



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
**DE VALPARAISO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y  
EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA  
EDUCACION DIFERENCIAL**

**VOCES DE JÓVENES PRIVADOS DE LIBERTAD: EL REPLANTEAMIENTO DE  
LA EDUCACIÓN CHILENA**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL,  
CON MENCIÓN EN RETARDO MENTAL Y TRASTORNO DEL APRENDIZAJE  
ESPECÍFICO**

Profesora guía: Cristina Julio Maturana  
Estudiantes: Alexandra Fernández Tapia  
Susan García Gallardo  
María Jesús Lara Cornejo  
Cris Pizarro Caro  
Cynthia Valdebenito Ahumada

Junio de 2015

## RESUMEN

El presente Trabajo de Titulación corresponde al resultado de un proceso de investigación de tipo cualitativo, enfocado en conocer, comprender y develar los significados socialmente desconocidos que los jóvenes privados de libertad pertenecientes al Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso, otorgan a la Educación formal.

Lo anterior se sostiene en una perspectiva inclusiva, desde la cual las voces de los jóvenes constituyen aportes constructivos a la Educación, entendiendo a esta última como un Derecho Humano trascendental en la vida de las personas, al que todas y cada una de ellas debe tener igualdad de acceso.

En relación a los resultados obtenidos, estos refieren a que los jóvenes atribuyen diversos significados a la Educación, los que surgen principalmente a partir de las barreras vivenciadas durante sus experiencias formativas educativas.

**Palabras claves:** Jóvenes privados de libertad, significados, voces, Educación, Derecho a la Educación, inclusión, experiencias educativas formativas, barreras.

## ABSTRACT

This Degree Work corresponds to the result of a process of qualitative research, focused on knowing, understanding and revealing socially unknown meanings that young deprived of freedom belonging Centro de Régimen Cerrado (CRC) of SENAME Region of Valparaiso, grant formal education.

The previous is held in an inclusive perspective, from which the voices of young people are constructive contributions to education, understanding the latter as a transcendental human right in life of people, which everyone must have equal access.

In relation to the results obtained, these refer to young people to attribute different meanings to education, which arise mainly from the barriers occurred during their formative educational experiences.

**Keywords:** young deprived of freedom, meanings, voices, Education, Right to Education, inclusion, formative educational experiences, barriers.

## AGRADECIMIENTOS

*El presente trabajo investigativo pudo llevarse a cabo gracias a las personas que contribuyeron al mismo, motivo por el cual es necesario reconocerlas por todo el apoyo otorgado. Para comenzar, agradecer a nuestra profesora guía Cristina Julio, por ayudarnos a generar el contacto con el Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso, apoyando de esta forma nuestros deseos de emprender nuestro trabajo de titulación en este nuevo contexto del cual nos sentimos afortunadas de conocer y que hoy damos cuenta por medio de esta investigación.*

*Agradecer también a los docentes del equipo de Educación de SENAME que apoyaron nuestro trabajo al interior de sus dependencias, a quien nos recibió y motivó desde un comienzo con sus sentidas palabras hacia la realidad en la que trabaja, Jorge Marín. Así también, quisiéramos agradecer en especial al profesor David González, quien nos acompañó junto a su equipo, acogiendo y guiando este proceso con gran disposición, permitiéndonos conocer y entender esta realidad a partir de la génesis que la suscita, dando como resultado una exitosa vinculación con los jóvenes.*

*Finalizar haciendo alusión a los protagonistas de esta investigación, a quienes agradecemos profundamente por brindarnos la oportunidad de conocerles, abriendo nuestros ojos a una realidad distinta, por ayudarnos a despojarnos de prejuicios y sobre todo por la confianza depositada para dar a conocer sus voces en torno a sus experiencias educativas. Quisiéramos que no olviden lo que construimos juntos ni los buenos momentos vividos, lo importante que fueron en este proceso y que sepan que hoy sus voces siguen resonando en nosotras, haciéndose presentes en nuestras prácticas pedagógicas, siguiendo cada uno de sus consejos para convertirnos en las mejores docentes.*

*Esperamos encontrarlos como ustedes dicen, en la calle, cumpliendo todos los sueños y anhelos que nos confiaron.*

*Grupo de Tesis*

*En esta oportunidad quiero agradecer de manera especial a cada uno de los jóvenes partícipes de la presente investigación, por posibilitar la construcción de dicho trabajo y enriquecerlo con sus voces. Agradecerles además, por cada una de las conversaciones sostenidas y las risas compartidas, por ayudarme a derribar prejuicios y por brindarme la oportunidad de aprender con y junto a ellos, tanto en lo personal como en lo profesional, por sustentar la convicción de que la Educación debe mejorar. Un abrazo fraterno a cada uno, templanza y fortaleza para superar la adversidad y mis más sinceros deseos de que sus anhelos y sueños se transformen en una realidad.*

*Agradezco profundamente además a cada uno de los integrantes de mi familia, por su amor incondicional, por apoyarme en todo momento, por su entrega absoluta, por la paciencia y empatía, por ser los pilares en mi vida y en mi formación, por darme fuerza para cumplir con tan linda tarea. Mi amor infinito a cada uno, un espacio eterno en mi corazón.*

*De igual modo, doy gracias a mis compañeras, por conformar el presente trabajo con una parte de cada una, por su compromiso y entrega, por el profesionalismo, por las profundas reflexiones sobre la Educación, por la hermosa vocación compartida. Por acompañarme a mejorar como persona y futura profesional, por valorar mis fortalezas y por aportar a la superación de mis debilidades. Éxito a cada una y una estrella que ilumine su camino.*

*Alexandra*

*“No hay necesidad de saber hacia dónde estás yendo, no hay ninguna necesidades de saber por qué estás yendo. Todo lo que necesitas saber, es si vas disfrutando, porque cuando se va sonriendo, no se puede estar equivocado.”*

*Tras haber escrito el último punto final del presente documento, es prudente otorgar un espacio para plasmar parte de las emociones que han acompañado este andar, y que hoy, con mayor protagonismo se apoderan de mi persona.*

*Quisiera comenzar agradeciendo a Dios, por otorgarme la energía fuerza y sabiduría durante este importante proceso, pero principalmente, por hace 23 primaveras atrás permitirme formar parte de una maravillosa familia, quienes toda mi vida han sido las estrellas más brillantes de mi cielo. Agradezco profundamente a mi papá... mi papá, por darme la oportunidad y alentar día a día a que me convierta en la persona más feliz del universo, a mi maravillosa mamá por ser los brazos acogedores de las alegrías y tristezas que han surgido en este camino, a mi preciosa hermana, por cada mañana inspirarme a confiar en mi misma, y a mi hermano menor, por aquellos consejos que jamás esperas de oír de un hermano menor, y que terminan convirtiéndose en los guías del camino, finalmente, y no por eso menos importante, a Horacio, por siempre guardar para mi una sonrisa y palabra de aliento al final del día.*

*Quisiera agradecer también a mi grupo de compañeras y amigas, por todo lo que he aprendido de ellas, y por hacer de este largo trabajo una hermosa experiencia, espero que jamás olviden todas las mañanas, tardes, noches, madrugadas y amaneceres de eternas reflexiones, discusiones y risas. El mundo necesita gente que ame lo que hace, el mundo las necesita allí afuera.*

*Para finalizar, quiero dar las gracias a los jóvenes protagonistas, por dar vida al presente documento, y ser fuente de inspiración al crecimiento personal.*

*Su*

*Quisiera agradecer a todas aquellas personas que de una u otra manera me han ayudado a estar consciente de la realidad en la que vivimos, especialmente a los jóvenes y profesores que tuve la oportunidad de conocer a través de esta investigación, pues me permitieron vivenciar la cruda realidad en la que el poder se muestra del modo más manifiesto y en sus dimensiones más excesivas, despertando en mí una profunda motivación para intentar, con todas mis fuerzas, contribuir al cambio de esta sociedad tremendamente fea e injusta.*

*También agradecer a mi papá, mi mamá, mi hermana y mi tía por ayudarme a alcanzar mi sueño de vivir en Valparaíso y apoyarme tanto en mi proceso de formación universitaria, como en cada una de las ideas y proyectos que he tenido y tengo en mi vida.*

*María Jesús*

*Pareciera que fuera ayer cuando comencé esta hermosa travesía para convertirme en Educadora Diferencial. Han pasado cuatro años desde que me encamine por este pasaje de alegrías y dificultades. Sin embargo, lo recorrido hasta hoy no hubiera sido posible sin la presencia de personas que me han empujado a salir a delante.*

*Agradecer primeramente a Dios quien ha guiado mi camino y me muestra su amor infinito día a día. A mi familia, quienes son mi empuje a seguir, y han puesto sus esfuerzos y sacrificios para darme esta linda oportunidad, sin ustedes nada de esto sería posible. A Luis, mi hermano y compañero que ha sabido comprenderme y ayudarme en los tiempos difíciles, si estoy justo en este momento, es por ti.*

*Infinitas noches son las vividas junto a ustedes, Susan, María Jesús, Alexandra y Cynthia y por eso quisiera agradecerles. Tantas enseñanzas me llevo de cada una y los mejores recuerdos de un “team” que apostó por una gran experiencia, de la que hoy me siento orgullosa de pertenecer. Gracias infinitas por cada momento juntas, por el esfuerzo y sacrificio entregado durante esta travesía.*

*Cris*



*Finalizando este agotador pero maravilloso proceso de titulación y con ello también el fin de mi carrera para convertirme en Educadora Diferencial, quisiera agradecer al Universo por confabular a mi favor, para superar cada obstáculo y cruzarme con las personas que serían mi apoyo fundamental para acompañar cada uno de mis pasos, quienes celebraron conmigo mis logros y estuvieron conmigo en las derrotas con las palabras justas para hacerme entender que esto no se acaba, que el camino es hacia adelante y que el que se estanca, simplemente se pudre.*

*Un enorme GRACIAS a cada una de estas personas, muy en especial a mi familia. A mi papá, a quien le debo estar donde estoy, puesto que me ha apoyado en cada una de mis locuras acompañándome y viéndome emprender el vuelo sin retenerme. A mi mamá por estar siempre ahí, cuidándome desde lejos y preocupada tanto de mi salud física como emocional, empujándome siempre a seguir adelante y mantener una visión positiva.*

*A mis hermanos, porque siempre a nuestra manera nos hacemos saber que estamos ahí, siempre. A mi hermanito Juan Luis, mi enano, el dolor y los golpes de energía más grandes, quien tiene los mismos años que llevo de carrera y por tanto lejos de casa. Recuperaremos el tiempo perdido pequeño.*

*Quisiera agradecer enormemente a todas las personas de mi vida que aún estando a kilómetros de distancia pude sentirles siempre aquí, conmigo. A mis amigos, que me han esperado pacientemente hasta que tenga un tiempo para juntarnos, de verdad gracias por entenderme. A Christopher, por los abrazos justos y necesarios, y porque a pesar de todo siempre puedo sentir su “ki”.*

*A Su, por ser mi compañera y amiga durante todos los años de nuestra carrera, por estar en los ahogos de risa y en los llantos de nena, siendo a estas alturas ya casi una hermana.*

*Y por último a todas mis compañeras de tesis, Lars, Cris, Ale y Su, con quienes compartimos más que una casa, un baño y varios trastos, compartimos una visión sobre lo que amamos, la Educación. Emprendimos hace un año juntas un desafío y hoy al finalizarlo pienso en ustedes y tengo la certeza del nivel de profesionales con las que me formé, que agradezco tanta entrega por el trabajo y disfrutarlo juntas cada jueves. Por ser simplemente las más “aperradas” y detallistas...*

*¡Jumbito para todas!*

*Cynthia*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN DEL ESTUDIO	14
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	16
1. El problema: Educación y jóvenes en situación de privación de libertad	16
2. Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en Chile	19
3. Jóvenes en situación de privación de libertad y su Derecho a la Educación	20
4. Jóvenes en situación de privación de libertad y su Calidad de Vida	23
5. Jóvenes en situación de privación de libertad y su Inclusión Social	25
6. Retomando el problema	26
CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL	28
1. Características y situación actual de los jóvenes privados de libertad	28
1.1 Concepto de juventud y su cultura	29
1.2 Definición y características de los jóvenes privados de libertad	29
1.3 Justicia juvenil en Chile y antecedentes regionales de la situación de jóvenes privados de libertad	37
2. Sistema Educacional en Chile y sus antecedentes históricos	41
2.1 Definición de Educación y su relación con pedagogía y didáctica	41
2.2 Sistema Educacional en Chile previo a la reforma educativa de la década de los '90	42
2.3 Acontecimientos y reforma en la década de los '90	47
2.4 Impactos de la reforma de la década de los '90 en el Sistema Educacional	49
2.5 Revolución Pingüina, el movimiento estudiantil del 2006	51
2.6 Movimiento estudiantil en el Chile del 2011	53
2.7 Realidad educativa en el Chile actual	56
3. Situación educativa de los jóvenes privados de libertad	58
3.1 Situación educativa de los jóvenes privados de libertad previo al ingreso a CRC	58

3.2 Situación educativa de los jóvenes privados de libertad en CRC	63
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	66
1. Paradigma interpretativo y enfoque cualitativo	66
2. Participantes del estudio cualitativo	68
2.1 Criterios de selección del escenario investigativo	68
2.2 Muestra y criterios de selección de participantes	69
3. Fases del estudio cualitativo	74
3.1 Fase de inserción en el campo de trabajo y vinculación	74
3.2 Procedimientos de recolección de información	77
3.3 Fase de organización de la información	83
3.4 Fase de análisis de la información	84
CAPÍTULO 4: HALLAZGOS	94
1. Cuando el dinero compra la Educación de calidad	94
2. Experiencias escolares “fomes”, ¿Responsabilidad docente?	99
3. Calidad restringida y discriminación: Etiquetas que destruyen	103
4. Escuelas que no logran cautivar a sus estudiantes: Homogenización y pasividad	108
5. Trayectorias nefastas que determinan el futuro: Desvalorizaciones, sentimientos de rechazo y exclusión	114
6. Sin apoyo no hay desarrollo	125
7. La escuela ideal ¿Un sueño imposible?	133
8. Educación: Las puertas del cambio	140
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	144
1. Discusión	144
1.1 Detección de barreras y facilitadores en las experiencias escolares de los jóvenes privados de libertad	149

2. Importancia de escuchar las voces de los jóvenes privados de libertad como aportes constructivos a la Educación en Chile	152
3. El desafío de los docentes a partir de los significados que los jóvenes privados de libertad otorgan a la Educación	153
4. El desafío de los Profesores de Educación Especial a partir de los significados que los jóvenes privados de libertad otorgan a la Educación	155
5. Limitaciones de la investigación	157
6. Proyecciones de la investigación	158
7. Cierre metacognitivo	159
BIBLIOGRAFÍA	166

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Población de Centro Semicerrado (CSC) de SENAME Región de Valparaíso	40
Tabla N° 2: Población de Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso	40
Tabla N° 3: Participantes estudio de casos múltiples	73
Tabla N° 4: Formato registros diario de campo	78
Tabla N° 5: Esquema entrevista grupal	80
Tabla N° 6: Participantes entrevista grupal	81
Tabla N° 7: Esquema entrevista individual	82
Tabla N° 8: Participantes entrevistas individuales	83
Tabla N° 9: Códigos proceso de análisis cualitativo de contenido	91

## INTRODUCCIÓN DEL ESTUDIO

Producto de las diversas discusiones, cuestionamientos y demandas que surgen en la sociedad chilena respecto a la Educación, desde un enfoque Inclusivo se considera fundamental conocer, comprender y develar los significados socialmente desconocidos que los jóvenes privados de libertad, en este caso aquellos pertenecientes al Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso, otorgan a la Educación formal, los cuales han sido contruidos desde sus propias experiencias escolares.

Frente a la problemática anteriormente expuesta, surge la pregunta de investigación referida a cuáles son los significados sobre Educación que tienen los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso. Por tanto, a partir de esta, se establece como objetivo general: Comprender los significados que los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso, atribuyen a la Educación formal, para aportar a la expresión de sus voces en la sociedad chilena.

Como objetivos específicos se encuentran:

- Describir experiencias educativas que han vivenciado los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso
- Identificar en las experiencias descritas barreras y facilitadores a la participación, el aprendizaje y desarrollo de los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso
- Identificar expectativas educativas que tienen los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso

Por consiguiente, para dar cumplimiento a dichos objetivos y, de esta manera, comprender los significados otorgados a la Educación por parte de los jóvenes, el presente trabajo investigativo se organiza en cinco acápite.

El primero de estos expone el planteamiento del problema que aborda la presente investigación, además de los paradigmas que rigen a esta. Asimismo, se presentan los antecedentes, las preguntas y objetivos que la orientan.

El segundo capítulo presenta el marco referencial que sustenta la investigación contextualizando las características y situación actual de los jóvenes privados de libertad, el Sistema Educacional en Chile y sus antecedentes históricos, así como también la situación educativa de los protagonistas.

El tercer capítulo explicita el diseño metodológico de la investigación, sustentado en un estudio de casos múltiples de tipo cualitativo, por medio de la exposición y fundamentación del marco paradigmático, la descripción del diseño de investigación seleccionado, además del desarrollo de este último.

En el cuarto capítulo, se informan los hallazgos de la presente investigación referidos a los significados que los jóvenes privados de libertad otorgan a la Educación, a partir de la triangulación entre lo que expresan las voces de los protagonistas, el sustento teórico presentado en el marco referencial y la interpretación de las investigadoras sobre la base del análisis de contenido por el que se optó.

Por último, el quinto capítulo concluye el trabajo investigativo dando cuenta de la respuesta a la pregunta de investigación y del cumplimiento de los objetivos planteados. Además se expone el rol docente frente a esta temática y, en particular, el rol de los Educadores Especiales. Finalmente, se presentan las limitaciones y proyecciones de la investigación, para posteriormente desarrollar el cierre metacognitivo sobre el proceso de trabajo de titulación por parte de las investigadoras.

## **CAPÍTULO 1**

### **ANTECEDENTES DEL PROBLEMA**

Este capítulo tiene por finalidad exponer el problema del que se ocupa la presente investigación; el desconocimiento que existe en la sociedad chilena sobre los significados que otorgan a la Educación los jóvenes privados de libertad en Chile. Para lo cual se presentan los antecedentes, la pregunta y los objetivos que orientan el trabajo investigativo. Éste se construye sobre la base de tres paradigmas: Calidad de Vida, Inclusión Educativa y Derecho a la Educación.

Para dar cuenta de lo expuesto, el capítulo se divide en 5 apartados titulados: Educación: El desafío de escuchar las voces de los jóvenes, Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en Chile, Jóvenes en situación de privación de libertad y su Derecho a la Educación, Jóvenes en situación de privación de libertad y su Calidad de Vida, y por último, Jóvenes en situación de privación de libertad y su Inclusión social. Temas influyentes y determinantes en sus respectivos aportes al problema de investigación señalado, dado que la ley mencionada expone sobre las implicancias y sanciones de sus actos además de los derechos inherentes que mantienen, tal como se sustenta desde el paradigma de Derecho a la Educación. A su vez se complementa con la forma en que la vulneración del mismo afecta la Calidad de Vida y cómo todo lo expuesto siendo consecuente con la Inclusión presenta a la Educación, entre otros desafíos que mantiene, escuchar las voces de todos los miembros de la comunidad educativa.

#### **1. El problema: Educación y jóvenes en situación de privación de libertad**

A nivel mundial ha existido desacuerdo sobre la voz del alumnado y su significado, es por esta razón que desde el inicio del nuevo siglo “existen voces que están llamando a resignificar el sentido de las escuelas para que vuelva a preocuparse de la Educación integral de las personas” (Prieto, 2002 p.30).



Relacionando lo anterior con el contexto nacional, una de las manifestaciones más relevantes del último tiempo surge en Mayo del año 2006 con un movimiento estudiantil conocido como “Revolución Pingüina”. Durante este período los jóvenes manifiestan su descontento con la Educación, mediante la toma de recintos y paralización de actividades académicas por parte de los educandos pertenecientes a los liceos emblemáticos de Santiago, ampliándose posteriormente a lo largo del país en establecimientos principalmente de tipo municipal y particular subvencionado, siendo apoyados por algunas instituciones particulares y universitarias (Del Río et al., 2012). En el año 2011, dichos temas vuelven a adquirir protagonismo a nivel social, bajo el marco de las discusiones relacionadas a temas económicos tales como el retraso en la entrega de beneficios estudiantiles y el lucro en las universidades, configurando un petitorio nacional cuyo objetivo se centraba en la exigencia de una Educación pública, gratuita, de calidad y equidad (Espinoza y González, 2011).

De a poco andar, se retoman temas que surgieron durante la década de los noventa, referidos al Derecho a la Educación y la importancia de ésta para la sociedad en sí misma (Del Río et al., 2012). En este contexto se desarrollan protestas estudiantiles que se prolongan entre los meses de mayo y diciembre del año 2011, perfilándose como un hecho inédito de la historia de Chile, concitando un respaldo mayoritario de los académicos, las familias de los estudiantes y de la ciudadanía en general.

Lo señalado adquiere relevancia puesto que el estudiantado se empodera de su rol, buscando implicarse e incorporarse en las decisiones que comprometen su quehacer, mediante la participación, la escucha y la expresión de sus voces, como aspectos importantes e imprescindibles, dado que ellos son en esencia los actores y protagonistas centrales de este proceso (Prieto, 2002). Lo anterior se complementa con que “si se desea comprender, interpretar y explicar el significado de la Educación desde la dimensión valorativa de la misma, es preciso conocer desde las voces de los propios actores sus comprensiones y significados” (op.cit, p. 34). De esta forma, la voz toma un papel fundamental, pues difunde los

significados y perspectivas más profundas de las personas y en el caso de los estudiantes, expresa y afirma sus propias identidades y refleja sus comprensiones y expectativas respecto del mundo escolar y la realidad que están viviendo (Fielding y Prieto, 2000 en Prieto, 2002). Sin embargo, todas las voces no son escuchadas de la misma forma, y no existe reconocimiento de que algunos alumnos son más privilegiados y están mejor situados que otros para articular sus necesidades en la corriente del pensamiento dominante (Rubin y Silva, 2003 en Fielding, 2011). En este sentido los jóvenes privados de libertad se encuentran en desventaja, pues se desconocen sus expresiones y opiniones respecto a una variedad de temas, entre ellos el de Educación, debido a la situación de exclusión social en la que se encuentran (Selander, 2012).

De esta forma, se desconoce la relación existente entre Derecho a la Educación y Participación, vínculo del cual se desprende el deber de garantizar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes el ejercicio del principio ciudadano de opinar y decidir sobre los asuntos que los y las afectan, bajo una concepción de la sociedad que valora a todos y todas sus integrantes (UNICEF, 2003). La participación de todos los actores sociales en el ámbito educativo se considera un requisito básico para alcanzar calidad y cobertura educativa, por consiguiente, esta se constituye como una responsabilidad que compete a todos los sectores de la sociedad (Fernández, 2012). Sin embargo, se vislumbra una escasa intención e interés de los integrantes de esta de conocer e implicar a los alumnos en los procesos educativos a los que en esencia tienen derecho (Muñoz, 2011). Dicha situación se acrecienta cuando se trata de sectores que se encuentran marginados o silenciados por las sociedades en las que viven (Fielding, 2011), siendo este el caso de los jóvenes privados de libertad, a quienes no se les proporciona la plena garantía del derecho a expresar sus opiniones libremente, por lo que demandan silenciosamente ser escuchados para develar sus necesidades de apoyo en una sociedad aparentemente desinteresada por responder a ellas (Cillero y Espejo, 2008).

## **2. Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en Chile**

A modo de contextualizar las implicancias que conlleva estar privado de libertad para los jóvenes en Chile, cabe señalar que existe una normativa penal diferenciada para adultos y adolescentes, esta última corresponde a la Ley núm. 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), destinada a la población mayor de 14 y menor de 18 años. En esta, se les reconoce por una parte como sujetos de derechos, basándose en lo establecido por la Convención de Derechos del Niño, y por otra parte como sujetos a los que se les puede exigir responsabilidad por los delitos cometidos, considerando su edad y particularidades de la etapa del desarrollo en la cual se encuentran (Selander, 2009).

La Ley permite a los jueces disponer de un variado repertorio de medidas y sanciones (SENAME, 2009), las que pueden ser de dos tipos: no privativas de libertad y privativas de libertad, las primeras mencionadas incluyen la libertad asistida o libertad asistida especial, reparación del daño causado a la víctima, servicios en beneficio a la comunidad, multas y amonestaciones, además de sanciones accesorias. Por su parte, las segundas consideran la internación en dos modalidades diferentes: Centro de Régimen Cerrado (CRC), en el cual residen los jóvenes a los que se les ha asignado una condena por los delitos cometidos, y en este también se incluye el Centro de Internación Provisoria (CIP), en el que se encuentran quienes cumplen con una medida cautelar impuesta. En ambos casos se cuenta con la realización de diversas actividades al interior de los recintos. La segunda modalidad alude al Centro de Régimen Semicerrado (CSC), el que establece la residencia parcial obligatoria en un centro, contando con actividades que se desarrollan tanto al interior de este como en el medio libre. Las actividades mencionadas surgen desde lo que estipula la ley respecto de que en ambos regímenes de internación se deben ejecutar programas orientados a la reinserción social, los que incluyen la continuación de estudios, el aprendizaje de oficios, el manejo de tecnologías digitales, el tratamiento de adicciones y el fortalecimiento de vínculo con las familias (Ibíd.).

Las sanciones recientemente señaladas y todo lo que ellas involucran son materializadas por un Organismo Gubernamental Centralizado, colaborador del Sistema Judicial y dependiente del Ministerio de Justicia denominado Servicio Nacional de Menores (SENAME). Su labor se enmarca en la contribución a la promoción, protección y restitución de los derechos de niños, niñas y adolescentes vulnerados y vulneradas o en riesgo de serlo. En el caso de jóvenes privados de libertad, su labor radica en la responsabilización y reinserción de los mismos a través de prestaciones de calidad mediante una red de programas (Ibíd.).

A lo largo del país, dicho organismo cuenta con 51 centros y programas destinados a la justicia juvenil, haciéndose cargo, hasta Junio de 2014, de una población de 13.919 jóvenes cumpliendo diferentes tipos de sanciones, de los cuales 634 cumplen su condena en CSC y 485 de CRC (SENAME, 2014).

Respecto a este último, existe en la Región de Valparaíso, específicamente en la comuna de Limache, un centro que atiende hasta diciembre de 2014, a 100 jóvenes de los cuales 99 son hombres y 1 es mujer. Según SENAME (2013), los tipos de causales de ingreso, medida y sanciones son las siguientes; delito contra la propiedad; delito contra las personas, quebrantamiento de sentencias y delincuencia durante condena; delito contra el orden y seguridad pública; delitos contra el orden, familia, moralidad pública e integridad sexual.

### **3. Jóvenes en situación de privación de libertad y su Derecho a la Educación**

Complementando lo declarado en la Ley expuesta, cabe mencionar que la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada en Chile el 14 de Agosto de 1990, establece en su artículo 28 el derecho de todo niño y niña a la Educación (SENAME, 2011), la que a su vez constituye un Derecho Humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás, dado que promueve la libertad y la autonomía, y genera importantes beneficios para el desarrollo individual y social (UNESCO, 2011).

Bajo esta mirada el fin de la Educación es promover la realización personal, el respeto por los Derechos Humanos y las libertades, la participación en una sociedad libre, además de fomentar el entendimiento, la amistad y la tolerancia (UNICEF, 2008). Esto, desde la comprensión de la Educación como una "institución social formadora de personas" (De Tezanos, 2004 p. 18), que se orienta al desarrollo integral de las mismas, considerando las diversas dimensiones que las constituyen y el contexto en que se desenvuelven (Del Río et al., 2012).

Frente a lo descrito, el Derecho a la Educación no se reduce únicamente a niños y niñas, sino que se trata de un Derecho Humano que todas las personas, independientemente de su edad, pueden exigir. Asimismo, no sólo abarca el acceso a la enseñanza, sino que también vela por la presencia, participación y éxito de todos y todas, por ende, involucra el erradicar la discriminación en cada uno de los planos del Sistema Educativo (UNICEF, 2008).

