relato del E2 en la entrevista aplicada, surge como categoría principal la escuela con un total de 32 citas asociadas a dicha categoría, la escuela es la institución donde se lleva a cabo la educación formal del estudiante, donde se desenvuelve, se lleva a cabo el curriculum de enseñanza y donde ocurren los principales vínculos a lo largo de su trayectoria escolar. Estos vínculos emergen como subcategoría de Escuela ya que los lazos afectivos que el E2 estableció con su profesor jefe, lo ayudaron a focalizarse en sus estudios y convirtiéndose en un factor determinante para que el obtuviera su licencia de enseñanza básica, debido a que en la época en que cursaba sexto comenzó a tener dificultades académicas y conductuales que le obstaculizaban su desempeño escolar.

“quedé repitiendo en sexto dos veces y ahora una dos en primero”

“¿Algún profesor que te haya marcado, que tu hayas dicho, este es un buen profesor porque hacía tal cosa? Sebastián, era profe de naturaleza y profe jefe de nosotros, en la Said, él me ayudaba harto porque yo había quedado repitiendo así

seguido y él me ayudaba y me dijo que yo me iba a ir pa su curso. No sé po porque el ya veía que...”.

En consideración a las respuestas del E2, se puede apreciar como el factor vincular se vuelve un facilitador generando respuestas positivas en el estudiante asociándose al desarrollo de la motivación.

“con él [profesor] después empecé a meterme en el futbol, íbamos a campeonatos y ganábamos después fuimos al regional a Hijuelas y perdimos en el semi final. ...[¿El profesor te motivó?] sí [¿Estaba pendiente de ti?] sí, como que me ayudaba harto”.

Existe por parte del E2 una valoración del diálogo como medio para crear vínculos, resolver conflictos y generar respuestas positivas dentro de la escuela.

“no sé donde me veía... no sé... yo le conversaba y me conversaba también y si tenía, por ejemplo si llegaba con problemas con mi mamá, él me ayudaba, me sacaba de la sala y me decía que los problemas había que superarlos. [¿Le tenías afecto a ese profesor, por eso lo respetabas?] sípo porque igual y me saco de octavo. ...con los otros profes me llevaba bien era buena la relación, conversábamos”.

Visualizando los vínculos como uniones, es necesario establecer que dichas vinculaciones entre dos o más personas pueden traer consecuencias positivas como negativas. Los adolescentes se encuentran en una etapa en que suelen buscar referentes con el fin de expresar su identidad, por lo que suele ocurrir que en esta etapa se busque pertenecer a un grupo en el que los vínculos de amistad pueden influir en las acciones de los pares.

[¿Cómo era tu grupo de amigos?, ¿Todos eran traviesos?] sí [¿Qué hacían en el recreo?] aaahnaaa de repente nos juntábamos donde hay una plaza ahora así y llegábamos así cada uno y de repente se sacaban pitos”.

Según relata el E2, pertenecía al grupo de los desordenados en clases:

“naa a la profe de inglés le rompíamos los libros porque escribía mucho y tirábamos los libros pa la pa la puerta y ahí salíamos todos arrancando, abría la puerta y ahí salíamos todos arrancando [¿Todos?, ¿Todo el curso?] no sólo los desordenados”.

En base a lo anterior se observa como factor relevante en el relato del E2, la relación vincular con su grupo de pares y las influencias de éstos en dinámicas de violencia y consumo de drogas ocurridas dentro de la escuela.

“llegabay así [colegio] y te decían hijo de la perra y peleando al tiro peleábamos al toque sillazos, más encima que yo justo iba con unos amigos ahí de la calle y entonces los juntábamos ahí y de repente se juntaban locos de otros lados así y nos teníamos mala y nos tirábamos las pelá ahí fue, ahí el colegio era brígido, peleábamos casi todos los días”.

Es así como surge dentro del relato un fuerte componente de violencia dentro de su trayectoria escolar, por lo que la subcategoría de dinámicas de violencia aparece en interacciones con sus pares desde temprana edad.

“[¿Peleabas cuando chico?] sí”.

En relación con la información señalada, la conducta disruptiva del entrevistado en la escuela es visualizada por docentes y directivos, los cuales ejercen discriminación sobre el estudiante ante situaciones de índole conductual.

“me decía (refiriéndose a la docente) una vez estaban tirando corrector y prendieron la este y era en mi mesa y yo la apago y empezó a retarme y me decía

cabro de porquería, me decía, una cuestión así, ya anday haciendo tus cosas, voy a llamar al director, me decía, y yo no había sido”.

Según el entrevistado y en relación a la subcategoría de discriminación, la escuela excluye a los estudiantes que no alcanzan los logros académicos esperados.

“[¿Has sentido que te han mirado en menos?] sí de repente [¿Por quienes?] así de repente así, los profes sí... y uno es ser humano igual que todos no más [¿Tú crees que eso solo ocurre dentro del colegio entonces?] sí”.

En base a esto podemos determinar que el E2 otorga gran relevancia a la forma en que los docentes y directivos responden frente a las problemáticas que él presentó a lo largo de su trayectoria escolar, existiendo por parte del estudiante la sensación de discriminación y menoscabo a consecuencia de sus dificultades académicas y problemáticas conductuales.

Siguiendo con las subcategorías dentro del concepto escuela, existen, en la escolaridad del E2, cambios reiterados de establecimiento, tornándose en una sub categoría de análisis, debido a que dichos cambios ocurren sólo en la enseñanza media cuando al tratar de continuar con sus estudios de nivel medio el E2 no encuentra un establecimiento que lo acoja como lo hizo su escuela básica y comienza a transitar por diversos establecimientos debido a conflictos conductuales, delictuales y reiteradas inasistencias que producen en el E2 reprobación y finalmente la deserción en primer año de enseñanza media.

“después me fui al San Luis, no primero me fui al liceo de hombre y me echaron porque había robado unos notebook. Después me mandaron al agrícola y en el agrícola duré medio año porque después no quise estudiar más. Después me fui al San Luis de tarde y quedé repitiendo y después me vine paca”.

Dichos cambios de establecimiento generan en el E2 poca adherencia a las instituciones educativas además de encontrar bajo nivel de apoyo a sus necesidades, relacionándose dicha respuesta con la subcategoría de necesidades de apoyo, las cuales dicen relación con recursos y estrategias que el adolescente requirió durante su proceso educativo y que no recibió en las escuelas de enseñanza media. Lo anterior se ve reflejado en las concepciones negativas que el E2 señala de su experiencia escolar en enseñanza media donde expresa que:

“cuando me cambié al agrícola ahí ya no me gustaba, ahí hacía la cimarra, me iba pa otros lados. ...ahí ya después llegué al San Luis y ahí empecé a hacer la cimarra todos los días”

Según lo señalado, por el E2, su trayectoria escolar durante la enseñanza media está marcada por ausencia de provisión de apoyos y respuesta ineficaz a sus necesidades educativas y socioafectivas.

“[¿Y ahí (en el liceo) que hacía la escuela, los profesores para ayudarlos?] na ahí eran más pesaos [¿No los escuchaban?, ¿Nadie se les acercaba?]no, no es que a donde veían que uno así andaba en otra volá. Tampoco yo me acercaba a los profes, ni sé como se llaman los profes ni me acuerdo”

De esta forma se comprende que las necesidades de apoyo relacionadas con el ámbito social y conductual, presentadas por el E2 en la escuela, se caracterizan por la ausencia de apoyo efectivo, presentando frente a estas conductas, respuestas de carácter punitivo y segregador, por parte de los establecimientos.

Lo determinante de las respuestas de los establecimientos ante las necesidades del E2 se convierte en subcategoría específica de análisis, de esta forma se puede apreciar en el relato del E2 que la manera en que la escuela aborda el proceso de

enseñanza contempla un enfoque tradicional de educación, donde el estudiante adopta un rol pasivo, lo que produce desmotivación por parte del entrevistado.

“[¿Cómo era una clase de lenguaje en la Said?] eeh... entregaban textos y tenían que hacerlos”.

“a la profe de inglés le rompíamos los libros porque escribía mucho”

En cuanto a la respuesta de los establecimientos en relación a la disciplina se pueden apreciar prácticas punitivas y segregadoras.

“naa nos dejaba afuera, llamaba al director y nos dejaba afuera, no los quiero en mi clase. ...nos volábamos en el camarín después el profe de educación física nos sapiaba al director, llegaban los pacos”.

Evidenciándose dentro de las respuestas de los establecimientos a las faltas del reglamento escolar, ausencia de estrategias de tratamiento y respuesta a dichas conductas.

Sin embargo, el E2 en su relato marca una diferencia sustancial respecto a lo vivido en la escuela básica donde se puede apreciar que la respuesta del establecimiento fue eficaz y pertinente para sus requerimientos de apoyo, observándose en su relato una valoración positiva de aquel establecimiento.

“[y ahí en ese colegio (La Said) ¿Cómo eran las clases?] eran buenas, sí, le agarre cariño a los profes [¿Fue una buena experiencia?] sí”.

Se visualiza dentro del relato del E2, una respuesta educativa, de la escuela básica, que en gran medida cumple con los requerimientos de apoyos afectivos y educativos.

“los profes aconsejaban que cambiara, que pasara de curso que me preocupara de mis estudios que eran buenos”

“estaba en PIE con la profe Andrea se llama, cuando teníamos prueba nos hacía una prueba de ella, pero así a su manera, pero era lo mismo de la prueba, lo aprendía al tiro”.

Se visualiza el programa de integración como estrategia pedagógica que es capaz de entregar apoyos académicos al E2.

En el ámbito más general y pasando a la categoría de factores personales, dentro de la entrevista en profundidad el foco está en saber que sentía y que pensaba el estudiante de su trayectoria escolar, es así como el E2 presenta en su relato, 10 citas que corresponden a esta categoría, los que se visualizan como personales y por lo tanto propios del entrevistado. Como por ejemplo la motivación, entendida como los estímulos que mueven a una persona a realizar ciertas acciones y actuar de cierta manera en pro de un objetivo.

En esta categoría el E2 expresa un estado de desmotivación frente a su proceso educativo reflejado en la siguiente cita:

“no de repente me aburría es que más pasaba afuera, me echaban donde molestaba a los profes”

En consideración el E2 deja ver en su relato la ausencia de interés y metas relacionadas con su proceso educativo expresando que sólo le motivaban las actividades extraescolares como paseos, recreos y otras actividades recreativas que vivía dentro de la escuela.

“fuimos a un viaje de estudios a Concepción, Chillán y Talcahuano, nos quedamos en unas cabañas y hicimos un asado, los dos octavos con seis profes”.

Aquellas experiencias extraprogramáticas son las que el E2 considera más positivas dentro de todo lo vivido en su trayectoria escolar.

En cuanto a un análisis sobre posibles mejoras de la educación y causas sobre su deserción escolar, al preguntarle al E2 sobre, si la escuela podría haber hecho algo para apoyarlo en su problemática él responde:

“no, era cosa mía. ...[¿O sea para ti el sistema de las escuela está bien, funciona todo bien?, ¿No tenemos que cambiar en nada la educación chilena?]no”.

Observándose que se atribuye la culpa de sus dificultades escolares.

Por último, dentro de la categoría de factores personales existe por parte del E2 una concepción poco clara de las normas y la permisividad que los agentes encargados de la convivencia escolar y los docentes de las escuelas puedan expresar, ya que para el E2 las personas que lo dejaban infringir las normas sin presentarle represalias eran considerados por él como buenas y amables.

“ el profe de educación física nos tenía cualquier wena, nos dejaba jugar hasta a la pelota con otros cursos (esto mientras se escapaban de las clases)”.

“cuando nos pillaba cuando pasaba la coordinadora pero nos tenía muy buena que nos dejaba”.

Producto de esa concepción, cuando ocurría lo contrario y en consecuencia era sancionado por presentar conductas no permitidas en el reglamento, su consideración era negativa y tendía a victimizarse.

“el profe de educación física nos sapiaba al director”

“ahí eran más pesados”

“nos tenía mala, se enojaba y nos gritaba, no nos tenía paciencia”

En la categoría familia, la que se refiere al microsistema en que se desenvuelve el adolescente, el entrevistado revela que la persona de la que recibió mayor apoyo en el proceso escolar fue su abuela.

“mi abuelita me despertaba siempre, también me daba pastillas, que el doctor me daba pastillas pa dormir también en la noche me costaba quedarme dormido”

“mi abuela siempre me mandaba [al colegio] pero ya después me fui a vivir con mi mamá y ahí ya no fui más colegio, ya después empecé a andar con mi polola y no... hicimos una familia”.

Se puede apreciar en el relato anterior que los cambios contextuales, referidos al grupo familiar, tuvieron influencia en su trayectoria escolar.

El entrevistado señala que tiene un hijo de 4 meses y que la paternidad adolescente significa un cambio en su pensamiento ya que debe asumir responsabilidades.

“sí, sí quiero cambiar [Tienes a tu hija además que te motiva] si po yo quiero que ella tenga buena escuela”

De esta forma se aprecia un fuerte componente motivacional relacionado con la paternidad del adolescente.

Otra categoría del estudio corresponde a la categoría robos y drogas, donde el E2 señala un inicio temprano del consumo de drogas en conjunto con el inicio de la actividad delictual, además de reconocer que esto influyó de manera negativa en su trayectoria escolar.

“en octavo, séptimo séptimo, ya empecé así de repente a juntarme con malos amigos, me gustaba andar robando. ...[¿Qué hiciste primero?] drogas y después

robar. ...[¿Tú crees que eso influyó en que te dejaran de importar los estudios?] sí”.

“[¿Qué pensabas cuando ibas a clases y tenias consumo de drogas?] no sé, me quedaba dormido, no pescaba mucho”.

Por último y como categoría final, se destaca la situación actual, como categoría que involucra el contexto de encierro como también las resignificaciones y las proyecciones.

Respecto a la resignificación de la educación, el E2 menciona que los estudios son importantes para que no se discrimine a las personas.

“mis hermanas chicas ahora van a la escuela la Said [¿Qué te gustaría para ellas?] naa que pasen el colegio que estudien no más [¿Por qué es importante que estudien?] que estudien porque es fome así no tener el cuarto medio rendido así te miran como en menos o así no estudiar”.

Existen claras proyecciones en cuanto a su futuro por parte del E2, mencionando que le gustaría seguir estudiando para especializarse en mecánica automotriz y que cuando salga del encierro trabajará para no volver a cometer delitos.

“ya no voy a robar más, tengo hartos trabajos esperándome afuera”

“si quiero terminar el cuarto medio y estudiar mecánica automotriz”

En consideración con lo expresado por el E2 en su relato, es posible definir los elementos relevantes de su trayectoria escolar real, de esta forma se concuerda con los objetivos previstos para la actividad.

3. Análisis narrativo Entrevistado N°3

Tabla 11: Síntesis de categorías y subcategorías de análisis Entrevistado N°3

Categorías	N° citas	Subcategorías
Escuela	35	Vínculos
		Dinámicas de violencia
		Discriminación
		Respuesta establecimiento: metodologías de enseñanza y medidas disciplinarias
Necesidades de apoyo	7	Educativas
		Socioafectivas
Factor personal	7	Motivación
		Autoconcepto
Familia	9	Apoyo
Drogas y robo	9	Drogas
		Robos
Situación actual	4	Proyecciones

Nota: Elaboración propia

La Tabla 11 esquematiza el relato del Entrevistado N° 3, en adelante E3, en 6 categorías que resultan relevantes de analizar en relación a su trayectoria escolar en el sistema educativo formal. El adolescente nace el día 21 de agosto del 2000, en consecuencia al momento de la entrevista el menor tenía 15 años, 8 meses. Cabe mencionar que el E3 proviene de la comuna de Quillota.

Se puede destacar de la narración del adolescente, que la categoría escuela contempla el mayor número de citas con un total de 32. Se concibe la escuela como una institución para la enseñanza y el aprendizaje como también como un lugar social. Se

desprende de este apartado la subcategoría vínculo que se refiere a las relaciones que establecía el menor con sus pares, profesores y directivos dentro del contexto escolar, estableciendo con estos tanto vínculos positivos como negativos. Respecto a sus compañeros relata

“eran buena, era buena me llevaba bien con mis compañeros y mis compañeras igual me llevaba bien (...) de repente cuando empezaban a lesear a tirar papeles, ahí yo les tiraba sillas, así me dejaban de webiarme”.

Se observa de esta cita que el E3 mantenía con sus pares relaciones de compañerismo que se ven marcadas por situaciones de violencia, como medio de interacción.

Respecto a los vínculos establecido con los docentes E3 relata que:

“con los profesores de historia me llevaba bien ellos siempre me sacaban 7 me traían regalitos, cosas así (...) se preocupaban pa que yo que me portara bien, la profesora de lenguaje, la profesora jefe ella siempre se preocupaba por mí, que yo fuera estudioso (...) me decía...si tu eres inteligente, todas esas cosas, y yo la escuchaba y después fui creciendo y me iba portando más bien”

Se puede destacar que el E3 visualizaba que este tipo de vínculos repercutía de forma positiva en su comportamiento como también sus resultados académicos. También es posible advertir de la narración del E3 que durante su trayectoria escolar se establecieron vínculos negativos con sus docentes, declarando que:

“si de repente se acercaba a ayudarme [el docente] y me enseñaba y ahí lo hacía con él pero de repente no mapo”

Por lo tanto, el E3 indica que en su trayectoria escolar hubo eventos relacionados con la exclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, presentándose como una barrera latente para éste.

Es relevante destacar que estos vínculos estuvieron marcados por episodios de violencia y formas de relacionarse poco adecuadas, respecto a esto E3 relata:

“una vez estábamos en la sala y le tire un papel al profesor, y el profesor era así como enojón, y me empezó a sacar la madre, me saco la madre y ahí me enoje y le tire un sillazo en la cabeza, y por eso me querían echarme (...) se enojo y me empezó a sacar la madre, cabro conchetumadre y todas las cosas”.

Lo anterior da paso a la subcategoría dinámicas de violencia, éstas involucran al adolescentes y a terceros caracterizándose por ser bidireccionales, ya que involucra de forma activas a ambas partes.

“de repente me portaba mal, me ponía a pelear con el profesor, una vez tuvimos un problema en la sala y me sacaron de la sala po, porque me porte mal y yo quería entrar de nuevo pa la sala, no me dejaban, no me dejaban y el profesor llamó...y vino paca me agarró y ahí me puse a pelear y le pegue...me suspendieron”

Estas dinámicas de violencia se caracterizaban por incluir elementos verbales y agresiones físicas. Este tipo de situaciones termino generando sobre el E3 etiquetas, que condicionaron su paso por el colegio excluyéndolo del sistema escolar, por lo que se desprende la tercera subcategoría denominada discriminación, referida al trato diferencial y perjudicial que se da al adolescente por su comportamiento:

“eee bueno la profesora me tenía mala porque yo me portaba mal poh (...) [¿Y cómo fue ese momento en que te echaron del colegio?] no hice nada, yo siempre

me fumaba una pititos en la escuela a escondida y una vez no fui y creo que pillaron a unos alumnos, y me echaron la culpa a mí, y yo no había ido y ahí me echaron”.

Los establecimientos educativos cuentan con un plan de acción que son puestos en marcha frente a situaciones específicas, es así como nace la categoría respuesta educativa, que hacen referencia a cómo el colegio enfrentaba los diferentes requerimientos del adolescente. Respecto a esto, el E3 relata que la metodología de enseñanza habitual en el sistema formal se remite a procedimientos repetitivos que no generan impacto real en su proceso de enseñanza y aprendizaje:

“los profes de la calle ponían el objetivo tatata...y decía hay tan los números como se hacen así tatata...y uno tenía que copiar no ma, nos pasaban una guía y ahí no sabía na...nunca aprendía, los más inteligentes no ma aprendían”.

También se desprende del relato que las clases estaban diseñadas para aquellos alumnos que aprenden de forma rápida o como él denomina “inteligentes”. Sin embargo el E3 valora las metodologías de enseñanza que involucraban variedades de estrategias para enfrenar los contenidos del currículum.

“en lenguaje me iba más o menos noma, porque no entendía mucho, la tía me enseñaba harto, ella era la que me deba hartos consejos, ella me enseñaba arto, hice hartos trabajos buenos, disertaciones y cosas así, y me sacaba buena nota.

Además se rescata de la cita que este tipo de enseñanza repercutía positivamente en su rendimiento académico.

Cabe destacar la subcategoría disciplina, que guarda relación con las medidas tomadas por el establecimiento educacional frente a los problemas de conducta del

adolescente, respecto a esto el E3 comenta que estas medidas eran de carácter punitivo, narrando que:

“[Cuando tú te portabas mal ¿Qué hacían los profesores? ¿Te retaban?] me retaban, me sacaban de la sala”.