Una forma de materializar lo expuesto es mediante la instauración de prácticas educacionales en las que prima la necesidad de enseñar y aprender en el marco de una cultura de aceptación y respeto por las diferencias (Echeita, 2007). Ciertamente, ningún tipo de característica personal, social o cultural de los niños, niñas y jóvenes debe limitar el acceso al escenario educativo. Más bien, y desde un foco Inclusivo, esta diversidad es considerada y valorada como un elemento enriquecedor no sólo hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que al desarrollo humano propiamente tal y el de las sociedades (Fuenmayor, 2008).

A lo anterior se suma la importancia de que los contextos educacionales se ocupen de propiciar y fomentar espacios e instancias de participación, es decir, de oportunidades para que los niños, jóvenes y/o adultos sean escuchados y valorados, dando a conocer sus visiones, ideas, sentimientos, expectativas, entre otros (Ibíd.). "No obstante, la cultura educativa formal está más preocupada de cautelar la consecución de fines y objetivos institucionales que de formar en valores y desarrollar personas integralmente" (Prieto, 2002, p.31), alejándose en

cierta medida del real significado del Derecho a la Educación, y complementándose con lo que indica SENAME (2011), respecto de que el adecuado ejercicio de dicho derecho muestra disparidades significativas entre distintos segmentos de la población infanto - juvenil. Entre quienes se ven afectados por esto, se encuentran los jóvenes privados de libertad, puesto que “son en su gran mayoría desertores del Sistema Educacional formal, que en la realidad, 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, y no se constituye en una oportunidad de apoyo, valoración o reforzamiento” (Selander, 2012 p.21). Los procesos pedagógicos implementados en los centros escolares, no consideran las inquietudes y necesidades de los estudiantes y sus entornos socioculturales, generando frustración, desilusión y desapego de las experiencias formativas, además de profunda desmotivación, disminuida autopercepción respecto de las posibilidades de superar exitosamente las tareas propuestas, culminando en una visión negativa respecto de la escuela, los profesionales de la misma y los procesos de interacción pedagógica que se dan en el aula (Selander, 2009).

Cabe señalar, que desde el paradigma de Derechos, más que hablar de “deserción escolar”, resulta apropiado referirse a procesos de desencuentro de expectativas, sentidos y prácticas entre la escuela y los niños, niñas y adolescentes (así como sus familias). Los efectos de este proceso, a su vez, obstaculizan otros ámbitos de Inclusión y desarrollo social, tales como las relaciones de pares, familiares y proyecciones laborales, dando poder a la exclusión y vulneración de derechos. Así, se observa una incidencia significativa de población desescolarizada o con importantes niveles de rezago escolar entre los adolescentes privados de libertad (SENAME, 2011).

Esto se fundamenta en que existen datos que arrojan que hasta Febrero de 2010 la situación de escolaridad de los jóvenes previo al ingreso al Centro de Régimen Cerrado (CRC - CIP) da cuenta que el 54% de ellos se encontraba al margen del Sistema Educativo. Esto genera consecuencias como desfase escolar

e importantes diferencias entre los niveles certificados y los conocimientos realmente adquiridos, como lo es el analfabetismo por desuso (SENAME, 2010).

#### **4. Jóvenes en situación de privación de libertad y su Calidad de Vida**

A modo de vislumbrar las implicancias que conlleva la vulneración de derechos a la subsistencia de los jóvenes, es necesario comprender el paradigma de Calidad de Vida, el cual se define como un estado deseado de bienestar personal que consta de cuatro principios: 1. es multidimensional, 2. tiene los mismos componentes para todas las personas, 3. está influenciado por factores personales y ambientales, y 4. se mejora con la autodeterminación, los recursos, el propósito de vida y un sentido de pertenencia (Shalock y Verdugo, 2007). Según Shalock (2007 en Van Loon, 2009), el modelo se operativiza en ocho dimensiones, las cuales corresponden a desarrollo personal; autodeterminación; relaciones interpersonales; inclusión social; derechos; bienestar emocional; bienestar físico y bienestar material. Es posible afirmar que la Calidad de Vida se experimenta cuando las necesidades de una persona se ven satisfechas y cuando se tiene la oportunidad de mejorar en las dimensiones antes señaladas, siendo fundamental la percepción del individuo respecto de la misma, basándose en sus necesidades, elecciones y control individual (Verdugo, Canal, Jenaro, Badia y Aguado, 2012).

Desde el paradigma planteado Selander (2009) menciona que las experiencias vitales de jóvenes en privación de libertad, han estado afectadas por una serie de acontecimientos, que se constituyen como elementos comunes para la mayoría, tales como: situaciones familiares marcadas por la falta de comunicación, la violencia de tipo material, social y física, que se manifiestan generalmente en conductas de inseguridad, agresividad e impulsividad en los jóvenes; así como también la pertenencia a familias en situación económica precaria, lo que los obliga a comenzar a trabajar a corta edad para aportar a la economía de su hogar. Pollarolo (en Maturana, 2007) agrega que esta población vivencia su desarrollo en condiciones especialmente desfavorables por la



acumulación de factores de riesgo, por las graves y masivas vulneraciones de sus derechos, y por las condiciones de vida en exclusión social. Por último, SENAME (2007, en Domínguez 2013) indica que los jóvenes comúnmente mantienen diversas relaciones con pares comprometidos en conductas delictivas. Estas situaciones descritas advierten posibles repercusiones en la Calidad de Vida de los jóvenes en cuestión, considerando que estas “se constituyen en los factores de riesgo que han determinado su actual situación carcelaria (Maturana, 2007). Dicha situación si bien priva el Derecho de la Libertad e incluye diversas sanciones,

“debería resultar significativa en ámbitos como la Educación o el empleo; posibilitar nuevas relaciones con otros para permitir nuevas vivencias compartidas que resignifiquen experiencias anteriores; debería permitirles verse a sí mismos a través de otros y reconocer “nuevas virtudes”. La vivencia carcelaria para un joven, debe ser trabajada como un espacio que ayude a ampliar las opciones identitarias (...) Paradojalmente, y en el marco de la misma justicia especializada se decide excluirlos transitoriamente instalando cárceles para ellos. Al hacerlo se los aleja de la comunidad y se termina organizando un sistema “carcelario” que, dada sus condiciones, fortalece la identidad delictiva, genera escasos espacios para que su proceso de individualización les permita orientarlos hacia una vida sin delitos. El encierro, en tanto, fortalece la necesidad de diferenciarse de los otros o de ser reconocido por aquellos significativos en el ambiente delictual, a través de la astucia y del desafío social, facultándolos a manejarse en un mundo que les entrega muchas veces sólo promesas” (Zuchel, 2008, p.3).

Un factor que puede influir en lo anterior corresponde a que la inversión destinada a programas de rehabilitación y reinserción es prácticamente inexistente, además ha disminuido sistemáticamente en los últimos años (Domínguez, 2013). Si bien se entiende que la finalidad de la situación carcelaria no radica explícitamente en mejorar la Calidad de Vida de los jóvenes, si se puede desprender que el hecho de poner en marcha programas que apunten a los aspectos positivos señalados por Zuchel (2008), se puede contribuir a diversas dimensiones de la Calidad de Vida.



## **5. Jóvenes en situación de privación de libertad y su Inclusión social**

El paradigma de Inclusión, según Echeita y Ainscow (2011), se refiere a un concepto amplio enfocado en la diversidad, que asume diferentes expresiones tales como; el género, pertenencia étnica, interculturalidad, contextos vulnerables, antidiscriminación, entre otros. De este modo la Inclusión consiste en un constructo relativamente nuevo, un proceso interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad (Echeita, 2007). Por consiguiente, parte del proceso de Inclusión consiste en ampliar el rango de oportunidades en distintos ámbitos de la vida, así como también en la identificación y eliminación de barreras. Estas últimas son comprendidas como el desajuste entre las condiciones personales y el sistema social, obstaculizando el desarrollo integral de la persona (Echeita y Ainscow, 2011). Estas barreras aumentarían por la visión y conductas segregadoras que tiene la sociedad, limitando el avance del proceso de Inclusión, lo cual se ve reproducido en sus políticas, prácticas y cultura (Ibíd.) Uno de los grupos humanos que se ve afectado por lo anterior, corresponde al conformado por los jóvenes privados de libertad, quienes son víctimas de discriminación social y, a menudo, pierden sus Derechos Cívicos, Políticos, Económicos, Sociales o Culturales, dado que se encuentran aislados de la sociedad (Organización Internacional de Apadrinamiento Humanium, 2012).

Lo expuesto es producto de que al formar parte del contexto carcelario se generan estigmas sociales que permanecen con la persona más allá de su encierro (Villagra, 2008). Un fiel reflejo de esto radica en que cuando los jóvenes cumplen sus condenas y abandonan los Centros de Régimen Cerrados, son estigmatizados por la sociedad, lo cual se convierte en la base de la apatía y el rechazo de toda intención de insertarlos (Molina y Romero, 2003 en Domínguez, 2013). Por esta razón “la mayoría desconfía de poder alcanzar la reinserción; saben que al salir les espera la condena social de la discriminación y la falta de trabajo que implica o, lo que es peor, volver a caer en redadas y operativos

policiales, al ser portadores de un estigma difícil de borrar” según exponen Frigerio y Diker (2006, p.3). Lo expuesto se complementa con la idea de que

“la verdadera reparación de los adolescentes infractores de ley depende no sólo del sistema o de la motivación personal, sino de que la sociedad los acoja y les dé la oportunidad abriéndoles las puertas de las escuelas y del mundo laboral. No se puede incentivar a un joven a estudiar si el colegio no lo recibe porque es infractor de ley. Tampoco se puede hacer mucho para motivarlo a que se capacite si en el mundo laboral no van a confiar en sus habilidades” (Franque, 2007).

Una forma de modificar la panorámica expuesta y avanzar hacia la reinserción e Inclusión social, implica considerar el comportamiento delictual sólo como un aspecto de la integralidad de los jóvenes y no como una condición definitoria de los mismos. Esto significa apoyarlos, respetarlos y valorarlos por el hecho de ser personas, sin juzgar la razón del por qué están donde están (UNICEF, 2011).

## **6. Retomando el problema**

A modo de cierre del capítulo, habiendo entregado los antecedentes señalados, es posible mencionar que el problema de investigación corresponde a que actualmente en Chile el tema de la Educación es foco de constante discusión, la cual se origina por las opiniones, ideas, pensamientos, sentimientos, reflexiones y críticas manifestadas por los propios estudiantes. Sin embargo, existe mayor silencio por parte de aquellos que pertenecen a grupos en situación de exclusión social, tal es el caso de los jóvenes privados de libertad, de quienes se desconoce su voz en torno a la temática en cuestión, aun cuando ellos han sido y son parte del Sistema de Educación, lo que naturalmente les permite construir una opinión y/o visión respecto a la misma, y por consiguiente debieran encontrarse igualmente presentes en la discusión nacional.

A partir del problema surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados sobre la Educación que tienen los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso?

Algunas de las preguntas auxiliares son:

- ¿Cuáles son las experiencias educativas que han vivido los jóvenes?
- ¿Qué barreras/facilitadores a la participación, el aprendizaje y desarrollo han vivido en dichas experiencias educativas?
- ¿Qué expectativas tienen los jóvenes sobre su Educación?

Por lo expuesto los objetivos del trabajo de investigación son los siguientes:  
Objetivo general: Comprender los significados que los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso, atribuyen a la Educación formal, para aportar a la expresión de sus voces en la sociedad chilena.

Objetivos específicos:

- Describir experiencias educativas que han vivido los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso.
- Identificar en las experiencias descritas barreras y facilitadores a la participación, el aprendizaje y desarrollo de los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso.
- Identificar expectativas educativas que tienen los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso.

Se espera responder las preguntas y lograr los objetivos por medio de un estudio de tipo cualitativo, con un enfoque fenomenológico y método referido a estudio de caso. Mediante técnicas de recolección de información como entrevistas tanto individuales como grupales, transcripción de las mismas y registros de información.

## **CAPÍTULO 2**

### **MARCO REFERENCIAL**

El presente capítulo tiene por objetivo sustentar teóricamente el trabajo investigativo realizado en el Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso. El acápite se organiza en cuatro temáticas centrales referidas a Características de los jóvenes privados de libertad, Sistema Educativo en Chile, Situación educativa de los jóvenes privados de libertad y, por último, Voces de y para los jóvenes privados de libertad.

#### **1. Características y situación actual de los jóvenes privados de libertad**

Resulta imposible desconocer que los jóvenes privados de libertad no se definen únicamente por encontrarse en dicha condición o por las diversas situaciones que han contribuido a que actualmente su Derecho a la Libertad se encuentre interrumpido. En este sentido, es fundamental considerar a dichos jóvenes desde una perspectiva más amplia, vislumbrando que, en primera instancia, son personas en determinada etapa del desarrollo, que forman parte de la sociedad, y que poseen además una determinada cultura, así como también que presentan características particulares que los une a cierto grupo de la sociedad, y los diferencia de otros. Para comprender mayormente lo expuesto, el presente apartado se organiza en tres puntos; en primera instancia se profundiza el concepto de juventud y su cultura, posteriormente la definición y características de los jóvenes privados de libertad, así como, finalmente, la situación de justicia juvenil en Chile y los antecedentes regionales de la situación de privación de libertad que vivencian.

## **1.1 Concepto de juventud y su cultura**

Para comprender el concepto de joven privado de libertad, es necesario en primer lugar, exponer una definición de juventud, la cual es entendida como “un período normativo de transformaciones a nivel físico, psicológico y social, en el cual la constante pareciera ser lo transitorio y complejo. El joven transita de manera ambivalente entre la dependencia infantil y la autonomía de la edad adulta, lo que enmarca una etapa fundamental en la definición de su propia identidad” (SENAME, 2009). A raíz del descubrimiento que el joven realiza de sus propias capacidades y de las oportunidades que el contexto le ofrece, va configurando su vida en torno a éstas mediante la "adhesión y consumos culturales que les permite identificarse y diferenciarse del resto del colectivo social" (Parker, 2000). Lo mencionado se constituye en lo que se conoce como cultura juvenil, la cual se encuentra definida a partir de una serie de creencias, valores y símbolos que son incorporados en su prácticas sociales y que se expresan en cierta medida como formas de rebeldía, diferenciación o de supervivencia para afrontar las complejidades del contexto social (Ibíd.). En este sentido, la cultura juvenil responde en base a la disconformidad que posee en relación a la sociedad en la que le toca vivir, trayendo consigo sentimientos de inseguridad, que impactan en las expectativas y estrategias necesarias para forjar su futuro (Ibíd.). Dentro de esta cultura juvenil se encuentra el joven privado de libertad, el cual debe enfrentar dichos desafíos correspondientes a su período del desarrollo en un contexto carcelario, puesto que ha sido sentenciado por un tribunal de justicia al ser considerado culpable de infringir la ley (Cortés, 2013).

## **1.2 Definición y características de los jóvenes privados de libertad**

Centrándonos en los jóvenes infractores de ley, es posible mencionar, a partir de palabras de Ferraro (2006), que existe una mayor cantidad de hombres que de mujeres, no obstante, esta diferencia disminuye a lo largo de los años

producto del incremento de la participación femenina en actos delictivos. Respecto a la gravedad y tipos de delitos cometidos se evidencian diferencias entre ambos sexos, siendo más comunes los hurtos menores y la prostitución en el caso de las mujeres, mientras que aquellos consistentes en agresión física, robo, alteración del orden, tráfico de drogas, entre otros, son más frecuentes en los hombres. Desde otra perspectiva, los delitos cometidos por jóvenes de ambos sexos, varían según la edad, así los menores de 14 años realizan mayoritariamente actos delictivos contra la propiedad, entre tanto quienes se encuentran cerca de los 18 años realizan prácticas delictivas que afectan a otras personas.

Continuando con los postulados del autor, cabe señalar que al hablar de “joven infractor de ley”, se alude a una concepción generalizada del mismo, dado que al tratarse de personas, y entendiendo la diversidad propia a ellas, es imposible referirse a un único tipo de joven que realiza y/o participa en actividades delictivas, pues entre ellos se evidencian diferentes características, modos de comportamiento y ejecución de actos de diversa gravedad, además la delincuencia puede ser de carácter transitorio para algunos jóvenes, mientras que para otros esta se posiciona como una norma de vida (Ibíd.).

A modo de comprender las características de los jóvenes privados de libertad, es importante mencionar que dentro de los factores que pueden dar inicio a la actividad delictiva, se encuentran la motivación o necesidad creciente de ciertos bienes, status, o emociones, acompañado de la elección de medios socialmente reprobados para responder a estas, la influencia y aprobación de grupos de pares y/o aumento de oportunidades debido probablemente a un menor control parental (Mettifogo y Sepúlveda, 2005). Se señala además que “la lógica que acompaña a las acciones de estos jóvenes se estructura en relación con sus experiencias de socialización en su familia, en su escuela, con su grupo de pares, en su comunidad” (Ibíd., p.12). De igual forma, los jóvenes infractores de ley en general, así como aquellos que posteriormente ven privada su libertad, comparten en su mayoría diferentes condiciones, entre las que se pueden encontrar la escasez económica que han vivido en sus hogares, las falencias estructurales de

sus casas, la violencia intrafamiliar de la que han sido víctimas directas o testigos, y el temprano abandono del proceso de escolarización. Estos factores son algunos de los que los unifican como grupo y los excluye del resto de la sociedad, puesto que experimentar las condiciones de vida anteriormente mencionadas genera que, en diferentes medidas, sientan sobre sí mismos la marginación social (Cortés, 2013).

En cuanto al ámbito familiar, existen diversos aspectos que generalmente son compartidos por este grupo de jóvenes, en relación a esto Fernández (2003), señala que frecuentemente la familia se caracteriza por no satisfacer las necesidades básicas del niño/a que posteriormente se convierte en un/a joven infractor de ley que puede ver privado su Derecho a la Libertad. Dicho autor señala además, que en la mayoría de los casos, los padres viven en condiciones precarias, tienen bajos niveles de escolaridad y laboralmente se desempeñan en empleos mal remunerados, con excepción de aquellos que desarrollan como oficio la actividad delictual y tienen con ello cierto respiro económico, lo que trae consigo, sin embargo, un elevado costo de intermitencias en la cárcel. Además, tal como lo mencionan Dionne y Zambrano (2009), el panorama expuesto se ve asociado, en variadas ocasiones, por la presencia en uno de los padres o en ambos, de problemas importantes de salud mental y/o de abuso de alcohol y drogas.

Sumado a lo anterior, es posible mencionar que los niños/as experimentan en muchos casos carencias a nivel afectivo, falta de comunicación, pobreza de relaciones de apego con los padres y una dinámica familiar problemática, lo que contribuye a su vez en la generación de conflictos emocionales y de autoestima (CONACE, 2002; Dionne y Zambrano, 2009). Junto con esto, “la función normativa de la familia se desdibuja en estilos parentales de crianza y supervisión ineficaces, ya sea demasiado autoritarios o bien negligentes y permisivos” (Fernández, 2003, p. 4). En este contexto, los jóvenes no viven una infancia adecuada a su momento etario, puesto que la mayoría de ellos sienten y manifiestan desde edades tempranas el deseo de colaborar en el hogar, contribuyendo de forma económica

para suplir ciertas necesidades básicas y darse además pequeños lujos, saltándose de esta forma la etapa de imposición de normas puesto que se “manejan solos” (Cortés, 2013). Lo mencionado configura finalmente al “espacio familiar como un lugar ineficaz en la normalización del individuo, constituyéndose como poco grato para él mismo” (Fernández, 2003, p. 4).

Sumado a lo anterior, es importante mencionar que tal como señalan Méndez y Barra (2008), existe una menor percepción de apoyo por parte de los adolescentes infractores de ley respecto a su entorno familiar, tanto desde la perspectiva de calidad como de cantidad. Lo señalado repercute en el bienestar psicológico de los jóvenes, afectando negativamente no solo aspectos relativos a su autoestima, sino que además referidos a su capacidad de autocontrol e incluso en la conformidad que tienen con las normas establecidas. De esta manera, es posible mencionar que el proceso adaptativo de los jóvenes se ve afectado, puesto que al ser el apoyo familiar un factor clave en el desarrollo y uso de estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos, evidencian dificultades cuando deben abordar situaciones complejas y obstaculizadoras, lo que puede favorecer el desarrollo de conductas delictivas.

Lo expuesto se complementa con lo mencionado por diversos jóvenes infractores de ley en situación de privación de libertad, quienes relatan que el hogar pasa a tomar un papel secundario entre las edades de 8 a 12 años, a partir de lo cual, algunos jóvenes intentarán apenas puedan estar gran parte del tiempo alejado de este (Asesorías para el Desarrollo y MINTER, 2004; Fernández, 2003). En relación con ello encuentran en la calle a un grupo subcultural, generalmente pares, que los acoge y los acepta, en el cual adoptan roles sociales y se sienten incluidos. Sumado a ello, sienten que obtienen la seguridad de contar con un grupo de jóvenes con los cuales tendrán su propio lugar de lealtad y unión, a diferencia de lo que ocurre, en muchas ocasiones, con sus propias familias (Cortés, 2013). De esta forma, y a partir de lo expuesto es posible mencionar que dichos jóvenes



“se encuentran en las esquinas de sus barrios y conocen la vida en la calle, que les ofrece un espacio donde pertenecer, donde otros compartirán historias de vida similares y donde pueden mantener sus propias normas y establecer sus propias relaciones de poder. Aquí aprenden el gusto por el dinero fácil, la adrenalina y comienzan a sentirse autónomos y capaces de lograr subsistir por ellos mismos, además de poder apoyar a sus seres queridos y lograr finalmente lo que parecía imposible para ellos” (Ibíd., p. 3).

Por otra parte, es en dichos grupos y en el proceso de construcción de su propia identidad dentro de éstos, donde muchas veces se inician en el consumo de drogas, alcohol y adicciones, puesto que en la mayoría de los casos, estas conductas se vuelven necesarias para la sobrevivencia y la pertenencia al conjunto de pares. Cuando estos comportamientos se vuelven un hábito o costumbre los jóvenes pueden experimentar dificultades en diversos ámbitos de su vida, entre ellos salud física y mental, desarrollo psicoemocional, relaciones familiares, socialización, modulación de conductas transgresoras e integración social (Maturana, 2007). Cabe mencionar además, que según Comisión Interamericana para el Control de Abuso de Drogas (2010), diversos estudios realizados en el país evidencian una relación entre el consumo de drogas y conductas infractoras de ley de la población juvenil. En el caso de Chile, cerca del 50% de los jóvenes infractores de ley presenta una relación problemática con la droga, apoyando la fuerte asociación entre droga y delito (Villatoro y Parrini, 2002).

Al comenzar a delinquir, generalmente los jóvenes adoptan un modo de vivir que gira en torno a la concepción de “vida bacán”, caracterizada por el vestirse con zapatillas y buzos de marca, relojes y cadenas de oro y además, por comer, beber y asistir a fiestas nocturnas. Es entonces que los factores de inmediatez y goce de los objetos y artículos que el mercado hace disponibles adquieren un papel central, sin embargo, acceden a ellos mediante canales no establecidos (Barros, 2002).

Estas cualidades, sumadas a otras tales como el uso de jergas, formas peculiares de habla, e inclinación hacia estilos musicales como el “reggaeton”,

“cumbia villera” y “bachata”, han sido agrupadas por la sociedad, considerando a la población en cuestión como un grupo específico con características particulares, al cual se ha estigmatizado bajo el concepto conocido como “flaite” (Cortés, 2013). En relación a ello, los jóvenes se perciben como seres sociales excluidos. Esto sumado a la escasez de oportunidades, la desesperanza y las pocas posibilidades de movilidad social, les genera incertidumbres, frustraciones y posibles crisis de autoestima (Ibíd.).

En conjunto, dichos factores inciden en que reaccionen precipitadamente y de manera defensiva, comenzando a ser apáticos e incluso violentos contra el resto de la sociedad, al verse a sí mismos como víctimas del sistema (Saravi, 2004; Cortés, 2013). En otras palabras, los actos y la violencia ejercida por el grupo en cuestión, puede describirse como una reacción frente a una sociedad injusta y desigual que parece ofrecerles pocas oportunidades de salir del círculo de la pobreza y exclusión en la que se encuentran (Benvenuti, 2003 en Cortés, 2013). En este sentido, se desprende que el acto delictivo no pretende atacar a la sociedad propiamente tal, sino que más bien se constituye como un medio de rápido acceso para conseguir y satisfacer los valores de consumo, éxito económico y prestigio a los que la mayoría de las personas aspiran, buscando con ello disminuir los factores que en algún momento les significaron marginación y/o exclusión, por ende, más bien busca integrarse en la sociedad. No obstante, la forma de alcanzar dichos fines difieren de las vías formales y afectan a quienes lo realizan por vías “legales” (Fernández, 2003).

Ahora bien, tras perpetrar acciones delictivas y de ser sentenciados por un tribunal de justicia, la situación de los jóvenes en conflicto con la ley cambia radicalmente, tal como postula Silva (2003), la negación al Derecho de la Libertad, conlleva diversos efectos, dado que el contexto carcelario representa para ellos, la pérdida del control de sus vidas manifestándose por ejemplo, en la imposibilidad de tomar decisiones respecto a temas cotidianos como lo son con quién convivir, qué comer, a qué hora dormir y despertar, entre otros. A lo anterior se suma el debilitamiento de lazos sociales, el desarraigo de la familia y la ruptura o daño de

vínculos familiares, de amistad, amor y comunidad, lo que en conjunto se traduce en una falta de apoyo social y redes de contención (Dechiara, Furlani, Gutiérrez y Kratje, 2009). Pueden surgir en los jóvenes además, problemas severos de salud mental, experiencias de victimización y, en algunos casos, la adquisición o consolidación de ciertos patrones de interacción de carácter violento (Valdebenito, 2011). Este limitado escenario, provoca en los jóvenes reacciones como enojo, frustración, irritación, agitación, sentimientos de desesperanza, depresión, entre otros, culminando en lo que ellos denominan “sicoseo”, una mezcla de ansiedad, rabia y angustia acompañada por el constante cuestionamiento y hastío de encontrarse en el lugar en que están, anhelando en grandes magnitudes su libertad (Selander, 2012).

Como respuesta a lo anterior, y al verse obligados a permanecer en dicho contexto, surge en los jóvenes la necesidad de autoafirmarse en este medio hostil, iniciando con ello un proceso de incorporación y paulatina adaptación a este, a partir del cual aceptan de forma progresiva esta nueva forma de vida, el aprendizaje de nuevas habilidades y consistencias comportamentales, lo que se enmarca en una lucha constante por la supervivencia (Arnosó, 2005). Dicho proceso tal como exponen Pérez y Redondo (1991), produce diversos efectos en la vida de los jóvenes, encontrándose entre ellos:

- Aumento del grado de dependencia, debido a que la mayoría de las decisiones que afectan sus vidas son impuestas por el amplio control conductual al que se ven sometidos, lo que trae como consecuencia el atribuir las causas de su propio comportamiento a factores externos.
- Menoscabo de la propia imagen y disminución de la autoestima, a partir de la influencia negativa que ejerce el sistema carcelario sobre la valoración que el individuo realiza y mantiene respecto de sí mismo.
- Aumento de los niveles de dogmatismo y autoritarismo que se traduce en una mayor adhesión a valores carcelarios, por lo que disminuyen sus propios repertorios de conductas y asimilan hábitos, usos y costumbres de la cultura de la cárcel.

A partir de lo expuesto, se desprende que las condiciones en las que viven los jóvenes durante su período de reclusión deja profundas marcas sobre sus vidas, entre las que se encuentran el desarraigo afectivo, social y económico que a largo plazo reducen las posibilidades para formular proyectos vitales extensibles a la sociedad libre. Del mismo modo, la generación de estigmas sociales permanecen con la persona más allá de su encierro, estableciendo enormes dificultades en sus procesos de inclusión social (Villagra, 2008).