Respecto a la categoría factores personales, ésta se refiere a aspectos propios del E3, que desembocan en una subcategoría específica denominada autoconcepto, relacionada con la opinión que el adolescente posee sobre sí mismo lo que conlleva un juicio de valor, respecto a esto se puede destacar de la narración del E3, que éste comienza relatando su trayectoria escolar con las siguientes afirmaciones:

“era más desordenado (...) eeee bueno la profesora me tenía mala porque yo me portaba mal poh” (...) [¿Tú dices que las escuelas están bien?] es que no ponía atención no más”.

Respecto a esto se puede mencionar que E3 conformó un concepto negativo de sí mismo, atribuyendo el fracaso escolar a su desempeño como estudiante y no a la respuesta educativa propuesta por el establecimiento educacional al cual asistió.

En cuanto a la categoría necesidades de apoyo, ésta comprende narraciones referidas a los requerimientos visualizados por E3 durante su paso por la educación formal. Se conforma la subcategoría educativas relacionada recursos y estrategias en este ámbito, declarando que:

“[¿Y cómo te iba en matemática?] mal [¿Por qué crees que te iba mal en matemática?] porque no sabía multiplicar, dividir (...) [¿Y cuándo chico quién te ayudaba en las tareas, en tu casa?] mi mamá de repente y mi papá y de repente mi hermana porque ella sabía más yo le decía que me enseñara a multiplicar pero nunca aprendí”.

Del relato del menor se destaca una necesidad de apoyo en el ámbito educativo, referida al área de matemáticas, visualizándose el requerimiento de apoyo individualizado, agregando que un número reducido de alumnos por sala facilitaría el desarrollo de este cometido:

“[¿Qué fueran menos niños por sala?] sí, así enseñan más [¿Tú dices que así se aprenden mejor?] sí”.

También cabe destacar necesidades de apoyo socio-afectivas, respecto a esto el E3 relata:

“[¿Y cómo era la actitud de tus profes cuando volvías a la sala? (después de un al comportamiento)] era así normal noma po pero yo lo ignoraba, copiaba lo que estaba en la pizarra noma”.

E3 relata que ante sus conductas disruptivas, no existía un proceso reflexivo mediado por el docente de aula, donde ambas partes vislumbraran aquellos aspectos a mejorar en su relación para que estos episodios se evitaran.

Durante la narración se desarrolló el tema de la familia, la cual pasa a conformar una categoría que contempla aspectos relacionados con las dinámicas que se originaron en ese contexto y se ligan a su trayectoria escolar. Respecto a esto E3 relata:

“me portaba mal en el colegio y una vez le pegue al director y querían echarme pero gracias a mi tía que era como presidenta de las reuniones no me echaron [¿Tú crees que si tu tía no hubiera estado en el centro de padres te habrían sacado del colegio?] si me hubiesen echado”.

La figura de la tía del adolescente resalta como un factor protector frente a las prácticas punitivas del establecimiento, por lo que las sanciones referidas a la expulsión y suspensión del E3 eran remplazadas por otras medidas disciplinarias de menor grado.

Por otro lado también es importante destacar la valoración positiva que otorgaba la familia del estudiante a la educación impartida en la escuela, en cuanto a esto comenta:

“ellos siempre (sus padres) se preocupan por mí, que yo estudie, siempre han querido que estudie, que saque cuarto igual como mi hermana...decían pórtate bien estudia, tení que ser igual que tu hermana para que seas una buena persona, para que trabajes, para que tengas trabajo, me decían eso”.

Se desprende de su narración que la educación es significada por la familia como un factor que posibilita el acceso a un trabajo remunerado, por lo tanto una forma de mejorar su calidad de vida.

La categoría robos y drogas está compuesta por narraciones vinculadas al consumo de drogas y actos delictuales. Respecto a esto el E3 relata un consumo temprano de drogas, mencionado que:

“[¿Y a qué edad comenzaste a fumar marihuana?] como a los...doce años, doce, trece años”.

También el adolescente manifiesta que el consumo de drogas se daba dentro de su grupo de pares:

“[¿Y por qué fumabas en el colegio?] fumaba con los cabros (...) porque los chiquillos estaban ahí, y también fumaban, y yo y compartíamos todo”.

Además el relato del adolescente alude que el consumir se realizaba de forma frecuentemente dentro del establecimiento escolar y fuera de este:

“antes de entrar al colegio, nos juntábamos en una plaza y nos fumábamos y de repente adentro”.

En cuanto a la subcategoría robo, destinadas a relatar actos delictuales relata cometidos por el menor se relata que:

“no yo cuando era chico tenía como 12 años vi que andaban robando y me dio por salir a robar con ellos [¿Quiénes eran ellos?] unos amigos, en el colegio de repente nos robábamos cosas del colegio, ahí pesque la costumbre”.

Se destaca al igual que la subcategoría anterior, el inicio temprano de dichas acciones, como también la influencia de su grupo de pares para cometerlas, además agrega:

“[Y la robaban ¿para comprar que cosas?] pa comprar ropa zapatillas, cosas para mí”.

De esta manera, se observa que el adolescente concebía el robo como una vía para acceder a productos que el anhelaba.

Esta última categoría se refiere a la situación del E3 después de haber ingresado al centro penitenciario. Siguiendo ese desarrollo, aparecen la subcategoría proyecciones las cuales incluyen narraciones ligadas a las expectativas a futuro del E3, los aspectos que narra se relaciona con sus deseos de continuar los estudios:

“[¿Ya sacado el cuarto medio que piensas para tu vida? cuando salgas de acá] irme pa Santiago y estudiar allá...irme a estudiar pa allá (...) [¿Qué te gustaría hacer más adelante?] eee minero”.

Considerando lo anteriormente expuesto, se puede apreciar que el adolescente valora la educación como fuente de progreso.

Finalmente cabe destacar que del relato de E3, es posible extraer elementos centrales que marcaron su trayectoria escolar, específicamente durante su paso por la educación formal, haciéndola particular y significativa.

4. Análisis narrativo general de las entrevistas

Tabla 12: Síntesis de categorías y subcategorías de los entrevistados

Categorías	Subcategorías
Escuela	Vínculos
	Discriminación
	Dinámicas de violencia
	Respuesta establecimiento: metodologías de enseñanza y medidas disciplinarias
	Cambios de establecimientos
	Valoración modalidad CEIA
Necesidades de apoyo	Educativas
	Socioafectivas
Factores personales	Motivación
	Autoconcepto
Familia	Apoyo familiar
	Cambios contextuales
	Antecedentes delictuales y de consumo
Drogas y robo	Drogas
	Robos
Situación actual	Re significación de la educación
	Proyecciones

Nota: Elaboración propia

La Tabla 12 se elaboró en función a las respuestas obtenidas en el proceso de análisis de la entrevistas. De este modo, se determinan categorías presentes en los tres

entrevistados y que resultan comunes para éstos. Asimismo, se consignan subcategorías que no son compartidas por todos los entrevistados, sin embargo resulta necesario destacarlas debido a la pertinencia y relevancia sobre las trayectorias escolares de los adolescentes.

En base a los relatos de los adolescentes, se observa una cantidad mayor de citas referidas a la categoría Escuela. Los entrevistados concuerdan que durante su trayectoria escolar establecieron vínculos positivos y negativos tanto con docentes como con sus pares.

[E1] “el profesor de religión, él me apoyaba en todo, cuando pongamo me querían mandarme suspendido y él iba a conversar con el director que no me suspendieran porque yo era buen joven, cosas así”.

[E2] “no sé donde me veía...no sé...yo le conversaba y me conversaba también y si tenía, por ejemplo si llegaba con problemas con mi mamá, él me ayudaba, me sacaba de la sala y me decía que los problemas había que superarlos”.

En relación a lo anterior se desprende que la existencia de estos vínculos afectivos positivos entre docentes y entrevistados contribuye directamente a la resolución de problemas y dificultades de estos últimos al interior de la escuela, posibilitando así la permanencia en el sistema escolar. Por tanto, los vínculos positivos se instauran como facilitadores frente a riesgos de deserción escolar.

En oposición a los vínculos positivos, aparecen dentro de los relatos vinculaciones entre pares, las cuales influyen de forma negativa en el comportamiento de los adolescentes en el contexto escolar.

[E3] *“unos amigos en el colegio de repente nos robábamos cosas del colegio, ahí pesque la costumbre”.*

[E3] *“porque los chiquillos estaban ahí, y también fumaban y yo, y compartíamos todo”.*

De esta forma, se observa la influencia que puede ejercer el grupo de pares sobre las conductas de los entrevistados, acercando a éstos a desarrollar conductas disruptivas fuera de lo permitido por el reglamento escolar e incluso ser una puerta de entrada hacia conductas delictivas y consumo de drogas.

Por otro lado, los entrevistados advierten que sus trayectorias escolares estuvieron marcadas por situaciones de discriminación vinculadas a procesos de exclusión, etiquetamiento y estigmatización.

[E1] *“[¿Cuándo llamabas al profesor, él qué hacía?] no me pescaba [¿No iba contigo?] no [¿A quiénes ayudaba?] a todos los otros menos a mí, que era el único que se portaba mal”.*

[E2] *“una vez estaban tirando corrector y prendieron la este y era en mi mesa y yo la apago y empezó a retarme y me decía cabro de porquería, me decía, una cuestión así, ya anday haciendo tus cosas, voy a llamar al director, me decía, y yo no había sido”.*

Lo expuesto en las citas deja entrever que los actos de discriminación por parte de los docentes hacia los entrevistados se fundamentan en prejuicios e ideas preconcebidas sobre éstos que tienen como consecuencia la exclusión de los procesos educativos, así como también la socialización de estigmatizaciones que pueden repercutir en la participación del estudiante dentro del contexto escolar.

Respecto a la violencia, los adolescentes señalan que sus trayectorias escolares en el sistema de educación formal se caracterizaron por la presencia de dinámicas de violencia física y verbal entre los miembros de la comunidad educativa.

[E1] *“[¿Alguna anécdota que recuerdes?] ah una vez que mi profesor me pegó un charchazo no mah, eso eso no ma”.*

[E3] *“de repente me portaba mal, me ponía a pelear con el profesor, una vez tuvimos un problema en la sala y me sacaron de la sala po, porque me porte mal, y yo quería entrar de nuevo pa la sala, no me dejaban, no me dejaban y el profesor llamó...y vino pa acá me agarró y ahí me puse a pelear y le pegue...me suspendieron”.*

De este modo, se evidencia que las dinámicas de violencia entre docentes y estudiantes permiten comprender la bidireccionalidad del conflicto.

Asimismo, los entrevistados señalan que constantemente experimentaron violencia entre pares, señalando que:

[E3] *“de repente cuando empezaban a lesear a tirar papeles, ahí yo les tiraba sillas, así me dejaban de webiarme”.*

[E2] *“porque llegabay así y te decían hijo de la perra y peleando al tiro peleábamos al toque sillazos...nos tirábamos las pelá ahí fue, ahí el colegio era brígido, peleábamos casi todos los días”.*

[E1] *“...los compañeros me sacaban a mi amá, me decían garabatos y yo ahí me enojaba y les pegaba”.*

De esta manera, se observa que los adolescentes incurren en actos violentos como medio para expresarse con sus pares, privilegiando estas conductas por sobre el diálogo. En consecuencia, se evidencia que los entrevistados han naturalizado las conductas de violencia como una vía para resolver conflictos.

A raíz de lo anterior, los establecimientos educativos se han visto en la obligación de dar respuesta a los conflictos que surgen en el contexto escolar, es por esto que deben emplear medidas disciplinarias que permitan afrontar dichas situaciones. De esta manera se desprende de las narraciones que las medidas utilizadas en gran medida por las instituciones educativas eran de carácter punitivo-sancionador.

[E1] *“[Cuando discutías con tus compañeros ¿Qué hacían los profesores?] los separaba eee y no, me ponían una... me mandaban suspendido”.*

[E1] *“...en la escuela me llevaban al tiro a inspectoría y ahí me mandaban suspendido al tiro...también llamaban a mi mamá”.*

[E2] *“naa nos dejaba afuera, llamaba al director y nos dejaba afuera, no los quiero en mi clase”.*

Es así como se evidencia que la respuesta de los establecimientos ante los hechos mencionados, carece de un abordaje real y efectivo a esta problemática y se reduce a segregar al estudiante del ambiente educativo.

El principal rol de la escuela es educar, por lo mismo existen diversas metodologías para llevar a cabo la enseñanza. De este modo, se desprende del relato de los adolescente que los establecimientos a los cuales asistieron presentaban modalidades de enseñanza caracterizadas por estrategias educativas generalizadas, que no responden a las particulares de cada adolescente.

[E2] *“naa a la profe de inglés le rompíamos los libros porque escribía mucho”.*

[E3] *“los profes de la calle ponían el objetivo tatata...y decía ahí tan los números como se hacen así tatata...y uno tenía que copiar no ma, nos pasaban una guía y ahí no sabía na...nunca aprendía los más inteligentes no ma aprendían”.*

La respuesta que adoptaron los establecimiento en cuanto a las estrategias para enseñar o dar solución a conflictos repercutió en la motivación y actitud con la que los adolescentes respondieron a dichas prácticas y en general incidió en los niveles de adherencia respecto a las instituciones educativas.

Lo anterior, tuvo como consecuencia que los adolescentes fueran desvinculándose de los establecimientos por cuanto éstos no respondían a sus particularidades, de modo que se vieron obligados a transitar de un establecimiento a otro.

[E1] “[¿A qué colegios fuiste?] ah sí yo fui a la escuela uno, fui al de Boco, ¿a cuál más fui? ...a la Ramón Freire, a la Said, estuve en todos los colegios”.

[E2] “después me fui al San Luis, no primero me fui al liceo de hombre y me echaron porque había robado unos notebook. Después me mandaron al agrícola y en el agrícola duré medio año porque después no quise estudiar más. Después me fui al San Luis de tarde y quedé repitiendo y después me vine paca”.

Los recurrentes cambios de establecimiento reflejan la ineficaz respuesta educativa que otorgaron las escuelas a los adolescentes.

Por el contrario, el E1 señala que al ingresar al CEIA encontró una respuesta educativa que se ajustaba a sus características e intereses. Además señala elementos positivos vinculados a la flexibilidad de la institución respecto a los horarios y uso de uniforme.

[E1] “...el CEIA es como mejor po que las escuelas, yo encuentro. ...lo bueno es que salí temprano también ya y ahí aentro del colegio te fumay unos pito”.

[E1] “...en el CEIA hablaban conmigo. ...me retaban y me me, después en los recreos me decían pero tú no tenis que hacer esto, no tenis que hacer esto otro, ahí

ellos conversaban conmigo no iban al tiro a inspección. ...es que no son pesaos los profesores del CEIA son así como uno”.

Respecto a las necesidades de apoyo, se advierte que los adolescentes coinciden en los requerimientos que precisan para acceder al aprendizaje, señalando la necesidad imperiosa de apoyos individualizados

[E3] “[¿Entonces tú sientes que te ha ayudado seguir estudiando aquí?] sí [¿Te gustaría que los colegios de afuera fueran parecidos a este?] sí [¿Qué fueran menos niños por sala?] sí así enseñan más [¿tú dices que así se aprenden mejor?] sí”.

[E1] “[¿Cómo sería tu escuela ideal?] que te ayuden los profes [¿Cómo?] así apoyándote, siempre estando ahí cuando tú los necesites”.

De lo anterior, se desprende que los adolescentes valoran los métodos de enseñanza individualizados como un elemento esencial para acceder y progresar en el currículum regular.

Además los entrevistados aprecian el diálogo y el apoyo afectivo como un recurso que podría haber contribuido a la resolución de sus conflictos.

[E1] “...me gustaría que me escucharan y conversaran. ...no que llamarán a mi mamá. ...[¿Qué le falta a la escuela?] escuchar [¿Hubiese cambiado algo?] sí, eso le falta a la escuela”.

De acuerdo a la categoría correspondiente a factores personales, dentro de los relatos de los adolescentes, se identifican elementos motivacionales vinculados a actividades recreativas que producían tanto dentro del contexto escolar. De este modo,

los adolescentes señalan que sus mejores experiencias dentro de la escuela, fueron experimentadas durante recreos o viajes de estudio.

[E3] “[Cuéntanos una historia te haya pasado en ese colegio, una experiencia negativa o positiva que ocurrió en los primeros años de escolaridad] eeee cuando tenía, cuando iba en segundo básico hicimos como un taller, y nos fue bien y nos invitaron a un partido de Chile con Argentina parece”.

[E2] “fuimos a un viaje de estudios a Concepción. Chillán y Talcahuano, nos quedamos en unas cabañas y hicimos un asado, los dos octavos con seis profes [¿Ese viaje te motivo, te sirvió de algo?] si po fue bueno, fuimos al Salto del Laja, fuimos a la plaza de Chillán...nos quedamos en unas cabañas y hicimos un asado”.

Siguiendo con la descripción de los factores personales, se advierte que los adolescentes desarrollaron una imagen negativa de sí mismos tras haber experimentado procesos de discriminación en el contexto escolar, por lo que constantemente atribuyeron la culpa a sus características personales.

[E1] “entraba a la sala y de repente me ponía a peliar, too eso, desde chico malo”.

[E1][¿Te podrían haber ayudado más en el colegio?] “no, si yo era el desordenao no ellos”.

[E3] “eeee bueno la profesora me tenía mala porque yo me portaba mal po”.

De lo anterior, se observa que constantemente utilizaban etiquetas negativas para referirse a sí mismo, demostrando un bajo autoconcepto.

Pasando a la descripción de la categoría familia, es preciso indicar que en la mayoría de los casos se evidencia un contexto familiar disfuncional, referido a

negligencia marental, dinámicas de violencia, además de la presencia de antecedentes delictuales y de consumo de drogas. Dichos factores influyeron de forma directa o indirecta en las trayectorias escolares de los adolescentes.

[E1] “...mi amá me dejo botao y estuve en un hogar, en el...no conoce el Enrique Calleja, en ese igual estuve, estuve 5 años en ese hogar [¿Desde qué edad estuviste ahí?] sí cuando tenía 5 años, no ve que a los 4 años falleció mi apá, y a los 5 me internaron a mí y a mi hermano”.

De este modo, se observa la carencia de provisión de apoyos familiares vinculados al proceso educativo. Por el contrario, uno de los adolescentes si contó con apoyo familiar durante su trayectoria escolar, señalando que

[E3] “me portaba mal en el colegio y una vez le pegue al director y querían echarme pero gracias a mi tía que era como presidenta de las reuniones no me echaron. ...[¿Tú crees que si tu tía no hubiera estado en el centro de padres te habrían sacado del colegio?] si me hubiesen echado”.

De este modo, se observa que el apoyo provisto por el grupo familiar resulta esencial por cuanto posibilitó que el adolescente permaneciera escolarizado. Lo anterior, respalda la idea de que los apoyos familiares orientados hacia el proceso educativo se constituyen como facilitadores dentro de las trayectorias escolares.

De uno de los relatos se desprende la presencia de un contexto familiar adverso en distintos ámbitos, caracterizado por negligencia, dinámicas de violencias, antecedentes familiares delictuales y de consumo de drogas.

[E1] “[¿Cómo fue el proceso de expulsión?] llamaron a mi amá, mi amá llegó y me pegó y ya ahí nos fuimos pa la casa y ahí no estudié más po”.

La cita anterior ejemplifica una situación que el entrevistado vivió de forma reiterada en el contexto familiar, ejercida por la madre de éste.

El adolescente relata que dentro del contexto familiar observó patrones de conductas delictuales y de consumo de droga.

[E1] “...yo empecé a robar con mi hermano, salíamos de mecha”.

A raíz de esto, se desprende que el hermano mayor constituyó un referente de este tipo de conductas las cuales influyeron en las acciones del adolescente.

Por otro lado, se observa que los cambios contextuales que experimentaron los adolescentes influyeron directamente en las trayectorias escolares de éstos.

[E2] “mi abuela siempre me mandaba (al colegio) pero ya después me fui a vivir con mi mamá y ahí ya no fui más colegio”.

De lo anterior se desprende que las características que presentan los grupos familiares inciden positiva o negativamente en la trayectoria escolar.

En la totalidad de los casos se advierte un consumo de drogas a temprana edad, asimismo y de forma paralela los adolescentes señalan haberse iniciado en conductas delictuales.

[E2] “en octavo, séptimo séptimo, ya empecé así de repente a juntarme con malos amigos, me gustaba andar robando [¿Qué hiciste primero?] drogas y después robar. ...[¿Tú crees que eso influyó en que te dejaran de importar los estudios?] sí [¿Qué pensabas cuando ibas a clases y tenías consumo de drogas?] no sé, me quedaba dormido, no pescaba mucho”.

En consecuencia, se advierte que estas acciones repercuten en las trayectorias escolares de los adolescentes debido a que priorizaron estas conductas desarrollando así motivaciones relacionadas con las temáticas de delitos y consumo que los distanciaron de sus estudios.

Cabe destacar que en la actualidad los adolescentes logran reflexionar sobre la incidencia negativa que tuvo el consumo de drogas y las conductas delictuales en su escolaridad.