Con el transcurso del tiempo y una vez que los jóvenes han dado cumplimiento a sus condenas deben enfrentarse a la vida en libertad. En cuanto a ello, es posible señalar que los primeros días “fuera” de los Centros de Régimen Cerrados se ven enfrentados a la vulnerabilidad y sensación vertiginosa de re adaptarse a un medio con menos restricciones, a partir de lo cual deben hacer frente al desafío de controlarse a sí mismos. Lo mencionado no constituye una cuestión sencilla de realizar, pues el contexto en libertad les ofrece un sinfín de estímulos, lo que conjugado con el sentimiento de “querer recuperar el tiempo perdido”, puede exponerlos por ejemplo, a situaciones de consumo de alcohol y drogas, participación potencial en riñas, entre otras. Lo mencionado, se contrapone totalmente a la realidad de los Centros de Régimen Cerrados, puesto que en ellos los jóvenes cuentan con horarios y rutinas establecidas, actividades y personal de apoyo o acompañamiento (Valdebenito, 2011).

Respecto al retorno de los jóvenes a la comunidad, Selander (2009) menciona que se constituye como un proceso en el cual deben hacer frente a diversas barreras, algunas de las cuales guardan relación con dificultades para retomar trayectorias académicas, lo que puede deberse, por una parte, a que no logran certificar avances durante el tiempo de reclusión, mientras que por otra, a que la formación que han recibido no cumple con estándares de calidad. De igual forma, tienen acceso a limitadas opciones de empleo, bien por no contar con una calificación adecuada, a raíz de la situación carcelaria o por presentar un incipiente desarrollo de destrezas laborales. A esto se agrega, que la relación con el sistema penal los marca con etiquetas negativas, lo que dificulta la integración al trabajo, es debido

a esto que generalmente acceden a empleos temporales, precarios, de baja especialización y remuneración, los cuales además requieren de gran esfuerzo físico, condiciones que hacen difícil el mantenerse en ellos por mucho tiempo. Sumado a lo anterior, los jóvenes que buscan reincorporarse a la comunidad, deben habituarse a actividades que les benefician en cuanto a adopción de normas y convivencia social sin conflictos con la justicia, para lo cual requieren habilidades sociales específicas, como la resolución de conflictos de manera pacífica, el respeto de los límites ajenos y la capacidad de ofrecer apoyo a otros. Dichas habilidades no son potenciadas ni consolidadas en el contexto carcelario, puesto que en este predominan situaciones de juegos de control y abuso de poder (Bullis y Yovanoff's, 2006; Dawes, 2008; Steinberg, Len Cheung y Little, 2003 en Valdebenito, 2011). Por tanto, según Fraser (2006) se vive una doble injusticia: de redistribución de recursos y de reconocimiento de su propia cultura.

### **1.3 Justicia juvenil en Chile y antecedentes regionales de la situación de jóvenes privados de libertad**

Desde el 2005, año en que se publicó la Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, la panorámica de justicia juvenil en Chile cambia en diversos aspectos. Con dicha ley, en palabras de Santibáñez y Alarcón (2009) y Ferraro (2006), se da fin al trámite de discernimiento, el cual consistía en someter a exámenes a los menores entre 16 y 18 años para determinar si tenían conciencia de que estaban cometiendo un acto delictual en el momento de infringir la ley, estableciendo que la responsabilidad penal abarca desde los 14 a los 18 años de edad. Determina además una separación de vías de atención entre niños y jóvenes en situación de protección judicial y aquellos imputados por infracción a la ley, los que anteriormente se encontraban en las mismas dependencias (Sepúlveda, 2008).

En términos específicos de jóvenes en conflicto con la justicia, se modifican los procedimientos aplicables a este segmento de la población, la determinación

de las sanciones procedentes y su forma de ejecución, se incrementa el catálogo de penas existentes en la legislación y se establecen normas especiales relacionadas a la forma de determinar la naturaleza y extensión de éstas, los recintos especiales en que deben ejecutarse y el énfasis que debe ponerse en la reinserción de los menores a la hora de determinar la forma de cumplimiento (Santibáñez y Alarcón, 2009). Este último punto junto a la rehabilitación y la reinserción social de los jóvenes se convierte en el pilar fundamental de dicha ley, pues constituye el eje central de todo el sistema, tanto en términos de sanciones privativas de libertad como no privativas de ésta (Ferraro, 2006). Sobre la base de ello, las intervenciones en este nuevo contexto deberían fomentar el desarrollo de los jóvenes junto a asegurar su dignidad como persona, promover el sentido de responsabilidad y los conocimientos que ayuden a generar posibilidades de inserción social (Pérez, 2009).

Al hablar de centros destinados a justicia juvenil en Chile antes de la puesta en vigencia de la ley mencionada, el sistema se constituía por las Secciones de Menores de Gendarmería de Chile, los Centros de Orientación y Diagnóstico (COD), los que reciben a los menores entre 14 y 18 años mientras se desarrolla la investigación, y los Centros de Rehabilitación Conductual (CERECO), en los cuales se materializaban las medidas protectivas y no judiciales determinadas por el juzgado. Cabe mencionar que las instituciones COD-CERECOS se encontraban bajo custodia de SENAME, además compartían infraestructuras y ciertas medidas de seguridad (Ferraro, 2006).

Posteriormente, al entrar en vigencia la ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, la administración de los centros de justicia juvenil corresponde de forma exclusiva a SENAME cuya labor se desarrolla en tres tipos de recintos privativos de libertad: Centros de Régimen Semicerrado (CSC), que consisten en residencias obligatorias para los jóvenes que cumplen una sanción privativa de libertad por medio de un programa de reinserción social a ser desarrollado tanto al interior del recinto como en el medio libre; y los Centros de Régimen Cerrado que incluye los Centros Cerrados (CRC), los cuales se constituyen como residencias

especializadas para albergar a jóvenes que cumplen una condena, en donde se les debe garantizar una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social; y los Centros de Internación Provisoria (CIP), correspondientes a centros cerrados que mantienen en medida cautelar a jóvenes imputados de crímenes mientras se resuelva su situación procesal (Ley N° 20.084, 2005). En el caso de ambos tipos de Centros de Régimen Cerrados, corresponde a Gendarmería de Chile garantizar la seguridad y permanencia de los internos, a través de una guardia externa, la cual está autorizada para ingresar a los centros en caso de motín o en otras situaciones de grave riesgo para los jóvenes, además de revisar sus dependencias con la finalidad de evitar estas últimas (Sepúlveda, 2008; Ley N° 20.084, 2005).

De esta forma, los Centros COD-CERECOS a lo largo del país pasan a configurar los Centros de Justicia Juvenil dependientes de SENAME, contando al año 2014 con 51 centros. A nivel regional, el centro COD-CERECOS ubicado en la comuna de Limache denominado Lihúen se convierte, luego de la entrada en vigencia de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, en el Centro de Justicia Juvenil de la región de Valparaíso dependiente de SENAME. Al primer semestre del año 2014, dicho centro cuenta con una población total de 201 jóvenes pertenecientes a los diversos regímenes de cerrados, los cuales provienen en su mayoría de ciudades como Valparaíso, Quilpué y Viña del Mar. De este total, 95 jóvenes forman parte del Centro de Régimen Semicerrado, mientras que 106 se encuentran en los Centros de Régimen Cerrados, de los cuales 61 pertenecen al Centro Cerrado (CRC) y 45 al Centro de Internación Provisoria (CIP) (Ferraro, 2006; SENAME, 2014). A continuación se exponen detalles de lo anterior referidos a sexo y edades de los jóvenes mediante las siguientes tablas:

Tabla N° 1: Población de Centro Semicerrado (CSC) de SENAME Región de Valparaíso a Enero del 2015.

CSC - CENTRO SEMICERRADO			
Sexo	Femenino		Masculino
	6		89
Edad	14-15 años	16-17 años	18 años y mas
	-	21	74

(Fuente: Elaboración propia).

Tabla N° 2: Población de Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso a Enero del 2015.

CENTROS DE RÉGIMEN CERRADOS			
CRC - CENTRO DE RÉGIMEN CERRADO			
Sexo	Femenino		Masculino
	-		61
Edad	14-15 años	16-17 años	18 años y mas
	-	21	40
CIP - CENTRO DE INTERNACION PROVISORIA			
Sexo	Femenino		Masculino
	1		44
Edad	14-15 años	16-17 años	18 años y mas
	9	30	6

(Fuente: Elaboración propia).



## **2. Sistema Educacional en Chile y sus antecedentes históricos**

Al tratar la temática de Educación se torna indispensable conocer su definición y significado, además de las características que posee. Aún más, cuando se busca conocer y comprender los significados que las personas atribuyen a esta, resulta fundamental considerar desde la perspectiva y el escenario desde el cual construyen dichas significaciones. Es por ello que se exponen a continuación los antecedentes relevantes acerca de la Educación, el sistema educativo nacional y los cambios que este ha enfrentado.

De esta manera el presente apartado considera en primera instancia la definición de Educación y su relación con la pedagogía y la didáctica, seguido a ello se presentan las características del sistema educativo chileno en función de la reforma educativa de la década de los '90, incorporando antecedentes antes y durante dicha reforma, así como sus impactos, luego se da paso al escenario educacional nacional en los años 2000, enfatizando los movimientos estudiantiles ocurridos en los años 2006 y 2011, para finalmente exponer la realidad educativa actual del país.

### **2.1 Definición de Educación y su relación con pedagogía y didáctica**

Para comprender los antecedentes educacionales en Chile se hace necesario definir qué se entiende por Educación. Según De Tezanos (2004) esta es una institución social cuyo objetivo radica en la formación de personas en base a la transmisión de conocimientos, creencias y valores, es decir, a partir de la asimilación y apropiación de la cultura, lo que fomenta a la constitución autónoma del sujeto, permitiendo y favoreciendo su desarrollo frente al escenario en que se desenvuelve. Por lo anterior, para la autora y este trabajo la Educación se traduce como un Derecho Humano, un bien público de calidad y equidad que se concretiza en el Sistema Educacional formal y no formal. Agregar que al ser definido como una institución social, sus características se enmarcan según el proyecto político-

cultural de la sociedad (Ibíd.). No obstante, la Educación se encuentra sujeta al análisis y valoración de una disciplina, cuyo objeto de estudio apunta a las relaciones del proceso educativo, es decir, del "saber educar". Lo mencionado está referido a la pedagogía como saber que "busca engrandecer el impacto de la Educación, pero también criticar desde el ideal que debiera ser" (Pasillas, 2004, p.144). Por tanto, la relación entre la pedagogía y el educar radica en hacer explícito este saber, sistematizando sus procedimientos (Lucio, 1989). Por otra parte el quehacer educativo a su vez se relaciona con la didáctica, la cual proporciona las estrategias y orienta los métodos para materializar la enseñanza de forma eficiente (Ibíd.). Si bien, la pedagogía y didáctica nacen para formalizar esta institución formadora de personas en contextos formales, difieren en aspectos tales como en el caso de la pedagogía, donde ésta emana de la consciencia reflexiva, mientras que la Educación puede ser consciente o inconsciente (Ibíd.). En cuanto a la didáctica, esta se expresa en un currículo, mientras que la Educación no solo se puede darse en contextos formales sino también informales (Ibíd.).

## **2.2 Sistema Educacional en Chile previo a la reforma educativa de la década de los '90**

A mediados del siglo XIX, el acceso a la Educación en Chile era posible principalmente para aquellos grupos de personas que formaban parte de prestigiosos estatutos sociales, instaurándose de este modo, un Sistema Educacional privado. (Doniez y Kremerman, 2008). Por consiguiente, este escenario se acompaña paralelamente de un importante porcentaje de niños, niñas y jóvenes que por no pertenecer a las "elites", veían limitadas y prácticamente inexistentes oportunidades educativas, generándose con ello, altas tasas de analfabetismo en la población (Ibíd.).

Ante tal panorámica, el estado decide hacer frente mediante la creación de un Sistema Educacional público de carácter nacional y gratuito, cuyo objetivo

principal consiste en acercar y ampliar la Educación a todos los contextos sociales del país (Ibíd.). Con el transcurso de los años, esta organización pública presenta gradual y progresivamente importantes avances en temas de cobertura, de tal forma que a mediados del siglo XX beneficia a la gran mayoría de la población estudiantil, desde los primeros niveles de Educación primaria hasta la Educación superior (Ibíd.). En cuanto a esta última, a inicios de la década de los '70 existen 8 universidades con sedes regionales que imparten Educación de tipo profesional y técnica, cuyos requerimientos económicos son provistos en un 80% por el estado, de esta forma, los alumnos no realizan pagos por la Educación recibida, sino que sólo cancelan cuotas de mantención diferenciadas de acuerdo a sus propias capacidades de pago, destinadas a costear gastos de materiales, alimentación, entre otros (Ibíd.).

Es así como el Estado adquiere un rol protagónico, constituyéndose en el principal responsable del financiamiento de la Educación Chilena, materializándose en la entrega directa de los recursos a cada institución educativa para el desarrollo de sus planes educativos. Cabe señalar que simultáneamente existen establecimientos de tipo particular que cooperan con la finalidad de aumentar la cobertura (Ibíd.).

No obstante, la panorámica expuesta sufre un relevante cambio, puesto que “a comienzos de la década de los '80, en el contexto del régimen dictatorial, Chile es escenario de un experimento educativo radical. Este consiste en la aplicación de principios neoliberales básicos a las políticas educacionales” (Cornejo, 2006, p.1). Lo anterior guarda relación con la concepción de que la administración privada es más eficiente que la de carácter pública (Vargas, 2007). Para su mayor comprensión, es necesario señalar que durante la década en cuestión, se instaura en el país un modelo conocido como “Municipalización”, consistente en la descentralización de la labor administrativa del Estado en ámbitos educativos, de tal forma, que las escuelas que hasta la fecha se encuentran bajo su responsabilidad, pasan a depender de intermediarios denominados “sostenedores”, los cuales pueden ser de tipo municipal o privado

(Cornejo, 2006). El primero de ellos, tal como su nombre hace referencia, corresponde a las municipalidades de las distintas comunas (gobiernos locales), mientras que el segundo alude a entidades particulares (Gamboa y Moreno-Doña, 2014).

Es así como el funcionamiento de los centros educativos queda a criterio de los sostenedores, desplazando el papel del Estado a uno encargado de velar tanto por temas curriculares, cumplimiento de asistencia de los estudiantes (Oliva, 2010 en Gamboa y Moreno-Doña, 2014), creación e implementación nacional de programas educacionales, así como también por la fijación, en términos generales, de las condiciones laborales de aquellos docentes del área municipal, cuyos sueldos son propiciados por los alcaldes a cargo (Cornejo, 2006), lo que conlleva a una “disminución significativa de los salarios profesionales, aumentando la inseguridad laboral y la desvalorización del colectivo docente” (Gamboa y Moreno-Doña, 2014, p.56).

Por otra parte, la descentralización mencionada además se ve acompañada de una transformación sustancial en la forma de financiar la Educación, dado que se deroga la gratuidad instaurada y se modifica la labor del Estado a la entrega de subsidios a los sostenedores, quienes adquieren tanto la nueva responsabilidad de administrar los recursos otorgados, como también el protagonismo en la toma de decisiones relacionadas a elementos centrales de la vida escolar (Cornejo, 2006).

Cabe mencionar, que este sistema subsidiario estatal, en concordancia a la corriente neoliberal imperante, “tiene por objetivo explícito introducir mecanismos de competencia de tipo mercado entre los colegios” (Ibíd., p. 119), puesto que la subvención es asignada a cada estudiante que forma parte de la institución escolar, y el valor de la misma se define por ley a partir del tipo de Educación, nivel educacional y jornada en que los establecimientos imparten la enseñanza (Ibíd.). Por consiguiente, mientras más alumnos y menos porcentaje de inasistencia presenten las escuelas, mayor es la cantidad de recursos que reciben (Doniez y Kremerman, 2008). Ante esto, se inicia una competencia entre los

establecimientos por captar alumnos/as, la cual pretende mediante la mejora de la calidad de sus procesos de enseñanza promover el aumento de matrículas, y de esta forma, aumentar los ingresos referidos a subvención estatal (Sanhueza 2013).

La articulación de todo ello, se piensa con el fin de generar una dinámica de mejora de los resultados académicos a nivel nacional (Cornejo, 2006), y a modo de promover esta causa se realiza la implementación de un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, denominado SIMCE, destinado a evaluar el rendimiento escolar de la Educación impartida en determinados niveles de la Educación en los establecimientos del país (Bravo, 2011). Mientras que en materia económica, se espera que la introducción del mercado, la competencia y la privatización en el Sistema Educativo chileno, produzca un ahorro importante en el gasto público de Educación, permitiendo así, concentrarlo en los sectores más desfavorecidos y con ello una mayor eficacia y eficiencia del sistema general en su conjunto (Ibíd.).

Como consecuencia entonces, el Sistema Educativo chileno se estructura de la siguiente manera: 1. Colegios Municipales, correspondientes a los que en un inicio recibían el nombre de “públicos”, y que pueden ser administrados directamente por el municipio o por una Corporación municipal, siendo su representante legal el Alcalde o el presidente de la corporación. 2. Colegios Privados o Particulares Subvencionados, son aquellos que desarrollan de manera privada su propiedad y administración a través de corporaciones, sociedades y/o sostenedores que operan indistintamente con o sin fines de lucro. Son financiados, según acuerdos internos, por montos económicos aportados por las familias de los estudiantes, sin embargo, estas instituciones han sido reconocidas oficialmente por el Estado, el cual les hace entrega de subsidios, generándose un tipo de financiamiento compartido. 3. Colegios Particulares Pagados, se refieren a los establecimientos de propiedad y administración totalmente privada, es decir, no reciben ningún subsidio del estado, dado que sus recursos y financiamiento provienen del cobro de matrículas y cuotas mensuales a las familias de los

educandos. Otra forma de financiar o aportar a este tipo institución proviene de Congregaciones Religiosas, Instituciones Binacionales, Organizaciones Internacionales y otros organismos de carácter privado (Maldonado, 2003). En lo que guarda relación con la Educación Superior, en un inicio los aportes otorgados por el Estado se reducen desde un 80% a un 66%, provocando un descenso en el número de matrículas. Posteriormente, con la emisión de la “Ley General de Universidades”, se otorga al presidente la posibilidad de reestructurar las instituciones en cuestión, lo que trae consigo, tanto la génesis de las “universidades derivadas”, correspondientes a las sedes regionales de los planteles universitarios tradicionales, como también la modificación del sistema de financiamiento, ya que el Estado comienza a disminuir sustancial y progresivamente sus aportes, reemplazando la modalidad financiera establecida por otra que incorpora tres pilares, siendo estos; 1) Aporte Fiscal Directo (AFD), dirigido a las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores, es decir, tradicionales y derivadas, 2. Aporte Fiscal Indirecto (AFI), orientado a todas aquellas instituciones que captan estudiantes que han obtenido altos rendimientos en la prueba de admisión universitaria y 3. Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Técnico (FONDECYT), el cual busca financiar proyectos elaborados por docentes. De forma paralela a esta transformación, organismos encargados legislan en función de la creación de instituciones privadas a nivel técnico y profesional, con el objetivo de aumentar la cobertura de acceso a la Educación, tal como ocurrió en los niveles básicos y secundarios (Doniez y Kremerman, 2008).

El proceso expuesto culmina con la instauración de que cada alumno deba pagar el arancel correspondiente a la carrera profesional que cursa, no obstante, aquellos que presentan una situación económica desfavorable, y se matriculan en alguna universidad de carácter tradicional o derivada, pueden optar a un Crédito Fiscal Universitario, refiriéndose con ello, a un préstamo económico otorgado por el Estado (Ibíd.).

Ahora bien, el 10 de Marzo de 1990, último día del gobierno militar, en el diario oficial del país se publica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

(LOCE), Ley N° 18.962, en ella se reconoce el Derecho a la Educación y se establecen los requisitos y objetivos mínimos que deben ser cumplidos por la Educación Básica y Media. De igual forma, se configura al Ministerio de Educación como el agente a cargo tanto del reconocimiento de las instituciones educacionales en todos sus niveles, incluido el superior, así también de la creación de un currículum nacional que engloba los contenidos mínimos que han de ser desarrollados por los diversos establecimientos, sin embargo, paralelamente a estos últimos se les otorga la libertad de incorporar nuevos contenidos según sus finalidades y programas de estudios particulares (Muñoz, 2011), lo que guarda estrecha relación con otro de los puntos instaurados por la Ley en cuestión, correspondiente a la Libertad de enseñanza, la cual es definida como “el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, esta no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tendrán el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos” (CHILE, 2002 en Gamboa y Moreno-Doña, 2014, p. 12).

### **2.3 Acontecimientos y reforma en la década de los '90**

Según Gamboa y Moreno-Doña (2014), el fin de la época dictatorial en Chile da inicio a un proceso de transición hacia la democracia, el cual es difícil de enfrentar desde el ámbito educativo, puesto que además de lo ya mencionado, la implantación de la LOCE se constituye como una estrategia para perpetuar la arquitectura educativa neoliberal, dado que a través de ella, el antiguo gobierno militar protege todas las políticas establecidas, impidiendo cualquier procedimiento que intente reestructurar el Sistema Educativo instaurado. Frente a esto, la nueva gobernación democrática asume la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en su totalidad, postergando los espacios de reflexión y discusiones políticas relacionadas a una drástica reforma educativa post-dictadura.

Por consiguiente, se decide mantener tanto la municipalización como el modelo y mecanismo de financiamiento educacional vigente, aun cuando ello provoca descontento social, el cual se ve enfatizado en el cuerpo docente del país, dado que con el fin de la época militar, sus mayores expectativas recaen en la restitución de la Educación pública (Donoso, 2006). No obstante, intentado responder y revertir dicha situación, durante la década de los '90 el gobierno promulga una reforma educacional, la cual propone diversas modificaciones que apuntan principalmente a mejoras en temas de calidad y equidad, sin introducirse en la estructura educativa ya mencionada (Cornejo, 2006). Con la intención de cumplir con tales objetivos, las acciones se concentran en cinco grandes líneas, siendo estas: a) Aumento del gasto público en Educación, sin embargo, un alto porcentaje del mismo es transferido al sector privado mediante subvenciones e inversiones en infraestructura. b) Renovación de los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media. c) Mejoramiento de la profesión docente a través de la creación de un estatuto encargado de regular el marco laboral del profesorado del área municipal, así también mediante la difusión de incentivos y programas de perfeccionamiento. d) Promoción de la Jornada Escolar Completa Diurna, lo que por una parte significa mayor cantidad de horas de escolaridad para los estudiantes, y por otra, la edificación de un importante número de nuevos establecimientos (Ibíd.). e) Articulación de programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad (UNESCO, 2004).

Por otra parte y sumándose a lo anterior, Doniez y Kremerman (2008) señalan algunas otras acciones que se postulan en la reforma de los '90, correspondientes al aumento salarial de los profesores, incorporación de tecnologías en los procesos educativos, mejoramiento de la infraestructura de los establecimientos públicos y privados incorporados al sistema público, además de una mayor distribución de textos de estudio al sector municipal.



## **2.4 Impactos de la reforma de la década de los ´90 en el Sistema Educativo**

Ahora bien, los efectos reales que tiene dicha reforma en el Sistema Educativo del país, varían en función de los diversos puntos que han sido promulgados por la misma. En lo que a calidad se refiere, los principales avances se ven reflejados en las mejoras en infraestructura y equipamientos de las escuelas y liceos, en el aumento de recursos tecnológicos, y en el número de textos escolares distribuidos de forma gratuita a las instituciones subvencionadas por el Estado. Así mismo, en cuanto a temas de equidad, el sustancial crecimiento de la cobertura y acceso a la enseñanza básica y media figura como uno de los mayores éxitos (Cornejo, 2006).

No obstante, con la LOCE al corazón de la estructura educativa imperante, la municipalización del Sistema de Educación pública trae consigo una descentralización del Estado de su responsabilidad histórica, traspasando la administración de sus establecimientos a entidades con bajas competencias para ello (OPECH, 2006). Esto último se explica, en que el cargo que adquieren los sostenedores no guarda relación con sus capacidades técnicas, puesto que en su mayoría, dichos organismos se conforman por identidades de escasas orientaciones y conocimientos pedagógicos, de modo que las instituciones educacionales se ven desprovistas tanto de apoyos atingentes a sus necesidades, como de supervisión técnica de calidad (Cornejo, 2006).

Lo anterior conlleva a un importante debilitamiento de la Educación municipal, dando hincapié a la génesis de un alto número de establecimientos particulares subvencionados y pagados, los cuales comienzan a atender de forma creciente a gran parte de la población estudiantil, sin embargo, el ingreso a dichas instituciones obedece a criterios de selección íntimamente ligados a la capacidad económica de las familias (OPECH, 2006). Con el pasar de los años, esto último se ha visto manifestado en que los estudiantes provenientes de familias en situación de vulneración de derechos, se han ido concentrando sistemáticamente en las escuelas y liceos municipales, mientras que quienes pertenecen a familias

de más altos ingresos económicos se centralizan en recintos de tipo particular con y sin subvención estatal. (Cornejo, 2006).

Es así como poco a poco se instaure una profunda segmentación y fragmentación del Sistema Educativo (OPECH, 2006), la que además se ve replicada en sus micro-contextos, debido a que se observan conductas segregadoras entre los mismos organismos municipales, evidenciándose en un continuo de establecimientos que van desde aquellos que destacan por su excelencia académica, hasta los que se configuran como verdaderos “resumideros” que acogen a todos aquellos estudiantes que han sido expulsados de otras instituciones. De igual forma, al interior de las propias unidades educativas, la segregación de los alumnos responde a criterios de rendimiento y conducta, en cursos diferentes en algunos casos, o en grupos claramente diferenciados al interior de los mismos (Fernández, 2003). Por consiguiente, “la gran mayoría de los niños y jóvenes tienen acceso a la Educación Básica y Media, pero no tienen igual derecho a contar con una Educación de calidad” (Cornejo, 2006, p. 125).

Otra forma de apreciar esta brecha en la calidad y equidad del sistema instaurado, es mediante el análisis de los puntajes obtenidos en la prueba SIMCE, cuyos resultados arrojados a mediados del año 2000, si bien son considerados insatisfactorios de forma general, dejan a la luz la desigualdad presente entre los educandos de los diversos tipos de establecimientos educativos, dado que los puntajes más bajos se encuentran concentrados mayoritariamente en los organismos municipales, mientras que un mejor panorama se observa en las instituciones particulares subvencionadas y pagadas (UNESCO, 2004). No obstante, cabe señalar que autores como Maldonado (2003, p. 12), sostienen que el SIMCE “lo que mide es el logro de ciertos objetivos de aprendizajes, posibles de ser medidos y estandarizados, en determinadas áreas y sólo eso”, y agrega además, que la manera en que difunde sus resultados no tiene otro objetivo que el de “rankear” públicamente los establecimientos en el mercado, así, aquellos que presentan “altos puntajes” se instalan en los primeros lugares de la lista, figurando

como instituciones de “excelencia académica”, fundando de tal manera, una dinámica competitiva entre las comunidades educacionales, liderada por la selección de sus alumnos en función de sus capacidades académicas, lo que fomenta a la estigmatización y discriminación, afectando principalmente a los sectores municipales.

## **2.5 Revolución Pingüina, el movimiento estudiantil del 2006**

Lo señalado en párrafos anteriores configura un escenario de “crisis educativa”, el cual, durante años, da pie a una serie de manifestaciones protagonizadas por los principales afectados, es decir, estudiantes pertenecientes a casas de estudio de administración municipal. Ante esto, en el transcurso del 2005, el Ministerio de Educación se propone dar respuesta a sus demandas, estableciendo para ello un trabajo en conjunto con los secundarios, quienes son representados por un grupo de estudiantes de distintos liceos públicos. No obstante, dichas intenciones son postergadas a inicios del 2006, debido al correspondiente cambio de mandato en el gobierno (Silva, 2008).