Por último y en consideración a la etapa presente que viven los adolescentes, emerge como última categoría de análisis su situación actual. Esta categoría contempla los nuevos significados que otorgan los adolescentes a la educación. Además como éstos se proyectan a futuro

[E2] “mis hermanas chicas ahora van a la escuela la Said” [¿Qué te gustaría para ellas?] naa que pasen el colegio que estudien no más [¿Por qué es importante que estudien?] que estudien porque es fome así no tener el cuarto medio rendido así te miran como en menos...así no estudiar”.

De lo anterior se desprende que los adolescentes valoran la educación como un elemento que otorga status social. Además señalan que la educación los valida frente a los demás.

Respecto a las proyecciones, los adolescentes contemplan la educación como una herramienta que les permitirá desarrollar un proyecto de vida.

[E1] “[¿Cuándo salgas que harás?] me voy a ir a estudiar y trabajar, no quiero seguir más robando. ...quiero irme a estudiar al CEIA...salir de 4to medio y de ahí ponerme a trabajar”.

[E3] “[¿Ya sacado el cuarto medio que piensas tú para tu vida? Cuando salgas de acá] irme pa Santiago y estudiar allá. Irme a estudiar pa allá”.

De este modo, se observa que los adolescentes coinciden en el deseo de buscar un futuro lejos de los actos delictivos, considerando para ello la educación como un elemento que les permitirá surgir en la vida.

En suma, a raíz de lo expuesto por los adolescentes a través de sus relatos se identifican categorías de análisis que resultan relevantes para el presente estudio y a su vez permitirán dar respuesta a los objetivos propuestos inicialmente.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

El presente capítulo tiene por finalidad culminar la investigación, señalando las conclusiones extraídas mediante el análisis de los relatos de los adolescentes privados de libertad en el CIP-CRC Limache. Por tanto, en este apartado se procederá a dar respuesta tanto a los objetivos planteados como a la pregunta orientadora que condujo el proceso investigativo. Además se realizará una triangulación entre las concepciones de los adolescentes participantes, el sustento teórico presentado en el marco teórico y la interpretación realizada por las investigadoras sobre la base de los análisis narrativos de las entrevistas realizadas a los participantes del estudio. Posteriormente se da paso a una reflexión en torno a los enfoques que orientaron el presente Trabajo de Titulación. Asimismo el presente capítulo contempla las implicancias con el ejercicio profesional desde los relatos de los adolescentes respecto a las trayectorias escolares y lo que ello involucra. Finalmente se exponen las proyecciones en cuanto a posibles líneas investigativas que complementen el presente estudio, además se consignan algunas sugerencias que orienten tanto a las instituciones educativas como a los miembros de la comunidad escolar en beneficio de la inclusión de este grupo social que hoy en día se encuentran excluidos de la sociedad.

1. Discusión

En este apartado resulta esencial retomar la pregunta de investigación, la cual corresponde a:

“¿Cómo perciben sus trayectorias escolares en el sistema educativo formal, adolescentes que actualmente se encuentran privados de libertad en el Centro CIP-CRC Limache de la V Región de Valparaíso?”

Por tanto, para dar respuesta a lo anterior se propone como objetivo general “Comprender, a través de sus relatos, las trayectorias escolares reales, experimentadas en el sistema educativo formal, por los adolescentes privados de libertad, en el centro CIP-CRC Limache de la V Región de Valparaíso”. En consecuencia de lo anterior, se proponen los siguientes cuatro objetivos: 1. Describir las trayectorias escolares reales experimentadas por los adolescentes privados de libertad del Centro CIP-CRC Limache de la V Región de Valparaíso, 2. Caracterizar las necesidades de apoyo presentadas por los adolescentes privados de libertad del Centro CIP-CRC Limache en el sistema educativo formal, 3. Conocer las concepciones sobre la escuela que presentan los adolescentes privados de libertad del Centro CIP-CRC de la V Región de Valparaíso y 4. Identificar las barreras y facilitadores para el aprendizaje y participación que presentaron los adolescentes privados de libertad del Centro CIP-CRC Limache de la V Región de Valparaíso en el sistema educativo formal.

Por consiguiente, a continuación se responderá a los objetivos específicos para posteriormente contestar a la pregunta que dio origen a la presente investigación.

2. Concepción de las trayectorias escolares desde las voces de tres adolescentes privados de libertad

Respecto al primer objetivo, el cual tiene por finalidad **describir las trayectorias escolares experimentadas por los adolescentes privados de libertad en el sistema educativo formal**, es preciso señalar que éstos comparten elementos determinantes además de presentar similitudes en cuanto a factores que intervienen en dichas trayectorias. De esta manera se observa que los tres adolescentes desarrollaron sus trayectorias en establecimientos educativos con dependencia municipal que a su vez presentan altos índices de vulnerabilidad. Estos contextos donde se desenvuelven los adolescentes determinan los tipos de relaciones sociales, entre las cuales se encuentran aquella existencia de vínculos positivos y negativos. En cuanto a los vínculos positivos los adolescentes señalan que los profesores más significativos para ellos son los que se acercaban a dialogar y que demostraban a través del trato un interés por ellos, por el contrario, en cuanto a los vínculos negativos dentro de su trayectoria escolar, se advierte que los adolescentes establecen relaciones con un grupo de pares que lo incitan a consumir drogas tanto fuera como dentro del establecimiento, asimismo son éstos mismos quienes inducen a los adolescentes a cometer actos delictivos.

Por otro lado, dentro de sus trayectorias escolares se advierte un elemento relevante vinculado a la presencia de dinámicas de violencia entre los miembros de la comunidad educativa. Estas dinámicas experimentadas tienen como consecuencia directa conflictos conductuales dentro del contexto escolar, observándose por parte de los establecimientos medidas disciplinarias de carácter punitivo-sancionador frente a dichas conductas. De este modo, los adolescentes que incurren en estas conductas suelen ser discriminados por la comunidad educativa, asignándoles etiquetas que los diferencian de los demás y les excluye. Además, dichas respuestas disciplinarias desencadenan procesos de exclusión educativa, motivo por el que los adolescentes son empujados a transitar de establecimiento en establecimiento buscando una respuesta a sus necesidades de apoyos.

Otro elemento relevante dentro de las trayectorias escolares de los adolescentes privados de libertad corresponde a factores personales con los que enfrentaron los procesos educativos referidos a aspectos motivacionales. Los adolescentes expresan en sus relatos una baja motivación por el proceso educativo señalando que durante las clases se dedicaban a realizar otras actividades como jugar o molestar a sus compañeros y profesores pues no entendían las materias y en consecuencia no lograban participar de las actividades propuestas, asimismo se advierte que las metodologías de enseñanza les resultaban “fomes”, por cuanto éstas no eran diversificadas ni contemplaban sus intereses y ritmos de aprendizaje. De esta manera, se identifica la presencia de necesidades de apoyo a nivel educativo que no fueron cubiertas por los establecimientos a los que asistieron durante sus trayectorias escolares

Respecto a la incidencia del el ámbito familiar sobre las trayectorias escolares, se advierte la ausencia de apoyos por parte de la familia respecto a los procesos educativos de éstos. Además se distinguen cambios de contexto, referidos a las personas que tenían los cuidados personales de los adolescentes, lo cual impactó de manera negativa en su proceso educativo. Por último, se advierte un factor común presente en las trayectorias escolares, el cual dice relación con el consumo de drogas con inicio temprano, paralelo a la aparición y desarrollo de la actividad delictual en los tres adolescentes, ambas problemáticas son vistas por éstos como conductas naturales dentro de su ambiente pues personas cercanas las practicaban.

En definitiva, se observa que las trayectorias escolares reales de los tres adolescentes se ven marcadas por la presencia de factores comunes que incidieron en sus procesos educativos dentro del sistema educativo formal.

Para dar respuesta al segundo objetivo, el cual dice relación con la **caracterización de las necesidades de apoyo presentadas por los adolescentes privados de libertad en el sistema educativo formal**, es menester señalar que el presente estudio comprende los apoyos como “recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson et al, 2002, p. 151). De este modo, el segundo objetivo específico tiene como propósito caracterizar las necesidades de apoyo que presentaron los adolescentes privados de libertad durante su trayectoria escolar en el sistema educativo formal.

En virtud de lo anterior, se identifican dos tipos de requerimientos de apoyo en el contexto escolar, asociados tanto a factores educativos como socioafectivos. Respecto a los primeros, los adolescentes advierten la necesidad imperiosa de la utilización de metodologías de enseñanza individualizada por parte de los docentes, lo cual desde sus voces, involucra procesos de constante acompañamiento y mediación en las experiencias de aprendizaje propuestas por éstos. Asimismo, los adolescentes coinciden en que los docentes debiesen emplear estrategias pedagógicas diversificadas que den respuesta a las particularidades e intereses de éstos, y a su vez les permita apropiarse de los aprendizajes esperados correspondientes a cada nivel. Además señalan la necesidad de disminuir la cantidad de alumnos por sala, por cuanto lo anterior posibilitaría el empleo de metodologías individualizadas, y en consecuencia, que éstos lograrán acceder y progresar en los aprendizajes del curriculum nacional.

Respecto a los requerimientos de apoyo de orden socioafectivo, los adolescentes advierten el diálogo como una necesidad perentoria dentro del contexto escolar, por cuanto éste, desde sus relatos, constituye un elemento indispensable tanto para construir relaciones afectivas con los distintos miembros de la comunidad educativa como para mejorar la convivencia escolar. Por añadidura, destacan la necesidad de ser escuchados de manera activa por dichos miembros, lo cual permitiría generar una comunicación efectiva y eficaz dentro del escenario escolar. A su vez, los adolescentes recalcan el uso del diálogo como una vía para resolver conflictos, por tanto, bajo esta perspectiva emerge como un requerimiento de apoyo la utilización de medidas disciplinarias de carácter formativo con enfoque dialógico. Además, coinciden en la necesidad de vincularse afectivamente con los agentes educativos, por cuanto esto les hubiese

posibilitado recibir contención emocional frente a situaciones de conflicto. En consecuencia, se observa que los adolescentes conciben como indispensable el establecer relaciones horizontales con los miembros de la comunidad educativa, lo cual desde sus concepciones, hubiese contribuido en el desarrollo y bienestar emocional de éstos.

En definitiva, a raíz de los relatos de los adolescentes privados de libertad sobre sus trayectorias escolares, se logra identificar y caracterizar las necesidades de apoyo de éstos en el sistema educativo formal.

Respecto al tercer objetivo, el cual guarda relación con las **concepciones que presentan los adolescentes de la escuela**, todos coinciden en la significación de ésta como un espacio recreativo que brinda la posibilidad de desenvolverse social, lúdica y deportivamente, los estudiantes relatan que los recreos eran momentos gratos que le permitían compartir con amistades y desenvolverse sus pasatiempos preferidos como el fútbol. Esta concepción positiva se extiende a actividades donde la escuela les posibilita salir a conocer otros lugares como en paseos y viajes de estudio situaciones que los adolescentes expresan como las mejores experiencias vividas en su trayectoria escolar.

En paralelo a la concepción positiva acerca de la escuela como un lugar socializador, los adolescentes perciben a la escuela como una institución altamente represiva y castigadora que no les brindaba apoyos, esta concepción de la escuela como órgano que ejerce represión y limita sus intereses está marcada por la dificultad de acatar

las normas y por una baja tolerancia a la frustración que en el relato de los adolescentes se ve reflejada en la victimización donde para ellos es injusto recibir sanciones.

Hoy en día los adolescentes presentan una mirada de la escuela como un medio para obtener un estatus social y nivel académico que los acredite frente a un contexto laboral, señalando que desean continuar sus estudios para poder encontrar mejores trabajos y dejar de cometer delitos. En conclusión la escuela es vista como una oportunidad para obtener una mejor calidad de vida

En cuanto al último objetivo planteado en la presente investigación, el cual guarda relación con la identificación de **barreras y facilitadores para el aprendizaje y participación** enfrentadas por los adolescentes durante su paso por el sistema educativo formal, se puede identificar dentro de los facilitadores: establecimiento de vínculos afectivos con los docentes, el diálogo, la presencia de un Programa Integración Escolar y la existencia de actividades recreativas.

Los adolescentes relatan aspectos que facilitaron su proceso de aprendizaje y su participación, declarando haber recibido apoyos por parte de algunos docentes durante su trayectoria escolar, los cuales se instauran como una figura significativa que le brindaba apoyo cuando estos lo requirieron. Estas relaciones se sustentaban en el diálogo continuo donde se aludía a aspectos positivos de los adolescentes como también a la toma de conciencia de su situación educativa actual.

Uno de los entrevistados comenta su asistencia al Programa de Integración Escolar implementado por el establecimiento educativo al que asistía, el cual brindaba adecuaciones curriculares, lo cual permitió el acceso y progreso de éste en el currículum nacional.

Dentro de las experiencias educativas más valoradas por los adolescentes, éstas dicen relación con la existencia de actividades recreativas, las cuales se ajustaban a sus preferencias y gustos personales.

En cuanto a las barreras se destaca: metodologías pasivas de enseñanza, medidas disciplinarias punitivas, contextos marcados por drogas y delincuencia.

Los adolescentes relatan respecto a las clases, que estas eran de carácter expositivo, además los docentes solían recurrir la utilización de guías de aprendizaje para abordar los contenidos curriculares, uno de los entrevistados menciona además que este modelo de clases era solo para los alumnos “más inteligentes” y por lo tanto el quedaban rezagados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado los entrevistados en su conjunto reconocen haber recurrido a conductas que eran consideradas bajo el alero del reglamento interno de los colegios como inapropiadas y por lo tanto merecedoras de sanciones las cuales iban desde la expulsión de la sala de clases hasta la desvinculación con el establecimiento educacional, lo cual generaba que los estudiantes establecieran un peregrinaje constante entre diversos colegios. También aludieron a episodios de violencia vividos dentro de

los establecimientos donde los protagonistas recurrentes eran determinados docentes, compañeros de clases y ellos mismos.

Los adolescentes además mencionan un inicio temprano del consumo de drogas como también de actividades delictivas, que muchas veces fueron modeladas por sus compañeros de clases, estas conductas se daban dentro de los establecimientos educativos como también fuera de éste. Además, los adolescentes participantes relatan que estas acciones se volvieron prioridad para éstos, motivo por el cual progresivamente los adolescente dejaron de asistir a clases para realizar dichos actos.

Respecto a lo señalado con anterioridad se pueden visualizar tanto barreras como facilitadores que marcaron las trayectorias escolares de los adolescentes.

Habiendo respondido los objetivos específicos, se procederá a contestar la pregunta de investigación planteada que orientó el proceso investigativo. De este modo, resulta necesario retomar el concepto de trayectoria escolar señalado por el UNICEF (2004) el cual plantea las trayectorias escolares reales como aquellas "múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo" (p. 8). Además es relevante recordar lo señalado por Kaplan (2006) en cuanto a que la forma en que los adolescentes transitan por el sistema escolar es heterogénea, variable y única, por tanto, constituyen una experiencia educativa única. Por consiguiente, se puede explicitar que los adolescentes perciben sus trayectorias escolares como experiencias positivas en la medida en que visualizan los componentes recreativos y sociales. Sin embargo, conciben sus trayectorias escolares como

experiencias restrictivas, discriminadoras y excluyentes que dieron como resultado una deserción escolar temprana.

Desde este punto de vista se pueden tipificar las trayectorias escolares narradas por los adolescentes como “trayectorias de riesgo social” debido a que en ellas coexisten múltiples factores característicos de riesgo social en la adolescencia tales como los mencionados por Paz Ciudadana (2009) correspondientes a factores: individuales, familiares, grupo de pares, sociales- socioeconómicos y culturales que inciden en el desarrollo de la conducta delictiva. Aquellas características propias del contexto hacen que la escuela se determine como institución inoperante para dar respuesta educativa eficiente a los adolescentes en riesgo social, por consiguiente los adolescentes en dicha categoría, no concluyen sus trayectorias escolares.

Estos resultados y conclusiones se vinculan con la teoría en la manera que los elementos principales encontrados en las trayectorias escolares reales de los adolescentes se vinculan con procesos excluyentes y de discriminación ejercidos por las instituciones educativas a las cuales asistieron los adolescentes. Lo anterior es congruente con lo expuesto por Sandoval (2007) quien señala que los adolescentes privados de libertad perciben que “su paso por la escuela no constituyó un espacio significativo de apoyo, sino que un espacio de exclusión en esta etapa de sus vidas. ... sintiéndose excluidos del sistema” (p. 192). En coherencia, Mettifogo y Sepúlveda (2005) exponen que la escolaridad “aparece altamente valorada en el discurso de los sujetos. Sin embargo, en sus relatos de vida los jóvenes no exhiben una percepción de la experiencia escolar como un espacio significativo de apoyo ni una identificación de

figuras relevantes en esa etapa de la vida” (p. 43). De este modo, los resultados obtenidos concuerdan con lo expuesto años atrás por dichos autores. Por añadidura, Sandoval (2007) señala que estos adolescentes se ven muchas veces enfrentados durante su trayectoria escolar a procesos de estigmatización tanto por la comunidad educativa como por la sociedad, lo cual corrobora los resultados encontrados en la presente investigación.

En relación a los hallazgos referidos a la incapacidad de la escuela para dar respuesta educativa a estos adolescentes, Julio (2010) señala que el problema reside en la escuela, ya que genera barreras tanto al aprendizaje como a la participación, en consecuencia obstaculiza el desarrollo de los alumnos a partir de sus peculiaridades. Bajo esta perspectiva, logramos respaldar la idea surgida en la presente investigación, referida a que la escuela como institución educativa aún no presenta una respuesta diversificada para lograr que todos los estudiantes aprendan, contemplando para ello sus particularidades y diferencias. En la misma línea autores como Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986 en Julio, 2010) plantean que

la escuela fracasa en su función social de formar a todas las personas debido a su incapacidad de visibilizar sus formas peculiares de ser, de aprender y convivir y, por lo mismo, de mediar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes a dichas peculiaridades. ... junto a la escuela fracasa también el sistema educativo y por lo mismo, el Estado, porque no garantizan el derecho a la educación de todos y todas. Igualmente fracasa la sociedad porque muchos de los suyos no tienen satisfechas

sus necesidades básicas, como la necesidad de entendimiento que debe satisfacer la educación (p. 125).

De este modo, las trayectorias escolares inconclusas experimentadas en el sistema educativo formal, entonces, surge como producto de la imposibilidad de la escuela para dar respuesta a las particularidades de estos adolescentes que en concomitancia presentan factores de riesgo que contribuyen al desarrollo del actuar delictivo, lo anterior se relaciona con lo expuesto por Tezanos (2004) quien señala que, en estos casos la escuela fracasó en su función más elemental. La cual dice relación con promover el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, considerando la diversidad respecto al rendimiento, situación social, cultural y económica (Murillo, 2003). De este modo se concluye que la escuela no ha sido capaz de dar respuesta a los requerimientos de los adolescentes, más bien ha contribuido en la exclusión de éstos, lo cual es coherente con lo propuesto por Selander (2012) quien señala que los adolescentes previo a su condición privativa de libertad “son en su gran mayoría desertores del sistema educacional formal que con su estructura organizativa rígida y autoritaria no ha sido capaz de contenerlos, sino que ha contribuido a un proceso de estigmatización, agresión o expulsión” (p. 21).

En definitiva, los autores ya mencionados reafirman los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo, coincidiendo en que la escuela configura un espacio que promueve y perpetra la exclusión social, asimismo se concuerda respecto a que dicha institución vulnera el derecho de éstos a la educación.

3. Reflexiones

Finalmente, es preciso recalcar que las trayectorias de los adolescentes han sido silenciadas por las escuelas, el sistema educativo, el estado y la sociedad en conjunto, no reconociéndoles como legítimos aprendices, desatendiendo e ignorándolos por cuanto éstos no se ajustan a un patrón o perfil establecido de lo que debiese ser un alumno, de manera que han sido discriminados y se ha perpetuado su exclusión de la sociedad. Atendiendo a lo anterior, el presente Trabajo de Titulación considera las voces de tres adolescentes para dar a conocer una realidad acallada, por tanto, desconocida por muchos hoy en día. Para ello tomamos como premisa lo propuesto por el Comité de los Derechos del Niño quien expone que “las opiniones de los niños involucrados en el sistema de justicia de menores se están convirtiendo cada vez más en una fuerza poderosa de mejora y reforma para el disfrute de sus derechos” (ONU, 2007, p. 6). De esta manera, se pretende dar visibilidad y devolverles las voces tras los procesos de exclusión experimentados, con el objetivo de construir en conjunto una sociedad más justa e inclusiva.

Asimismo, en esta instancia es necesario resaltar la importancia de la mirada de Educación Especial-Diferencial en la temática investigativa, con el fin de analizar procesos de inclusión educativa, considerando a los estudiantes en sus particularidades y requerimientos de apoyo, de esta forma se revela en la presente investigación la preponderancia de que nosotras como futuras docentes aportemos en el desarrollo de cambios asociados a las prácticas institucionales tradicionales, es así como elementos

concluyentes de lo investigado se vuelven referentes de análisis en cuanto a las barreras y facilitadores que el sistema educativo presenta.