Sin ánimos de rendirse, meses después el cuerpo de estudiantes levanta profundas críticas al Sistema Educativo, cuyas críticas apuntan principalmente a la LOCE, manifestando que esta norma “le da prevalencia a la libertad de enseñanza, por sobre el Derecho a la Educación, lo que permite, según ellos, que cualquier particular cree colegios de forma inorgánica, produciéndose un negocio con la Educación y menoscabando su calidad” (Muñoz, 2011, p. 8). Frente a esto, las demandas de los estudiantes recaen sustancialmente en la creación de una reforma educacional de grandes magnitudes, en la cual el Ejecutivo adquiriera un rol más activo en tópicos de calidad y financiamiento de la Educación Pública, sugiriendo que el Estado sea el único garante en la administración de esta misma (Ibíd.). No obstante, hay una sensación generalizada en los jóvenes protagonistas, de no estar siendo escuchados por las autoridades pertinentes, lo que conlleva a

una movilización masiva y afianza a la idea de tomar los recintos educativos como una forma de ejercer presión a la respuestas de sus demandas (Silva, 2008).

Es así, como se da inicio a uno de los movimientos estudiantiles más grandes registrados en la historia del país, denominado “Revolución Pingüina”<sup>1</sup>, el cual a través de sus diversas manifestaciones genera sorpresa en la ciudadanía, puesto que destaca su capacidad de organización, debate, diálogo y expresión de ideas claras y coherentes frente a las autoridades. A través de sus discursos los estudiantes transmiten sus deseos de sentirse con el derecho de discutir y expresarse, despertando un debate democrático antes dormido, así mismo, buscan sentir que sus decisiones son el reflejo de la mayoría, por lo que invitan a la participación y discusiones en asamblea (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010).

Cabe sumar a lo plasmado, que los jóvenes de la generación del 2006, no sólo nacen en la época de regreso de la Democracia, sino que además su etapa adolescente transcurre durante un gobierno cuya administración se funda sobre los pilares de los Derechos Humanos, lo que puede guardar cierta relación con la inspiración a la fuerza de este movimiento (Silva, 2008), el cual el año 2009, 20 años después del fin de la dictadura, consigue derogar la LOCE, y promulgar un nuevo documento denominado Ley General de Educación (LGE) (Gamboa y Moreno - Doña, 2014).

Esta nueva ley representa una nueva institucionalidad de la Educación en Chile, permitiendo determinar principios y obligaciones que dirigen y promueven cambios en el área de la enseñanza (Ley N° 20.370, 2009). Entre los principios que se funda esta ley se encuentran: a) La universalidad y Educación permanente, haciendo énfasis en la cobertura que esta debe tener a lo largo del ciclo vital de las personas; b) Calidad en la Educación, teniendo como finalidad que todos y todas independientemente de sus condiciones y circunstancias logren alcanzar los aprendizajes esperados y definidos en el currículum; c) Equidad en el sistema de enseñanza, centrada en la Inclusión de los diversos sectores que integran la

---

1 “Pingüina” hace referencia a los estudiantes secundarios y el uniforme que utilizan que los hace asemejar a una especie de ave denominada pingüinos.

sociedad chilena, otorgando protección especial a aquellas personas que así lo requieran; d) Participación, teniendo en consideración a TODOS los miembros de la comunidad educativa al momento de la toma de decisiones para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje; y por último e) Flexibilidad, adecuando el proceso hacia la diversidad de realidades (Ibíd.). A lo anterior se suma la obligación de la LGE al hacerse cargo de la regulación y cumplimiento de aquellos derechos y deberes que poseen los integrantes de la comunidad educativa, como así también del establecimiento de requisitos mínimos en cada uno de los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media (Ibíd.).

Considerando lo anteriormente mencionado, las principales diferencias entre la antigua LOCE y la LGE residen en la respuesta que da esta última a los desafíos para alcanzar la calidad, haciéndose cargo a su vez de reivindicar el rol del Estado otorgándole la responsabilidad fiscalizadora y de regulación pública. Esta ley al insertarse en una sociedad que se encuentra con grandes transformaciones, a diferencia de la LOCE, busca hacerse cargo de ello implantando conocimientos actualizados en la formación de una sociedad globalizada que trae consigo nuevas tecnologías como herramientas fortalecedoras para la enseñanza y el aprendizaje (Educarchile, 2008).

Por otra parte, la LGE resignifica y otorga importancia a la Educación Parvularia como nivel, y a otras modalidades correspondientes a la de adultos, especial, formaciones diferenciadas humanístico-científica, técnico-profesional y artística, dejando de lado la visión simplista que hacía referencia a solo 3 grandes niveles de Educación (Básica, Media y Superior). Y por último a partir de este cambio es posible observar un primer acercamiento a la diversidad, donde la LGE la reconoce y la atiende (Ley N° 20.370, 2009).

## **2.6 Movimiento estudiantil en el Chile del 2011**

Toda iniciativa y esperanza de una mejora en los tópicos educativos en cuestión se desvanece al determinar que la Ley recientemente promulgada

mantiene intactos los pilares neoliberales impuestos en la dictadura, y que provocan que el Sistema Educativo siga carente de calidad, equidad e igualdad, conllevando a que se mantengan en debate temas controversiales y cuestionados por los estudiantes como lo es la municipalización y la privatización de la Educación pública (Schmal y Royo, 2012). Lo anterior deja al descubierto a un gobierno que no responde de forma eficaz y eficiente a las reales demandas de una sociedad que en lo medular desea volver a la gratuidad y calidad en la Educación (Espinoza y González, 2011).

Tal escenario genera un descontento social, dado que no sólo afecta a los estudiantes, sino que también a sus familias, académicos y gremialistas, justificándose en lo que estos últimos señalan, respecto de que la Educación Pública se ha “debilitado significativamente y ya no es posible acceder a una Educación de calidad, si no es pagando la colegiatura en un establecimiento de carácter privado totalmente financiado por sus alumnos” (Ibíd., p.2), dicho costo es inalcanzable para la mayoría de los segmentos de la sociedad, transformándose en la razón del por qué, sólo el 8% de los alumnos ingresan a este tipo de establecimientos, los cuales con la calidad de sus procesos educativos garantizada, constituyen la población con mayores ventajas de ingreso a la Educación Superior (Ibíd.).

En relación a esta última, el panorama da cuenta de un sistema con un importante número de instituciones concentradas a lo largo del país, favoreciendo a una mayor cobertura educacional. No obstante, la regulación y/o fiscalización del funcionamiento de tales organizaciones es escaso, incluso nulo en algunos casos (Sanhueza, 2013).

A ello se suma una serie de puntos, entre los cuales caben mencionar a) el significativo valor económico de los aranceles, los cuales figuran entre los más altos a nivel mundial (Ibíd.) b) las 4.700 carreras impartidas de las que sólo un 15% se encuentran acreditadas c) el alto porcentaje de jóvenes que desertan ya sea por razones académicas o económicas, d) el sustancial endeudamiento

provocado por créditos contraídos para financiar la formación superior, entre otras (Schmal y Royo, 2012)

Todo lo expuesto desencadena, a inicios del año 2011, el despertar de un nuevo movimiento estudiantil esta vez encabezado por el cuerpo de estudiantes pertenecientes a la Educación Superior, cuyo objetivo principal radica en

“Construir un proyecto de Educación garantizado constitucionalmente como un derecho social universal en todos sus niveles, fundado en un Sistema de Educación Pública, democrática, pluralista, gratuita y de calidad, orientado a la producción de conocimiento para un desarrollo integral e igualitario y a la satisfacción de las necesidades de Chile y de sus pueblos”. Para lograrlo, se plantea como objetivos inmediatos: “Frenar la reforma privatizadora del gobierno en materia educativa y posicionar las demandas transversales: Educación gratuita, fin al lucro, democratización, fin al endeudamiento y al autofinanciamiento y acceso equitativo” (CONFECH, 2011 en Rozas, 2013, p.21).

De esta forma y con la paralización de actividades académicas en 27 Universidades (las 25 pertenecientes al Consejo de Rectores y 2 privadas), se inician una serie de manifestaciones estudiantiles en pro a la mejora en la Educación, en las que destacan el protagonismo de la cultura como un medio para protestar de manera pasiva, las marchas de alta convocatoria en diversas ciudades a lo largo del país, y la creatividad para expresar sus demandas (Santa Cruz y Garcés, 2013).

Según Pulgar (2011), tales protestas se prolongan entre los meses de mayo y diciembre del 2011 en un hecho inédito en la historia de Chile, concitando un respaldo de la ciudadanía en general, y dando pié a mesas de diálogo y reflexiones que van más allá de tópicos educativos, tales como el relevo de la democracia participativa, la cual se está ejerciendo cotidianamente sobre todo en las instancias de asambleas, en las que surgen voces con ideas, opiniones, decisiones y aspiraciones que denotan deseos de ser escuchadas y consideradas, perfilándose como las futuras generadoras de importantes transformaciones para una mejor sociedad”. Analizando el proceso, destaca como uno de los elementos más importante del movimiento por la Educación el aprendizaje de la democracia

participativa, que se está ejerciendo cotidianamente en las tomas de las universidades y liceos, en las miles de asambleas que se multiplican y en los cientos de organizaciones que nacen día a día. Este aprendizaje y ejercicio de la democracia directa a través de la formación socio-política de los jóvenes, podría estar realizando una transformación cultural y social a largo plazo, aportando a la generación de nuevos ciudadanos preocupados por la transformación de la sociedad y por el modelo de ésta, reflejado en el diseño de sus políticas públicas en general.

## **2.7 Realidad educativa en el Chile actual**

La Educación en la actualidad aún se ve enfrentada a grandes cuestionamientos por parte de la sociedad, la cual exige que esta sea equitativa y de calidad. El Estado como proveedor y garante de esta última no ha sido capaz de redireccionar sus esfuerzos hacia una visión que apunte a la "formación de un ser íntegro", sino más bien, visualiza la calidad a partir del logro de pruebas estandarizadas, tales como el SIMCE (OPECH, 2009). La concepción a partir de estos criterios medibles, consolida la postura reduccionista acerca de lo que se entiende por calidad en la Educación y, a su vez, se torna "contradictoria con los propios supuestos de la reforma, ya que lo que se mide en esta prueba es el logro de ciertos objetivos de aprendizaje, posibles de ser estandarizados" (Ibíd., p.12).

Por consiguiente, los establecimientos educativos comienzan a configurarse como una realidad social dependiente, rígida y centrada en la enseñanza de saberes conceptuales, en lugar de transformarse en una instancia que propicie la enseñanza para el desarrollo integral de los estudiantes, a través de la exposición de conocimientos desafiantes que inviten a la creación y autonomía intelectual, social y moral que los faculte para que en un futuro sean conscientes y responsables de su propio crecimiento a lo largo de toda la vida (Astudillo, 2012).

Frente a tal panorámica, la enseñanza se ha visto expuesta a tener que responder a dichos requerimientos que giran en torno a esta Educación medible y



trayendo consigo el desconocimiento y la homogeneización de las necesidades y requerimientos presentada por los estudiantes, donde la labor docente se restringe a desplegar prácticas obsoletas que contemplan metodologías mecánicas y repetitivas que no aportan a la formación de personas (Educación 2020, 2013). Lo mencionado repercute a tal magnitud que muchos de los educandos pierden el gusto y la motivación por asistir a sus escuelas, puesto que no encuentran el sentido de asistir a un lugar donde solo se convierten en meros receptores de conocimientos, llegando incluso “a sentirse prisioneros, sin espacios para ser libres y crear” (Astudillo, 2012, p.1). En este sentido, el rol docente se encuentra fuertemente involucrado, puesto que al configurarse como parte de los actores centrales del proceso educativo, recae en ellos la responsabilidad de que existan resultados en sus estudiantes, por lo que su labor se vuelve monótona al tener que cumplir con diversas exigencias impuestas por el Sistema Educativo nacional, coartando implícitamente las oportunidades para que los docentes puedan generar instancias destinadas al establecimiento y enriquecimiento de vínculos con sus estudiantes (Meckes y Hurtado, 2014).

Por otra parte, dichas exigencias conllevan a que los docentes se vean enfrentados a situaciones contradictorias, debido a la discrepancia del enfoque existente entre la valoración de una buena pedagogía ensañada durante su formación y lo que los establecimientos les exigen (Ibíd.).

A raíz de lo expuesto, las consecuencias de todo lo descrito en párrafos anteriores ha repercutido directamente en el deterioro de la carrera docente y con ello la acrecentada desvalorización, situación que no debiera suscitarse, si esta no dependiera de políticas rígidas que alejan y apartan al docente de su verdadera labor e identidad. Debido a lo anterior es que se están aunando esfuerzos para resignificar dicha labor, la cual “debiera ser la profesión más respetada y socialmente valorada del país” (Educación 2020, 2013, p.12).

### **3. Situación educativa de los jóvenes privados de libertad**

Las vivencias y trayectorias educativas de cada niño, niña o joven en edad escolar que forma parte de los distintos niveles educativos, presenta características únicas que las definen y determinan. En relación a esto, es importante mencionar que la realidad educativa vivenciada por diversas generaciones se han visto impactados por los antecedentes expuestos en el apartado anterior.

A partir de esto, es posible mencionar que, de igual manera, los jóvenes partícipes de la presente investigación han vivenciado experiencias educativas enfatizadas por los contextos políticos y sociales descritos en el punto anterior, situación que sin duda, ha marcado sus trayectorias escolares. En función de la realidad educativa de los jóvenes privados de libertad, cabe mencionar que las trayectorias escolares que ha vivenciado este grupo de la población comparten además, de manera general, diversas características particulares.

En este sentido, es de suma importancia conocer la situación educativa que los jóvenes vivenciaron de forma previa al ingreso a CRC, así como también los procesos escolares de los que forman parte al interior del centro, por lo cual el presente apartado se desarrolla en función de ambas temáticas.

#### **3.1 Situación educativa de los jóvenes privados de libertad previo al ingreso a CRC**

La diversidad en la sociedad y la heterogeneidad de sus miembros es una realidad incuestionable, que se proyecta en la totalidad de escenarios sociales y educativos descritos especialmente en el sector municipal. Pese a lo anterior, la Educación tiende a regirse con esquemas homogeneizadores, aun cuando cuenta con evidencia constante de la pluralidad y multiplicidad de características de los alumnos, sus familias, los docentes, los contextos de procedencias de sus integrantes, así como aquellos en los que tiene lugar la acción educativa. Las

diferentes características de los alumnos son consecuencia de su origen social y cultural, además de sus particularidades en relación a la historia personal y educativa que han vivenciado, de sus capacidades, habilidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje, entre otros (Comisión Nacional de Expertos en Educación Diferencial, 2004). En cuanto a la panorámica expuesta, es posible mencionar que en algunos aspectos la escuela choca frontalmente con la heterogeneidad de sus miembros (Sandoval, 2014).

Ahora bien, centrándonos en aquellos jóvenes que tienen como característica el ser infractores de ley, es fundamental mencionar que las trayectorias escolares de dichos alumnos se encuentran marcadas, generalmente, por diversos factores que definen y caracterizan la estadía y permanencia en ellas e incluso su abandono (Bustos, 2013). En este sentido, los establecimientos educacionales se configuran como espacios marcados por un carácter normativo, en los cuales la entrega planificada de conocimiento, el desarrollo de ciertas habilidades y la corrección disciplinaria de determinados comportamientos indeseados, entre otros, corresponden a elementos característicos de la escuela.

Así, es posible afirmar que en esta última se transmiten un conjunto de códigos, que difieren, en su mayoría, de aquellos que vivencian y comparten éstos jóvenes en sus contextos familiares y sociales (Fernández, 2003). Así también, los escenarios escolares se instauran como un espacio inhóspito y expulsivo para éstos jóvenes, situación que surge puesto que no se considera ni valora sus recursos y experiencias previas, estableciendo de forma indirecta procesos de marginación y exclusión, que contribuyen en la frustración de las aspiraciones y en el aumento de las tasas de fracaso y deserción escolar (Sandoval, 2014).

Según lo que establece Tsukame (2010), generalmente en las escuelas dicho grupo de jóvenes experimenta situaciones de estigmatización, lo que se concreta en la imposición de etiquetas de “alumnos problema”, surgiendo a partir del denominado “efecto pigmaleón”, el cual incluye mecanismos como el “juicio por la fachada”, que lleva a los docentes a juzgar y definir el comportamiento, la moralidad o el rendimiento de ciertos alumnos como incorrecto, reprochable o

deficiente. Complementando lo anterior, es importante mencionar que algunos hitos de la trayectoria escolar de un joven infractor de ley, se encuentran estrechamente ligados con el otorgamiento de sucesivos “diplomas” de mal comportamiento, producto de la interacción de los jóvenes con la escuela, así como de los conflictos con las normas de esta (Ibíd.). Es posible mencionar entonces, que existen etiquetas que se imponen a los alumnos “difíciles” o “problemáticos”, que propician que el sistema escolar los trate de un modo hostil, sin importar la realidad objetiva de sus acciones, contribuyendo a que asuman tal etiqueta (Sandoval, 2014).

En este escenario, es posible señalar que los jóvenes infractores de ley vivencian diversas barreras en relación a la adaptación al Sistema Educativo, conjuntamente con que los establecimientos educacionales de los que forman parte no consideran sus características y no adecúan sus prácticas a estos “jóvenes problema”, quienes además suelen presentar repitencias, dificultades de aprendizaje, déficit atencional e hiperactividad, y de igual forma tener características de impulsividad y agresividad, no logrando encajar en el sistema (USACH y SENAME, 2003 en Fernández, 2003). Es importante señalar, además, que es la escuela la que muchas veces reprime y coarta las experiencias previas de los jóvenes en conflicto con la ley, puesto que de forma directa o indirecta, desconoce por ejemplo, la facilidad con que dichos jóvenes aprenden en otros espacios, restándole importancia a diversos aprendizajes complejos y positivos, como lo son el liderazgo y la autonomía al decidir, la creatividad y el arte en diversas manifestaciones (Sandoval, 2014). En este sentido, el adaptarse a la escuela constituye un foco de permanente conflicto y tensión para los jóvenes, lo que agregado a que esta no reconoce ni respeta sus características particulares, contribuye en cierta medida a precipitarlos al abandono y deserción escolar, siendo estas dos últimas situaciones factores que estrechan las opciones de los jóvenes, pues dificulta que cuenten con alternativas en su horizonte (Sandoval, 2014; Tsukame, 2010).

Desde otra perspectiva las dificultades de adaptación que experimentan y los procesos de estigmatización de los cuales son víctimas, promueven la tendencia de los jóvenes a formar grupos y subculturas juveniles, que en este caso se rigen por una serie de valores opuestos a los de la lógica escolar. Sin embargo, si bien se considera que la escuela no se atribuye un papel en la génesis de conductas delictivas, su accionar aumenta o disminuye tendencias gestadas en relación a ellas (Mettifogo y Sepúlveda, 2005). Se afirma además, que mientras más precoz se realice el abandono del Sistema Escolar, existe más posibilidad de que el individuo presente y aumente conductas delictuales (Sandoval, 2014). Sin embargo, diversos estudios demuestran que la deserción escolar y su influencia sobre la posibilidad de delinquir no afecta de en la misma medida a todos los jóvenes (Hein, 2004).

Considerando lo expuesto, el abandono escolar es la consecuencia de esta relación compleja con la escuela, manifestándose en la ineficacia integradora de ésta última y el rechazo de los jóvenes hacia dicho espacio (Ibíd.). Lo anterior, conforma un panorama de carácter adverso en el cual los jóvenes experimentan un proceso de desencantamiento significativo, el cual surge desde la imposibilidad que generan las escuelas para que ellos desplieguen adecuadamente sus competencias y recursos personales, limitando su accionar en un marco normativo intenso y rígido (Sandoval, 2014).

Ahora bien, centrándonos en los procesos de la “deserción” escolar es necesario mencionar que en su estudio se han experimentado diversos cambios, desplazándose desde una mirada centrada en un proceso unilateral, responsabilizadora de niños, adolescentes y jóvenes, hacia una visión más realista, que considera la confrontación de las expectativas y deseos de los alumnos con aquellas de docentes, la escuela y a través de ellos, de la sociedad completa. Actualmente, para comprender dicho fenómeno es necesario considerar a los jóvenes en el contexto de su biografía, y ésta a su vez, dentro de la estructura social de la que son parte, siendo la deserción escolar el resultado de un proceso de largo desarrollo, en el cual se deben considerar factores

relacionados a la resistencia de los jóvenes a la autoridad de los docentes que puede surgir de forma temprana en la vida escolar, dificultades en su rol de aprendiz y en las relaciones que entablan con compañeros y profesores (Richards, 2009). Así es importante mencionar que al desertar los jóvenes se ven influenciados por una variedad de factores, entre los que se encuentran el bajo rendimiento escolar, escaso apoyo familiar y social para el aprendizaje, dificultades de índole cognitiva, falta de motivación, así como también características de los planes y programas de los establecimientos, además de estructuras de clases poco llamativas y motivantes, problemas conductuales y elevados índices de inasistencia (Hein, 2004). En este sentido, el aprendizaje también “adquiere un carácter rígido y estructurado, conducente a una certificación, en el que se promueve la subordinación a priori a la autoridad a través de un currículum oculto, se estimula la dependencia emocional por hacer que los alumnos deban esperar decisiones y recompensas que lo afectan sin su intervención, por lo que menoscaba la autoconfianza intelectual al privilegiar la transmisión aglutinada de información y de cierta manera de pensarla, descalificando o desvalorizando informaciones y formas alternas de pensarlas, con lo cual también uniformiza el juicio e inhibe el disenso” (Gómez, 2009, p. 45-46). Así, el proceso de aprendizaje se rige por normas inamovibles sobre qué enseñar, cómo hacerlo, el ritmo y eficacia que este debe tener, estableciendo exigencias según criterios establecidos como mapas de progreso e indicadores de logro que surgen desde el Ministerio de Educación, se establecen criterios de evaluación que se rigen habitualmente por la medición y la sanción para quienes no cumplen con ciertos estándares establecidos y criterios mínimos requeridos. Como consecuencia cuando dichos jóvenes no cumplen con dichos criterios, se contribuye al establecimiento de creencias de que no se puede aprender y que no se tiene la capacidad para rendir en ciertas áreas o que no se es capaz, lo que en la mayoría de los casos constituye la situación de los jóvenes que infringen la ley. En este sentido, asumen las prácticas excluyentes que han vivenciado en el aula y en el establecimiento educativo como originadas en su propio comportamiento y

forma de ser, construyendo un autoconcepto marcado por la incapacidad para integrarse al espacio escolar (Sandoval, 2014).

Ahora bien, al abandonar la vida escolar y dejar de asistir a los establecimientos educacionales, dicho jóvenes cuentan con la opción de integrarse a Centros Integrales de Educación de adultos (C.E.I.A.), los cuales se definen como centros educativos con financiamiento estatal que incluye como alumnos a una importante proporción de alumnos desertores del Sistema Educativo (Richards, 2009). Estos constituyen el escenario de la idea de implementar “escuelas de segunda oportunidad”, sin embargo, se requiere un desarrollo programático particular, que apenas comienza insinuarse (Tsukame, 2010).

### **3.2 Situación educativa de los jóvenes privados de libertad en CRC**

La Educación es un Derecho Humano fundamental que debe ser garantizado a todas las personas, independientemente de sus condiciones, sin ninguna excepción. Por ende las personas en situación de privación de libertad tienen el derecho inalienable a una Educación de calidad, sin discriminaciones ni limitaciones. Es así como estos jóvenes deben acceder a programas educativos impartidos por los centros que sean reconocidos por el Sistema de Educación y funcionen en estrecha coordinación con aquel (UNESCO, 2008).

En el caso de Chile, la Educación que se imparte en los centros de privación de libertad se enmarca en el contexto de Educación de Adultos con los planes y programas que establece el Ministerio de Educación abarcando tanto Educación Básica a través del Primer Nivel (Primero a Cuarto Básico), Segundo Nivel (Quinto y Sexto Básico) y Tercer Nivel (Séptimo y Octavo Básico); como también Educación Media por medio del Primer Nivel (Primero y Segundo Medio) y Segundo Nivel (Tercero y Cuarto Medio) (MINEDUC, 2004). Sin embargo, como no todos los establecimientos penitenciarios cuentan con centros educativos, también se imparte Educación en otras modalidades, como es el caso de la validación de estudios cuyo objetivo es la preparación para rendir exámenes

libres, o la nivelación de estudios a través de programas más flexibles (CLADE, 2013).

Específicamente en los Centros de Régimen Cerrados (CRC – CIP), según SENAME (2011), la rutina diaria de éstos debe llevarse a cabo teniendo como eje principal las actividades de atención educativa que se impartan, lo cual se realiza por medio de dos líneas de acción, siendo la atención diferenciada según curso y necesidades educativas la base de esta intervención: Escuela regular y Programa de Apoyo Psicosocial a la Reinserción Educativa (ASR). Ambas abordan de manera complementaria y colaborativa distintos aspectos con los jóvenes que requieran, por una parte, continuidad de estudios regulares en el caso de no llevar más de un año fuera del sistema, y por otra, la preparación y facilitación para la reinserción al Sistema de Educación Regular (apresto, nivelación, inserción) para jóvenes con más de dos años fuera del Sistema Escolar regular. Cabe mencionar que antes de comenzar la atención educativa, cada uno de ellos debe ser diagnosticado para su ingreso a la modalidad de trabajo que más se adecúe a sus necesidades, lo cual debe ser realizado por el psicopedagogo del centro o del ASR.

Además para complementar la intervención educativa se imparten Programas de Tiempo Libre y Recreación, los cuales se desarrollan como oportunidades para generar vivencias compartidas con fines educativos, tratándose de actividades de la vida cotidiana organizadas a partir de las potencialidades y los intereses de los jóvenes a través de una planificación basada en la psicoeducación. Con estos se pretende conseguir micro logros de acuerdo a las necesidades particulares de quienes participan. (Ibíd.)

Asimismo existe la Formación Laboral constituida como un complejo educacional basado en la formación dual, en la cual se refuerzan los contenidos que se entregan tanto en la escuela como en los talleres indistintamente de la línea que se trate, por ejemplo, la capacidad de trabajo en equipo, de tolerancia a la frustración o de trabajo bajo presión, pueden ser ejercitadas y medidas en aula o en taller. Por lo tanto, la Formación Laboral con sus componentes de



empleabilidad, capacitación y de desempeño se articula con el resto de la oferta programática con el objetivo de alcanzar micro-logros conjuntos y aportes colectivos a favor de los jóvenes. (Ibíd.)

De esta forma, se permite a los jóvenes privados de libertad recuperar un derecho del que, generalmente, fueron excluidos en el pasado, lo que les da la oportunidad de dejar de ser solamente reclusos sino que también ser alumnos en un espacio que abre posibilidades diferentes, esperando que puedan conectarse con sus propias potencias y originen acciones autohabilitadoras que marquen la diferencia entre modos de existencia. (Blazich, 2007) Es decir, a través de la Educación se les pretende dar alguna oportunidad real de construir un proyecto de vida distinto al delito (Jiménez, 2007).

A modo de finalizar el presente acápite, resulta fundamental mencionar que los antecedentes expuestos en este se tornan elementales a fin de comprender desde que perspectivas, experiencias y vivencias se posicionan los jóvenes partícipes de la presente investigación para referirse a la Educación, y a partir de las cuales han construido los significados que atribuyen a esta, los cuales actualmente son desconocidos por la sociedad. Es así como lo expuesto, constituye uno de los pilares que sustenta la presente investigación. Sin embargo, la consecución de esta última, requiere el desarrollo de diversas y determinadas acciones, las que constituyen el marco metodológico, el cual sustenta el desarrollo del presente trabajo investigativo y se detalla en el siguiente apartado.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA**

El actual capítulo tiene por objetivo presentar la metodología de la presente investigación, correspondiente a un estudio cualitativo de entrevistas en profundidad semi estructuradas. Cabe mencionar que la elección de dicho estudio permite dar cumplimiento a los objetivos del presente trabajo investigativo, tanto general como específicos.