Respecto a los beneficios directos de realizar el presente trabajo investigativo, como paso culmine a la obtención de un título profesional podemos señalar que dentro de las exigencias implicadas en las fases asociadas a la construcción de una tesis, visualizamos beneficios concretos en desarrollo de una mirada crítica hacia una realidad específica, lo que contribuirá de manera directa en el desarrollo de habilidades profesionales necesarias para el abordaje de investigaciones futuras.

Para finalizar es necesario plantear la discusión relacionada con los pocos cambios demostrados en los sistemas educativos a lo largo de las últimas décadas, lo que llama profundamente nuestra atención debido a los cambios culturales, ligados a ámbitos tecnológicos y comunicacionales que ha sufrido la sociedad, requieren que se plasmen también en la formación de los nuevos ciudadanos con el fin de que puedan desarrollar habilidades relacionadas con su desarrollo integral que promuevan su calidad de vida y de esta forma no sólo obtengan de la escuela, procesos de uniformidad y represión hacia sus particularidades.

4. Proyecciones investigativas y sugerencias

El presente apartado tiene por objetivo plantear posibles temas de investigación a raíz de los hallazgos emanados del proceso investigativo. De esta manera surgen

posibles líneas investigativas a definir, las cuales puedan complementar los resultados ya obtenidos. Posteriormente, se plantean propuestas de transformación en torno a la temática abordada.

A continuación, se mencionan dichas proyecciones:

- En cuanto a la percepción positiva que los adolescentes plantean acerca de la modalidad CEIA, nace la inquietud de profundizar en investigaciones que validen tal modalidad de enseñanza como pertinente para aquel grupo de estudiantes que se encuentran con riesgo de deserción y fracaso escolar.
- Asimismo, se considera necesario investigar sobre la efectividad de la enseñanza impartida dentro del contexto privativo de libertad respecto a lo establecido por el currículum nacional.
- Investigar el impacto que tiene en la actualidad la implementación de la Ley 20.609 de no Discriminación y la Ley 20.845 de Inclusión Escolar en la erradicación de procesos discriminatorios y de exclusión en las escuelas.
- Investigar sobre la efectividad de los Programas de Apoyo a la Retención Escolar de la JUNAEB respecto a la población de adolescentes con factores de riesgo que aumentan la probabilidad de desarrollar un comportamiento delictivo.
- Extender la población participante en la investigación a otros CIP-CRC del país, a modo de obtener una perspectiva general de las concepciones de los adolescentes sobre sus trayectorias escolares.

A continuación se señalan sugerencias relacionadas con las posibles mejoras en el sistema educativo:

- Según las barreras identificadas en la escuela, que obstaculizan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, se vuelve necesario crear instancias de reflexión y capacitación con la comunidad educativa que atiende a la población de estudiantes vulnerables, analizando temáticas que diversifiquen los procesos de enseñanza y aprendizaje entregando herramientas de apoyo tales como el uso del enfoque de Diseño Universal de Aprendizaje y procedimientos de validación de estudios, entre otros.
- Según la realidad observada dentro de las trayectorias escolares reales de los estudiantes se vuelve necesario incluir como herramienta fundamental equipos multidisciplinares que funcionen con recursos y redes de apoyo efectivas, en relación a temáticas psicosociales y afectivas.

5. Limitaciones de la investigación

El presente apartado tiene como finalidad exponer las limitaciones identificadas sobre el trabajo realizado, respecto a esto es pertinente mencionar que durante la ejecución de la investigación se visualizaron dificultades relacionadas con la coordinación de la primera reunión con el director de SENAME la cual permitía explicar de forma general el propósito de la investigación y dar paso de esta forma a las entrevistas con los adolescentes del centro, elemento clave para el estudio ya que aporta

con el material de análisis de la investigación, pues este se sustenta en los relatos de los adolescentes privados de libertad, dicha dificultad se suscitó a partir del cambio de personal administrativo el cual contemplaba el cargo del director del centro, por lo que los intentos por fijar la reunión se fueron dilatando acortando el tiempo para la realización de las entrevistas.

Otro aspecto a considerar es el desconocimiento de datos de los estudiantes que pudieron haber ayudado a contextualizar de mejor forma las entrevistas, de esta forma las preguntas generadas en las conversaciones se habrían orientado a la realidad particular de los adolescentes, de todos modos durante las entrevistas se pudo descubrir elementos esenciales de sus realidades, narradas desde sus propias voces lo que finalmente apuntaba el estudio investigativo.

Además, cabe mencionar que para las integrantes del estudio era la primera investigación de estas características, motivo por el cual se generaron inquietudes respecto al proceso de realización de las entrevistas en profundidad a los adolescentes. No obstante, logramos realizar éstas con éxito. Asimismo esta experiencia permitió poner a disposición habilidades adquiridas durante el proceso de formación referidas a la flexibilidad, a su vez este Trabajo de Titulación configuro un proceso de aprendizaje enriquecedor en términos de conocimientos teóricos y prácticos.

Finalmente se identifican facilitadores vinculados a la capacidad de organización y autonomía para tomar decisiones frente a situaciones que fueron surgiendo durante el proceso de construcción del presente estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, vol.4(3), 211-229.
- Alarcón, P., Vinet, E. y Salvo, S. (2005). Estilos de personalidad como riesgo en desadaptación social. *Revista Psykhe*, vol. 14(1), 3-16. Recuperado Noviembre 28, 2015 en <http://www.psykhe.cl/>
- Alonso, L. (2007). *Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. España: Editorial Síntesis.
- Amar, M. (2007). Equidad, calidad y derecho a la educación en Chile: Hacia un nuevo rol del Estado. Recuperado Noviembre 20, 2015 en <http://www.bcn.cl/>
- Arbeláez, R. (2003). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. Recuperado Mayo 10, 2016 en <http://www.uv.es/>
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Editorial Eumed.
- Berríos, G. (2011). La ley de responsabilidad penal del adolescente como sistema de justicia: análisis y propuestas. *Revista Política Criminal* vol. 6 (11), p. 163-191. Recuperado Noviembre 29, 2015 en <http://www.scielo.cl/>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, D.F.)*, 24(67), 135-156. Recuperado en 28 de diciembre de 2015, de <http://www.scielo.org>

- Blanco, R. (2005). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación Universidad Complutense de Madrid*.
- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación* (44), p. 53-60. Recuperado Noviembre 29, 2015 en <http://www.rieoei.org/>
- Bolívar, A. (1999). *Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral*. En E. Pérez-Delgado y M. V. Mestre (Coords.), *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo* (pp. 85-101). Barcelona: Ariel
- Bolivar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfica-narrativa. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla. S.A.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cardona, G. (2011). Una desconstrucción y análisis de centros del SENAME: las perspectivas y experiencias de los jóvenes. *Independent Study Project (ISP) Collection*. Paper 1050.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, vol. 13(2), 117-128.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Informe conjunto sobre la inclusión social. Resumen de resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social*. Bruselas.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales CESCR (1999). Boletín General N°13, El Derecho a la Educación.
- Corporación Colombia Digital (2012). Tecnologías de la Información para la Inclusión social: una apuesta por la diversidad. Recuperado el 06 de diciembre 2015 en <http://colombiadigital.net/>
- Corporación Opción (2012). A cinco años de la ley 20.084 de responsabilidad penal de los adolescentes (LRPA). Recuperado Noviembre 25, 2015 en <http://www.opcion.cl/>
- Cury, E. (2005). *Derecho Penal. Parte General*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Revista Última Década*, vol. 12(21), p. 83-104. Recuperado Noviembre 25, 2015 en <http://www.scielo.cl/>
- De Tezanos, A. (2004). *La torre de Babel: Los equívocos acerca de los sentidos de la educación*. Chile: UNESCO
- Dionne, J y Zambrano, A. (2008). *Intervención con jóvenes infractores de ley. En el desafío de la intervención psicosocial en Chile: Aportes desde la psicoeducación*. Santiago: Ril Editores.
- Domínguez, L. (2003). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. La Habana: Editorial Félix Varela.

- Droppelmann, C. (2010) Buenas prácticas en rehabilitación y reinserción de infractores de ley. En: <http://www.pazciudadana.cl/>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea S.A, de Ediciones.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6 (2), p. 1-8. Recuperado Octubre 26, 2015 en: www.rinace.net
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Didáctica de la Lengua y la Literatura Tejuelo*.
- Epstein, R. (2007). *El caso en contra de la Adolescencia: Redescubriendo el adulto en cada adolescente*. California: Quill Driver Books.
- Erikson, E. (1986). *Sociedad y Adolescencia*. México: Siglo XXI Editores S. A. Recuperado Diciembre 09, 2015 en <https://books.google.cl/>
- Educación Chile (2007). Firma del proyecto de la Ley General de Educación que reemplazará a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), 9 de abril de 2007, y las distintas opiniones de los actores. Recuperado Noviembre 28, 2015 en <http://www.educarchile.cl/>
- Espejo, N. (2014). Hacia una reforma integral del sistema penal de adolescentes en Chile: el desafío de la especialización. Recuperado Diciembre 01, 2015 en <http://unicef.cl/>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, vol.

18(1), p. 136-150. Recuperado Noviembre 25, 2015 en <http://www.cieucinf.cl/>.

Espinoza, O., Castillo, D., González, L., Santa Cruz, E y Loyola, J. (2012). Factores extraescolares asociados a la deserción escolar en Chile: Un estudio de caso. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación de España.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Revista REIRE*, vol. 19(2), p. 58-71. Recuperado Mayo 13, 2016 en <http://www.ub.edu/>

Fiscalía de Chile (2015). Boletín Estadístico Anual. Ministerio Público de Chile. Recuperado Noviembre 28, 2015 en <http://www.fiscaliadechile.cl/>

Fundación Paz Ciudadana (2009). Potencialidades del enfoque de factores de riesgo. Breve revisión de las teorías del delito. *Revista Conceptos*, vol. 12, p. 1-15. Recuperado Noviembre 29, 2015 en <http://www.pazciudadana.cl/>

García, F. (2001). Modelo ecológico/Modelo integral de intervención en Atención Temprana. En *Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas*. Mesa redonda realizada en XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias: factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana, Madrid, España.

Giordan, A. y Vecchio, G. (1987). Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos. España: Editorial Díada.

Gobierno de Chile (2012). Informe Nacional de Resultados SIMCE Agencia de Calidad de la Educación www.agenciaeducacion.cl Santiago Chile.

- Gutiérrez, J., Pozo, T. y Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171(675): 533-557 doi: 10.3989/arbor.2002
- Hein, A. (2004). Factores de riesgo y delincuencia juvenil: Revisión de la literatura nacional e internacional. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*, trad. cast. Jesús Adrián Escudero, Barcelona, Herder, 2012.
- INE (2014). Compendio estadístico 2014. Santiago: INE.
- Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Revista Argumentos vol. 23 (62)*. Recuperado Octubre 26, 2015 en <http://www.scielo.org.mx/>
- Julio, C. (2008). *Informe final de asesoría técnico pedagógica: Sistematización de la experiencia de ejecución de Proyectos de Reinserción Educativa 2008 y Devolución a los equipos en jornadas de reflexión zona norte, centro y sur*. Chile: Convenio Ministerio de Educación y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Julio, C. (2010). Educandos fuera del sistema escolar: Derecho conculcado y un compromiso pendiente en la Educación Especial Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 4 (2)*, p. 119-134. Recuperado Octubre 26, 2015 en <http://www.rinace.net/>
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, vol. 10(18)*. Recuperado Noviembre 02, 2015 en <http://www.bnm.me.gov.ar/>

- Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado Octubre 28, 2015 en <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/>
- Krauskopf, D. (2000). Participación social y desarrollo en la adolescencia crítica, Costa Rica: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Krauskopf, Dina. (2011). Enfoques y dimensiones para el desarrollo de indicadores de juventud orientados a su inclusión social y calidad de vida. *Ultima década*, 19(34), 51-70. Recuperado en 8 de diciembre de 2015, de <http://www.scielo.cl/>
- Krauskopf, D., Rodríguez, E., Andino, R. y Torrento, O. (2012). Juventud e inclusión social: una mirada desde el municipio. Recuperado Noviembre 26, 2015 en <http://celaju.net/>
- Langer, M., y Lillo, R. (2014). Reforma a la justicia penal juvenil y adolescentes privados de libertad en Chile: Aportes empíricos para el debate. *Revista Política Criminal*, vol. 9(18), p. 713-738. Recuperado Noviembre 28, 2015 en <http://www.politicacriminal.cl/>
- Ley 20.084: Ministerio de Justicia (2005). Establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal. Santiago de Chile: Diario Oficial de 7 de Diciembre de 2005.
- Ley 20.370: Ministerio de Educación. (2009). Establece la Ley General de Educación. Santiago de Chile: Diario Oficial de 12 de Septiembre de 2009.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., et al. (2002). Retardo mental: definición, clasificación y sistema de apoyos. Washington: Asociación Americana sobre Retraso Mental.

- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado Diciembre 09, 2015 en <http://www.oei.es/>
- Martínez, C. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: Editorial UNED.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1 (1) 16-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo *SILOGISMO* Número 08 Bogotá, Colombia
- Maurás, M. (2014). El Ministerio Público acusa: las fallas en la protección social son responsables de las fallas del sistema penal adolescentes. Diario Electrónico El Mostrador. Recuperado Noviembre 29, 2015 en <http://www.elmostrador.cl/>
- Mettifogo, D. y Sepúlveda, R. (2005). Trayectorias de vida de jóvenes infractores de ley. Santiago: Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana. Recuperado Diciembre 03, 2015 en <https://www.unifr.ch>
- MINEDUC (2009). Ley Núm. 20.370 Establece Ley General de Educación. Chile.
- MINEDUC (2012). Revista Serie Evidencias: Impacto de la Ley SEP en SIMCE: una mirada a 4 años de su implementación. Recuperado Noviembre 27, 2015 en <http://centroestudios.mineduc.cl/>
- MINEDUC (2015). Cuenta Pública Ministerio de Educación. Recuperado Mayo 20, 2016 de <http://sitios.mineduc.cl/>

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo AICD. Recuperado Diciembre 03, 2015 en <http://www.oei.es/>
- Ministerio de Justicia (2007). Deserción escolar y actividad delictiva, Acercamiento a la realidad chilena. *Revista de Estudios Criminológicos y Penitenciarios*, vol.10, p. 17-34. Santiago: Editorial Howard Ltda.
- Ministerio Secretaría General de Gobierno (2012). Ley Núm. 20.609 de no discriminación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado Mayo 10, 2016 en <http://www.bcn.cl>
- Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista Ibero-americana de Educación*, vol. 57, p. 203-215. Recuperado Diciembre 03, 2015 en <http://www.ieoei.org/>
- Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: Una mirada comparativa*. Santiago: UNESCO
- Murillo, F. (2003). La Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile
- Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Limusa S.A. Recuperado Diciembre 20, 2005 en <https://books.google.cl/>
- Oiler, C. (1986) *Phenomenology: The method*. En: Patricia L. Munhall y Carolyn J. Oiler (Editoras). *NursignRsearch: a qualitative perspective* (pág. 69-84). Norwalk, Connecticut: Appleton-Centry-Crofts

- ONU (2009). Promoción y protección de todos los Derechos Humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo. n Recuperado Noviembre 26, 2015 en <http://www2.ohchr.org/>
- ONU (2007). Convención sobre los Derechos del Niño Comisión. Observación General N° 10: los derechos del niño en la justicia de menores.
- OPECH (2009). La búsqueda de un sentido común no privatizado. Documentos de trabajo de OPECH para el debate educativo. Redacción y edición Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas D. Edición: Derechos Reservados Abril 2009, Santiago de Chile
- Peñas, M. (2008). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE. Recuperado Diciembre 09, 2015 en <https://books.google.cl>
- Pérez-Luco, R., Lagos, L. y Báez, C. (2012). Reincidencia y desistimiento en adolescentes infractores: Análisis de trayectorias delictivas a partir de autorreporte de delitos, consumo de sustancias y juicio profesional. *Revista UniversitasPsychologica*, vol. 11(4), p. 1209-1225. Recuperado Noviembre 28, 2015 en <http://recursostic.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/>
- Pintado, T. (2006). *Desarrollo de un sistema predictivo para productos de alta implicación basado en variables comportamentales*. Madrid: ESIC Editorial.
- Pons, X. (2006). *Materiales para la intervención social y educativa ante el consumo de drogas*. San Vicente: Editorial Club Universitario.

- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. Recuperado Mayo 17, 2016 en <http://www.uccor.edu.ar/>
- Quintana, A. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Querejeta, M. (2009) *Discapacidad/ Dependencia unificación de criterios de valoración y clasificación*. Madrid: ARTEGRAF, S.A
- Reglamento de la Ley N° 20.084. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 13 de Diciembre 2006.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 23, p. 21-50. España: Fundación Dialnet.
- Reyes, A (2001). “*La influencia de la mercadotecnia social en la juventud adolescente poblada*” Tesis profesional de licenciatura. UDL
- Riessman, C. (2002). Narrative analysis. En Huberman, A.M. & Miles, M.B. (Eds). *The Qualitative Researcher's Companion* (p.217-270). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Revista Cuicuilco*, vol. 18(52), p. 39-49. México: ENAH. Distrito Federal, México
- Rodríguez, G. Gil, J & García, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

- Ruiz, J.y Ispizua, M. (1989). La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandoval, C. (2007). *Relatos de vida de jóvenes infractores de ley: una aproximación a sus procesos de reinserción social y comunitaria. Tesis para optar a grado de magíster*. Santiago, Universidad de Chile.
- Sandoval, E. (2014). Procesos de mediación pedagógica en adolescentes infractores de ley: Hacia un nuevo paradigma en educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol.2, p. 271-278
- Santibáñez, M., & Alarcón, C. (2009). Análisis crítico de la aplicación práctica de la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil y propuestas de mejoramiento. Temas de la agenda pública. Recuperado Diciembre 02, 2015 en <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/>
- Selander, M. (2012). En busca de un modelo pedagógico para jóvenes privados de libertad. *Revista Señales*, vol. 9 (5), p. 19-32. Recuperado Octubre 28, 2015 en <http://www.sename.cl/>
- SENAME (2009). Orientaciones técnicas: Internación en Régimen Cerrado con Programa de Reinserción Social. Recuperado Octubre 20, 2015 en <http://www.sename.cl/>
- SENAME (2010). Bases técnicas línea de acción: Programa de reinserción para adolescentes infractores a la ley penal en general. Recuperado Octubre 20, 2015 en <http://www.sename.cl/>
- SENAME (2011). Bases técnicas programa de protección especializada en reinserción educativa. Recuperado Octubre 20, 2015 en <http://www.sename.cl/>

- SENAME (2011). Orientaciones Técnicas para la Intervención: Centros de cumplimiento de condena Régimen Cerrado con programa de reinserción social. Recuperado Octubre 18, 2015 en <http://www.sename.cl/>
- SENAME (2014). Anuario estadístico 2014. Recuperado Octubre 20, 2015 en <http://www.sename.cl/>
- SENAME (2015). Ficha de definiciones estratégicas. Recuperado Octubre 26, 2015 en: <http://www.sename.cl/>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Foro realizado en III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado Diciembre 02, 2015 en <http://www.die.cinvestav.mx/>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado Diciembre 02, 2015 en <http://www.bnm.me.gov.ar/>
- Torrente, D. (2002). *Nuevos problemas sociológicos de seguridad en Europa*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Torres, R. (2007). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. Recuperado Diciembre 03, 2015 en <http://www.oei.es/>
- Tsukame, A. (2010). Deserción escolar, reinserción educativa y control social del delito adolescente. *Revista de la Academia*, vol. 15, p. 41-59.
- UNESCO (2004). *Educación para Todos: El imperativo de la calidad ediciones*. Francia.

UNESCO (2008). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado Octubre 19, 2015 en <http://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial*. Francia.

UNICEF (2004). Adolescencia con derecho a participar. Recuperado Noviembre 25, 2015 en <http://www.unicef.cl/>

UNICEF (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Argentina: DINIECE. Recuperado Diciembre 02, 2015 en <http://www.diniece.me.gov.ar/>

UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado Octubre 22, 2015 en <https://www.unicef.es/>

UNICEF (2011). Estudio mundial de la infancia 2011. Resumen Ejecutivo. Recuperado Noviembre 25, 2015 en <http://www.unicef.cl/>

UNICEF (2012). La exclusión educativa un desafío urgente para Chile. Recuperado Noviembre 25, 2015 en <http://www.unicef.cl/>

UNICEF (2013). Una nueva mirada de la participación adolescente. Recuperado Noviembre 25, 2015 en <http://www.unicef.cl/>

Valles, M. (2003). *“Técnicas cualitativas de investigación social”*. Madrid: Editorial Síntesis

Vásquez, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social. *Revista de Derecho*, vol. 14, p. 135-158. Recuperado Noviembre 30, 2015 en [http:// www.scielo.cl/](http://www.scielo.cl/)

Vázquez, M., Ferreira, M., Mogollón, S., de Sanmamedm M., Delgado, M. y Vargas, I. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Vera, A. y Maffioletti, F. (2013). La infracción penal adolescente desde un análisis histórico y jurídico. *Revista Jurídica del Ministerio Público*, vol. 54, p. 253-276. Recuperado Noviembre 28, 2015 en <http://www.fiscaliadechile.cl/>

Vidigal, C., Corrochano, M., Di Piero, M., Nakano, M., Masagão, V. y Santana, W. (2002). *Adolescência: escolaridade, profissionalização e renda. Propostas de políticas públicas para adolescentes de baixaescolaridade e baixa renda*. São Paulo: Ação Educativa.