Este capítulo se encuentra organizado en tres apartados principales. En el primero de ellos, denominado paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, se expone y fundamenta el marco paradigmático que asume la presente investigación. El segundo apartado corresponde a los participantes del estudio en relación a los criterios de selección del escenario investigativo, además de la conformación de la muestra y los criterios de selección. Finalmente, en el tercer apartado, se expone lo referido a las fases de la investigación desarrollada, en función de tres instancias clave; la inserción en el campo y la vinculación, la recolección de información, y el análisis de esta.

#### **1. Paradigma interpretativo y enfoque cualitativo**

Cuando se realiza un trabajo investigativo, se percibe e interpreta el problema a través de determinados "lentes paradigmáticos", los cuales se constituyen por un conjunto de creencias teóricas y metodológicas, valores, ideas, técnicas y procedimientos compartidos que sustentan y guían las prácticas de investigación (Kuhn, 1962 en Terán, 2006).

Según Terán (2006), existen tres paradigmas investigativos: Positivista, Sociocrítico e Interpretativo. El primero de estos se centra en " los hechos o causas de los fenómenos sociales independientemente de los estados subjetivos de los individuo" (Martínez, 2013, p.2), a partir de lo cual se relaciona con el

enfoque metodológico cuantitativo, lo que al aplicarse a las ciencias sociales busca generar conocimiento sistemático, comprobable, medible y replicable (Mella, 1998). Por su parte, el paradigma Sociocrítico se fundamenta en la crítica social y posee un sello determinadamente autorreflexivo, el cual considera que el conocimiento se va construyendo a partir de los intereses que nacen de las necesidades de los grupos (Alvarado y García, 2008), por ende, se nutre y complementa tanto del enfoque cuantitativo como del cualitativo (Colunga, García y Blanco, 2013).

En lo que respecta al paradigma interpretativo, es posible indicar que tal como expone Mella (1998), orienta sus propósitos a comprender la conducta humana a través del descubrimiento de los significados sociales, penetrando en el mundo de las personas, es decir, en sus formas de interpretar y significar las situaciones, además de las intenciones, creencias y motivaciones que las guían. Es por esta razón, que se sitúa principalmente en lo singular de los fenómenos más que en lo generalizable. Frente a ello, el enfoque metodológico de este paradigma corresponde al cualitativo, el cual sigue una lógica conceptual-inductiva, es decir, se empieza con ciertas observaciones de un suceso, desde las cuales inductivamente se desprenden ciertas cualidades que finalmente nos dan un concepto acerca de un fenómeno (Ibíd.). Desde esta perspectiva, el rol del investigador es participativo, refiriéndose con ello, a sumergirse en la realidad estudiada, sensibilizándose en la misma para captarla y comprenderla (Martínez, 2013). En este enfoque, se reconocen los propios valores y creencias de la figura investigadora, formando parte del estudio (Mella, 1998).

Sobre la base de los paradigmas expuestos y en coherencia con los objetivos del trabajo investigativo, es que este asumió los lineamientos del paradigma interpretativo, cuyo enfoque de acción es de carácter cualitativo. De esta forma, el eje fundamental del estudio se centró en la comprensión de los diversos significados que las personas le otorgan a las situaciones en las cuales se encuentran (Ramírez, Arcilla, Buriticá y Castrillón, 2004), en este caso de las experiencias educativas formales que han vivenciado los jóvenes privados de

libertad de forma previa al ingreso en el Centro de Régimen Cerrado (CRC), así como en la identificación a partir de esto, de barreras y facilitadores experimentados en sus procesos educativos previos a su ingreso en el centro, y sus expectativas educativas que poseen los mismos, para poder desentrañar los significados que ellos y ellas dan a la Educación.

## **2. Participantes del estudio cualitativo**

### **2.1 Criterios de selección del escenario investigativo**

La presente investigación se llevó a cabo en el Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso, debido a que esta dependencia se hace cargo de jóvenes infractores de ley en situación de privación de libertad, lo cual responde a la motivación inicial de las investigadoras por conocer dicha realidad, y fundamentalmente las voces de los protagonistas en relación a la temática educativa.

Otro factor que incidió en la selección de este centro como contexto de investigación, radica en el vínculo que mantiene con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, producto de las diversas actividades desarrolladas en su conjunto, lo que se ha configurado en un elemento clave en relación a la confianza que otorgó la institución de SENAME a las investigadoras formadas en la casa de estudio en cuestión. A lo anterior se suma que a partir de una reunión efectuada con el coordinador formativo del centro, se reconocieron y valoraron visiones y objetivos comunes entre las tesis y algunos de los integrantes del equipo de Educación, motivo por el cual se mostraron inmediatamente dispuestos a apoyar y contribuir en el desarrollo del trabajo. Esto último se constituyó en un pilar sustancial, dado que permitió recibir retroalimentación por parte de personas con experiencia en el contexto de privación de libertad, además generó un trabajo en equipo a favor de la consecución de objetivos comunes.

Cabe mencionar, que a raíz de la misma reunión antes mencionada, se conoció que el escenario a investigar contaba con una población de jóvenes tanto femenina como masculina, lo cual se consideró relevante a tener en cuenta, puesto que según las investigadoras, ello les permitiría recabar las voces de ambos sexos, lo que posiblemente podría resultar enriquecedor para la investigación, especialmente desde la perspectiva inclusiva que caracteriza a la misma.

Por otra parte, el coordinador formativo de la institución informó que el centro en ese momento contaba con aproximadamente 100 jóvenes, este amplio universo se configuró para las tesis en una mayor probabilidad de participación de los mismos, siendo beneficioso y enriquecedor poder contar con visiones y experiencias diversas en torno a la Educación.

Finalmente, un último factor que incidió en la decisión de llevar a cabo el trabajo investigativo al interior de esta dependencia de SENAME corresponde a que es el único Centro de Régimen Cerrado para jóvenes existente en la región.

## **2.2 Muestra y criterios de selección de participantes**

Los participantes de la presente investigación correspondieron a 12 jóvenes los cuales fueron seleccionados de acuerdo a diversos criterios. El primero de ellos consistió en que los protagonistas debían ser infractores de Ley en situación de privación de libertad, puesto que el estudio se focaliza en las voces de estos últimos. El segundo criterio guarda relación con la edad, fluctuando entre los 16 y 19 años, debido a que por una parte coincide con el rango etario de la población que se hace cargo el centro, mientras que por otra parte, corresponde a la edad en la que generalmente se llevan a cabo los procesos de Educación Formal en Chile, y por consiguiente, posiblemente favorecería las instancias de reflexión y discusión en torno a la misma. Esto último se vincula con el tercer criterio de selección, el cual consistió en la importancia de que los jóvenes participantes, en algún momento de sus vidas, debieron haber formado parte del sistema de

Educación Formal, con el propósito de conformar una muestra investigativa en la cual surgieran diversas visiones, experiencias y trayectorias educativas.

El cuarto criterio a mencionar se basó en el sexo de los participantes, debido a que tal como se ha señalado en párrafos anteriores, idealmente la muestra debía contemplar la participación de hombres y mujeres, así también porque la Educación es un Derecho para todos y todas, por ende se consideró relevante la voz de ambos sexos. No obstante, cabe destacar que durante el periodo de investigación, la cantidad de mujeres disminuyó significativamente producto de que la mayoría de ellas fue egresando del centro, de tal forma que en la fase de recogida de información se contó con la participación de tan sólo una integrante representante de este sexo, lo que conllevó a una muestra inequitativa en relación a la cantidad de hombres y mujeres.

En lo que respecta al quinto criterio de selección de los protagonistas, este fue determinado por el Equipo de Educación de SENAME, y posteriormente aceptado por las investigadoras, abordó un importante factor, siendo este las características propias de los jóvenes, principalmente aquellas que se relacionan con su participación y “buena conducta” al interior del recinto, puesto que es necesario enfatizar el contexto en el cual se desarrolla el presente trabajo investigativo.

Por otra parte, el quinto criterio de selección de los protagonistas, obedece a un importante factor, el cual está referido a las características propias de los jóvenes, principalmente a aquellas que se relacionan con la participación y “buena conducta” que mantienen al interior del centro. Para comprender la fundamentalidad de este criterio, es necesario enfatizar el contexto en el cual se desarrolló el presente estudio, y considerar, tal como se ha expuesto en capítulos anteriores, que ocasionalmente los jóvenes en privación de libertad se muestran reticentes a establecer vínculos de confianza con agentes externos a su contexto, por consiguiente fue necesario reunir a quienes estuvieran dispuestos a formar parte del proceso de investigación a modo de asegurar la permanencia en el mismo.

Es por lo mencionado en el reciente párrafo, que el sexto criterio aludió a la voluntariedad, para su mayor comprensión cabe indicar que la voluntad se entiende como la facultad de los seres humanos para gobernar sus actos y decidir con libertad de acción, para optar de esta manera, por un tipo de conducta o situación (UNESCO, 2008). Por consiguiente, y a efectos del estudio, se consideró relevante contar con la participación de los jóvenes por voluntad y decisión propia.

Ahora bien, a modo de garantizar y resguardar la participación de los jóvenes en la presente investigación, se solicitó un consentimiento informado, entendido como un proceso de explicación verbal y escrita, referida, en primera instancia, a una conversación entre el investigador/es y cada participante voluntario acerca de los objetivos del estudio y las especificaciones relativas al tipo de participación que se solicita. Sumado a esto, el participante debe ser informado de la metodología, las técnicas e instrumentos de recolección de información a utilizar, así como los registros a realizar; grabaciones, filmaciones y fotografías, además de los procedimientos de custodia de la información registrada y el tiempo de la participación (Lorda y Concheiro, 1993). De esta manera, dicho diálogo pretende iniciar un vínculo de confianza como la base de la colaboración, lo cual conlleva compromisos, tanto por parte del investigador como de los participantes (Universidad de la Frontera, 2014). Posteriormente, en una segunda instancia, se describe por escrito a los participantes todos los aspectos relacionados con su colaboración en la investigación, lo que constituye un elemento fundamental en el desarrollo del estudio, puesto que mediante un documento firmado por el investigador y el participante, se ratifica el proceso de información por parte del primero, mientras que se confirma el consentimiento para participar en el estudio, por parte del segundo mencionado (Ibíd.).

En el caso de la presente investigación, es importante mencionar que la firma de los consentimientos informados se desarrolló sobre la base de los protocolos establecidos por SENAME, entidad a cargo de cada uno de los jóvenes que cumplen condena en los diferentes recintos, por consiguiente se realizó en primera instancia, una exposición oral a los jóvenes referida a los antecedentes de

la investigación, lo que contempló, por ejemplo, la presentación de los objetivos de la investigación, además del trabajo propuesto para dar cumplimiento a ellos, y el tipo de participación que se buscaba generar. De forma posterior, se realizó la confirmación de la información presentada así como la participación de los jóvenes voluntarios, mediante la firma del documento de consentimiento informado, proporcionado por el equipo educativo de CRC-Limache.

A partir del desarrollo de lo descrito, se contó con la participación de doce jóvenes pertenecientes al Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME ubicado en la ciudad de Limache, Región de Valparaíso. Los cuales son mayoritariamente varones, y sus edades fluctúan entre los dieciséis y dieciocho años de edad. Se expone a continuación en la tabla N° 3, información detallada referida a la edad, sexo y el tiempo de reclusión de cada uno, al mes de Enero del año 2015. Sumado a ello, desde la perspectiva educativa, se detallan los niveles escolares cursados y aprobados por cada uno de los jóvenes en el Sistema Educativo formal antes de ingresar a CRC, así como también, el nivel educativo que aprobaron en la escuela al interior del centro hasta la finalización del año escolar 2014, así como también los antecedentes referidos a repitencias para cada uno de los casos.



Tabla N° 3: Participantes estudio cualitativo

Nombre	Edad	Sexo	Nivel Educativo aprobado				Tiempo de reclusión a la fecha
			Previo a CRC		En CRC		
			Curso aprobado	Repitencia	Curso	Repitencia	
B. R. J. O	19 años	M	3er Nivel de Educación Básica	5to y 6to año de Educación Básica	2do Nivel de Educación Media		Información no disponible
C. K. T. C	17 años	F	2do Nivel de Educación Básica	5to (2) y 6to año de Educación Básica	1er Nivel de Educación Media		1 año, 6 meses
D. A. O. V	16 años	M	6to año de Educación Básica	1er año de Educación Básica	3er Nivel de Educación Básica		10 meses
E. P. R. N	18 años	M	Información no disponible	5to año de Educación Básica	2do Nivel de Educación Media		Información no disponible
F. A. U. M	17 años	M	2do año de Educación Media	6to año de Educación Básica	2do Nivel de Educación Media		10 meses
J. M. A. A	19 años	M	3er Nivel de Educación Básica	6to año de Educación Básica	2do Nivel de Educación Media		3 años
J. D. A. A	18 años	M	8vo año de Educación Básica	1er año de Educación Media	2do Nivel de Educación Media		3 años
K. P. G. L	18 años	M	6to año de Educación Básica	1er año de Educación Básica y 3er Nivel de Educación Básica	3er Nivel de Educación Básica		1 año
M. A. G. S	18 años	M	8vo año de Educación Básica	8vo año de Educación Básica	2do Nivel de Educación Media		2 años
O. E. G. S	18 años	M	6to año de Educación Básica	6to año de Educación Básica	3er Nivel de Educación Básica	1er Nivel de Educación Media	2 años, 4 meses
V. A. E. C	19 años	M	3er Nivel de Educación Básica	1er año, 6to año de Educación Básica y 3er Nivel de Educación Básica	2do Nivel de Educación Media		Información no disponible
S.L.V.C	18 años	M	6to año de Educación Básica	4to año y 7mo año (2) de Educación Básica	1er Nivel de Educación Media		Información no disponible
<b>Total</b>	12 participantes.						

(Fuente: Participantes; Equipo área Educación CRC de SENAME Región de Valparaíso; Portal de certificados en línea MINEDUC, Enero de 2015).

### **3. Fases del estudio cualitativo**

En el presente apartado se expone el proceso investigativo realizado, en función de tres fases. La primera de ellas corresponde a la inserción realizada en el campo de trabajo y la vinculación inicial con los participantes del estudio. La segunda fase, denominada procedimientos de recolección de información, da cuenta tanto de los instrumentos utilizados para ello, como de las acciones tendientes al desarrollo de su aplicación. Posteriormente, se presenta la fase de organización de la información, a partir de lo cual se da cuenta de cómo se realizó el proceso de organización de los datos recabados, de modo que facilitaran el análisis de estos. Finalmente, se presentan los pasos desarrollados para el análisis de la información, en la etapa que lleva el mismo nombre, lo que se sustentó en la propuesta de análisis de contenidos de Cáceres (2003), que considera la realización de seis pasos interrelacionados.

#### **3.1 Fase de inserción en el campo de trabajo y vinculación**

Un requisito para el desarrollo del presente estudio, radicó en primera instancia, en una aproximación paulatina al escenario investigativo. Para dar cumplimiento a ello, se concretó una primera reunión con el coordinador formativo de CRC-Limache, en la cual se contextualizó el objetivo de la investigación, mientras que el profesional del centro, expuso y explicó los lineamientos del protocolo a seguir para consolidar la realización del trabajo investigativo en las dependencias mencionadas. Consistiendo esto último en la entrega de cartas del grupo de investigación dirigidas a los directivos regionales de SENAME, así como el respaldo de la casa de estudios al proceso investigativo llevado a cabo. A partir de lo anterior se generaron acuerdos y determinaron plazos para el desarrollo del trabajo investigativo, tanto en terreno como fuera de éste, puesto que se establecieron fechas tentativas para la realización de las actividades de protocolo, además período de tiempo destinado al trabajo de campo, así también la temática

y objetivos del estudio fueron respaldados por el coordinador formativo de CRC-Limache, quien entregó su total apoyo al desarrollo del estudio. Sumado a ello, el profesional expuso las dinámicas de trabajo y cotidianeidad del centro, lo que constituyó un aporte para posteriormente planificar el trabajo con los participantes.

Luego de esto, se continuó con la primera aproximación al Centro, la que consistió en el ingreso y exploración de éste, para conocer inicialmente la distribución espacial de las dependencias de SENAME, Gendarmería, escuela Ruka Newen y Centro de Régimen propiamente tal. Posteriormente, se hizo ingreso a este último, de forma específica al Centro de Régimen Cerrado (CRC), donde se observaron las cinco casas para varones y la única casa para mujeres que componen el centro, las salas destinadas a los talleres: audiovisual, música, cocina, entre otros, además del gimnasio, cancha, sala de máquinas deportivas y oficina para la coordinación de turnos de los Educadores de Trato Directo (ETD).

A partir de lo realizado, se formuló un plan de trabajo, consistente en una macroplanificación (Ver anexo N° 1), la cual incluyó los objetivos de la investigación, de carácter general como específicos, un cronograma que permitió establecer el desarrollo proceso investigativo en función de las acciones realizadas y los tiempos determinados anteriormente y la metodología de trabajo. El cumplimiento de dicha macroplanificación, consistió en el planteamiento de trece sesiones de trabajo con los participantes del estudio. Dicha macroplanificación se desplegó en la planificación de las sesiones de trabajo mencionadas (Ver anexo N° 2), las cuales estuvieron orientadas a la generación de vínculos con los participantes así como a la recolección inicial de información, la cual se profundizó posteriormente en la siguiente fase del trabajo investigativo.

En esta fase, es importante mencionar que cobró especial relevancia el acercamiento y vinculación con los participantes, a partir de lo cual, se generó una relación de confianza con ellos, lo que sin duda, favoreció posteriormente la entrega de información por parte de los mismos. Lo expuesto se sustenta por una parte, en el establecimiento de relaciones simétricas y respetuosas, mediante las cuales se demostró interés en ellos como personas, entendiendo éste como el

saludar cordialmente uno a uno, ser afectivos, preguntar cómo se encuentran (Selander, 2009). Sumado a esto, se conjugaron actividades de carácter lúdico, innovadoras y atractivas para ellos, con lo cual se contó con su atención, motivación y energía, para lo cual se consideraron constantemente las peticiones e intereses de los protagonistas del presente estudio en la realización de las planificaciones de cada sesión, además se incorporaron sorpresas y novedades en el trabajo, lo cual adquiere gran relevancia en contextos de privación de libertad, puesto que quebranta las rutinas que los jóvenes acostumbran a vivir al interior de los centros, provocando curiosidad y deseos de formar parte de lo que se realiza.

De igual forma, a partir de las actividades lúdicas, se generaron instancias de acercamiento y conocimiento mutuo, con una marcada presencia del diálogo como medio de validación, comprensión y valoración mutua entre los participantes y las investigadoras, con lo que se favoreció de igual modo, la expresión e intercambio de opiniones e ideas (UNICEF, 2006). Lo anterior, permitió que los jóvenes reconocieran que sus opiniones son valiosas para el resto y que pueden contribuir en diversos aspectos, aumentando de este modo la confianza en sí mismo, autoestima, autonomía y desarrollo social (Ibíd.).

Todo lo mencionado se generó en ambientes respetuosos, tolerantes y cálido, que fomentaron la convivencia y con ello el sentido de pertenencia en los jóvenes, lo que adquiere especial importancia para su asistencia regular y permanencia en las actividades (UNICEF, 2011), lo que se constituyó con la participación activa de los jóvenes, mediante acuerdos de convivencia establecidos con ellos desde el inicio del proceso, favoreciendo de este modo a la instauración de un clima de trabajo armónico y propicio para el logro de los objetivos de la presente investigación.

### **3.2 Procedimientos de recolección de información**

La recolección de información puede ser definida como el proceso organizado que se efectúa para obtener información a partir de fuentes múltiples, con el propósito de pasar de un nivel de conocimientos o de representación de una situación dada a otro nivel de conocimiento o de representación de la misma información, en el marco de una acción deliberada, cuyos objetivos han sido claramente definidos y que proporciona garantías suficientes de validez (De Ketele, 1995).

A partir de lo anterior, es que se desarrollaron instancias de trabajo lúdico en las que se propició que los participantes del grupo de trabajo expusieran sus opiniones respecto a elementos relacionados con la temática de la que se hizo cargo la investigación, tales como las experiencias educativas que tuvieron los jóvenes antes de ingresar al centro, además de las barreras y facilitadores que vivenciaron en dichas instancias, así como las expectativas que poseen entorno a la Educación. Sumado a ello, las actividades de acercamiento y vínculo se desarrollaron de manera transversal a las sesiones y actividades ya mencionadas, incluyendo además instancias destinadas de forma exclusiva al establecimiento y fortalecimiento de vínculos con los jóvenes. Estas últimas correspondieron a actividades cuyo foco fue compartir, a partir de las cuales se propició el establecimiento y fortalecimiento de relaciones de cercanía y confianza entre los jóvenes y las tesis.

Sumado a esto, durante el transcurso de las sesiones mencionadas, se aplicó una de las técnicas de recolección de datos a utilizadas en la presente investigación, se trata de los diarios de campo. Éstos últimos corresponden a un método de documentación actualizado y redactado por los propios investigadores participantes, los cuales deben plasmar el proceso de acercamiento al campo, las experiencias y/o problemas que surgen tanto en el contacto con la realidad y/o con los entrevistados, como en la aplicación de los métodos (Flick, 2004).

De esta manera se realizó un total de dieciocho registros correspondientes a los diarios de campo (Ver anexo N° 3). En dichos documentos se expuso el número de registro, lo cual se relaciona con el número de sesión al que correspondía, además del lugar o espacio físico del centro en el cual se llevó a cabo el trabajo, así como la fecha y la referencia de la actividad realizada. Luego de esto, se registró la descripción de la sesión, considerando tanto las actividades, como las dinámicas desarrolladas, además de la participación y aportes de los participantes. Se expone a continuación, en la tabla N° 4, el formato utilizado para desarrollar los registros en cada una de las instancias de trabajo.

Tabla N° 4: Formato registros diario de campo

<b>Registro N°</b>	
<b>Lugar</b>	
<b>Fecha</b>	
<b>Actividad</b>	
<b>Descripción de la sesión</b>	

(Fuente: Elaboración propia).

Además de esto se realizaron entrevistas en profundidad, técnica de recolección de datos que se suma a la mencionada anteriormente. Definida como “la máxima interacción personal posible entre el “sujeto investigado” y el “sujeto investigador” se produce -en principio- en la situación de la llamada entrevista abierta (esto es, una entrevista “abierta” o “libre” en la que se pretende profundizar en las motivaciones personalizadas de un caso individual frente a cualquier problema social). Fundamentalmente, tal tipo de entrevista consiste en un diálogo face to face, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad entre el entrevistado y un sociólogo más o menos experimentado, que oriente el discurso

lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos "directiva" (según la finalidad perseguida en cada caso)" (Ortí, 1998 en Canales, 2006, p. 214)

Desde la técnica cualitativa definida se desprenden también las llamadas "Interacciones conversacionales cotidianas" como referentes de la entrevista en profundidad. Según Canales (2006) existen 3 tipos de entrevista conversacionales: Informal, Basada en un guión y Estandarizada abierta, de las cuales para el presente trabajo investigativo se utilizaron la primera y tercera mencionada. La entrevista conversacional Informal está referida a la situación en que las preguntas surgen en el contexto y del modo natural en que ocurren las interacciones sociales, sin tiempo delimitado, pudiendo estas ser breves, tal como lo fue durante las instancias de actividades de vinculación con los informantes, las cuales fueron plasmadas en los diarios de campos de cada sesión.

En cuanto a la entrevista estandarizada abierta, según el mismo autor, se elabora a partir de una pauta de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, sin embargo, las respuestas de los mismos son de orden abierta o libre, conocida también como entrevista "semi-estructurada". No obstante, para ello se hace fundamental que el investigador se relacione con los informantes de tal forma de comprender sus significados, creencias y perspectivas, que permitan acceder a las experiencias de éstos a partir de la vinculación y empatía, esta última se vuelve indispensable para la creación de un ambiente propicio, caracterizado por la discreción y confianza, que posibilita por una parte, la entrega de información necesaria para el trabajo investigativo, y por otra, la interacción auténtica de comunicación interpersonal entre entrevistador y entrevistado (Ruiz e Ispizúa, 1989 en Canales, 2006).

Sumado a lo anterior, la técnica de entrevistas puede ser aplicada tanto de forma grupal como individual, es así como en el presente estudio se utilizaron ambas, para las cuales se contó con el consentimiento informado de cada participante, y se registraron además en audios. En relación a esto, se siguió la sugerencia de Hernández, Fernández y Baptista (2010), acerca de la realización

de la entrevista grupal en primera instancia, y posteriormente aquellas de carácter individual.

De esta manera, se llevó a cabo la entrevista de carácter grupal (Ver anexo N° 4), para obtener un primer acercamiento con la temática del estudio, lo que permitió establecer una panorámica general sobre la misma. Dicha instancia de recolección de información se sustenta en tres lineamientos generales, determinados en función de los objetivos de la presente investigación y de la información recabada en las sesiones de trabajo realizadas con los jóvenes hasta ese minuto; las experiencias educativas de los jóvenes privados de libertad previo a su ingreso a CRC, aspectos o factores facilitadores de sus procesos educativos/formativos en los establecimientos educacionales fuera del centro, así como aquellos que dificultaron. A continuación, se exponen en la siguiente tabla los lineamientos abordados, a partir de lo cual se detallan las temáticas consideradas en cada caso a partir de lo expresado por los jóvenes en sesiones previas.

Tabla N° 5: Esquema entrevista grupal

Lineamientos	Temáticas abordadas
Experiencias educativas de los jóvenes previo a su ingreso a CRC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Clases aburridas.”</li> <li>- “Profesor solo se dedica a pasar contenidos.”</li> <li>- “Profesores poco cercanos, no se preocupan por saber cómo se sienten sus alumnos.”</li> <li>- “Solución a los conflictos: Envío a dirección o expulsados de la sala de clases. No hay espacio para el diálogo.”</li> </ul>
Facilitadores de sus procesos educativos/formativos fuera del centro	Este aspecto se desarrolló en la entrevista grupal.
Barreras experimentadas en sus procesos educativos/formativos fuera del centro	Este aspecto se desarrolló en la entrevista grupal.

(Fuente: Elaboración propia).



En la sesión destinada al desarrollo de la entrevista grupal participaron diez jóvenes, debido a que los otros 2 participantes no pudieron estar presentes en la sesión de trabajo pues debían participar en talleres de carácter obligatorios según sus intervenciones en el centro. Se presenta a continuación en la tabla N° 6, el detalle de los participantes en relación al sexo y edades de cada uno.

Tabla N° 6: Participantes entrevista grupal

		Participantes							
		Masculino				Femenino			
Entrevista Grupal		16 años	17 años	18 años	19 años	16 años	17 años	18 años	19 años
		1	1	4	3			1	
		Subtotal: 9				Subtotal: 1			
		Total: 10							

(Fuente: Elaboración propia).

Posteriormente, en otras sesiones de trabajo, se realizaron las entrevistas individuales a modo de retomar los tópicos abordados en la entrevista de tipo grupal, de esta manera se profundizó en las experiencias educativas de los jóvenes de forma personalizada. Se expone a continuación la tabla N° 7, que incluye los lineamientos abordados en las entrevistas y se detallan las preguntas inductoras orientadas a “abrir” los temas a tratar, así como a profundizar diversos aspectos de estos.