ANEXOS

1. Consentimiento



Autorización para la producción de información Servicio Nacional de Menores

Valparaíso, de Abril del 2016

Yo, Fernando Acuña Álvarez RUT: 10.941.462-R Director del Centro CIP-CRC Limache, de administración directa del SENAME, autorizo y consiento expresamente a: Jimena Mamani Vilca RUT: 17.369.074-6, a Macarena Perucca Muñoz RUT: 15.817.450-2 y Liamila Trigo Pradenas RUT: 18.018.104-0, estudiantes de IV semestre de la carrera de Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, para realizar entrevistas bajo acuerdo de confidencialidad a adolescentes en situación de privación de libertad institucionalizados, la cual permitirá obtener y tratar la información para fines específicos de la investigación en curso "Relatos de adolescentes privados de libertad: Análisis narrativo de las trayectorias escolares reales experimentadas en el sistema educativo formal".

Por su parte, las estudiantes se comprometen a resguardar toda información obtenida y utilizarla únicamente para fines del estudio señalado, asimismo devolver los resultados a la institución respectiva.


Firma

2. Asentimientos

Fecha 11/04/2016

Mi nombre es Yilson deima Quenzala, soy estudiante del curso 5.º 6, del colegio/liceo Ruka ~~del~~ merulón. Las señoritas Jimena Mamani, Macarena Perucca y Llamila Trigo me han invitado a participar de un estudio sobre las trayectorias escolares. Acepto participar en la entrevista a la que me ha invitado, y además quisiera decir que:

1. He leído lo anterior, o me lo han leído, y he entendido toda la información.
2. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y me han contestado a todas mis preguntas.
3. Sé que puedo decidir no participar, y nada malo ocurrirá por ello. Si tengo alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar todas las veces que necesite.
4. Sé que puedo elegir participar, pero después puedo cambiar de opinión en cualquier momento, y nadie me retará por ello.
5. Sé que la información que entregue en esta actividad sólo la sabrán las encargadas del proyecto y la usarán sólo para su investigación. Si mis respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, así que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.
6. De tener alguna pregunta sobre la actividad, después podré escribir a un profesor que podrá responder todas mis preguntas y comentarios. El nombre de este profesor es René Valdés, y su contacto es: revalmorales@gmail.com.
7. Si acepto participar en la actividad debo firmar este papel, y me entregarán una copia que quedará registrada en la institución.

Yilson deima HTO
Nombre y firma del participante

Macarena Perucca
NOMBRE
Investigador Responsable

Fecha 11/04/2016

Mi nombre es LEONARDO Tapia, soy estudiante del curso 4MB, del colegio/liceo RUBAN NEUGA. Las señoritas Jimena Mamani, Macarena Perucca y Llamila Trigo me han invitado a participar de un estudio sobre las trayectorias escolares. Acepto participar en la entrevista a la que me ha invitado, y además quisiera decir que:

1. He leído lo anterior, o me lo han leído, y he entendido toda la información.
2. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y me han contestado a todas mis preguntas.
3. Sé que puedo decidir no participar, y nada malo ocurrirá por ello. Si tengo alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar todas las veces que necesite.
4. Sé que puedo elegir participar, pero después puedo cambiar de opinión en cualquier momento, y nadie me retará por ello.
5. Sé que la información que entregue en esta actividad sólo la sabrán las encargadas del proyecto y la usarán sólo para su investigación. Si mis respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, así que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.
6. De tener alguna pregunta sobre la actividad, después podré escribir a un profesor que podrá responder todas mis preguntas y comentarios. El nombre de este profesor es René Valdés, y su contacto es: revalmorales@gmail.com.
7. Si acepto participar en la actividad debo firmar este papel, y me entregarán una copia que quedará registrada en la institución.

Leonardo Tapia
Nombre y firma del participante

Macarena Perucca
NOMBRE
Investigador Responsable

Fecha 11/04/16

Mi nombre es Raul Campos, soy
estudiante del curso 3^{er} y 4^{er} m. del colegio/liceo
Buka Newen. Las señoritas Jimena Mamani,
Macarena Perucca y Llamila Trigo me han invitado a participar de un estudio sobre
las trayectorias escolares. Acepto participar en la entrevista a la que me ha
invitado, y además quisiera decir que:

1. He leído lo anterior, o me lo han leído, y he entendido toda la información.
2. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y me han contestado a todas mis preguntas.
3. Sé que puedo decidir no participar, y nada malo ocurrirá por ello. Si tengo alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar todas las veces que necesite.
4. Sé que puedo elegir participar, pero después puedo cambiar de opinión en cualquier momento, y nadie me retará por ello.
5. Sé que la información que entregue en esta actividad sólo la sabrán las encargadas del proyecto y la usarán sólo para su investigación. Si mis respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, así que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.
6. De tener alguna pregunta sobre la actividad, después podré escribir a un profesor que podrá responder todas mis preguntas y comentarios. El nombre de este profesor es René Valdés, y su contacto es: revalmorales@gmail.com.
7. Si acepto participar en la actividad debo firmar este papel, y me entregarán una copia que quedará registrada en la institución.


Nombre y firma del participante


Macarena Perucca
NOMBRE
Investigador Responsable

Transcripciones

3.1 Entrevistado N°1

Abreviatura	E1
Fecha de nacimiento	29 de Septiembre de 1998
Establecimiento	Ruka Newen
Curso	5° y 6° Básico
Entrevistadora	AT

AT: Haciendo un poquito de memoria hasta los últimos años que estuviste

E1: Yaa

AT: Cuéntanos como tú quieras expresarte

E1: No, yo no me acuerdo cuando entre al colegio cuando era chico

AT: No y ni a que colegio fuiste?

E1: Ah sí yo fui a la escuela uno, fui al de Boco, ¿a cuál más fui? ... a la Ramón Freire, a la Said, estuve en todos los colegios

AT: ¿y en cuál fuiste primero?

E1: Aaaa a la escuela uno

AT: ¿y ahí tú te acuerdas como eran las clases?

E1: no

AT: ¿cómo era el curso?

E1: no, eran todos tranquilos sí

AT: tranquilos, ¿hombres y mujeres?

E1: sí

AT: ya y alguna anécdota así de chico que tú recuerdes de alguna clase o de algún profesor

E1: ah una vez que mi profesor me pego un charchazo no mah, eso eso no ma

AT: ¿Ahí en la Abraham Lincoln?

E1: mm (sí)

AT: ¿Y cómo fue eso, cómo fue esa situación?

E1: es que yo pelie con el profesor y el profesor me pego un charchazo yyy yo le dije a mi mamá y mi mamá fue a conversar con el profesor

AT: ¿Fue a reclamar?

E1: mm (sí)

AT: ¿Y cómo llegaron así a responderle?, ¿algo te estaba diciendo?, ¿o algo te reto o te pareció mal?

E1: ee me reto eee

AT: ¿cómo, qué te pareció mal a ti de eso?

E1: es que no me gusta que me reten

AT: a yaaa, y en la casa no te retan?

E1: no

AT: no?

AT: y tus compañeros ¿cómo eran igual que tu o diferentes?

E1: igual que yo

AT: Igual que tu, o sea se portan igual un poco mal

E1: sí

AT: ¿y ahí en qué año ibas?

E1: iba en primero

AT: primero, ¿cuántos eran niños, ahí?

E1: sí

AT: si po, ese colegio tiene hartos niños mm ya y fueron pasando los años y tú por ejemplo ¿te acuerdas cuando ibas en cuarto básico?

E1: si po, ahí iba en boco

AT: en boco mm, y ahí que hacías tú, por ejemplo entrabas al colegio y ¿qué pensabas en la mañana cuando te levantabas? ¿Cuéntanos así como un día?

AT: te levantabas y ¿con quién te ibai, cómo llegabai?

E1: me iba solo y ahí tomaba un bus que pasaba por ahí por el parque y ahí me iba pa pa boco pal colegio

AT: ya y cuando llegabas al colegio ¿qué es lo que sucedía?

E1: nah me daba flojera ja

AT: ahh llegabas con flojera

E1: sí

AT: y ahí...

E1: y ahí entraba a la sala y de repente me ponía a peliar, too eso, desde chico malo

AT: desordenao

E1: desordenao

AT: Mm, pero ¿y qué te gustaba del colegio?

E1: la matemática

AT: a ya, la asignatura matemática

E1: si

AT: y por ejemplo en los recreos, hacer, que te gustaba?

E1: aa sí me hacían masajes las profesoras las que me tenían buena.

AT: ¿La tía violeta, no? ¿No estaba la tía violeta ahí todavía?

E1: no

AT: yo trabaje en Boco pero hace harto tiempo, hacían masaje, reiki,

E1: Hacían esa yoga

AT: eee si po yo también hacía ahí, ¿estaba la tía Paula?

E1: nooo

AT: yo creo que tú fuiste antes de que yo estuve mmm

AT: te gustaba jugar a la pelota en los recreo

E1: sipo

AT: ya

E1: una vez me caí también jugando a la pelota

AT: ya entonces del colegio te gustaba la matemática y en los recreo igual lo pasabas bien porque te hacían masajes ¿y eso qué sentías tu con esos masajes?

E1: nah po' me quedaba dormido (risas)

AT: ya y ¿que no te gustaba?

E1: eee no sé mm ¿lo que no me gustaba de colegio? nah too me gustaba

AT: ¿sí? pero y dentro de las normas como tú me decías que te retaban ¿qué hacías tu para que te retaran? por ejemplo

E1: ahh le pegaba a los compañeros

AT: ¿cómo les pegabai a ver? cuéntanos como una una

E1: le pegaba charchazos, los botaba al suelo

AT: ¿a todos? o a los más chicos?

E1: a los más grandes

AT: pero eso se originaba de la nada, tu llegabai al lado de tu compañero y lo empujabas

E1: no, porque me lesiaban

AT: ahh te lesiaban tus compañeros ¿cómo que te decían?

E1: me sacaban a mi amá, me decían garabatos y yo ahí me enojaba y les pegaba

AT: yaa ¿y qué hacían los profesores?

E1: los separaba ee y no me ponían una... me mandaban suspendido

AT: pero ¿a ti solamente o a todos?

E1: a todos

AT: eso pasaba cuando se estaba dando la clase o cuando entraban o cuando terminaba la clase?

E1: cuando se estaba dando la clase

AT: cuando estaban dando la clase... como no haber estado yo ahí (risas)

AT: y dime, tu dijiste que te gustaban las clases de matemática, cierto?

E1: sí

AT: ¿cómo era una clase de matemática? a ver cuéntame, en relación aaa

E1: si era divertida

AT: ¿Qué tenía de especial?

E1: no sé yo la encontraba divertida me gustaba sumar restar

AT: ya

E1: lo que no sé es multiplicar ni dividir, que voy en 5to, voy en 5to y 6to, toavía no me enseñan eso, toavía lo estamos pasando

AT: ya, súper, te gustan las matemáticas po' así que no se te va hacer tan difícil

E1: sí

AT: y tu... ¿Qué, cuándo fue el último año o el último curso que tú fuiste a una escuela regular?

E1: fue en la calle, en una ca.. era como una casa, iba a dar exámenes libre yo todos los días yyyy eso no má

AT: pero la última escuela escuela, cuando tu ibas con uniforme y teníai compañeros y recreo

E1: ¿la última? fue en el CEIA

AT: a ya

E1: haciendo dos cursos por uno

AT: ya

E1: Pero ahí ibai con ropa de calle po

AT: y antes del CEIA

E1: antes del CEIA en el Boco

AT: Boco

E1: sí

AT: y ahí ¿qué curso hiciste en Boco?

E1: hice 4to, 5to y 6to

AT: y en general ¿cómo eran las relaciones con los profesores?

E1: de repente buenas y de repente mala

AT: a ver cuéntame una experiencia buena

E1: eeee no sé yo me portaba bien en las clases, no les hacía na', me sacaba 7

AT: mm que bien

E1: y las malas eee, cuando andaba portándome mal po' andaba pegándole a los compañeros, un día le raje los 4 deos a un compañero

AT: ¿cómo fue eso?

E1: con un vidrio

AT: cuéntame

E1: es que se hizo tira una vidrio de la sala y yo pesqué un vidrio y le hice así y yo pensé que no le iba a cortar y le corté los 4 deos y ahí me echaron del colegio altiro, y esa fue el último año que estuve en un colegio

AT: y ¿cómo fue ese proceso? ¿te llamaron al apoderado?

E1: sí, llamaron a mi amá, mi amá llevo y me pego y ya ahí nos fuimos pa' la casa y ahí no estudié más po

AT: mm

E1: y después me inscribió al CEIA y aahí al CEIA

AT: ¿y hubo algún profesor que te apoyo?

E1: sí po

AT: ¿sí? A ver ¿cómo fue eso?

E1: el profesor de religión

AT: ya

E1: el me apoyaba en todo, cuando pongamo me querían mandarme suspendido y el iba a conversar con el director que no me suspendieran porque yo era buen joven, cosas así

AT: Pero tú como dice tenias a veces, te portabai super bien, así como simpático, como te estamos conociendo y a veces te portabai mal, ¿por qué tú crees que habían esas dos personas?

E1: porque no sé, porque de repente, es que yo soy como arrebaao no me gusta las cosas

AT: ¿qué te hace enojar? por ejemplo, alguna situación especifica que viviste en el colegio que te hizo enojar, trata de hacer memoria

E1: que me decían, cuando me molestaban los compañeros, eso

AT: ¿tuviste algún profe que retara sin causa alguna?

E1: sí, también tuve profesores así... me retaban por todo, hagamos yo de repente lleo con mala, por mal alumno les tiraba la goma, les tiraba papeles de repente cuando estaba de espalda y ahí me agarró mala

AT: y el grupo con que tú te juntabas en la escuela ¿eran así igual como tú?

E1: sí

AT: ¿cómo eran?

E1: fumábamos marihuana en el colegio

AT: ¿adentro?

E1: sí

AT: ¿qué más hacían?

E1: fumábamos marihuana...de repente tomábamos unas pastillas, pastillas pa drogarse eso sí y así la pasábamos en el colegio, así toos volaos

AT: ¿y los profes se daban cuenta?

E1: sí llamaban a mi amá, y mi amá me pegaba y ahí me llegaba pa la casa y en la casa me retaba me decía no podi salir pa' la calle

AT: ¿y le haciai caso?

E1: no, me arrancaba de repente

AT: ¿y cuándo regresabas?

E1: me pegaban de nuevo (risas)

AT: puuucha igual tiene que haber sido entretenido tanta aventura, ¿por qué tu lo tomabas como una aventura?

E1: sí cuando chico hacía hartas cosas, mi amá me deajo botao y estuve en un hogar, en el... no conoce el Enrique Calleja, en ese igual estuve, estuve 5 años en ese hogar

AT: ¿desde qué edad estuviste ahí?

E1: sí cuando tenía 5 años, no ve que a los 4 años falleció mi apá, y a los 5 me internaron a mí y a mi hermano

AT: ahh tenías hermano

E1: sí, que está en la cárcel de Quillota

AT: ¿tu hermano mayor?

E1: sí y mi hermana chica que está tirando pa arriba

AT: ¿qué?

E1: tirando pa arriba

AT: ¿qué edad tiene ella?

E1: 10

AT: ¿y a qué edad saliste del hogar?

E1: a los 10

AT: a los 10

E1: ahí mi hermana todavía no tenía toavía...sí fue hace poco años no má si tiene 10 años y yo tengo 17

AT: tu hermana, cómo fue en comparación de tu vida, la vida de tu hermana? ¿tu mamá se hizo cargo?

E1: mi mi abuela se la quito a mi mamá

AT: a yaa

E1: ahí mi abuela es más estricta y ahí ahora se saca 7 pasa con promedios buenos

AT: y ¿qué piensas tú de eso?

E1: que bueno po, que me pongo alegre cuando me dicen cosas de mi hermana así, porque uno está aquí preso y ella esta-ta tirando pa arriba bien po

AT: y la historia de tu hermano, ¿qué opinas tú de eso?

Y: es que él cuando era chico fumaba pasta a los 15 años empezó a fumar pasta

AT: ya

Y: y ahí yo lo veía así y no sé me daba pena, verlo así como andaba, andaba robando pa puro fumar... si yo igual tengo una historia así complica

AT: si po difícil

E1: la tía la conoce

AT: bueno dicen que a las personas les ponen situaciones difíciles en esta vida porque tiene que aprender cosas po'

E1: sí

AT: ¿qué crees tú que aprendiste en tu paso por la escuela? Por ejemplo

E1: no sé

AT: ¿qué piensas de las escuelas? ¿qué piensas que deberían cambiar o que piensas que tienen de bueno las escuelas comunes ahora que tu ya te saliste de esas escuelas y las puedes mirar así como de afuera

E1: así mirándolas que siento que bueno porque yo pase por ese colegio cuando era chico y me divertía el colegio

AT: ¿te divertías?

E1: Sí

AT: los profes por ejemplo ¿qué podrían hacer de distintos en las clases o?

E1: que no sean tan pesaos ja

AT: tan estrictos

E1: ee (afirmación)

AT: ¿te podrían haber ayudado más en el colegio?

E1: no, si yo era el desordenao no ellos

AT: a ya, pero ¿de qué forma te podrían haber ayudado? ¿cómo te hubiese gustao a ti que fuera un profe ideal?

E1: pasar así too los cursos así con buenas notas

AT: ¿qué a lo mejor hubiesen dedicado más tiempo a ti?

E1: ee (afirmación)

AT: ¿tú estuviste en un grupo de validación? así esos que están, que juntan varios niños de varios cursos y los dejan en una salita más pequeña, en grupos más chicos

E1: no nunca tuve eso

AT: en el sentido de lo positivo para ti ¿qué te deja la escuela? ¿qué te dejó de positivo?

E1: que era divertía no mah po y que me gustaba ir al colegio

AT: dentro de la escuela ¿cómo te sentías?

E1: me sentía bien

AT: ¿seguro?

E1: seguro

AT: ¿sí?

E1: Sí

AT: o sea no fue una mala experiencia la escuela, excepto ese episodio que tú nos contaste del profesor ¿no tuviste otro episodio así?

E1: no, uno solo

AT: ¿por qué cambiaste tanto de colegio?

Y: porque me portaba mal y me iban echando de todos los colegios

AT: entonces ibas transitando por diferentes colegios... ¿alguno de esos colegios te gusto, así como para quedarte ahí?

E1: no, todos me gustaban pero como me portaba mal me echaban, el único que me gustó fue el CEIA ese el dos por uno, porque ahí iba con todos los compañeros de donde yo vivía, íbamos en los mismos cursos, de ahí lo pasábamos bien po

AT: ¿en qué jornada ibas al CEIA, en la mañana?

E1: sí

AT: ¿qué horarios tenías?

E1: salíamos, vamos, entrábamos no sé po a las 8 y salíamos a las 1

AT: ¿eso era mejor que una escuela normal?

E1: sí era mejor

AT: mejor para ti

E1: sí

AT: en cuanto a las reglas de la escuela y el CEIA

E1: el CEIA es como mejor po' que las escuelas, yo encuentro

AT: por ejemplo si te retaban ¿quién te...te mandaban a la inspección igual que en el colegio o hablaban contigo?

E1: en el CEIA hablaban conmigo

AT: ¿cómo era?

E1: me retaban y me me, después en los recreos me decían pero tu no tienes que hacer esto, no tienes que hacer esto otro, ahí ellos conversaban conmigo no iban al tiro a inspección y ahí decían no este niño se portó mal, hay que cambiarlo

AT: hay que echarlo

E1: hay que echarlo

AT: ¿así eran las escuelas?

E1: no, el CEIA era así

AT: en el CEIA conversaban

E1: sí

AT: ¿y en la escuela cómo era?

E1: en la escuela me llevaban al tiro a inspección y ahí me mandaban suspendido al tiro

AT: al tiro suspendido, no te escuchaban

E1: no

AT: y en el CEIA ¿quién te escuchaba y hacían esos trabajos?

E1: los profesores, la inspectora

AT: ah, los profesores también se tomaban su tiempo para entender con paciencia, o sea que tú por ejemplo, un niño que estuviera igual que tú en la básica, que se portara mal, que le gustara juntarse con los desordenados y hacer todo eso que tú hacías, le recomendarías irse a un CEIA?