Tabla N° 7: Esquema entrevista individual

Lineamientos	Temáticas abordadas
Experiencias educativas/formativas previas a su ingreso a CRC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo lo pasabas?, ¿te gustaba?</li> <li>- ¿Qué hacías?</li> <li>- ¿A cuántas escuelas fuiste?, ¿por qué?</li> <li>- ¿Repetiste algún curso?, ¿qué curso?, ¿por qué?</li> <li>- ¿Hasta qué curso llegaste?, ¿por qué llegaste hasta ese curso?</li> <li>- ¿Qué apoyos crees que tú que necesitaste de la escuela (profesores/directores/compañeros) para evitar que te fueras?</li> <li>- ¿Alguien te ayudaba cuando ibas a la escuela?, ¿quién?, ¿en qué te ayudaba?</li> <li>- ¿Cómo eran tus profesores en la escuela?, ¿cómo te gustaría que hubieran sido?</li> </ul>
Escuela ideal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se imaginan la escuela?</li> <li>- ¿Cómo sería la escuela de sus sueños?</li> </ul>
Expectativas al egresar de CRC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué esperas hacer?, ¿cuáles son tus sueños? Estudios/familia/ trabajo/ proyecto de vida.</li> <li>- ¿Qué necesitas para realizar ese sueño?</li> <li>- ¿La Educación te puede aportar o facilitar el cumplimiento de este sueño?</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia).

Cabe mencionar que se realizaron doce entrevistas individuales (Ver anexo N° 5). En la tabla N° 8 se presenta el detalle de los participantes, en relación al sexo y edades de cada uno.

Tabla N° 8: Participantes entrevistas individuales

		Participantes							
		Masculino				Femenino			
Entrevista Individual		16 años	17 años	18 años	19 años	16 años	17 años	18 años	19 años
		1	1	6	3			1	
		Subtotal: 11				Subtotal: 1			
		Total: 12							

(Fuente: Elaboración propia).

### 3.3 Fase de organización de la información

De forma posterior a la recolección de los datos, un requisito indispensable para sustentar el análisis de la información recabada, radica según Hernández, Fernández y Baptista (2010), en la organización de los antecedentes recogidos durante la fase anterior. De esta forma, el objetivo de la presente etapa consistió en avanzar desde la obtención de numerosos datos, a partir de la aplicación de las técnicas de recolección de información, en este caso registros de campo y entrevistas, hacia la construcción de un cuerpo de información estructurado y ordenado.

Así, en lo que respecta a la información recogida mediante la realización de entrevistas, los autores mencionados señalan que es necesario transcribir los insumos verbales plasmados en las grabaciones. Para dar cumplimiento a esto se registró lo expresado por los participantes durante la conversación establecida a partir del uso de un procesador de textos. En el caso de los registros de campo, éstos fueron realizados de forma paulatina al desarrollo de las sesiones de trabajo, por lo que al finalizar cada una de ellas se construyó la transcripción correspondiente.

Ahora bien, el siguiente paso realizado en el proceso de organización de los antecedentes recabados, consistió en la revisión del material. Situación que incluyó la lectura de la totalidad de insumos obtenidos en el proceso de recolección de información, ahora en su versión procesada (Ibíd.). Lo anterior con el objetivo de comprender el sentido general de los datos, así como recordar casos y vivencias en el escenario de investigación, lo cual adquiere especial relevancia cuando los datos han sido recogidos por diversos investigadores (Coleman y Unrau, 2005; Creswell, 2009 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Además de lo expuesto, siguiendo la recomendación de Hernández, Fernández y Baptista (2010), relacionada a que los datos obtenidos deben ordenarse en función de criterios establecidos a partir de lo que se constituya como más conveniente. Por consiguiente, se organizó la información en función de dos criterios, estos corresponden al tipo de datos, a partir de lo cual se conformaron dos grupos de antecedentes, aquellos contenidos en los registros de campo y los que surgieron desde las entrevistas. Cabe mencionar que éste último grupo, incluyó a su vez dos subgrupos, uno constituido por la entrevista de índole grupal y otro conformado por las de carácter individual. A su vez, en lo que respecta al segundo criterio de organización, se utilizó uno de tipo cronológico en función del orden en que los datos fueron recopilados, en este caso la fecha en que la información fue obtenida.

### **3.4 Fase de análisis de la información**

El análisis de los datos recopilados se sustentó en una propuesta teórica específica para el desarrollo de éste, denominada “análisis cualitativo de contenido”. Éste último se define “como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayring, 2000 en Cáceres, 2003, p.56).

Dicho tipo de análisis es considerado como “una técnica aplicable a la reelaboración y reducción de datos” (Cáceres, 2003, p. 57), siendo las metas a lograr con el uso de esta las siguientes: Denotar en los datos analizados sus contenidos manifiestos y latentes (Bardin, 1996; Krippendorff, 1990; Mayring, 2000 en Cáceres, 2003); reelaborar los datos brutos agrupándolos en “clusters” o en conjuntos homogéneos de material con similar sentido a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización o regla descriptiva (Miles y Huberman, 1994 en Cáceres, 2003), o bien, integrar dichos datos a interpretaciones o abstracciones de mayor nivel que permitan establecer relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados y de estos con teorías previas (Mayring, 2000 en Cáceres, 2003); y el desarrollo permanentemente de reflexión y retroalimentación en cuanto a lo que significa la investigación desde la práctica (Cáceres, 2003). Al cumplir lo expuesto, el desarrollo del análisis obtiene mayor profundidad analítica (Baudino y Reising, 2000; Buendía, 1994; Pérez, 1998; Rodríguez, 1996 en Cáceres 2003), lo que posibilita la consecución de una cuarta meta, consistente en la “generación de información válida y confiable, intersubjetivamente comprensible, que posibilite la comparación de los resultados con otras investigaciones” (Cáceres, 2003, p. 57).

De esta forma, según la propuesta de Cáceres (2003), el análisis de contenido se llevó a cabo a través de un procedimiento que implicó la consecución de seis pasos: la selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación; el desarrollo del pre análisis; la definición de las unidades de análisis; el establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación; el desarrollo de categorías; y la integración final de los hallazgos.

En el primer paso, correspondiente a la selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación, es fundamental definir una postura teórica, disciplinar o profesional sobre el contenido a analizar, es decir, se debe expresar el paradigma de investigación que se encuentra a la base del estudio, lo cual se justifica en que los supuestos con que se aborda el material condicionan el análisis de éste. Y, si bien, desde el enfoque cualitativo, no se puede pretender desarrollar

el análisis sin la influencia del investigador, de los comunicadores o del contexto, es necesario tener presente y exteriorizar dichos supuestos, desde el momento que se formula la investigación, para lograr una mayor objetividad del procedimiento (Ibíd.). A partir de lo expuesto y tal como se menciona en el presente capítulo, la investigación se sustentó en el paradigma interpretativo cuyo enfoque de acción es de carácter cualitativo, comprendiendo a partir de éstos los significados que los jóvenes privados de libertad atribuyen a la Educación.

Respecto al segundo paso, consistente en el desarrollo del pre análisis, se considera, tal como manifiesta el autor como el primer intento de organizar la información, en el que se seleccionan todos o la mayoría de los corpus de contenido (entrevistas en profundidad sobre temas específicos, notas de campo previamente consensuadas, discursos, transcripciones de reuniones, entre otros) disponibles sobre el tema a analizar con el fin de definir “el universo” adecuado, sobre el que se aplicará la presente técnica (el análisis de contenido). Cabe destacar que esta selección debe estar en consonancia con los supuestos mencionados en el primer paso, y de esta forma prever qué elementos presentes en los corpus indican la presencia de aquello que se busca dentro de las materias analizadas, lo que se realiza por medio de indicadores representativos de los temas, para dar lugar a la selección de las unidades de análisis más pertinentes de forma posterior. Es importante mencionar además que antes de trabajar con todos los corpus, se le debe dar un formato similar a todos los documentos para facilitar su lectura y permitir hacer observaciones sobre los mismos, “en la medida en que los investigadores intervengan y elaboren interpretaciones desde el material en bruto” (Op. cit., p.60). Por lo que en la presente investigación, a partir de la organización realizada en la fase anterior, es decir, las transcripciones ordenadas de los registros de campo y las entrevistas, se generaron indicadores que permitieron guiar la posterior selección de unidades de análisis a partir de la consideración de los objetivos del trabajo de titulación. Lo anterior se traduce en contar con la información pertinente que permitió comprender el significado que tienen los jóvenes privados de libertad acerca de la Educación, a partir de la

agrupación de información atinente a temáticas específicas, las cuáles correspondieron a las experiencias educativas previas al ingreso a CRC, las barreras y facilitadores vivenciados y las expectativas educativas que presentan los jóvenes al salir del centro.

El tercer paso del procedimiento propuesto por el autor, corresponde a la definición de las unidades de análisis, entendiendo éstas últimas como los segmentos de contenido sobre los cuáles éste se comienza a elaborar, siendo el alimento interpretativo principal para extraer resultados. En relación a ello, es importante mencionar que existen dos tipos de unidades de análisis: “de base gramatical, es decir, propias de la comunicación verbal o escrita” (Cáceres, 2003, p.61), y de base no gramatical, en las que se consideran “propiedades independientes – como el espacio, la cantidad, o el tiempo – que permiten separar material para análisis” (Ibíd., p.61). Cabe mencionar que para ambos casos los segmentos de contenido son elegidos por medio de un criterio particular y único establecido en los indicadores generados en el paso anterior del procedimiento.

Tal como propone Hernández (1994 en Cáceres, 2003), el “tema” es el tipo de unidad de análisis de base gramatical más adecuado para analizar los significados y las relaciones entre estos, puesto que corresponde a una proposición relativa a un asunto, donde el interés no se centra en palabras delimitadas explícitamente sino en sus significaciones. En relación a esto, se consideró que este tipo de unidad de análisis era el más idóneo para dar cumplimiento a los objetivos de la presente investigación que se sustentaron en la comprensión de los significados que tienen los jóvenes privados de libertad acerca de la Educación. Temas que fueron seleccionados, tal como se menciona anteriormente, a partir de los indicadores establecidos en el paso anterior en relación a los objetivos de la presente investigación (Cáceres, 2003), por consiguiente se organizó la información separándola en función de cuatro lineamientos generales; Descripción de las experiencias educativas vivenciadas por los jóvenes de manera previa a su ingreso a CRC, barreras y facilitadores

experimentados durante sus procesos escolares y las expectativas educativas que pretenden concretar los jóvenes una vez egresados del centro.

Respecto al cuarto paso, relativo al establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación, se agrupan todas las unidades de análisis que guarden relación, estableciendo diferentes grupos en función de esto, mediante el desarrollo de criterios de clasificación conocidos como reglas de análisis, las que indican “cuáles son las condiciones para codificar – y eventualmente categorizar – un determinado material” (Mayring, 2000 en Cáceres, 2003, p. 63). Pero, a medida que se procesan los datos, los criterios se van modificando lo cual es fundamental para obtener eficientemente una óptima clasificación.

Lo anterior se rige por un “procedimiento libre e inductivo que comienza desde los datos para definir reglas que los clasifiquen y posteriormente codificarlos, es lo que se denomina codificación abierta, en donde el investigador revisa las unidades de análisis preguntándose cuál es el tema, aspecto o significado que ellas encierran” (Cáceres, 2003, p.64).

Al tener las unidades de análisis agrupadas conforme a las reglas anteriormente mencionadas, “se debe identificar a cada grupo con códigos, los cuales “etiquetan los segmentos, agregando información al texto a través de un proceso que abstrae las características del contenido agrupado y la sintetiza en un solo concepto o símbolo” (Ibíd., p.64). Estos códigos mantienen el elemento subjetivo de los investigadores respecto a cómo agrupar, relacionar y/o interpretar las unidades, por lo que se requiere la definición precisa de cada código que explique el alcance del mismo y permita determinar la atingencia de los criterios aplicados. “Dichos códigos pueden distinguirse, por su alcance teórico y finalidad analítica, existiendo códigos descriptivos y códigos de carácter explicativo” (Ibíd., p.66). Para efectos de la presente investigación se optó por el establecimiento de códigos explicativos, puesto que corresponden a identificadores de temas que los investigadores denotan como recurrentes o con igual significado, además de ello, agregan un componente de inferencia mayor pudiendo generar categorías con un



fuerte componente interpretativo por lo que permitió comprender los significados que le dan a la Educación los jóvenes privados de libertad.

Las reglas y los códigos se presentan en los “libros de códigos”, en los cuales se reúne la información relativa a las etiquetas y a las reglas desarrolladas para orientar la clasificación (Ibíd.). De esta forma, para el análisis de los datos obtenidos y organizados, se construyen 44 códigos, los que se presentan más adelante en la tabla nº 9, denominada Códigos proceso de análisis cualitativo de contenido.

En el quinto paso, correspondiente al desarrollo de categorías, el contenido previamente codificado se ordena y clasifica definitivamente a través de criterios que dependen de elementos inferenciales, como son los razonamientos de los investigadores y los elementos teóricos (Ibíd.). Estas categorías representan nuevas formas de aproximación para entender la información, debido a que “se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y, por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas” (Ibíd., p. 67).

El establecimiento de categorías constituyen un paso fundamental puesto que cumplen con las pretensiones finales de la investigación, por lo que el proceso de categorización en el análisis cualitativo de contenido se puede centrar en dos finalidades, por una parte, en “la agrupación –por género (analogía)- o la relación, de aquel material segmentado, identificado por medio de códigos a partir de criterios propios del investigador” (Bardin, 1996; Valles, 2000 en Cáceres, 2003, p.67), desarrollando un proceso regido por un fin descriptivo, por lo que sus categorías no se diferencian sustancialmente de la codificación previa sino que solo se conceptualizan en términos de mayor amplitud y abstracción teórica; y por otra, en denotar el contenido latente por medio de la interpretación que se sustenta en relaciones establecidas entre conjuntos de datos codificados previamente, obtenida mediante la inferencia teórica, la integración de contenidos a través de la codificación, las reglas de análisis, los objetivos del estudio y los supuestos de los investigadores, es decir, las categorías representan

interpretaciones acerca del contenido que no se manifiesta de modo explícito, a través de la construcción del concepto o constructo que denote relaciones en el conjunto del material codificado. (Cáceres, 2003)

Por lo que la presente investigación, se ajustó a la pretensión de denotar el contenido latente, es decir, los significados sobre la Educación que emergieron de las voces de los jóvenes privados de libertad. En este caso, para realizar la inferencia teórica se utilizó como recurso las denominadas “rectas” o ejes de análisis, las cuales establecen una secuencia temporal de regularidades, es decir, ordenan el proceso analítico en un inventario temporal que permiten seguir una línea coherente, desde la acumulación de los datos, pasando por el establecimiento de códigos hasta elaborar las diversas categorías, así como también clarificar las relaciones entre éstas.

Es así como el análisis realizado en la presente investigación, se sustenta en lo establecido por Canales (2006), lo cual considera en primera instancia, un análisis de tipo descriptivo al definir etiquetas a los contenidos que se enuncian en las voces de los participantes, lo cual se desarrolla mediante el establecimiento de unidades mínimas denominadas anteriormente como códigos. Luego de lo expuesto, se da paso a una fase interpretativa, en la cual se identifican las relaciones que tienen los códigos entre sí al interior del material, para ello se determinan y definen las denominadas categorías, lo que implica un proceso analítico crítico y semántico ante los códigos y sus relaciones en categorías.

De esta forma, a partir del trabajo realizado en el cuarto y quinto paso del proceso de análisis es que se establecieron 44 códigos, agrupados a su vez en 10 categorías. Dichos elementos se adjuntan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla N° 9: Códigos proceso de análisis cualitativo de contenido

<b>Categoría</b>	<b>Sub-categorías</b>	<b>Códigos</b>
Autoconcepto académico	Autoconcepto académico positivo	AuConAc-Pos- PreCRC
		AuConAc- Pos- Ac
	Autoconcepto académico negativo	AuConAc-Neg-PreCRC
		AuConAc- Neg- Ac
		AuConAc- Neg- Fu
	Apoyos al proceso formativo/ educativo	Educativos
ApoProFe-Ed-Rec		
ApoProFe-Ed-Au		
Familiares		ApoProFe-Fa-Req
		ApoProFe-Fa-Rec
		ApoProFe-Fa-Au
Respuestas al contexto escolar	Actitudes	ResConEsc-Ac-Op
		ResConEsc-Ac-Desa
		ResConEsc-Ac-Auto
		ResConEsc-Ac-Abu
		ResConEsc-Ac-DesEsc
	Prioridades diferentes a la escuela	ResConEsc-PriDifEs-Con
		ResConEsc-PriDifEs-Rob
		ResConEsc-PriDifEs-NoAsist
Motivación en relación a la escuela		MotRelEsc – Soc
		MotRelEsc – Aca
Contextos escolares desfavorables v/s contextos escolares favorables		ContEscFav/Des-Neg-InstEd-ColMal
		ContEscFav/Des -Pos
		ContEscFav/Des-Pos-InstEad-ColPar
Valoración de los docentes	Trabajo pedagógico	ValDoc-TrabPedMon
	Vinculo	ValDoc-VincNeg
Sistema Educativo ideal	Políticas públicas	SistEduclD-PoPub-PetEdGrat
	Instituciones educativas	SistEduclD-InstEduc-Cli

		SistEduclId-InstEduc-Infra
		SistEduclId-InstEduc-Rec
		Docentes
		SistEduclId-Doc-EnsEfec
Trayectoria v/s expectativas educativas	Proceso escolar	SistEduclId-Doc- Emp
		SistEduclId-Doc-Cer
		Tray/ExpEdu-ProEsc-RenAc
		Tray/ExpEdu-ProEsc-Rep
		Tray/ExpEduc-ProEsc-ExpEsc
	Proyecciones educativas	Tray/ExpEduc-ProcEsc-VulnEsc
		TrayExpEduc-ProcEsc-Interr
		Tray/ExpEduc-ProyEduc-Expect
		Tray/ExpEduc-ProyEduc-DesfResp
Reflexión		Ref-Autocrí
		Ref-Arrep
		Ref-PropPoSo
Valoración de la Educación		ValoEduc-EducMed
		ValoEduc-CompEduc
		ValoEduc-ExpEducPos

(Fuente: Elaboración propia).

Por último, el sexto paso de integración final de los hallazgos, se considera la última elaboración teórica cualitativa basada en el trabajo inductivo ya desarrollado, que abarca tanto los conocimientos previos como los aportados por la situación investigada, así como también la recolección de datos, la codificación, la categorización y la interpretación final (Ibíd.). De este modo, para realizar la síntesis cúlmine del estudio, se triangularon los objetivos de la presente investigación, el marco referencial de ésta y la información aportada por las “voces” de los jóvenes, con la finalidad de interpretarlos a través de una perspectiva reflexiva y crítica, creando teoría a partir de los hallazgos.

En el caso de la presente investigación, estos últimos se exponen en el cuarto y siguiente capítulo del trabajo investigativo, denominado Resultados, acápite que se constituye como la base de la discusión final de este documento.

## **CAPÍTULO 4**

### **HALLAZGOS**

Coherente con el objetivo del estudio, el presente capítulo tiene por finalidad presentar los significados que los jóvenes privados de libertad otorgan a la Educación, los cuales emergen de la búsqueda de la comprensión de sus voces, a partir del análisis de contenido realizado a las entrevistas y registros de campos, ambos desarrollados durante el periodo de trabajo junto a los participantes al interior del Centro de Régimen Cerrado (CRC). Estas comprensiones se manifiestan a través de 8 significados: Cuando el dinero compra la Educación de calidad; experiencias escolares “fomes”, ¿Responsabilidad docente?; Calidad restringida y discriminación: etiquetas que destruyen; escuelas que no logran cautivar a sus estudiantes: homogeneización y pasividad; trayectorias nefastas que determinan el futuro: desvalorizaciones, sentimientos de rechazo y exclusión; sin apoyo no hay desarrollo; la escuela ideal ¿un sueño imposible?; Educación, las puertas del cambio,

Cada una de estas comprensiones se expone y sustenta tanto desde los relatos de los propios jóvenes y de referentes teóricos.

#### **1. Cuando el dinero compra la Educación de calidad**

El acceso de niños, niñas y jóvenes al actual Sistema Educativo chileno, se encuentra determinado por el nivel socioeconómico que presentan las familias a las que pertenecen, puesto que comúnmente quienes provienen de aquellas con bajos recursos económicos asisten a establecimientos de tipo municipal, mientras que los estudiantes que forman parte de grupos familiares con ingresos económicos promedios y altos, ingresan a instituciones particulares subvencionadas, y particulares pagadas respectivamente (Maldonado, 2003; OPECH, 2006).

En lo que respecta a los jóvenes privados de libertad, generalmente pertenecen a familias de bajos ingresos económicos y en situación de vulneración de derechos, por lo que en concordancia con lo señalado anteriormente, desarrollan su trayectoria escolar en recintos educacionales de carácter municipal. Sin embargo, tal como se indicó en los primeros acápite, en algún momento de este proceso, producto de diversos factores y acontecimientos vivenciados, un número importante de los jóvenes en cuestión, termina asistiendo a lo que ellos mismos denominan “colegios malos” (V.A.E.C., línea 18). Desde la teoría, estos últimos son definidos como aquellos que acogen a todos los estudiantes que han sido expulsados de otras instituciones educativas (Fernández, 2003). Esta idea se sustenta en lo señalado por un participante: “Yo iba a puros colegios malos, puros colegios malos, 2x1, así malas clases, fumaban pito adentro de la sala, puras cosas así, al profe ni lo pescaban.” (V.A.E.C., líneas 18 - 20).

A partir de lo expuesto por los participantes, se desprende que a estos establecimientos no sólo asisten quienes han sido expulsados de las diferentes instituciones educacionales, sino que más bien, aquellos niños, niñas y/o jóvenes que durante sus experiencias escolares han transgredido el reglamento interno de cada recinto al que han pertenecido, a tal magnitud, que ello determina sus antecedentes educativos, obstaculizando el acceso a otras instituciones que no correspondan a estos denominados colegios “resumideros” (Fernández, 2003). Ciertamente, las voces indican: “[en la escuela] eran puros, puro’ malos [estudiantes] que ahora están casi toó aquí preso.” (J.M.A.A., línea 182).

A esta situación descrita pareciera ser que se suma que los establecimientos en cuestión, por diversas razones, que pueden estar asociadas a las políticas nacionales de Educación, falta de recursos materiales y/o humanos, capacitación de los profesionales, entre otras; generalmente no logran establecer un clima escolar propicio para la formación educativa de estos jóvenes (Fernández, 2003; Sandoval, 2014), puesto que tal como ellos mismos mencionan, habitualmente se observan contextos caracterizados por la presencia de conductas delictivas, las que posiblemente corresponden a las mismas que

determinaron su asistencia a estos “colegios malulos” (Fernández, 2003), evidenciándose en:

- “[Los estudiantes]fumaban pito ahí [en la escuela], vendían pito toa la cuestión.” (J.M.A.A., línea 191)
- “Todos salían al mismo recreo y ahí quedaba la caga” (J.M.A.A., líneas 281 - 282)
- “Más encima iban con pistola [los estudiantes], yo igual iba con pistola a las clases.” (V.A.E.C., línea 26)

Al parecer, tal escenario se constituye como una situación sumamente difícil de abordar por los agentes educativos, que incluso conlleva, según las voces de los mismos jóvenes, a que opten por medidas de seguridad y resguardo externas, permitiendo el ingreso de carabineros a los recintos “después entraban hasta los pacos a recreo, después andaban los pacos en el recreo cuidando (...) Si era cuática la escuela.” (J.M.A.A., líneas 234 - 237), lo cual se considera inusual y contraproducente, dado que no se condice con la esencia, principios y fines de la Educación (Apablaza y Órdenes, 2013).

Cabe agregar que todo lo expuesto, se encuentra estrechamente vinculado con los aspectos académicos de la experiencia escolar de los jóvenes, dado que si bien dicho ámbito se encuentra influenciado por diversos factores, uno de los principales corresponde a la relación entre estudiantes, y entre estos con los docentes, la cual en este caso puede verse afectada por las “conductas disruptivas” descritas en párrafos anteriores, repercutiendo negativamente en los procesos pedagógicos que influyen el ambiente al interior del aula (Mettifogo y Sepúlveda, 2005), fundamentándose en que “igual el ambiente era fome el de ahí [sala de clases], no dejaban hacer clases, interrumpían las clases, toda la cuestión (...) Los mismo jóvenes.” (J.M.A.A., líneas 292 - 295).

A raíz de esta panorámica, pareciera ser que los jóvenes en cuestión son conscientes de que el asistir a este tipo de establecimientos se asocia directamente con vivenciar un proceso, tal como ellos mencionan: “fome”. A raíz de la vinculación desarrollada con los protagonistas, es posible interpretar que los



mismos mantienen la creencia de que probablemente se verán expuestos de forma constante tanto a situaciones adversas, como procesos formativos que se distancian de lo inherentemente educativo, lo que se relaciona con sus propias palabras al mencionar aspectos del ambiente como: “fome, algunas [escuelas] eran fome sí, pero fome fome. Fumaban pasta toda la wea, los que estaban haciendo el aseo en el colegio fumaban pasta, era fome igual ¿me entiende?, yo veía todo eso, de repente veía pistolas, de repente veía cortes en el colegio, era cuático igual po. (V.A.E.C., líneas 78 – 81).

La perspectiva descrita en el párrafo anterior tiene como efecto en los jóvenes, que al momento de proponerles una situación ficticia respecto de si ellos fueran los encargados de determinar la institución educativa formadora de “una persona importante en sus vidas”, bajo ninguna circunstancia optan por alguna de similares características a las que ellos asistieron, sino que más bien, muestran preferencias por aquellas que consideran “mejores”, las que en este caso corresponden a los establecimientos de tipo particular pagado:

- “En un colegio bueno po [matricularía a sus futuros hijos], aunque tenga que pagar cien lucas mensuales, las pago.” (C.K.T.C., línea 184)
- “Uno tiene un hijo lo trata de educar lo mejor que puede, y yo a mi hija he tratado que esté muy bien, así no bien, muy bien ¿me entiende? (...) más encima mi ex suegra la quiere y fijo la va a meter en un colegio particular al toque.” (V.A.E.C., líneas 89 - 93).

En función de las voces plasmadas en el presente apartado, es posible interpretar que **los jóvenes privados de libertad significan la Educación como una experiencia que se encuentra determinada por la institución educativa a la cual se asiste.** Resulta interesante destacar que la mayoría de los protagonistas en la presente investigación no han tenido acceso a establecimientos de tipo particular, es decir, no conocen directamente desde sus experiencias las dinámicas y el clima de los mismos. Sin embargo, se deduce que la preferencia de los jóvenes hacia este tipo de instituciones surge desde las carencias que marcaron su experiencia escolar, conjugadas a la valoración

positiva que existe en la sociedad respecto de los colegios particulares, existiendo una creencia generalizada de que corresponden a “los mejores” del Sistema Educativo.

Por consiguiente, es menos frecuente imaginar la posibilidad de que en dichos establecimientos se presenten las conductas, acontecimientos y clima, que según se considera, podrían haber afectado negativamente no sólo la trayectoria escolar de los jóvenes en cuestión, sino que además su vida general, sobre todo al enfatizar algunas de sus propias palabras "era fome igual me entiende, yo veía todo eso [acciones delictivas al interior del colegio] (...) era cuático igual po". (V.A.E.C., líneas 78 - 81). Se sostiene fuertemente la idea de que la constante exposición e interacción con escenarios educativos "malulos", delimitados por la violencia, acciones delictivas y vulneración de derechos, podría dejar huellas siendo generalmente desfavorable para la formación de la mayoría de los jóvenes en cuestión.

Lo anterior además se ve agravado por la segregación experimentada por los jóvenes, pues en sus trayectorias escolares pertenecieron a las instituciones descritas sin contar con la posibilidad de escoger una alternativa distinta, o tal como ellos la describen; “mejor”, ya sea por situación socioeconómica o por antecedentes conductuales. Esto da cuenta de una segmentación tanto social como educativa, la cual se agudiza a partir de las profundas desigualdades existentes entre los distintos tipos de instituciones, dado que estas no se diferencian únicamente por las características económicas de sus estudiantes, sino que además se suman los procesos formativos que entregan a los mismos (Cornejo, 2006; OPECH, 2006).