E1: sí

AT: sí ¿sería mejor para él?

E1: sí

AT: o ¿qué la escuela cambiara?, ¿qué los profesores se dieran más de escuchar?

E1: sí, también que la escuela cambiara

AT: me imagino que a veces tenías problemas y querías hablar con alguien y nadie quería escucharte

E1: sí no podía, las veces que me portaba mal

AT: ¿te sentiste como discriminado dentro del colegio?

E1: no

AT: ¿cómo Yeison el malo?

E1: ee (afirmación)

AT: pero ¿tú sentíay eso de los profés?

E1: sí

AT: por ejemplo... si pasaba algo malo y tú no estabas allí ¿te echaban la culpa?

E1: sí, muchas veces

AT: a ver cuéntame como una experiencia parecida ¿cuándo tu notaste que te sentías en el colegio discriminado? ¿cuándo tú te sentiste discriminado?

E1: ¿eee cómo? ¿cuándo me sentí mal?

AT: cuando te sentiste mal

E1: cuando peliaba

AT: pero ¿cuándo sentiste que los profesores como que tenían así de punto?, en qué tu notabas que tu teníay como esa reputación ahí en el colegio?

E1: no, no me sabría explicar lo que me están diciendo

AT: o sea tu estabai en la clase ¿cuándo llamabas al profesor, él que hacía?

E1: no me pescaba

AT: ¿no iba contigo?

E1: no

AT: ¿a quienes ayudaba?

E1: a todos los otros menos a mí, que era el único que se portaba mal

AT: a yaa...en tu caso por ejemplo cuando tú estabas en la escuela entonces si no te ayudaba el profesor ¿Quién te ayudaba en la escuela?

E1: los compañeros

AT: los compañeros te ayudaban, si tú querías hacer algo

E1: sí

AT: ya ¿no había por ejemplo alguna profesora diferencial de PIE?

E1: no

AT: ¿o una tía que ayudara afuera tampoco?

E1: no

AT: no, o sea de la sala saliai a inspectoria y a la casa

E1: sí

AT: ¿y eso pasaba hartas veces?

E1: sí

AT: ¿y cuál fue como el condoro más grande que te mandaste en alguna escuela? Algo que tú recuerdes

E1: una vez le robé la plata a mi profesor

AT: ¿a cuál?

E1: al que me tenía mala

AT: ¿por qué?

E1: porque yo sabía que él me tenía mala

AT: por eso

E1: sí por eso

AT: ¿cómo lo hiciste?, ¿cómo lo planeaste?

E1: espere que, yo estaba adentro y espere que todos salieran

AT: ya

E1: y le dije a un amigo que cerrara la puerta por fuera y el profesor dejaba su bolso ahí po, y ahí yo espere que saliera el profesor y ahí le robé la plata y el teléfono

AT: ¿y cómo se dieron cuenta?

E1: no se dieron cuenta

AT: nunca supieron nada...y ahí por ejemplo que hiciste con la

E1: ¿con la plata? me compré drogas

AT: drogas ¿y qué sentiste?, ¿venganza o arrepentimiento?, ¿o te sentiste bien?

E1: no sentí nah, me sentía bien porque era el profe que me caía mal

AT: bien, como un tipo de venganza

E1: ee (afirmación)

AT: y ahora por ejemplo que ha pasado el tiempo ¿lo volverías a hacer?

E1: sí

AT: hablemos por ejemplo de esas situaciones, por ejemplo cuando tu ya empezaste a robar a consumir drogas, eso tu lo observaste de en tu entorno?

E1: sí, en mi entorno yo observe eso

AT: ¿cómo lo veías?

E1: en mi hermano, mi hermano consumía

AT: ya y ahí cuando tu empezaste a tener esas conductas ¿nadie te ayudo o te aconsejo que no lo hicieras?

E1: mi amá

AT: ¿tu mamá te decía que no lo hicieras? pero ¿qué cosas te decía?

E1: me decía Yeison, no andi haciendo esas cosas, no andi robando, no andi portándote mal

AT: por ejemplo, en una oportunidad que ella supo que tu robaste ¿cómo reacciono ella?, ¿qué te dijo?

E1: me pegó

AT: te pego ¿fue la primera reacción de ella?

E1: sí

AT: ¿y después de eso?

E1: ahí me converso

AT: ¿cómo que palabras ocupaba, qué te decía?

E1: no seai tonto, no andi robando después más grande vay a caer preso

AT: ya y por ejemplo ¿tu familia te apoyaba te decía que tenias q ir al colegio?

E1: sí

AT: si pero ¿eso a diario o?

E1: sí a diario... cuando vivía con mi abuela iba todos los días al colegio

AT: la abuela parece que es más estricta

E1: sí

AT: ¿te hubiese gustado vivir con tu abuela?

E1: si viví con mi abuela

AT: pero ¿cuándo ibai al colegio igual?

E1: sí

AT: ¿tu abuela no te retaba? cuando te expulsaban

E1: ahhh sí, era la más estricta de todos, de mi amá, de mis tíos que vivían conmigo también

AT: ¿te hubiese gustado que tu historia fuera como la de tu hermana?

E1: sí

AT: ¿a tu hermana le sirve ir a la escuela?

E1: sí

AT: y en ese sentido, cuando empezaste con todo esta tema del desorden, de las conductas de robar o de consumir drogas ¿tú crees que eso influyó en que tu dejaras la escuela?

E1: sí

AT: ¿o qué te fuera mal?

E1: sí porque iba al colegio y hagamos y iba estaba inscrito en el CEIA y me iba en la mañana y no iba al colegio, iba a robar casas y pitearme casas

AT: entonces eso se volvió más importante que ir al... y antes de eso, antes de que tu consumieras? ahí ibas al colegio pero ¿cómo era?

E1: igual iba al colegio igual consumía

AT: ¿cómo a qué edad empezaste?

E1: ehh como a los 9 probé el cigarro y a las 10 11 ya andaba fumando drogas igual

AT: ya

E1: pero pura marihuana

AT: ¿y después?

E1: después allá a los 13 ahí empecé a tomar pastillas...

AT: cuéntame cómo fue la primera vez que fumaste ¿te incentivo alguien, algún amigo?

E1: si un amigo me dijo oe sabi que tengo unos pitos aquí vamo a fumar y le dije ya vamos, y nos fumamos como 15 pitos

AT: ¿donde fue eso?

E1: allá en Quillota, era como una plaza que había ahí y ahí me dio hasta la pálida

AT: te sentiste mal

E1: me puse blanco así, vomité, aonde era muy chico yo cacho

AT: y ahí a pesar de eso, después tú volviste a fumar ¿cuándo, seguido? ¿altiro?

E1: si altiro me gustó

AT: ¿qué pensabay tu de eso, de los que andaban haciendo eso que tu empezabai a hacer? ¿qué pensabai tu de esos que fumaban, robaban y todo? Era un ejemplo pa ti a seguir o lo veiai como bacán?

E1: eee (afirmación) lo veía como bacán

AT: ya y por ejemplo, tus compañeros que estudiaban y que no tenían ese problema de ser desordenado en el colegio ¿cómo qué opinabas tu de ellos?

E1: nah que bueno que sean así, que eran así po

AT: sí ¿o se burlaban o decían que eran fomes, noños?

E1: no

AT: a ya cada loco con su tema

E1: sí, era cosa de ellos

AT: y ¿algunos de ellos te ayudaba? o sea ¿cuándo teniai problemas le pediai ayuda a tus compañeros, no?

E1: los resolvía yo solo

AT: ¿qué piensas tú que pudo haber hecho la escuela para ayudarte a ti a salir de esa conducta?

E1: ¿cómo?

AT: ¿qué podría haber hecho el CEIA por ejemplo, tu escuela para haberte ayudado para que no cayeras en esas conductas, dejaras de consumir y dejaras de robar?

E1: es que en el colegio igual consumía

AT: ya, pero por ejemplo te podría haber ayudado alguien ¿crees tú?

E1: no

AT: era cosa tuya, tú estabas bien decidido

E1: yo empecé a robar con mi hermano... salíamos de mecha

AT: ya ¿él llevaba más tiempo?

E1: ¿sabe lo qué es?

AT: ¿de mechero de supermercado?

E1: no de mechero en tienda

AT: a ya

E1: así ropa de marca, es que yo desde chico fui marquero y de ahí me gustaba la ropa de marca y ahí salía a robar... me gustaba estar con mis cosas adidas, nike... y como a mi amá no le alcanzaba pa comprarlo y a mí me gustaba y ahí salía a robar con mi hermano, y así fue creciendo y de ahí me tire a las casa después andaba de lanzazo

AT: ¿en la escuela estaban informados que tu cometías delito, robabas?

E1: no

AT: no, no se metían en eso...¿y cómo era la relación de tu familia con la escuela, se comunicaban, tu mamá iba a las reuniones de apoderado?

E1: sí

AT: ¿y les hablaban algo de tu comportamiento?

E1: sí le conversaban de todo

AT: ya, ya pero por ejemplo, tu contaste también que en la escuela consumías algunas drogas ¿la escuela estaba enterada de esa situación?

E1: no

AT: ¿nunca se dieron cuenta? pero por ejemplo si entrabai a clases con los ojos ¿se dieron cuenta los profes? ¿o tu creí que se hacían los desentendidos?

E1: ee no sé yo cacho que sí pero se hacían los desentendidos

AT: ¿no te hacían ningún comentario acerca de eso? porque aparte si fumaban en la escuela ¿alguien debió haber sentido algún olor o algo o no?

E1: es que nos íbamos pal segundo piso

AT: y en ese segundo piso ¿no había nadie dando vueltas por ahí?

E1: no, los puros niños

AT: ¿y qué se sentía estar en clases así?

E1: no sé

AT: no estabai pescando nah

E1: no, me reía todo el rato y de ahí me portaba mal también de repente

AT: ¿ahí le pegabai a los demás?

E1: andaba agresivo y pa mi era chistoso

AT: ¿y ahora segui agresivo a veces?

E1: no

AT: y ¿cuándo salgas que harás?

E1: me voy a ir a estudiar y trabajar, no quiero seguir más robando

AT: ¿tú crees que esa sería una buena idea como para los colegios que atienden a jóvenes que quieren?

E1: sí, al CEIA yo quiero irme a estudiar al CEIA

AT: ¿ahí tú crees que es posible trabajar y estudiar?

Y: sí no vei que ahí podi estudiar de noche...y trabajar en el día

AT: o sea tu recomiendas el CEIA, que bueno que nos digas eso porque a veces eso significa que tú ahí te sientes más cómodo, que es una escuela que se adapta más a tus necesidades, porque imagínate ¿tú te ves en un colegio donde tengas tantos ramos, tantas horas, no cierto?

E1: no

AT: prefieres estar en el CEIA, por la rigidez del colegio: los uniformes, las reglas

E1: eee, los libros

AT: los inspectores, que están encima

E1: sí en el CEIA no po, en el CEIA vay con ropa de calle, vay como tu queri

AT: y en el CEIA tampoco había gente que ayudaba a los que les costara o algo así, que entregara algún apoyo

E1: en el CEIA si recibia apoyos

AT:¿cómo?

E1: te mandaban pa otra sala

AT: ¿qué hacían?

E1: sí ahí yo, ahí como que te enseñaban más

AT: ¿y eso te servía?

E1: sí, iba too volao pero igual me servía

AT: ¿te hacía clases el profesor, uno gordito, Ricardo?

E1: no

AT: y por ejemplo cuando tu empezaste a faltar mucho al colegio ee los profesores o los inspectores se acercaban a ti a conversar esa situación?

E1: llamaban a mi amá

AT: ¿y cuando tu llegabas a clases ellos te decían algún comentario?

E1: no, se comunicaban con mi pura amá

AT: eso lo que no te gustaba a ti, por ejemplo hubiese habido una instancia o momento en que hablaran mejor contigo, así como oye Yeison que está pasando ¿por qué no veni a clases?

E1: mm sí

AT: ¿y a lo mejor creí tú que esa conversación hubiese cambiado algo?

E1: sí, eso le falta a la escuela

AT: pero ahora ¿cómo te sientes en el colegio? ¿es distinto a una escuela o a un CEIA?

E1: sí

AT: ¿cómo es?

E1: porque si queri haci algo y si no queri no haci nah

AT: si no quieres hacer nada te tienes que ir de nuevo a la

E1: no, te queday ahí, ahí en la sala noma

AT: ya y

E1: pero yo siempre hago algo, nunca...

AT: ¿o sea ha habido un cambio?

E1: no me gusta así no sé po tener los cuadernos en blanco, soy ordenaito

AT: ¿por qué paso ese cambio?

E1: no sé, si igual cuando la tía me dijo que tenía que ir al colegio, le dije sabe que no quiero ir al colegio y ahí me preguntaba pero por qué, porque no me gusta le decía yo, y después no sé me empezó a gustarme y ahí iba todos los días al colegio...es que ellos me pusieron una regla, me dijeron si yo no iba al colegio tenía que hacerle los 5 años que me condenaron

AT: ya

E1: y yo quiero hacer la mitad no más, y llendo al colegio me sirve a mí o haciendo talleres igual me sirve

AT: si po, vay a tener beneficios...igual tú comentaste que a ti te gustaba ir a la escuela

E1: sí

AT: en el principio te gustaba y después hubo un cambio ¿cómo fue eso?, ¿por qué dijiste que te gustaba ir a la escuela y después llegaste acá y no te gustaba ir a la escuela? cuéntanos eso a ver

E1: porque en la calle iba a ir al colegio pero como me mande un condoro y me dejaron con arresto domiciliario, no podía salir de la casa, ya ahí yo mismo me había comprado todas mis cosas, los cuadernos y too y no pude entrar al colegio

AT: ya te gustaba ir al colegio y después ocurrió esta situación

E1: sí

AT: ¿y te dejo de gustar ir al colegio?

E1: ahí donde pasaba todo el día en la casa

AT: ¿te acostumbraste?

E1: sí

AT: entonces ¿tú crees que si no se hubiese dado esta situación tú habrías seguido asistiendo a clases regularmente?

E1: sí

AT y ahora que estás acá, este colegio aparte del beneficio que te trae acortar la condena y todo eee ¿en qué te ha servido volver a las clases?

E1: en seguir aprendiendo

AT: seguir aprendiendo y ¿cuántos cursos vas a pasar este año?

E1: dos

AT: ¿vas a quedar de?

E1: voy a pasar a séptimo y octavo

AT: ¿vay a salir de octavo este año?

E1: no, voy a salir de sexto

AT: de sexto ya

E1: yo en la calle tenía que ir en séptimo y octavo, aquí no salió en el computador así que me dejaron en quinto y sexto

AT: ¿ya y pal otro año igual vay a estar aquí haciendo?

E1: no, el otro año me voy pa la calle

AT: a ya ¿a la escuela?

E1: al CEIA

AT: uno pasa por fuera cuando están en recreo y la calle está llena de alumnos, tiene mucha matrícula, o sea eso quiere decir que muchos piensan como tú

E1: sí

AT: muchos piensan que es un colegio mejor que una escuela normal

E1: sí

AT: ya hablemos de esa escuela que tú te imaginas ¿cómo sería esa escuela buena? si tu por ejemplo, pudieras soñar una escuela ideal para ti

E1: el CEIA

AT: ¿qué características tendría que tener esa escuela? por ejemplo una rutina diaria, tu llegaría al colegio ¿cuántas horas, a qué hora entrar, a qué hora salir, qué ramos?

E1: el de matemática y lo bueno es que salí temprano también ya y ahí aentro del colegio te fumay unos pitos

AT: pero por ejemplo si tú te pudierai imaginar una escuela que a ti te gustara ir ¿cómo funcionaría, cómo sería la gente que trabaja ahí que enseña?

E1: no sé po

AT: imagínate, a ver yo, me gustaría una escuela donde entrara a las 9, me gustaría que las clases no fueran tan largas, que hiciéramos dinámicas, salir temprano, que mis profesores me apoyaran, así a eso me refiero

E1: ahhhh

AT: a eso nos referimos, como describirlo así paso a paso, bien detallado, cuéntanos

E1: así me gustaba un colegio que no hay que ir tan temprano

AT: ya

E1: que salgay temprano, que te ayuden los profes

AT: ya

E1: yyy

AT: entonces ¿cómo sería?

E1: así apoyándote, siempre estando ahí cuando tú los necesitai

AT: ahí tendriai que llevarte bien con los profesores

E1: sí es que no son pesaos los profesores del CEIA son así como uno

AT: y los profesores de la escuela regular no eran así?

E1: no

AT: ¿cómo eran?

E1: eran más estrictos, eran como mi abuela

AT: ya jajaja, pero a la abuela le hacemos caso, por que las queremos igual, ¿por qué más le haces casó tú a tu abuela?

E1: porque desde chico que ella me crió po y ahí me fui acostumbrando a ella y ahí le he hecho caso, de repente igual nos hemos peliado y me he ido de la casa, he vivido en otras casas con unos amigos, ahora cuando me vine preso estaba viviendo con un amigo, no estaba viviendo con mi abuela, habíamos peliao y me fui de la casa

AT: ¿y ahí se dedicaban, tu amigo también se dedicaba a?

E1: no, yo era el único que robaba

AT: ¿tú has trabajado en otras cosas antes?

E1: sí

AT: ¿sí? ¿así trabajos informales?

E1: no, de temporero

AT: ya

E1: y una vez que me tío me invito a pintar una cabaña, y ahí fui

AT: cuesta más ganarse la plata así

E1: no, no cuesta

AT: ya y ahora quería terminar hasta el 4to medio y de ahí ¿que queri hacer?

E1: no sé, inscribirme en no sé

AT: pero queri seguir estudiando o solo hasta cuarto medio

E1: quiero salir de 4to medio y de ahí ponerme a trabajar

AT: en el CEIA hay carreras

E1: sí

AT: eléctrico, cosas así ¿no te tinca?

E1: no, me gusta más la carpintería

AT: ¿acá igual les dan talleres? ¿de carpintería?

E1: sí, ahora van a llegar los talleres esos o no tía (tía: sí)

AT: ¿y en la escuela tienen un horario?

E1: si entramos a las 9 y salimos a las... los días de visita como hoy día y ayer salimos a las 11:30 y los otros días a las 12:30, los lunes, los jueves y los viernes, los martes y miércoles salimos a las 11:30 porque es día de visita

AT: ¿qué tal las clases?

E1: no, son buenas, las profesoras sí son como tú son como light

AT: ¿y hoy día por ejemplo que hicieron?

E1: hoy día hicimos sociedad ¿qué hicimos? matemáticas y lenguaje

AT: pero igual que en los colegios ¿te pasan la materia tu copias o es diferente la clases?

E1: sí, es diferente aquí te pasan una guía y te ayudan a hacerla, sino entendí te dicen hasta que entendai

AT: ¿a ya pero son guías similares al parecidas a las del colegio?

E1: si parecidas a la del colegio, aquí también te hacen pruebas

AT: ¿o sea lo que cambia es como son los profesores?

E1: ee (afirmación) eso es lo que cambia

AT: ¿y los cursos son igual a, son más chiquititos?

E1: sí

AT: a ya ¿en tu curso cuántos son?

E1: como 10

AT: como 10 y ¿están en una de estas salas igual?

E1: en esa sala que

AT: ¿la primera que estábamos abriendo?

E1: ahí voy yo

AT: y ¿cómo te portay acá?

E1: bien po

AT: ya no anday así... (gestos)

AT: ¿los chiquillos como son contigo?

E1: bien

AT: ¿son buena onda?

E1: sí

AT: ¿tú te juntas con los de la casa 3?

E1: sí

AT: ¿y con ellos vienes a estudiar acá igual?

E1: no, con los de las casa 1, con los de la casa 2

AT: igual comparten y no hay problema

E1: no

AT: ya

E1: de repente igual trampiai pero se pasa altiro de un día a otro

AT: pucha nos hay ayudao harto, para entender como fue el sistema, a través de lo que tus nos contaste queremos cambiar las cosas y con tu ayuda con lo que tú nos dijiste, cuando alguien lea nuestra investigación van a cambiar un poco las cosas, y tu vas a ser parte de ese cambio, de hecho nosotros mismas...así que te agradecemos por tu ayuda.

3.2 Entrevistado N°2

Abreviatura	E2
Fecha de nacimiento	08 de Septiembre de 1999
Establecimiento	Ruka Newen
Curso	1° y 2° Medio
Entrevistadora	AT

AT: ¿Cómo fueron tus primeros años de escuela hasta los últimos?

E2: Eeeehhh

AT: ¿A qué escuela ibas?

E2: Iba , en la.. la básica, iba a la república de México, iba y saqué octavo de ahí

AT: ah! Estuviste hartos años

E2: si

AT: y ¿cómo eras, cómo eras tú como estudiante?

E2: na, quedé repitiendo en sexto dos veces y ahora una, dos en primero

AT: o sea los primeros años fueron mejores que los últimos.

E2: no es que después, cuando chico, yo era bueno para las matemáticas. Me gustaba matemática.

AT: ¿Y por qué te gustaba matemáticas?

E2: no se po, que igual lo encontraba fácil.

AT: ¿Más fácil que leer y escribir? ¿Eso te costaba más?

E2: ehh si

AT: Y por ejemplo, en las clases, cuando tú eras chico, por ejemplo primero y segundo básico; ¿Cómo te portabas?

E2: me portaba bien si era Hiperkinético si, me daban pastillas, me las daba la misma tía de diferencial. Yo estaba con Doctor.

AT: ¿Cuando hubo un cambio, así como cuando ya empezaste a tener problemas?

E2: en octavo, séptimo séptimo

AT: ¿Por qué?

E2: ya empecé así de repente a juntarme con malos amigos, me gustaba andar robando. Después me fui al San Luis, no primero me fui al liceo de hombre y me echaron por que había robado unos notebook. Después me mandaron al agrícola y en el agrícola duré medio año porque después no quise estudiar más. Después me fui al San Luis de tarde y quedé repitiendo y después me vine pa ca.

AT: Pero por ejemplo, ¿Te portabas bien cuando chico? ¿Hacías las tareas?

E2: si era hiperkinético no más, que andaba parado a cada rato

AT: ¿Peleabas cuando chico?

E2: si

AT: y en séptimo cuando te empezaste a portar mal, ¿Qué hiciste primero? Drogas...

E2: drogas y después robar

AT: ¿Tú crees que eso influyó en que te dejaran de importar los estudios?

E2: si

AT: ¿Qué pensabas ahí cuando ibas a clases y ya tenias consumo de drogas?

E2: no sé, me quedaba dormido, no pescaba mucho.

AT: ¿Por qué te levantabas temprano y llegabas igual a clases?, ¿Quién te decía que tenías que ir a estudiar?

E2: Mi abuelita me despertaba siempre, también me daba pastillas, que el doctor me daba pastillas pa dormir también en la noche me costaba quedarme dormido.

AT: ¿Ahora también te dan pastillas?

E2: Si aquí estoy con un médico.

AT: Por ejemplo cuando chico, cuando estabas bien ¿Tú te acuerdas de una historia que nos puedas contar que te marco o te haya llamado la atención?. O ¿Algo de un profesor que te haya ayudado? ¿Algo bueno o malo?

E2: me ayudaba después cuando pase a séptimo y octavo ya ahí después un profesor empezó a ayudarme.

AT: ¿Cómo era esa ayuda?

E2: me ayudaba así, me ayudaba así como a entender las pruebas, no y después fuimos a un viaje de estudios a concepción. Chillán y Talcahuano, el director era nuevo y el director antes era educador y pasó a director

AT: ¿En ese viaje tú ya habías salido de octavo? ¿Ese viaje te motivo, te sirvió de algo?

E2: si ya había salido, si po fue bueno, fuimos al Salto del Laja, fuimos a la plaza de Chillán llegamos primero, a una iglesia, la no sé cuánto, ahí nos sacamos unas fotos, después fuimos a Talcahuano a la este del Huáscar, nos subimos a un bote y vimos cualquier lobo marino y después en Concepción fuimos al Salto del Laja, nos quedamos en unas cabañas y hicimos un asado. Los dos octavos con seis profes.

AT: ¿Ahí en ese colegio cómo eran las clases?

E2: Eran buenas, si, le agarre cariño a los profes

AT: ¿Fue una buena experiencia?

E2: si

AT: entrabas a las 8 y ¿A qué hora salías?.

E2: entrabamos a las 8 y salíamos a las 15: 25, los viernes salíamos a las 13, 13 :10

AT: ¿Te aburrías tú tanto rato en el colegio de tantas horas de clases?

E2: no de repente me aburría es que más pasaba afuera, me echaban donde molestaba a los profes. Naa a la profe de inglés le rompíamos los libros porque escribía mucho y tirábamos los libros pa la pa la puerta y ahí salíamos todos arrancando, abría la puerta y ahí salíamos todos arrancando

AT: ¿Todos? ¿Todo el curso?

E2: no solo los desordenados

AT:Y ¿cómo reaccionaba ella?

E2: naa nos dejaba afuera, llamaba al director y nos dejaba afuera, no los quiero en mi clase.

AT: ¿Ahí quien los recibía en el patio?

E2: naaa estábamos en el patio no más, y después cuando andaba el coordinador por ahí te escondía y

AT: y ¿Que hacían?

E2: na poh puro que conversábamos de repente chutiabamos a la pelota. Si porque está el colegio de la said y atrás esta una cancha entonces cuando estaban haciendo ed. física nos íbamos pa la cancha y el profe de educación física nos tenía cualquier wena nos dejaba jugar hasta a la pelota con otros cursos.

AT: ¿Cómo fue la actitud después con la profe de inglés?

E2: nos tenía mala, se enojaba y nos gritaba. No nos tenía paciencia me decía una vez, estaban tirando corrector y prendieron la este y era en mi mesa y yo la apago y empezó a retarme y me decía cabro de porquería me decía una cuestión así ya anday haciendo tus cosas voy a llamar al director me decía. Y yo no había sido

AT: ¿Con los otros profes como era la relación?

E2: Con los otros profes me llevaba bien era buena la relación, conversábamos.

AT: por ejemplo, ¿Cómo era una clase de lenguaje en la Said?

E2: EEh entregaban textos y tenían que hacerlos

AT: y ¿Cómo era tu grupo de amigos? ¿Todos eran traviesos?

E2: si

AT: ¿Qué hacían en el recreo?

E2: aaah naaa de repente nos juntábamos donde hay una plaza ahora así y llegábamos así cada uno y de repente se sacaban pitos

AT: ¿En la said?

E2: si

AT: ¿Y nadie se daba cuenta?

E2: nada después pasaba, cuando nos pillaba cuando pasaba la coordinadora pero nos tenía muy buena que nos dejaba, porque ella antes barría y después paso a coordinadora, estudio y después fue coordinadora, después fue con nosotros al viaje.

AT: ¿Alguien a parte de la coordinadora que les tenía buena alguien te aconsejo a ti? Los profesores por ejemplo?

E2: Si los profes aconsejaban que cambiara, que pasara de curso que me preocupara de mis estudios que eran buenos que después... entendía de repente si y de repente no entendía si como era cabro chico.

AT: ¿Y no estabas en PIE? Con educadora diferencial

E2: si, estaba en pie con la profe Andrea se llama, cuando teníamos prueba nos hacía una prueba de ella pero así a su manera pero era lo mismo de la prueba, lo aprendía altiro y después hacia los resultados o de repente me hacia los resultados en la mano.

AT: Ya entonces esas eran cosas positivas del colegio que te apoyaran etc. y ¿Las cosas negativas?

E2: no nada negativo, menos la profe de inglés.

AT: ¿Y después cuando te fuiste al Escutti?

E2: na llegue y andaba y andaba picao a choro, era diferente

AT: ¿Por qué era diferente?

E2: porque llegabay así y te decían hijo de la perra y peleando al tiro peleábamos al toque sillazos, mas encima que yo justo iba con unos amigos ahí de la calle y entonces los juntábamos ahí y de repente se juntaban locos de otros lados así y nos teníamos mala y nos tirábamos las pela ahí fue, ahí el colegio era brigido, peleábamos casi todos los días, nos volábamos en el camarín después el profe de educación física nos sapiaba al director, llegaban los pacos.

AT: ¿Y ahí que hacía la escuela, los profesores para ayudarlos?

E2: na ahí eran más pesaos

AT: ¿No los escuchaban? ¿Nadie se les acercaba?

E2: no, no es que a donde veían que uno así andaba en otra volá. Tampoco yo me acercaba a los profes, ni sé como se llaman los profes ni me acuerdo.

AT: Pero ¿Piensas que te discriminaron, por cómo te portabas?

E2: no, si mas encima duré medio año no más y después no iba más

AT: ¿Y por qué no ibas más?

E2: por qué no se andaba enredado en otras cosas.

AT: ¿En qué momento te diste cuenta que ya no querías ir mas al colegio?

E2: en cuando iba en primero, cuando me cambié al agrícola ahí ya no me gustaba ahí hacía la cimarra, me iba pa otros lados y mi abuela siempre me mandaba. Pero ya después me fui a vivir con mi mama y ahí ya no fui mas colegio, ya después empecé a andar con mi polola y no... hicimos una familia..

AT: ¿Tienes hijos?

E2: si

AT: ¿Eué edad tiene?

E2: tiene tres meses mañana cumple cuatro.

AT: ¿Y qué edad tienes tú?

E2: tengo 18

AT: ¿Y cuánto tiempo llevas aquí?

E2: llegue menor con 17 años, y tres días después cumplía los dieciocho.

AT: o sea ¿tú llegaste y tu polola estaba embarazada?

E2: si tenía 6 meses o 5 meses

AT: ¿Ella sabía que tú estabas en estos pasos? ¿Qué te decía?

E2: na me ayudaba de repente me decía que no. Robaba ya cuando ya después me faltaba ahí robaba

AT: ¿Ah... y trabajabas?

E2: no, de repente ayudaba a un caballero de estos que llevan verdura y de repente le ayudaba pero más andaba robando.

AT: ¿Cuánto tiempo llevas de condena? ¿Cuánto te quedaría si vienes y a la escuela y te portas bien?

E2: tengo 6 años y si vengo aquí me voy con dos, lo que me dijo el abogado pero lo que me está diciendo la caga de cárcel es que capaz que me vaya con tres, la mitad de la condena. Mañana bajo a...a tribunales a como se llama... a... plan de intervención que son los objetivos que me dan pa irme luego pero un día una señora me leyó los objetivos , estaba en la parte de ahí de al lado de la casa y llego ahí y me entrevisto y ahí me dijo.

AT: ¿En cuanto a los cursos por ejemplo? ¿Pasaste primero?

E2: naa ahí ya después llegué al San Luis y ahí empecé a hacer la cimarra todos los días, acá estoy haciendo primero y segundo.

AT: Y ¿Cómo te ha ido?

E2: No... me está yendo bien, el año pasado llegue justo al último e iba a pasar de curso y después no fui mas así que quedé repitiendo, no iba de flojo.

AT: Y ahora tu situación de padre ¿Te motiva a ser distinto?

E2: si, ya no voy a robar más, tengo hartos trabajos esperándome afuera.

AT: Y por ejemplo tú dices que la escuela de la said era buena que no le cambiarías nada y la de acá por ejemplo que tiene mejor o peor que las otras si las comparamos?

E2: Na es distinta la escuela de acá por que te hacen como 5 ramos no más y menos horas.

AT: y ¿Eso es mejor o peor?

E2: no igual aprendí algo.

AT: y si los colegios de afuera hubiesen sido así como aca, hubieras seguido yendo?

E2: no , estaba en otra, es que ahí estaba en la calle, aquí no teni na que hacer, mejor vay a la escuela.

AT: o sea ¿La escuela no te pudo apoyar en nada como haber dicho, si la escuela hubiese sido así yo hubiese seguido estudiando?

E2: no, era cosa mía.

AT: o sea ¿Para ti es sistema de las escuela está bien, funciona todo bien, no tenemos que cambiar la educación chilena?

E2: no

AT: ¿O tienes algo en mente?

E2: no si quiero terminar el cuarto medio y estudiar mecánica automotriz

AT: ¿Te gustan los autos?

E2: si

AT: ¿Y sabes manejar?.

E2: no, se manejar pura moto.

AT: para sacar la licencia hay que estudiar.

AT: ¿Algún profesor que te haya marcado?, que tu hayas dicho, este es un buen profesor porque hacía esto...

E2: Sebastián, era profe de naturaleza y profe jefe de nosotros, en la Said, él me ayudaba harto porque yo había quedado repitiendo así seguido y él me ayudaba y me dijo que yo me iba a ir pa su curso. No se po porque el ya veía que... es que también me quería la profe diferencial y como el profe andaba con la profe diferencial, y con él después empecé a meterme más en el futbol, íbamos a campeonatos y ganábamos después fuimos al regional a hijuelas y perdimos en el semi final.

AT: ¿Él te motivó?

E2: si

AT: ¿Él estaba pendiente de ti?

E2: si, como que me ayudaba harto

AT: y ¿Por que tú crees que te ayudaba?

E2: No sé donde me veía... no se... yo le conversaba y me conversaba también y si tenía, por ejemplo si llegaba con problemas con mi mama, el me ayudaba, me sacaba de la sala y me decía que los problemas había que superarlos.

AT: ¿Eso te servía a ti?

E2: Si, porque era como que también lo respetaba si también, porque cuando se enojaba le daba la wea también.

AT: Tú le tenías afecto ese profe ¿por eso lo respetabas?

E2: si poh por que igual y me saco de octavo

AT: ¿todo los profesores deberían ser cómo el?

E2: si poh

AT: ¿No como la profe de inglés?

E2: no po

AT: no como la profe de inglés.... y ¿La profe de inglés era con todos iguales o contigo no más?

E2: con todos iguales, cuando llegaba y se sentaba todos empezaban a decir: está tirado el colegio! está tirado el colegio!

AT: ¿Y por qué eran así con ella?

E2: porque era pesá y la molestaban

AT: ¿La molestabas también, y ella también les respondía?

E2: de buena manera de repente pero de repente le daban los 5 minutos tenia sobrenombres.. No me acuerdo de los sobrenombres...

AT: ¿Qué notas tenías en ese ramo?

E2: puros dos, si por eso y por ese ramo quede repitiendo primero y después quede repitiendo por asistencia y después pase de curso. Ya después cuando llegué al curso del profe ya después la señorita de inglés cambio su actitud, porque yo también cambié y me ayudaba así la profe de ingles asi de repente cuando ya veía me veía muchos dos me sacaba y me hacía una prueba diferentes y me iba poniendo notas. Si mi mama cuando venía a reuniones me retaba y me decía que la hoja de notas parecía calendario.

AT: pero entonces tú tuviste una buena enseñanza básica, al final se te complico un poco.

E2: si poh

AT: y ¿Eso fue porque te empezaste a juntar con ese grupo de amigos?

E2: si,

AT: ¿Por qué te acercaste a ellos?

E2: no se...

AT: ¿En tu familia hay más gente que haya pasado por algo similar a lo tuyo?

E2: mi papá estuvo preso, llegó cuando yo tenía 7 años... no lo conocía yo

AT: O sea ¿Tú más por tus amigos te viste influenciado a cometer esos delitos?

E2: si.. noo mi papá es entero pesao

AT: y ¿Esos amigos eran del barrio o del colegio?

E2: del barrio y de la said.(escuela) Cuando vivía con mi abuela y después me fui pa la antumapu a vivir con mi papá.

AT: Y ¿Tú piensas vivir con tu polola y tu hija?

E2: si, si estaba viviendo con ellos, estaba viviendo con mi polola en la casa de mi suegra.

AT: Y cómo es tu relación con ella?

E2: naa me quiere como un hijo.

AT: y ¿Qué te dice ella ahora en tu situación?

E2: naa me llama de repente o de repente cuando está con mi polola le digo que me la pase la saludo, me ha venido a verme.

AT: Y ¿Cómo es la familia de tu polola?

E2: nooo trabajan, todos trabajan.

AT: que bueno que te apoyen y eso te sirva para tu futuro

E2: si, si quiero cambiar

AT: Tienes a tu hija además que te motiva

E2: si po yo quiero que ella tenga buena escuela. Mis hermanas chicas ahora van a la escuela la said.

AT: y ¿Qué te gustaría para ellas?

E2: naa que pasen el colegio que estudien no mas.

AT: ¿Por qué es tan importante que estudien?

E2: que estudien porque es fome así no tener el cuarto medio rendido así te miran como en menos o así no estudiar.

AT: ¿Tú has sentido que te han mirado en menos?

E2: si de repente.

AT: ¿por quienes?

E2: así de repente así los profes así y uno es ser humano igual que todos no más.

AT: y por ejemplo si no terminarás acá tus estudios, ¿Tú crees que te discriminarían o te mirarían en menos? ¿Te costaría encontrar trabajo por ejemplo?

E2: no, no creo

AT: a ¿Tú crees que eso solo ocurre dentro del colegio entonces?

E2: si

AE: ¿Algo más que nos quieras compartir?

E2: no

AT: Te agradecemos tu ayuda y colaboración.

2.3 Entrevistado N°3

Abreviatura	E3
Fecha de nacimiento	21 de Agosto de 2000
Establecimiento	Ruka Newen
Curso	3° y 4° Medio
Entrevistadora	AT

AT: ¿Cómo fue tu experiencia desde que entraste a la escuela hasta los últimos años?, entonces así como si fuera una película.

E3: Ya.

AT: Cuéntanos ¿como tú ingresaste al colegio?, ¿donde ibas?, ¿cómo era?

E3: Al principio tenía que hacer el tres, y vieron que estaba bien para la edad, y de primero nivel medio y todo bien, me recibieron bien los profes, eran buena tela.

AT: ¿Donde?

E3: Aquí en el lihuén po.

AT: Y si vamos así como yaa, muchos años atrás, como cuando recién entraste, ¿hiciste kínder tú?

E3: Si, po.

AT: Y primero.

E3: También.

AT: ¿Y cómo era? empecemos desde allí, así empezamos más ordenaditos.

E3: era más desordenado.

AT: ¿Y donde era?

E3: Allá en el colegio Nuestro Mundo.

AT: Cuéntanos sobre ese curso, cuando eras chiquitito.

E3: eeee bueno la profesora me tenía mala porque yo me portaba mal po.

AT: ¿Desde chiquitito?

E3: Si po, me querían puro echarme, pero igual saque octavo básico.

AT: ¿Ahí en ese colegio?

E3: Si.

AT: En el colegio Nuestro Mundo.

E3: Igual los profesores era buena onda.

AT: Cuéntanos una historia te haya pasado en ese colegio, una experiencia negativa o positiva que haya ocurrido en los primeros años de escolaridad.

R3: eeee cuando tenía, cuando iba en segundo básico hicimos como un taller, y nos fue bien y nos invitaron a un partido de Chile con Argentina parece.

AT: ¿Y fue todo el curso?

E3: No fui yo y mi compañero y otro compañero ma, fuimos a Santiago a ver el partido.

AT: ¿Y quién los invito?

E3: La directora y el profesor de física.

AT: Esa es una muy buena experiencia.

E3: Si po.

AT: Eso fue en segundo básico.

E3: Si.

AT: Y que jugadores jugaban en la roja.

E3: Jugaba el Humberto Suazo todos esos viejos antiguos.

AT: Y quizás una experiencia no tan buena.

E3: Me portaba mal en el colegio y una vez le pegue al director y querían echarme pero gracias a mi tía que era como presidenta de de las reuniones no me echaron, y ahí me empecé a portar bien para que no me echaran.

AT: Pero esa es una buena historia tienes que darme más detalles, ¿cómo es que llegaste a pegarle?, ¿qué pasó?, ¿qué se dijeron?, te acuerdas tú.

E3: Porque una vez estábamos en la sala y le tire un papel al profesor, y el profesor era así como enojón, y me empezó a sacar la madre, me saco la madre, hay me enoje y le tire un sillazo en la cabeza, y por eso me querían echarme.

AT: ¿Y de un papel se enoja tanto el caballero?

E3: Se enoja y me empezó a sacar la madre, “cabro conchesumadre” y todas las cosas.

AT: ¿Era viejito o era joven el profesor?

E3: No tenía como venti... veintiséis años.

AT: Joven, y ¿siempre reaccionaban así los profesores?

E3: Conmigo.

AT: Contigo ¿Con nadie más del curso?

E3: No, igual era pesado, igual era pesado.

AT: Y como tú dices que siempre reaccionaban así contigo, ¿tú te sentías discriminado?

E3: eee si po, porque me portaba mal y les pegaba, o los molestaba.

AT: Pero tu sentías que estabas fichado por los profesores, ¿que todos sabían que tú te portabas mal?

E3: Si po es que de chico estuve en ese colegio, y siempre me conocían todos, pero luego un profesor nuevo y me agarro mala y tuve problemas con él.

AT: ¿Qué problema tuviste con él?

E3: Ese problema.

AT: A con ese profesor, y otra experiencia negativa, en la sala. Algo que digas esa situación me quedo, no la puedo olvidar.

E3: Un vez que me puse a pelear con mi compañero, pero era mi primo, nos pusimos a pelear en la sala, y nos pegamos combo patada y toda la cosa, éramos chicos y ahora cuando grandes andábamos juntos y siempre me acuerdo cuando me ponía a pelear con él.

AT: Y porque peleaban en esa época.

E3: Porque nos gustaba el leseo, nos gustaba el leseo.

AT: Cuando tú te portabas mal, ¿qué hacían los profesores?, te retaban....

E3: Me retaban, me sacaban de la sala.

AT: ¿Nadie se acerca?

E3: No se acercaban los inspectores, empezaba hablar con ellos y me llevaron pa oficina converse con el director y le decía que no me portaría mas mal hoy día y hay me recibían de nuevo en la sala y me ponía a escribiera callaíto así, me ponía hacer todas las tareas.