Cabe destacar, que existe un participante que experimentó la posibilidad de asistir al Sistema Educativo de índole particular, reconociendo el esfuerzo de su familia por conseguir “lo mejor”, esperando resultados positivos de esta modalidad educativa, “como las mamita siempre quieren lo mejor pa uno, trató ella de esfuerzo, yo vengo de una familia súper humilde y de esfuerzo, y ella

esforzándose trato de pagarme un colegio ya particular a ver si daba resultao” (O.E.G.S., líneas 32 - 34).

A partir de todo lo expuesto, es que en síntesis, se evidencia que tal como señala Cornejo (2006, p. 125) “la gran mayoría de los niños y jóvenes tienen acceso a la Educación Básica y Media, pero no tienen igual derecho a contar con una Educación de calidad”.

## **2. Experiencias escolares “fomes”, ¿Responsabilidad docente?**

Una de las principales desigualdades existentes en el actual Sistema Educativo, alude al trabajo pedagógico que desarrollan los docentes al interior de las aulas en los distintos tipos de establecimientos educacionales (Meckes y Hurtado, 2014). Esto se fundamenta en que las características académicas de los profesores, las cuales se encuentran influenciadas tanto por sus cualidades personales, como también por los aspectos de su formación profesional inicial (mención, tipo, modalidad, duración, y acreditación de casas de estudios), determinan su desempeño y conjuntamente su distribución en las diversas instituciones, de tal modo, que habitualmente los docentes que presentan mejores características se desenvuelven en contextos particulares, mientras que quienes son evaluados con peores características trabajan en contextos en situación de vulneración de derechos, siendo estos a los que generalmente asisten los jóvenes en privación de libertad (Cabezas, Gallego, Santélices y Zarhi, 2011).

Por consiguiente, cuando los jóvenes indican que las actividades pedagógicas son “fomes”, dado que la didáctica en el aula se centra mayoritariamente en copiar en la pizarra o escribir en el cuaderno, lo que podría interpretarse, a raíz del conocimiento de los jóvenes durante el proceso de investigación, que para ellos estas actividades carecen de sentido, relacionado a lo que exponen en los siguientes segmentos:

- “[Los profesores] no te enseñan [al escribir en pizarra], o sea pueden escribir la cuestión, pero que después te la expliquen po, porque esa cuestión me

pasa a mí, que escribían en la pizarra y no explicaban.” (E.P.R.N., líneas 195 - 199)

- “Lo fome es que te hacían escribir mucho, o tenías que leer mucho solamente las cosas que te escribían los profes, no te conversaban, no te explicaban bien la materia.”(J.D.A.A., líneas 7 - 9)
- “Pero los profes no... te pasaban una pura guía no má, y ya era, y salia pa recreo no má' po.” (K.P.G.L., líneas 51 - 52)

Lo que se complementa con la idea de que consideran las actividades escolar como “fome” dado que los docentes desarrollan sus clases principalmente de forma expositiva, desde lo mencionado podría interpretarse que quienes tienen voz en el aula son ellos y los jóvenes mantienen un rol pasivo debiendo subordinarse a ella: “no me gustaba así como que escribieran así [los profesores], y te explicaran todo el rato. (...) Eso era, si no hacían nah más poh, pura pizarra todo el rato.” (M.A.G.S., líneas 17 - 22)

De lo expuesto se desprende que posiblemente los docentes que se desempeñan en los denominados “colegios malulos”, a los cuales ellos han asistido, no aplicarían estrategias y metodologías de enseñanza que favorezcan la participación, implicancia y aprendizaje de sus estudiantes, sustentado en lo que ellos mismos declaran.

Asimismo, cabe recordar, el contexto en que se desenvuelven estos profesores, pues tal como algunos jóvenes mencionan, en variadas ocasiones son los propios estudiantes quienes no permiten el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas, lo que sumado al clima institucional caracterizado por ciertas acciones delictivas por parte de algunos integrantes de la comunidad escolar, podría ser la principal causa de obstaculización del desempeño docente. En este tipo de establecimientos, los agentes a cargo de las contrataciones de los profesores, establecen que una de las mayores dificultades que experimentan en esta labor, radica en la atracción y retención de “buenos profesionales”, evidenciándose en una mayor rotación laboral de docentes que se desempeñan en estos contextos, lo que responde a la

dificultad que implica trabajar en los mismos (Meckes y Hurtado, 2014). Ello, sumado a los escasos salarios que reciben los profesores a nivel nacional, producto de una generalizada desvalorización hacia su profesión, afecta en todo lo que engloba desarrollar su labor docente (Ibíd.).

Los factores mencionados no sólo repercutirían en el desempeño docente, sino que conjuntamente, a la disposición y visión que los estudiantes mantienen acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en los recintos educacionales, debido a que la práctica docente aludida en párrafos anteriores, generaría posiblemente estados de aburrimiento y escaso interés por parte de los jóvenes, reflejándose en las siguientes palabras:

- “Porque era fome, puro tenías que escuchar, hablaban caleta en la sala los profes, escribían caleta, y me aburría y me arrancaba.”(J.D.A.A., líneas 29 - 30)
- “Aburrias igual po [las clases] (...) porque me enseñaban todo el rato la misma cuestión.” (S.L.V.C., líneas 70 - 75)

Esto se configuraría como un agravante en la formación educativa de los jóvenes, puesto que por una parte hay quienes demuestran interés hacia el aprendizaje de ciertas temáticas, sin embargo, este se desvanece en algunos producto de la desmotivación que les provoca la metodología que tienen ciertos docentes para abordar los contenidos, evidenciándose en lo que señala un joven respecto de que “le gustaban las Matemáticas, pero que lo profes solamente escribían en la pizarra”.(Registro n° 2, sesión 2, línea 158). Por otra parte, la ausencia de instancias de trabajo innovadoras, junto a la escasa consideración de los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, conlleva a que estos puedan presentar dificultades en los mismos (CAST, 2008), tal como se indica “sólo era escritura allá afuera [en la escuela], y por eso más que nada era más difícil aprender igual.”(J.D.A.A., línea 11).

Ante tal panorámica, pareciera ser que los jóvenes privados de libertad ***significan la Educación como una experiencia “fome” producto de las actitudes y el trabajo pedagógico desarrollado por los docentes, lo que***

***conjuntamente se vincula a una desvalorización hacia estos últimos por parte de los jóvenes.***

Esto último surge desde la idea respecto de que los procesos de enseñanza implementados por los profesores, no fomentan que los jóvenes, al igual que el resto de la sociedad, los valore profesionalmente, lo que posiblemente dificulta e incluso impide el establecimiento de vínculos docente-estudiante, necesarios y sumamente importantes en los procesos formativos (Daroch, 2012). Lo mencionado se sustenta en: “no los saludaría [a profesores de básica] y pa que saludarlos si nunca me enseñaron.” (V.A.E.C., líneas 258 - 259).

Cabe señalar, que los educadores ven limitadas posibilidades de contrarrestar dicha situación, puesto que en la actualidad los establecimientos han de cumplir con diversas exigencias impuestas por el Sistema Educativo nacional, las cuales se orientan principalmente hacia ámbitos académicos, coartando implícitamente las oportunidades para que los docentes puedan generar instancias destinadas al establecimiento y enriquecimiento de vínculos con sus estudiantes (Meckes y Hurtado, 2014). Estas exigencias serían las responsables de que algunos docentes pudiesen verse enfrentados a situaciones de estrés, provocando estados físicos, mentales y emocionales poco favorables para el desarrollo óptimo de su labor pedagógica (Arón y Milicic, 2000), lo cual se vislumbra en la siguiente opinión: “noooo, los profes no estaban ni ahí (risas) (...) Porque los profes eran los mismos profes que trabajaban en la mañana y en el día, y se quedaban dormios en la sala y toa la cuestión.” (J.M.A.A., líneas 227 - 230).

El estado en el cual se encuentran los profesores, podría afectar la disposición y relación que mantienen con los jóvenes, sustentado en lo que estos mismos manifiestan:

- “Tenía compañeros que eran jugosos y el profe se estresaba, y cuando yo ya lo llamaba el profe venía estresado, como que me hablaba muy fuerte y me daba toa la idiotez.” (S.L.V.C., líneas 185 - 187)
- “Es que no te ayudan [los profesores], tu les dices algo y no te pescan (...)” (D.A.O.V., líneas 129 - 130)

- “Me ha tocado profes que me pegaban a mi cuando era chico, un profe porque era muy malulo, igual ta bien sí, y de repente taba mal si poh, me tiraban el pelo y me tiraban pa afuera, me quedaba sentao solo en la escalera esperando que salieran todos a recreo, y como que igual es fome porque uno se siente mal po... Pero ojalá que uste’ [futuras docentes] nunca le hagan nada malo a los alumnos.” (V.A.E.C., líneas 664 - 668).

Lo anterior fundamentando en lo que expone Sandoval (2014) respecto a que las actitudes mencionadas y los diversos sucesos negativos vivenciados durante sus trayectorias escolares descritas, tal como los conflictos que mantienen con las normas escolares y las etiquetas negativas de comportamiento otorgadas, tienen como consecuencia que los educandos adopten creencias referidas a que no son capaces de aprender, asumiendo las mismas y afectando su autoestima, construyendo y forjando un autoconcepto determinado por las dificultades para integrarse al contexto escolar con todas las implicancias que esto conlleva.

### **3. Calidad restringida y discriminación: Etiquetas que destruyen**

En Chile, algo tan importante como lo es la "Calidad de la Educación" que imparten los diversos tipos de establecimientos, se encuentra determinada por los resultados que estos obtienen en la denominada prueba "SIMCE". Frente a esta lógica, las instituciones escolares orientan todas y cada una de sus prácticas educativas hacia la consecución de mejores resultados en dicha prueba. Cabe destacar, que esta última se focaliza principalmente en los “saberes conceptuales” que dominan los estudiantes, enfatizando tradicionalmente aquellos correspondientes a los subsectores de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática (OPECH, 2009). Es por ello, que cada vez son más los estudios que postulan que el SIMCE se encuentra lejos de ser un sistema que permita medir la calidad de la Educación, además que con el paso de los años, paulatinamente se ha ido configurando como un instrumento utilizado para "clasificar" o "rankear" los establecimientos educacionales, de tal modo que

aquellos que obtienen mejores puntajes en la prueba en cuestión, se posicionan en los primeros lugares del "ranking", mientras que aquellos con menores resultados, son clasificados como "instituciones de mala calidad", y por ende se ubican en las últimas posiciones (Maldonado, 2003).

Lo expuesto impacta al Sistema Educativo, y a las diversas unidades escolares, de tal manera, que estas últimas comienzan a seleccionar a sus estudiantes según los perfiles académicos que definen a estos mismos, manifestando una mayor inclinación por quienes presentan calificaciones, que acreditan en cierta medida, que el estudiante cumple con las características, aptitudes y desempeños necesarios para aportar en los puntajes del SIMCE (OPECH, 2009).

Lo anterior se constituye como un factor nocivo para la Educación, debido a que perjudica e incluso estigmatiza a los establecimientos que aceptan sin condiciones a todo niño, niña y joven en edad escolar, los cuales generalmente corresponden a los municipalizados, y mayormente a aquellos denominados "resumideros", siendo estos últimos en los que habitualmente los jóvenes privados de libertad han desarrollado sus procesos formativos. Por consiguiente, se sostiene la idea respecto de que este tipo de instituciones escolares, se posiciona dentro de los lugares "más descendidos" del ranking, lo que puede conllevar a que quienes asisten a estos, sean etiquetados como "escolares con bajos desempeños académicos" (Fernández, 2003). Esto se encuentra estrechamente vinculado con la valoración y percepción que los jóvenes tienen de sí mismos, dado que es posible que se atribuyan como propias las características académicas que determinan la "calidad" de su unidad educativa, sintiendo que no cuentan con las capacidades que les permitan perfilarse como un estudiante con adecuados desempeños, tal como ocurre con quienes forman parte de establecimientos mejor calificados dentro del Sistema Educativo (Sandoval, 2014), generándoles vulnerabilidad educativa entendida como "la fragilidad que pueden tener los niños y niñas como legítimos aprendices, de fracasar en el sistema escolar para lograr



las metas que este les impone, a través de formas prescritas por ley y por el currículo nacional explícito” (Julio, 2009, p.97).

Otro gran impacto que el SIMCE ha tenido sobre el Sistema Educativo chileno, radica en que las distintas comunidades escolares, han debido aumentar las horas pedagógicas destinadas a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática, restando importancia a la formación de sus estudiantes en áreas orientadas a otros ámbitos como lo son el expresivo, emocional y artístico, distanciándose de la anhelada Educación integral (Educación 2020, 2013). Frente a esto, se constituye un escenario educativo destinado a ciertos aprendices, debido a que los niños, niñas y jóvenes cuyas capacidades e intereses se ajustan a este "formato educacional", suelen sentirse conformes e incluso felices en el contexto, pues además son frecuentemente etiquetados por sus profesores como "buenos estudiantes", "habilidosos" e "inteligentes". Mientras tanto, quienes muestran mayor habilidad e interés por aquellas áreas de menor importancia para el sistema, posiblemente se sienten escasamente considerados al interior de las aulas, producto de que no se les brinda la oportunidad para descubrir y demostrar los potenciales que poseen, constituyéndose como estudiantes desvalorizados (Sandoval, 2014).

Lo anterior adquiere especial relevancia cuando son los propios jóvenes quienes señalan: “No sabía nada, no sabía ni sumar ni restar, nada.” (S. V., línea 46), pues se podría inferir que la concepción de algo tan grande como es el saber, se acotaría principalmente a los aprendizajes conceptuales, siendo que existen un sin fin de saberes asociados a otros ámbitos que también son valiosos. De lo mencionado se desprende que este joven a lo largo de su vida podría haber vivenciado una serie de experiencias de aprendizaje que le han permitido construir diversos conocimientos, no obstante, él percibe en sí mismo y destaca que “no sabe nada”, producto de que no domina aquello que el contexto escolar ha impuesto generalmente como “principal” y “fundamental” para su proceso formativo, es decir, tal como menciona Julio (2009), se configura en ellos una vulnerabilidad educativa.

El sentimiento de “no saber” es altamente nocivo para cualquier niño, niña y joven que atraviesa su experiencia escolar, dado que además de afectar en la percepción que tienen de sí mismos, influye negativamente en la motivación, implicancia y disposición general hacia el aprendizaje, pudiendo ocasionar pérdida de interés por este último, y por ende, estados de aburrimiento durante las clases (González, Núñez, Glez y García, 2007). Lo anterior se constituye en uno de los principales motivos por el cual algunos estudiantes podrían comenzar a comportarse “indisciplinadamente” al interior de los establecimientos, evidenciándose en lo que un joven señala: “Después me puse a ser burlesco [en la escuela con los profesores y compañeros].” (K.P.G.L., línea 160). Dichas conductas, sitúan a los jóvenes en un nuevo foco de etiquetas por parte de directivos, profesores, e incluso sus propios compañeros, quienes comienzan a denominarlos bajo conceptos tales como “alumno problema”, “el más desordenado del curso”, entre otras (Tsukame, 2010). Las que si bien en un principio corresponden a apreciaciones de agentes externos, generalmente acaban considerándose como características propias, manifestándose en las siguientes voces:

- “Era muy maldaoso en la escuela.” (D.A.O.V., línea 711)
- “E’ que yo era... era maldadoso tía [en la escuela], pasaba peleando y me echaban de los colegios.” (O.E.G.S., líneas 30 - 40).

A partir de todo lo expuesto, pareciera ser que los jóvenes privados de libertad **significan la Educación como una experiencia que se restringe sólo a los estudiantes “inteligentes” y “disciplinados”**. Cabe señalar que los mencionados, al parecer entenderían y vincularían la inteligencia con el dominio de saberes conceptuales reflejados en “adecuadas calificaciones”, lo cual se constata en cierta medida a raíz de lo que un joven menciona: “si yo supiera lo que hago... si supiera [saberes conceptuales], yo sería inteligente, me gustaría ser... yo no digo que no sea inteligente, pero la mente, yo no sé cosas que otros saben y ¿pa qué voy a estudiar? Si no sé estudiar” (V.A.E.C., líneas 196 -197).

Es en este punto, donde se hace necesario destacar la potencialidad e incidencia que poseen los profesores sobre la percepción académica que desarrollan y mantienen sobre sí mismos los jóvenes privados de libertad, a partir de la cual impactan y marcan significativamente sus creencias, tanto de forma positiva como negativa (Selander, 2012; UNICEF, 2011). De esta forma, los docentes se posicionan como un agente formativo que aun pudiendo evitar las valoraciones negativas de los jóvenes sobre sí mismos, relacionadas a sentimientos de incapacidad, menoscabo y establecimiento de comparaciones con el resto de sus compañeros, se constituyen como profesionales del área educativa que las desarrollan, mantienen e incluso acrecientan (Sandoval, 2014). En las dinámicas mencionadas, es necesario considerar que los jóvenes privados de libertad se posicionan dentro de los grupos que son rotulados con etiquetas negativas a partir de su conducta y desempeño académico, debido a que no se consideran un “aporte” para alcanzar las exigencias que les son impuestas a los docentes desde el sistema (Tsukame, 2010), lo que según Julio (2010) deslegitima la identidad de aprendiz.

De lo explicitado se infiere que conllevaría un profundo impacto durante el proceso formativo de ciertos jóvenes, de tal magnitud que terminaría repercutiendo aún en la actualidad y en sus expectativas futuras, evidenciado en las siguientes palabras:

- “Estaba viendo una [carrera] pero está muy difícil ser mecánico porque hay que saber más matemática, o sea yo no sé tanto (...) Naa es que igual me gustaría ser preparador físico, me gustaría caleta hacer esa cuestión, es más fácil y no hay que ser tan inteligente.” (V.A.E.C., líneas 357 - 361)
- “En una de esas me va bien en lo que voy hacer [al egresar del centro], me hago una carrera sin que sea inteligente, así una carrera no de inteligentes, así como más de deporte, así como cosas no de matemáticas, saber inglés, ni que aquí nada.” (V.A.E.C., líneas 65 - 68).

Dichas palabras develan una desmesurada problemática en el Sistema Educativo, dado que se considera inadmisibles, que la Educación contemplada

como un pilar de crecimiento y formación personal, finalmente se constituya en un proceso que daña y perjudica a sus protagonistas (Sandoval, 2014).

#### **4. Escuelas que no logran cautivar a sus estudiantes: Homogenización y pasividad**

Los establecimientos educacionales adquieren un importante papel en la vida de niños, niñas y jóvenes en edad escolar, puesto que corresponden al escenario en el cual desarrollan procesos formativos trascendentales, y en el que además permanecen la mayor parte de su tiempo. Por consiguiente, las unidades escolares naturalmente debieran constituirse en contextos atractivos, positivos y significativos (Mena y Valdés, 2008), sin embargo, para muchos estudiantes, y entre ellos los jóvenes privados de libertad, terminan convirtiéndose en espacios rígidos y normativos (Sandoval, 2014). Esto último es posible vislumbrar desde la tradicional rutina y uniformidad que generalmente caracteriza a las instituciones académicas, pues son los propios protagonistas de la presente investigación quienes señalan: “noo si ya no estaba ni ahí con ir a la escuela (...) poque no me gustaba levantarme temprano, después ir con mochila, con blaze, mah encima era jorná completa, de la ocho hasta la cuatro.” (J.M.A.A., líneas 112 - 115). Lo anterior permite mencionar que tan pronto ingresan al Sistema Educativo, los aprendices se ven obligados a cumplir con determinados horarios, jornadas, uniformes y “presentación personal”, la cual debe ser acorde y adecuada al contexto, es decir, cabello corto y tomado para varones y mujeres respectivamente, además de la prohibición del uso de maquillaje y accesorios (Torres, 2005).

Posiblemente, lo recientemente expuesto se configura fuera de los focos de interés y discusión para el actual Sistema Educativo, dado que tal como ya se ha mencionado, se tratan de aspectos tradicionalmente determinados, y por ende, difíciles de modificar. No obstante, se estima necesario ahondar en una visión más profunda, debido a que se considera que la vestimenta, forma de llevar el cabello y

la denominada "presentación personal", corresponden a elementos propios, distintivos y definitorios de cada persona, pues en cierta medida constituyen su identidad (Plá, 2005). Por lo tanto, cuando las instituciones escolares reducen estos elementos a "un patrón que debe ser común para todos", lo que realmente generan es que los estudiantes vean limitadas sus posibilidades de mostrarse y sentirse ellos mismos, es decir, de ser reconocidos y aceptados desde su singularidad, tal cual son (Ibíd.). Lo anterior atenta contra cualquier escenario educativo, pues estos debieran caracterizarse por fomentar a que cada uno de sus integrantes destaque por sus diferencias, siendo ello la principal fuente de interacción y aprendizaje (Blanco y Delpiano, 2005).

Tal panorámica se configura en un fiel reflejo, de que en algunos aspectos la escuela choca frontalmente con la heterogeneidad de sus miembros (Sandoval, 2014), lo que además se ve proyectado al interior de las aulas de clases, debido a que generalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados se caracterizan por la rigidez con la que los docentes entregan los contenidos, pues suelen ser ellos quienes determinan "el qué hay que aprender", y "el cómo hay que hacerlo", limitando y desplazando el rol de los aprendices a uno meramente receptivo (Fernández, 2003). Es por ello, que a muchos estudiantes no les gustan sus escuelas porque no son felices en ellas; se aburren de escuchar y ser pacientes receptores de conocimientos; algunos llegan a sentirse hasta prisioneros, sin espacios para ser libres y crear (Astudillo, 2012), lo cual en parte se ve evidenciado cuando los jóvenes señalan que:

- “Era fome [la escuela], porque te hablaban profes todo el rato.” (Entrevista grupal, M.A.G.S., línea 70)
- “Me aburrían los profes no más.” (J.D.A.A., línea 140)
- “Es que me aburría al toque, así como que entraba y así ah ya chao profe, y me iba porque me aburría.” (V.A.E.C., líneas 52 - 53).

Dichos métodos de enseñanza son considerados anquilosados en lo que respecta al rol activo de los estudiantes, dado que obstaculizan la resolución autónoma de problemas, el “aprender a aprender” y la creatividad, dificultando

asimismo el desarrollo de las habilidades y capacidades cognitivas necesarias para reinventarse y continuar aprendiendo a lo largo de la vida (Educación 2020, 2013). Lo anterior adquiere aún mayor relevancia cuando son los propios jóvenes quienes muestran interés por el aprendizaje y los desafíos que implica:

- “Yo quiero que me enseñen a mí.” (K.P.G.L., línea 256)
- “Me gustaba física, química y biología [asignaturas] (...) Porque me gustaba la complejidad.” (F.A.U.M., líneas 23 - 26)
- “Educación Física y Lenguaje, me gustaba. (...) porque si po, porque me gusta el deporte, (...) porque me gusta leer.” (Entrevista grupal, D.A.O.V., líneas 84 - 88)

El ignorar las capacidades y motivaciones de los estudiantes, puede afectar paulatina y negativamente a las mismas, generando un posible rechazo por los procesos formativos, dado que ellos no responden a sus intereses y necesidades, lo que en sus propias voces se manifiesta de la siguiente manera:

- “Después de estar un rato ahí [sala de clases] firmaba y después me iba. Pasaban la asistencia y me iba.” (M.A.G.S., líneas 52 - 53)
- “Y me molestaba y me iba para afuera [de la sala], no alcanzaba a escribir y me iba para afuera no más.” (D.A.O.V., líneas 130 - 131).

A los métodos de enseñanza antes mencionados, según Sandoval (2014), se suma la transmisión de contenidos que implícitamente engloban visiones, principios y creencias, que en su mayoría, difieren de aquellos que vivencian y comparten los jóvenes en cuestión con sus ambientes familiares y sociales. Esto se encuentra estrechamente vinculado con que las instituciones educativas escasamente valoran y consideran sus contextos y experiencias previas, generando instancias de aprendizaje que posiblemente resultan insignificativas para estos jóvenes, fomentando a que pierdan el sentido por asistir a estas.

Cabe recordar, que tal como se ha mencionado en apartados anteriores, la mayoría de los protagonistas de la presente investigación, durante sus experiencias escolares han sido conocidos por sus estigmatizaciones y etiquetas negativas, muchas de las cuales surgen por sus “comportamientos indebidos” al

interior de los recintos, lo que implica a que en reiteradas ocasiones se conviertan en víctimas de segregación escolar (Tsukame, 2010), evidenciándose en la siguientes palabras:

- “No po, yo me fui [de la escuela] por las mías. Porque estaba condicional y me fui por las mías no más, así que antes que me echaran. Antes que me echaran me fui por las mías.” (K.P.G.L., líneas 73 - 74)
- “A mí no me gusta que me echen, así que iba alegar pa todos lados con mi mamá hasta que no me echaban jaja.” (M.A.G.S., líneas 34 - 36)

A través de dichas palabras, es importante enfatizar que esta autonomía que adquieren los jóvenes para tomar decisiones respecto a su trayectoria escolar, es considerada un “método de defensa” que aplican para anteponerse a situaciones que atentan contra su bienestar personal (Myers, 2005).

Todo lo anteriormente descrito afecta sustancialmente el proceso formativo de los jóvenes privados de libertad, debido a que pareciera ser que ***significan la Educación como una experiencia ajena a la integralidad de su persona***, y por ende, pierde el sentido para ellos, de tal manera, que asistir a las instituciones escolares se transforma en una instancia tediosa de sobrellevar, lo cual se ve reflejado cuando los protagonistas de la presente investigación señalan que:

- “Era muy aburrido [el colegio].” (K.P.G.L., línea 125)
- “Porque no me gustaba ir al liceo, me aburrí de estudiar.”(J.M.A.A., línea 27)
- “Como que era muy aburrido [las clases] no sé, nunca me ha gustado a mi ir a la escuela, de chiquitito no me gustaba.” (B.R.J.O., líneas 97 - 98)
- “Me aburría mucho (...) poque las clases eran fomes para mí, eran fome poque no aprendía.” (J.M.A.A., líneas 117 - 119).

Lo descrito genera tal impacto en la vida escolar de los jóvenes, que varios de ellos asisten a clases sólo porque les significa una obligación “me aburría, era como fome [las clases] (...) como que igual era fome, a mí no me gustaba [la escuela], yo iba porque mi tío me mandaba no más.” (V.A.E.C., líneas 25 - 28). Mientras que para otros, las razones por las cuales asisten a los diversos

establecimientos educacionales, radican netamente en sus intereses sociales, dejando a un lado los reales fines de la Educación:

- “Es que cuando salía de vacaciones me gustaba [el colegio], porque a veces pololeaba y no veía a mi polola y siempre la veía cuando entraba al colegio.” (D.A.O.V., líneas 61 - 62)
- “La pasaba bien [en la escuela], andaba pegao, andaba haciendo mata cartoné toa la cuestión.” (J.M.A.A., líneas 213 - 214)
- “Me gustaba ir al liceo pa ver a las huachitas que habían ahí.” (F.A.U.M., línea 8).

Incluso hay quienes ni siquiera tienen claro por qué asisten: “ya cuando iba en la media iba por ir no más [al liceo], fumaba pito antes de entrar a clase, me sacaba buenas notas porque los profes me tenían güena nomá.” (F.A.U.M., líneas 18 - 20).

Las voces de los protagonistas, dan cuenta de que posiblemente algunas instituciones educativas se encontrarían alejadas de generar climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal, en los cuales naturalmente se debiese facilitar el aprendizaje de todos quienes lo integran, y en los que sus miembros se sientan felices y tengan la posibilidad de desarrollarse como personas. Lo anterior dado que es considerado sumamente beneficioso para los procesos de formación, puesto que además de lo señalado, fomenta a una sensación de bienestar general, confianza en las propias habilidades, identificación con la institución, e interacción positiva entre pares y con los demás actores (Mena y Valdés, 2008).