AT: ¿Y cómo era la actitud de tus profes cuando volvías a la sala?

E3: Era así normal no ma po pero yo lo ignoraba, copiaba lo que estaba en la pizarra no ma.

AT: A ti te daban la oportunidad para entrar y te escuchaban, te pasaban esas cosas.

E3: Si.

AT: Alguna experiencia positiva, con algún profesor, alguien que te haya apoyado.

E3: Con los profesores de historia me llevaba bien ellos siempre me sacaban 7 me traían regalitos, cosas así.

AT: Se preocupa por ti.

E3: Se preocupaban pa yo que me portará bien, la profesora de lenguaje, la profesora jefe ella siempre se preocupaba por mí, que yo fuera estudioso.

AT: ¿Te serbia a ti? ¿Te portabas mejor con esos profes?

E3: Si, ella me daba artos consejos, ella.

AT: ¿Cómo que te decía?

E3: Me decía... si tu eres inteligente, todas esas cosas, y yo la escuchaba y después fui creciendo y me iba portando más bien.

AT: ¿Tú sentías que ellos tenían confianza en ti?

E3: Si harta confianza, por mientras que yo estaba aquí, una vez me dijeron un profesor de aquí que conoce a la profesora del colegio, y decían que me cuidará que me portar bien.

AT: Te mandaban saludos, que bueno. Y este profe nuevo que no era tan sináptico, ¿qué ramo hacia?

E3: Hacia matemática.

AT: ¿Y cómo te iba en matemática?

E3: Mal.

AT: ¿Por qué crees que te iba mal en matemática?

E3: Porque no sabía multiplicar, dividir, a veces me daba la cuestión y no hacía nada.

AT: Pero él se acercaba a ayudarte.

E3: Si de repente se acercaba ayudarme y me enseñaba y ahí lo hacía con él. Pero de repente no ma po.

AT: ¿De repente cuando tu tenias ganas o de repente cuando él estaba más simpático?

E3: Cuando yo tenía ganas, de repente hablaba con mi compañero de al lado le decía ayúdame en esto y me ayudaban, ellos sabían, les decía enséñame a multiplicar y me enseñaban y me enseñaban y no aprendía nunca.

AT: ¿Y en lenguaje como te iba?

E3: En lenguaje me iba más o menos no ma, porque no entendía mucho, la tía me enseñaba arto, ella era la que me daba hartos consejos, ella me enseñaba arto, hice artos trabajos buenos disertaciones y cosas así, y me sacaba buena nota.

AT: Y aparte de los profesores que te ayudaban en la sala, los inspectores que te ayudaban en el patio para que tú volvierai a entrar, no teniai ayuda por ejemplo de otros programas de estos de los PIE, de los de diferencial que sacan a los niños o los ayudan en la sala.

E3: No.

AT: ¿No había eso?

E3: No los profesores no ma, un señorita se me acerca siempre hay a conversarme no ma por que los inspectores me tenían mala igual.

AT: ¿Y ella que era?

E3: Era una profesora, era secretaria parece y ella me daba consejos, hablaba con ella.

AT: Y si tú piensai por ejemplo, ya tu dijiste que teniai buenas experiencias como ir al partido y todo, como era tu relación con tus compañeros.

E3: Eran buena, era buena me llevaba bien con mis compañeros y mis compañeras igual me llevaba bien. De repente cuando empezaban a leer a tirar papeles, hay yo les tiraba sillas, así me dejaban de webiarme.

AT: O sea tú te hacíai respetar.

E3: Si.

AT: Ya pero ¿en los recreos la pasabas bien con tus amigos?

E3: Si siempre jugábamos a la pelota, siempre jugábamos a la pelota, un partido.

AT: ¿Y quiénes eran tus amigos más cercanos?

E3: El Pedrito ¿quién ma? el Manuel y otro niño ma.

AT: ¿y cómo se portaba los chiquillos?

E3: Se portaban igual que yo, mal.

AT: Ahora ¿en qué curso estás acá en la escuela?

E3: En tercero y cuarto.

AT: ¿Tercero y cuarto medio? aaaa ya no te queda nada.

E3: No, pero no voy a poder alcanzar a terminarlo yo creo, porque a lo mejor me voy un mes antes, a lo mejor.

AT: Yo creo que te pueden ayudar con eso, quizás dar algún examen y pasar de curso. Tienes que ponerte las pilas.

E3: No si me va bien, me he sacado puros 7, hago todos los trabajos.

AT: ¿Ya sacado el cuarto medio que piensas para tu vida? cuando salgas de acá.

E3: irme pa Santiago y estudiar. Irme a estudiar allá.

AT: ¿Qué te gustaría hacer más adelante?

E3: ee minero.

AT: Trabajar para el norte.

E3: Si pa las minas, donde sacan oro.

AT: Oro y cobre. Y tu familia que piensa te apoya.

E3: No, ellos siempre se preocupan por mí, que yo estudie, siempre han querido que estudie, que saque cuarto, igual como mi hermana.

AT: ¿Ella es mayor?

E3: Si.

AT: Es tu única hermana.

E3: Sí, mi única hermana.

AT: ¿Y cuando chico quién te ayudaba en las tareas?, en tu casa.

E3: Mi mamá de repente y mi papá, y de repente mi hermana porque ella sabía más, yo le decía que me enseñará a multiplicar pero nunca aprendí.

AT: Pero para ellos es importante que estudiarai.

E3: Si ella siempre ha querido que yo estudiará, y llegue hasta primero medio y me echaron.

AT: Avanzaste arto igual, hay otros niños que no alcanzan a sacar ni octavo básico, o sea eso quiere decir que tu eres súper capaz.

E3: Es que me aguantaban los profesores que me tenían buena.

AT: En ese colegio te dieron parece hartas oportunidades.

E3: Me dieron hartas, la directora me quería echarme porque yo una vez le eche aliña, y quería puro echarme, pero como mi tía era jefa de las reuniones no me echaron, y después ella jubilo y entro otro él de física, él de educación física se hizo Director, él me tiene pura buena, me tiene pura buena, siempre íbamos a campeonatos a jugar a la pelota o a basquetbol, o cosas así.

AT: Aparte que la directora ya júbilo, ya estaba viejita, quizás por eso ya no tenía tanta paciencia.

E3: Si me quería puro echarme.

AT: Tú crees que si tu tía no hubiera estado en el centro de padres te habrían sacado del colegio.

E3: Si me hubiesen echado.

AT: ¿Qué hubiese hecho hay?

E3: Hubiese buscado otro colegio.

AT: Cuando te portabai mal te llevan el apoderado supongo.

E3: Si hay me llamaban al apoderado.

AT: ¿Y tus padres que decían?

E3: Me retaban me castigaban, me encerraban.

AT: ¿Y te daban palabras de apoyo?

E3: Decían pórtate bien estudia, tení que ser igual que tu hermana para que seas una buen persona, para que trabajes, para que tengas trabajo me decían eso.

AT: ¿Cómo pudo haber sido la escuela?, como un poco más entretenía quizás o mejor, para que tú no te hubieses portado tan mal en clases. ¿Qué hubiese podido cambiar la escuela o los profesores para que tú hubieses estado mejor en clase?

E3: no se quizás otro colegio no sé, no haber no conocido gente... a gente como yo.

AT: ¿Tú piensai que tú tienes la culpa de que te portes mal o tus amigos te influenciaban?

E3: Yo porque yo me portaba mal, yo les decía a los chiquillos vamos pa allá.

AT: ¿Y para donde se iban?, cuando tú te empezaste a portal mal ya pero así como que ya no estabas ni ahí con los estudios, ¿qué año fue eso?

E3: No pero, igual yo siempre iba al colegio, si iba siempre, pero de repente me portaba mal me ponía a pelear con el profesor, una vez tuvimos un problema en la sala, y me sacaron de la sala po, porque me porte mal, y yo quería entrar de nuevo pa la sala, no me dejaban, no me dejaban y el profesor llamo... y vino pa ca me agarró y ahí me puse a pelear y le pegue... me suspendieron.

AT: ¿Qué sentíai tú hay en estas situaciones?

E3: Rabia.

AT: ¿Sentíai que no te estaban entendiendo?

E3: Sii.

AT: ¿Y que queríai lograr, por ejemplo entrando de nuevo a la sala, así enojado?

E3: Entrar... entrar no ma y quedarme con los chiquillos... pero las profesora me daban buenos consejos si, la de naturaleza igual, ella me tenia buena como la profesora jefe de lenguaje, ellas igual me tenían buena, las dos profesoras que me tenían más buena.

AT: La de lenguaje y naturaleza.

E3: Sí, siempre me decían, soy inteligente porque hacia las tareas así y me sacaba siete... porque hacia las tareas rápido.

AT: Como recuerdas tú la escuela de “Nuestro Mundo”

E3: La recuerdo...

AT: Si una tía tuya dice voy a meter a mi hijo a esa escuela ¿cómo e?, ¿qué le diríai?

E3: Le diría que es buena que hay profesores que son buenos, que son buena... buen tela y que dan artos consejos para que uno tire... mi hermana estudio ahí po, por eso me pusieron ahí, mi hermana salió, termino cuarto medio toda la cuestión.

AT: ¿Qué edad tiene ella ya?

E3: 26.

AT: Te llevas como por....

E3: Yo tengo 15 años.

AT: Te llevas por 10 años, casi un poquito más. ¿Cómo fue el cambio al Escuti?

E3: Fue... la primera vez me...como que me daba cosa ir al principio, el primer día, ya llegue y conocí una niña, y me enamore de ella.

AT: Si, al primer día, amor primera vista.

E3: Si po ella igual me quería caleta, pero igual me portaba mal.

AT: ¿Comenzaste a pololear con ella?

E3: Si po, comenzamos a pololear, después me echaron como los tres meses después, me echaron y hay ella se cambio de liceo igual, y hay nos seguimos juntando, nos juntábamo en una placita a la salida, la llevaba pasear, hay nos fuimos conociendo y hay me quede enganchado de ella.

AT: ¿Y hasta ahora?

E3: Hasta ahora.

AT: ¿Cuánto llevai ya?

E3: Un año.

AT: O sea después de que a ti te echaron del liceo, ¿tú qué hiciste?, ¿llegaste acá?

E3: No, andaba en la calle.

AT: no seguiste estudiando

E3: No seguí estudiando.

AT: ¿Por qué, no seguiste estudiando?

E3: Porque... no sé, porque me habían echado y mi mamá dijo pal otro año vay a estudiar

AT: ¿Y cómo fue ese momento en que te echaron del colegio?

E3: No hice nada, yo siempre me fumaba una pititos en la escuela a escondida y una vez no fui y creo que pillaron a unos alumnos, y me echaron la culpa a mí pero yo no había ido y hay me echaron. Y comunicaron a mi ama, su hijo ha sido expulsado del colegio por fumar marihuana y cosas así.

AT: ¿Tú crees que estaban equivocados al echarte?

E3: Los profesores en el liceo igual... había una profesora una chiquitita que me tenia buena, al inspector siempre echaba garabatos porque me tenía mala. Era como cuático, me tenía mala. Y la señorita hay me hablaba ¿porque te portai tan mal? cosas así, hay me echaron porque no fui al colegio y pillaron a los alumnos fumando hierba y hay nunca más volví.

AT: ¿Nadie te apoyo en esa situación, algún profesor?

E3: No nadie.

AT: Y las clases del liceo Escuti, ¿cómo eran? en comparación de las del colegio Nuestro Mundo.

E3: Era casi lo mismo pero eran más difíciles, me costaba más.

AT: ¿Y hay no te ayudaban mucho?

E3: No hay no me ayudaban nada, nadie me ayudaba

AT: ¿Y los compañeros?

E3: tampoco, me iba donde mi polola.

AT: ¿Tu polola estaba en otro curso?

E3: No estaba ahí mismo curso, me sentaba con ella, y hay conversábamos, estudiábamos juntos, y hay me sacaba sietes.

AT: Con ella, ella era tu apoyo te motivaba a estudiar.

E3: Si, ella era mi apoyo.

AT: ¿Qué te decía?

E3: Na conversábamos arto cositas.

AT: ¿A ella le gustaba que te portarai mal? o ¿le deba lo mismo?, ¿qué te decía?

E3: Me decía no seai malo, seai malo, me decía eso, porque le decía a mis compañeros deme las respuestas, me decían no, yo decía a ya, y me daba la cuestión po, me decía ya po no seai malo, van pa acá que me decían y llevaba la silla, hay me sentaba con ella y conversábamos y estudiar.

AT: ¿En ese colegio te iba mejor o peor que en el que estuviste antes?

E3: Entre mejor y peor, de repente los profesores me retaban y me subía al techo.

AT: ¿Y tus notas como eran?

E3: Eran buenas, me sacaba como puros 5,5 de repente 6,0 y de repente 7,0

AT: ¿Y a qué edad comenzaste a fumar marihuana?

E3: como a los... doce años, doce trece años.

AT: ¿En qué curso estabas allí?

E3: No me acuerdo estaba en séptimo parece, o octavo en sexto.

AT: ¿Cómo fue esa primera experiencia? ¿tú queríai probarla?

E3: Si.

AT: ¿Teníai curiosidad? ¿quién te invito? ¿cómo fue?

E3: Nadie, es que una vez fui a una fiesta, estaban fumando ahí los cabros, y dije dame una fuma y hay la probé, y me quedo gustando porque... me sentía... me sentía bien po.

AT: ¿Fumabai siempre o los fines de semana?

E3: Los fines de semana, después me fui acostumbrando y hay fumaba mas porque me gustaba.

AT: ¿Y porqué fumabas en el colegio?

E3: Fumaba con los cabros.

AT: Pero ¿fumaban en el colegio para...

E3: Antes de entrar al colegio, nos juntábamos en una plaza y ahí nos fumábamos y de repente adentro.

AT: ¿Y los profesores te pillaron algunas vez fumando?

E3: eeee... no porque... era grande, era grande siempre nos escondimos, tiene patio pa tras pastito y toda la cuestión.

AT: Nunca los pillaron.

E3: No, nunca.

AT: ¿Pero tú fumabai todos los días, porque queríai o de mono?

E3: No porque quería

AT: ¿Tú todos los días queríai entrar en estar en ese estado?

E3: Porque los chiquillos estaban ahí, y también fumaban y yo y compartíamos todo. Y después tocaban el timbre y nos íbamos a clases y estudiar, después salíamos a recreo a jugar a la pelota cosas así.

AT: ¿Lo pasabai bien?

E3: Si

AT: Pero ¿lo pasabai bien por tus amigos?

E3: Y por mí, y conocí hartas cosas ahí.

AT: o sea no fue tan mala tu experiencia en los colegios.

E3: No, cuando era chico no ma, cuando iba en el colegio Nuestro Mundo, me portaba ma mal.

AT: Ahí te pasaban más cosas más negativas.

E3: Y ahí me portaba más mal.

AT: ¿Después de la marihuana probaste otras drogas?

E3: eee no, pura marihuana.

AT: ¿Tú no cree que haya alguna relación, que cuando comenzaste fumar todos los días, dejaste de interesarte en los estudio?

E3: No, siempre iba a clases.

AT: Y después que saliste del liceo del Escuti, te viste sin nada que hacer, ¿cómo eran tus días sin ir a clases?

E3: Era como siempre como todos los días.

AT: Cuéntame un día ¿te levantabai a qué hora?

E3: Me levantaba temprano, la verdad no le daba importancia a mi casa.

AT: ¿No querías estar en tu casa?

E3: No le daba importancia, como que no... no valoraba, pasaba en la pura calle.

AT: Ya entonces a qué hora te levantabai.

E3: Como las 10 de la mañana, iba pa donde un amigo a buscarlo, hay nos fumábamos unos pitos, de repente jugábamos un baby... un día viernes nos juntábamos ahí... íbamos de noche a jugar... nos fumábamos unos pititos y jugábamos a la pelota.

AT: ¿Esa era como tu rutina?... ibas a buscar a tu polola....

E3: Si siempre la iba buscar, desde que me echaron siempre iba al liceo a buscarla, y ahí me veían los profesores y los inspectores.

AT: ¿Y qué te decían? ¿te decían algo?

E3: Na me miraban no más.

AT: ¿Te hubiese gustado volver? después que te echaron.

E3: Sii

AT: ¿Hubiese sido distinto?

E3: Si un día fui, cuando un día fui y dijeron no tu no poi entrar, porque tu tai expulsado dijeron.

AT: Así de una

E3: Si al tiro.

AT: ¿Y tu polola no decía que volvierai a estudiar o en otro colegio?

E3: No, no me decía na... me decía pórtate bien no ma... me decía pórtate bien, yo la llamaba le decía que la iba a buscar al colegio, hay íbamos pa la plaza.

AT: Ya hablando de la última etapa cuando, cuando te pillaron ya haciendo cosas más ilegales, como fue eso, alguien te invito, o tuviste la necesidad.

E3: No yo cuando era chico tenía como 12 años, vi que andaban robando y me dio por salir a robar con ellos.

AT: ¿Quién eran ellos?

R3: Unos amigos, en el colegio de repente nos robábamos cosas del colegio, hay pesque la costumbre.

AT: Y robaban ¿para comprar qué cosas?

R3: Pa comprar ropa zapatillas, cosas para mí.

AT: ¿Y ahora en la escuela como te ha ido?

R3: Ahora súper bien me he sacado puros 7.

AT: ¿Cómo son los profes de acá?

R3: Son buenos.

AT: Cuéntame, ¿por qué son buenos?

R3: Porque te explican bien las cosas que uno... que lo enseñan, las explican bien po, y hay les entiendo no como en la calle, como cuando en la calle, cuando estaba en la calle, aquí les entiendo más po.

AT: ¿Crees que se dedican más a ti?

R3: Sí, con la matemática por ejemplo, me dicen mira así, así se multiplica, este número le quitamos ese número.

AT: Paso por paso.

R3: Si, paso por paso.

AT: ¿Y el otro profe no explica así?

R3: No po los de la calle no.

AT: ¿O sea a los profe de la calle les falta eso?.

R3: si po, los profes de la calle ponían objetivo ta ta ta... , y decía hay tan los números como se hacen así ta ta ta ... y uno tenía que copiar no ma, nos pasaban una guía y hay no sabia na ... , nunca aprendía los más inteligentes no ma aprendían.

AT: ¿Entonces tú sientes que te ha ayudado seguir estudiando aquí?

R3: Si

AT: ¿Te gustaría que los colegios de afuera fueran parecidos a este?

R3: Si

AT: ¿Que fueran menos niños por sala?

R3: Si así enseñan más.

AT: ¿Tú dices que así se aprenden mejor?

R3: Si

AT: ¿Y menos horas?, ¿es bueno o malo que sean menos hora de clases?

R3: No igual me gustaría más, porque en la calle igual ahí arto recreo, artos amigos, artos niños y me juntaba con todos yo.

AT: ¿Aquí no hay recreo?

R3: No si si hay, nos juntamos todos ahí en el patio.

AT: ¿En la cancha?

R3: No ahí en el colegio que está ahí.

AT: ¿Y aquí, sigues jugando a la pelota?

R3: ¿Aquí?, si de repente salimos nos juntamos a jugar, como los niños que pasaron pa allá así, y vamos al gimnasio.

AT: ¿En qué fecha llegaste tú acá? ¿llegaste el año pasado acá?

R3: Si el 26 de septiembre, el 27

AT: ¿Y si estudias entonces te vas antes?

R3: Si.

AT: Si usted es joven le queda toda la vida.

R3: Si.

AT: ¿Qué te gustaría hacer con tu polola?, cuando salgas.

R3: Estar con ella no ma,

AT: ¿Ella en que curso va?

R3: En segundo parece.

AT: Y si ella te dijera un día no quiero seguir estudiando ¿qué pensarías tu?

R3: Le diría no, sigue estudiando estudiar no ma.

AT: Si, tu quieri que ella termine.

R3: Si.

AT: ¿Por qué crees tú que es importante?

R3: Porque igual ella no me dice no, ella es estudiosa, no sale pa la calle, es estudiosa, como todas las personas normales, ella es así.

AT: ¿Y ella quiere seguir estudiando después?

R3: Si.

AT: ¿Y después qué planes tienen, así como a futuro?

R3: No sé po a lo mejor tener un hijo, no sé

AT: Mira nosotras con todo lo nos hay contado, queremos las escuelas cambie. Por ejemplo si sacan a niños que le den oportunidades de entrar como te las dieron a ti, porque eso tú dices que te sirvió entonces es súper importante lo que nos has contado, de

que para ti tu experiencia no fue tan mala, porque a mí me gustaría hacer un cambio radical. ¿Tú dices que las escuelas están bien?

R3: Es que no ponía atención no más.

AT: Y entonces todo eso lo vamos a anotar, y cuando la educación cambie, y los profesores empiecen a dar más oportunidades, va hacer gracias a ti y a los otros chicos que han colaborado. Muchas gracias.