Al formar parte de contextos educativos totalmente opuestos al descrito recientemente según lo que los jóvenes exponen, trae como posible consecuencia el hecho de que los protagonistas prefieren dar prioridad generalmente a otros ámbitos de su vida, que responderían en mayor medida a sus intereses y/o necesidades, sustentado en lo que algunos señalan:

- “El principal motivo por el cual se ausentan a clases es por consumo de drogas y robos.” (Registro n° 3, sesión 2, líneas 73 - 75)



- “Iba al colegio a puro volarme, después me saltaba el muro y me iba por ahí.” (Registro n° 2, sesión 2, líneas 108 - 109)
- “Me juntaba con otros cabros de otros colegios y nos íbamos a fumar marihuana [cimarra].” (J.D.A.A., línea 76)
- “Es que era muy delictivo yo, salía del colegio a robar altiro y no me gustaba ir al colegio... es que me gustaba y a veces no.” (D.A.O.V., líneas 178 - 179)
- “Le decía a mi mamá que iba al colegio, pero me iba a robar po, con un compañero.” (C.K.T.C., línea 34)
- “Poque después me puse a delinquir y no estaba ni ahí con la escuela, no me gustaba ir a la escuela.” (J.M.A.A., líneas 107 - 108)
- “De repente yo tenía cosas que hacer y por eso no iba más que nada poh, si igual yo tenía que estar pendiente de otras cosas poh.” (B.R.J.O., líneas 125 - 126).

El significativo desencantamiento y el rechazo que experimentan estos jóvenes hacia la Educación, conjugado a los escasos principios Inclusivos en los establecimientos académicos, conforma un panorama de carácter adverso que contribuye, en cierta medida, al abandono y deserción escolar (Sandoval, 2014; Tsukame, 2010). Lo que se constata en las siguientes expresiones:

- “Y ahí hay un 2 x 1 y ahí hacían clases como de 9 a 11 no más po, de 9 a 12 y me aburrió también la escuela y no fui mápo.” (K.P.G.L., líneas 28 - 29)
- “En Séptimo (...) no fui más [a la escuela].” (D.A.O.V., línea 78)
- “Después dejé de estudiar [en escuela regular] (...) después me fui a estudiar al C.E.I.A., fui como dos veces y después no fui más.” (C.K.T.C., líneas 27 - 28).

Es así como algunos escenarios escolares se instauran como un espacio inhóspito y expulsivo para estos jóvenes, por la simple razón de que no son capaces de dar respuesta a la diversidad (Sandoval, 2014). Lo anterior se considera inadmisibles, puesto que al abandonar las instituciones educativas los jóvenes se ven expuestos a mayor vulnerabilidad, y pueden ver afectadas sus posibilidades de desarrollo personal, lo cual además es sumamente dañino considerando sus historias de vidas (Mettifogo y Sepúlveda, 2005). Esto último se

explica enfatizando que los protagonistas de la presente investigación, hoy se encuentran privados de libertad producto de actos delictivos cometidos, los cuales quizá podrían haberse evitado si las instituciones educativas se constituyesen en escenarios realmente significativos, de los cuales sintieran que forman parte y en los que construyeran aprendizajes para la vida, puesto que ello les brindaría las capacidades, habilidades y oportunidades para desenvolverse de manera distinta a la que ya han vivido.

### **5. Trayectorias nefastas que determinan el futuro: Desvalorizaciones, sentimientos de rechazo y exclusión**

El contexto escolar incide, marca y determina las trayectorias educativas de cada uno de los estudiantes que forman parte de este, mediante la interrelación de una serie de factores que impactan en el desempeño y desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes. Los factores mencionados aluden por una parte a las normas y exigencias relacionadas tanto a aspectos académicos como disciplinarios, y por otra al clima escolar, referido a las relaciones entre pares, docentes e interacciones presentes al interior del establecimiento, cuyos detalles, en ambos casos han sido expuestos con anterioridad (Hernández y Sancho, 2004).

Frente a esta panorámica, según OPECH (2009), el rol docente y las dinámicas de relación que establece con sus estudiantes, adquieren una especial relevancia, lo cual se sustenta en la posibilidad que tiene el educador de marcar y determinar los procesos escolares de los aprendices con quienes se relaciona, tanto de forma positiva como negativa. A partir de dicha relación se debiesen construir espacios de respeto y vínculos colaborativos, aspectos que posibilitan la conjugación de elementos académicos y emocionales, lo que permite situar a la creatividad, la imaginación, la convivencia armónica y la satisfacción consigo mismo, como la base para la construcción y la significación de los aprendizajes.

Sin embargo, aun cuando lo anterior debiera constituirse como una realidad, hoy en día se constata en muchos establecimientos, especialmente en aquellos situados en contextos de pobreza y vulnerabilidad socioeconómica, la presencia de elevados niveles de tensión, agresividad, agobio y desesperanza (Sandoval, 2014). Estas situaciones han sido vivenciadas por los jóvenes privados de libertad, quienes mencionan que:

- “Me echaban [los profesores] a cada rato (...) No sé, no me querían en las clases.” (D.A.O.V., líneas 37 - 39)
- “Por ser a mí me echaban la añiñá [lo retaban] los profes.” (Entrevista grupal, M.A.G.S., línea 126)
- “Por ellos [los profesores] que yo me juera po” (Entrevista M.A.G.S., línea 56)

Mediante sus expresiones pareciera ser que los jóvenes evidencian sentirse rechazados por los docentes, sentimiento que podría surgir a partir de las actitudes de los profesores hacia ellos, lo que influiría en que los estudiantes no logren sentirse parte del contexto escolar, ni de las acciones y dinámicas realizadas dentro de este. Lo anterior, a su vez, acrecienta la idea en los jóvenes de que la experiencia en el contexto escolar, se constituye como un proceso ajeno a sus identidades, intereses, motivaciones y expectativas, situación que los mantiene alejados de los objetivos que persigue la escuela puesto que no coinciden y se oponen a los propios (Bustos, 2013). Puede desprenderse de lo anterior, que desde el punto de vista del trabajo docente, se atenta al establecimiento de un clima de respeto marcado por relaciones empáticas dentro del aula, puesto que las interacciones que se establecen con los aprendices se sostienen en base a las debilidades o elementos negativos de éstos, por lo que se desconocen sus características positivas, fortalezas, intereses y preocupaciones (CPEIP, 2008). Lo expuesto, permite cuestionar y analizar la existencia y aplicación de estrategias específicas de los docentes orientadas a la valoración e Inclusión de aprendices diversos dentro del aula, lo cual podría limitar la disposición para el aprendizaje, así como la construcción y dominio de éste.

Complementando lo mencionado es importante señalar que la situación expuesta se ha visto agravada por el despliegue de prácticas que vulneraron a los jóvenes protagonistas de la presente investigación, atentando no solo al derecho a ser partícipe de las experiencias de aprendizaje, sino también en lo referido a la integridad física, psicológica y su derecho inalienable a ser educado y protegido contra toda forma de violencia, según lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Sandoval, 2014; Tsukame, 2010; UNICEF, 2006). Lo anterior queda evidenciado en lo que ellos mencionan:

- “Una profesora me pegó (...) Porque no estaba poniendo atención.” (E.P.R.N., líneas 131 - 135)
- “A mí me pillaban tirando papeles y me echaban [los profesores] de la sala.” (Entrevista grupal, J.M.A.A., línea 129)
- “A mí me tiraba las orejas una señorita.” (Entrevista grupal, D.A.O.V., línea 134)
- “A mí me tiraban la mochila y los cuadernos pa fuera ¡Oooh! La vieja de lenguaje me tiraba las patillas.” (Entrevista grupal, M.A.G.S., líneas 131 - 132).

De las reiteradas situaciones de violencia experimentadas por los jóvenes al interior de los establecimientos, se desprende que durante sus experiencias educativas, se ve coartado el derecho a un trato digno, de respeto, del cultivo de emociones positivas y de una Educación en valores que debiese promover una institución social al formar personas (Selander, 2012). Además, las situaciones descritas constituyen una realidad inaceptable e inconcebible por parte de una institución social cuyo fin último es velar por la integridad y el desarrollo personal de las mismas (De Tezanos, 2004; UNICEF, 2008). En consecuencia, lo mencionado no solo afectaría el clima de aula, sino que también podría perjudicar el bienestar que se debiese propiciar dentro de esta y su impacto fuera de ella, lo cual se infiere podría ser la razón de que los jóvenes se predispongan, generalmente, de forma negativa hacia el aprendizaje.

Sumado a lo anterior, se evidencia incongruencia con lo postulado en los Derechos Humanos (DDHH), referido a que específicamente el de Educación no

se reduce únicamente al acceso a la enseñanza, sino que además se debe velar por la presencia, participación y éxito de toda persona en edad escolar, por ende, se apela también a la erradicación de la discriminación en todo ámbito del Sistema Educativo (UNESCO, 2008). Lo mencionado se contrapone a las impresiones de uno de los participantes quien menciona: “A mí después no me admitían en ninguna escuela porque le pegué a un compañero una puñalá aquí en el brazo, y no me admitían en ninguna escuela. (...) Ahí me fueron a buscar los pacos y me llevaron al hogar y de ahí no me dejaron estar en ni otra escuela (...) Fue como una discriminación, algo así.” (Entrevista grupal, J.M.A.A., líneas 142 - 148).

Lo expuesto deja entrever cómo el sistema excluye en lugar de brindar oportunidades y apoyos a quienes lo requieren, alejando toda intención de atraer y cautivar al estudiantado para la generación de cambios personales necesarios en una formación integral (Selander, 2009).

Todas y cada una de las situaciones de vulneración descritas, establecen los motivos por los cuales los jóvenes se ven educativamente afectados, no sólo en lo que refiere al autoconcepto académico, sino también en la construcción de los aprendizajes y la significación de los mismos, producto de los constantes alejamientos de la sala de clases y las experiencias en esta, así como las diferentes situaciones que los distanciaron de sus procesos formativos, tales como la metodología no eficiente para sus características, estilos y formas de aprendizaje (Bustos, 2013), reflejándose en lo que un joven expresa: “Me iba entero mal po [en la escuela]” (V.A.E.C., línea 109).

De esta forma, lo anterior sumado a las constantes inasistencias que presentan producto de la escasa motivación, pérdida de interés y sentido por asistir a un lugar del que no se sienten parte, donde no son acogidos y tampoco se responde a sus requerimientos o necesidades, junto con otros factores como lo son el ámbito familiar y personal, determina en cierta medida el bajo rendimiento académico de los jóvenes y con esto la valoración en función de las calificaciones obtenidas, las que en su mayoría son de carácter insuficiente, trayendo como

principal consecuencia la repitencia escolar (Vega y Saez, 2011), la cual ha sido vivenciada por los jóvenes participantes de la investigación:

- “Quinto Básico [repetición de curso] (...) por problemas que tuve (...) o sea por notas, pero porque no quise seguir estudiando [las asignaturas], no estaba ni ahí ya porque tenía problemas.” (E.P.R.N., líneas 21 - 27)
- “En primero falté el segundo semestre entero por algunos problemas [motivo de repitencia].” (D.A.O.V., línea 80)
- “Me quedé repitiendo en sexto, pero por inasistencia si po.” (F.A.U.M., línea 4)
- “Quedé repitiendo dos veces.” (C.K.T.C., línea 22)
- “Repetí dos veces Segundo Básico.” (V.A.E.C., línea 34)

Estas palabras permiten vislumbrar cómo sus trayectorias pudieron verse influenciadas en gran medida por sus intereses y prioridades distintas a la escuela, agregándose a ello las barreras presentadas generalmente en su contexto, lo que en ese momento podría haber determinado sus actitudes, posturas y formas de enfrentar el proceso formativo, repercutiendo posiblemente, en lo que en el ámbito educativo respecta, en repitencias.

Esto a su vez, trae consigo consecuencias externas e internas a los protagonistas. Las primeras de ellas surgen desde agentes educativos como profesores, compañeros, familias y equipo directivo en menor medida, las cuales se constituyen como etiquetas que determinan si se es un “buen” o “mal” estudiante las que a su vez están compuestas de valoraciones y críticas hacia los jóvenes (SENAME, 2011). Por su parte, el segundo tipo de repercusiones hace referencia a la valoración personal que realizan los propios jóvenes acerca de dicha situación, por lo que en este sentido, se conjugan aspectos emocionales, relativos principalmente a autopercepción, sentimiento de competencia y autoconcepto académico, los cuales se ven afectados al enfrentarse a nuevos contextos donde deben relacionarse con compañeros que pertenecen a un rango etario distinto, con intereses y características que difieren a los presentados por los alumnos “repitentes” (Sandoval, 2014).

De este modo, frente a situaciones como las expuestas en el presente apartado junto con aquellas descritas anteriormente, referidas a que los establecimientos educativos no consideran los contextos, cultura, necesidades e intereses de los jóvenes, así como a las exigencias académicas y disciplinarias que éstos no comparten, surgen en ellos diversas conductas inadecuadas a juicio de los establecimientos. Frente a dichas conductas se da pie a situaciones y enfrentamientos insostenibles entre los establecimientos y los jóvenes, lo que constituye la conformación de ambientes tensos a tal punto que se genera finalmente la expulsión de estos últimos (Fernández, 2003). Así lo constatan los participantes de la investigación al mencionar que:

- “Como a 7 [escuelas que asistió] (...) porque me echaban.” (D.A.O.V., líneas 95 - 97)
- “Ahí estudié como dos meses y después no estudie más, después me inscribí en el liceo, mi mamá me inscribió de nuevo y estuve como un mes y me echaron.” (J.D.A.A., líneas 81 - 83)
- “Por mi conducta me pasaban echando de los colegios.” (O.E.G.S., línea 4)
- “Me echaron como de tres liceos por mala conducta.” (F.A.U.M., línea 11)
- “Fui a muchas [escuelas], a ver una, dos, tres, cuatro, cinco, fui como a seis (...) Porque ehhh me echaban, en una me echaron por robar un teléfono, en la otra me puse a pelear, cosas así.” (V.A.E.C., líneas 64 – 67)
- “Uno de los jóvenes señala que llegó hasta 5to básico (...) después lo expulsaron por mal comportamiento”. (Registro n° 2, sesión 2, líneas 158 - 159).

De las palabras expresadas se desprende que la situación de expulsión al parecer no fue vivenciada de forma aislada por los jóvenes, sino más bien constituiría una dinámica persistente, que sustentaría en muchos casos el deambular de un establecimiento educativo a otro, lo que refleja en cierta medida, la asunción de etiquetas de “mal comportamiento”, las cuales en su mayoría hicieron propias, replicándose en los diversos contextos educativos a los que ingresaban según lo declarado por los jóvenes.

A raíz de lo expuesto en el presente capítulo se constata la existencia de otras consecuencias radicales que conllevan las experiencias formativas vivenciadas por los jóvenes, las cuales se encuentran referidas a “deserción” e interrupción del proceso escolar. La primera de ellas referida más bien a una “trayectoria inconclusa” debido a las constantes barreras que presenta el contexto, lo cual promueve el abandono del sistema (Richards, 2009). En cuanto a la segunda consecuencia mencionada, se fundamenta en que los establecimientos educativos no logran cautivar y redireccionar las prioridades de los jóvenes que en ese momento se encontraban ligadas a la delincuencia y al consumo de drogas (Hein, 2004). A partir de ello se desprende que la institución no asume ni cumple la misión de retenerlos y encantarlos con el aprendizaje y la convivencia escolar, por consiguiente, los impulsa a optar por otros caminos que presentan un mayor sentido, significado y utilidad para los jóvenes, en los cuales, seguramente, se sienten más partícipes y más valorados (Ibíd.). Por tanto, se considera que las instituciones educativas no cumplen con su misión preventiva de brindar los apoyos y el acompañamiento necesario para evitar la temida y alarmante deserción, lo cual se convierte en un factor de riesgo inminente para los estudiantes con las características y contextos de los que provienen los jóvenes de la presente investigación (Ibíd.).

Dicho factor de riesgo se concreta en las experiencias vivenciadas por los jóvenes, plasmada en las siguientes palabras:

- “Estudié de kínder hasta cuarto y de ahí me vine a Villa Alemana y estudié cuarto, estudié cuarto y (...) no estudié más.” (J.M.A.A., líneas 176 - 180)
- “Después dejé de estudiar [en escuela regular] (...) después me fui a estudiar al C.E.I.A., fui como dos veces y después no fui más.” (C.K.T.C., líneas 27 - 28)

Otra posible consecuencia de la ineficacia presentada por el Sistema Educativo del que algunos fueron partícipes, en cuanto a retención y atracción de sus estudiantes, se ve reflejada en la interrupción de su proceso formativo como consecuencia de sus actos delictivos, a partir de lo cual refieren lo siguiente:



- "Llegué hasta segundo medio en la calle, y ahí caí acá po [CRC]." (F.A.U.M., línea 6)
- "Es que en tema de haber terminado [de estudiar] yo tenía pa' haber terminado, es que ahí caí preso, si yo cuando caí acá estaba estudiando todavía." (B.R.J.C., líneas 118 - 119).

De esta forma, la totalidad de los jóvenes participantes de la presente investigación se vieron en cierta medida, obligados a reingresar al Sistema Educativo, pero esta vez al interior de un Centro de Régimen Cerrado. Cabe mencionar que la formación al interior del centro refleja una realidad totalmente distinta a la vivenciada "en la calle", pues en primera instancia se trata de una formación regida por la modalidad de Educación de Adultos, lo que corresponde a un "2 por 1" (CLADE, 2013), la cual los jóvenes perciben como:

- "Muy fácil en comparación a los contenidos que veían en la "Escuela de la calle", y que son estudiados en menor profundidad, en ocasiones también les resulta aburrido, sobretodo en el periodo de nivelación" (Registro nº 2, sesión 2, líneas 112 -113)
- "Enseñan material muy fáciles y básicas" (Registro 2, sesión 2, línea 134)
- "Es aburrida, pues les "pasan materia" de cabros chicos, señalan "estamos haciendo 3ero y 4to y nos pasan cosas de 4to básico, es fome eso, porque nos quedamos pegados en lo mismo" (Registro 2, sesión 2, líneas 149 -152).

A partir de lo declarado es posible mencionar que si bien esta modalidad educativa tiene como fin reintegrarlos al Sistema Educativo y que puedan proyectarse en el mismo, al mantener mayoritariamente metodologías monótonas y sumado al empobrecimiento de aprendizajes no acordes a su nivel escolar según lo declarado por los mismo jóvenes, denota que los mismos reciben una Educación que no cumpliría con estándares de calidad, sumado a la panorámica desalentadora que enfrentarían posiblemente respecto al desfase de saberes conceptuales y competencias necesarias para incorporarse y enfrentar las exigencias de un posible ingreso a la Educación Superior.

Lo expuesto cobra especial relevancia y probablemente futuros impactos en las decisiones que realicen posteriormente los jóvenes, puesto que la mayoría de ellos expresaron tener como meta dar continuidad a sus estudios cursando alguna carrera de Educación Superior:

- “Me falta hacer tercero y cuarto no más po, fijo pal otro año hago tercero y cuarto y era po. Y ahí puedo sacar... no sé po, puedo terminar otra cosa.” (K.P.G.L., líneas 185 - 187)
- “K.P.G.L. expresa que al salir de la cárcel le gustaría estudiar, y que si alguna de las tesis le da trabajo entonces deja de robar.” (Registro n° 2, sesión 4, líneas 21 - 23)
- “Eso me gustaría ahora [especializarse en mecánica] una vez egresando del centro, especializarme en eso, primero mi cuarto medio y ahí pensar más adelante.” (O.E.G.S., líneas 76 - 78)
- “Expresa que por estar en situación de privación de libertad la universidad Santo Tomás les ofrece una beca para realizar sus estudios superiores en ésta, por lo que a él le gustaría tomar esa oportunidad.” (Registro n° 2, sesión 4, líneas 27 - 29)

A partir de sus expresiones se desprende la importante valoración que otorgan a la Educación los jóvenes privados de libertad, aun considerando que sus experiencias en la Educación formal se han visto afectadas negativamente por diversos factores y que no dieron respuestas a sus necesidades. Sin embargo, se considera que los jóvenes visualizan la Educación como un medio de cambio sustancial para sus vidas, permitiéndoles acceder a diversas oportunidades que de no ser por ella posiblemente no lograrían alcanzar, y eventualmente podrían seguir dando continuidad a acciones delictivas (Corica, 2012). Lo indicado obedece a lo que mencionan los propios jóvenes en las siguientes palabras:

- “Tener una carrera, seguir estudiando no más po y ayudar a mi mamá y a mis hermanos chicos.” (J.D.A.A., líneas 125 - 127)
- “Me iría de ahí donde vivo yo, tan fome, cambiaría mi vida, me pondría a estudiar, no sé” (V.A.E.C., líneas 503 - 505).

De lo anterior se concluye que los jóvenes esperarían cambios mediante la Educación, de manera que les permitiría posiblemente prosperar en diversos aspectos de Calidad de Vida referidos al desarrollo personal y bienestar material. De esta forma, los participantes de la investigación parecieran ver la Educación como el medio de partida para erradicar prácticas y conductas que, quizás, los llevaron a estar privados de libertad.

No obstante, dichas expectativas se podrían ver afectadas por las trayectorias que tuvieron los jóvenes a causa de la ineficacia de los recintos educativos para otorgar una formación integral, equitativa y de calidad (Fernández, 2003). Lo mencionado pone en manifiesto la incongruencia percibida entre lo que anhelan los participantes y para lo que posiblemente realmente se encuentran preparados a enfrentar, tal es el caso de ingresar a la Educación Superior. Lo anterior se constituye como una barrera consciente por la mayoría de los jóvenes, sin embargo, esta es concebida como un gran desafío que deberán sortear y asumir a través del esfuerzo y la constancia, reflejándose en lo que ellos aluden en las siguientes palabras:

- “Yo mismo [apoyos para seguir estudiando].” (E.P.R.N., línea 92)
- “Tengo que estudiar afuera (...) Me va costarme sí, lo tengo claro que me va a costarme.” (S.L.V.C., líneas 190 - 202)
- “No sé cómo va a ser, ni cómo puede llegar a ser [Educación universitaria], si eso va en mí no más poh, si yo quiero estudiar tengo que esforzarme harto poh.” (B.R.J.C., líneas 218 – 219).

A partir de sus enunciados se considera que la mayoría de los participantes posiblemente ya no esperan que el Sistema Educativo, los agentes partícipes de él ni sus familiares respondan a sus necesidades de apoyo a nivel educativo, probablemente ya no creen ni esperan recibirlos, sin embargo, reconocen sus dificultades académicas y aceptan de igual forma el desafío que constituye incorporarse a la Educación Superior sin tener total claridad de lo que ello implica. De lo expuesto se devela la importancia e incidencia que tienen los agentes educativos, tarea que no sólo radica en formar personas al interior de la

institución, sino también de realizar un acompañamiento constante a cada uno de sus estudiantes procurando que la educación integral trascienda a otros contextos (Del Río et al., 2012). Lo mencionado se contrapone a lo vivenciado por los jóvenes, quienes no contaron con una guía ni apoyos especializados que les permitieran direccionar sus intereses y sueños a través del trabajo con expectativas reales y alcanzables (Bustos, 2013).

Por las razones mencionadas anteriormente, existen también quienes desisten de dar continuidad a sus estudios, al parecer no concibiendo esta opción como una alternativa válida para ellos “Si yo supiera lo que hago... si supiera [sería inteligente, me gustaría ser, yo no digo que no sea inteligente, pero la mente yo no sé cosas que otros saben y ¿pa qué voy a estudiar? Si no sé estudiar, estudiar, otra cuestión po algo como deportes, una carrera como así ¿me entiende? No así de inteligencia porque yo no sé tanto de eso.” (V.A.E.C., líneas 196 - 198). A partir de las palabras expuestas por los jóvenes, se desprende la incidencia e impacto que posee el rol docente en los procesos formativos, la cual puede afectar a tal punto en la formación de una persona, que esta última puede interpretar negativamente su accionar (Torres, Álvarez y Obando, 2013). La consecuencia de aquello es posible visualizarlo principalmente en sus discursos coartados y limitados en relación a sus sueños y expectativas futuras, revelándose marcas que posiblemente impedirían y se tornarían como una barrera al momento de hacer realidad sus anhelos y desenvolverse en la vida.

A raíz de todos los puntos expuestos, pareciera ser que los jóvenes ***significan la Educación como un proceso de formación escolar discontinuo, y por lo mismo, de escaso valor, sin embargo, a pesar de ello, visualizan la Educación como un elemento fundamental para sus vidas.***

La esperanza interpretada desde las palabras expresadas por las jóvenes, conlleva a considerar fundamental reaccionar y responder de forma oportuna a los anhelos y requerimientos de los jóvenes, derogar las situaciones de exclusión y marginación a la que se ven sometidos y hacerlos partícipe del diálogo en torno a las mejoras en la Educación, puesto que ello permitiría obtener una panorámica de

cómo comprenden y significan la escuela; lo que piensan, experimentan y esperan de la misma (Dionne y Zambrano, 2009). De lo anterior se desprende la importancia de reconocer, escuchar y considerar las visiones y opiniones de los jóvenes privados de libertad como apoyo y parte fundamental de un grupo que critica para reconstruir una comunidad educativa que no fue capaz de dar respuesta a sus diversas necesidades, brindar esperanzas a sus expectativas, dar sentido a la escuela y cautivarlos con la misma. Es decir, a través de la Educación se les pretende dar alguna oportunidad real de construir un proyecto de vida distinto al delito (Jiménez, 2007).

## **6. Sin apoyo no hay desarrollo**

Existe una convicción respecto de que todos y cada uno de los seres humanos, necesitan de forma transversal a sus vidas, el apoyo de otros para poder desenvolverse plenamente. En este sentido, la familia, al ser el primer contexto en el cual las personas se desarrollan a nivel afectivo, físico, intelectual y social, debiera constituirse como una de las principales fuentes de apoyo, pues entre sus integrantes se establecen fuertes sentimientos de pertenencia y de compromiso personal, por tanto, son los indicados para proporcionar la protección, seguridad, afecto y apoyo que cada uno de quienes la conforman requiere para enfrentar de la mejor manera todos los desafíos con los que se encuentren a lo largo de sus vidas, así como también para formar parte de otros ámbitos que componen a la sociedad (Rodríguez, 2013).

Es así como los jóvenes privados de libertad comparten en su mayoría lo expuesto, debido a que atribuyen un papel de gran importancia a los apoyos que les otorgan sus familias en relación a sus procesos educativos, lo que se evidencia en las siguientes palabras: “Tu familia igual te ayuda, te apoya y tenía más confianza en estudiar, en salir adelante, y si no tenía a nadie que te apoye te da lo mismo y dejé la escuela.” (J.M.A.A., líneas 56 - 58).

De lo expresado se desprende además, que los jóvenes consideran que sus familias pueden incidir de diversas maneras en sus trayectorias escolares en función de la presencia o ausencia de apoyos. Respecto a esto, la influencia positiva del núcleo familiar en éste ámbito, puede asociarse en cierta medida, a la presencia, preocupación y posibilidad de brindar apoyos en el desarrollo de las actividades académicas (Burrows, 2006), tal como mencionan los protagonistas de la presente investigación:

- “Me ayudaba mi abuelita, mis tíos, mi hermana que es mayor (...) Me ayudaban [con las tareas] que, que ellos sabían po, ellos ya habían pasado la materia po. Yo les preguntaba y yo iba escribiendo.” (K.P.G.L., líneas 90 - 94)
- “Mi papá y mi mamá (...) me preguntaban si es que tenía tarea, y a veces no más les decía que sí y la hacía, y a veces no (...) me ayudaban a hacer los trabajos [los padres], las disertaciones y todas las cuestiones me ayudaban.” (E.P.R.N., líneas 52 - 60)
- “Mi mamá igual siempre estaba preocupá, la otra vez se fue a trabajar al colegio (...) Haciendo aseo en los... no sé cómo se llama y después era la de kínder, la profe de kínder. Y todos los profes la iban a buscarla a alegar (risas), y una vez yo iba arrancando y veo justo a mi mamá y me pilló.” (M.A.G.S., líneas 61 - 66)

Además de lo mencionado, recibir apoyos familiares en relación a la Educación, beneficia a los jóvenes no sólo en lo referido a potenciar su desempeño escolar, sino que también contribuye a mejorar su autoestima y a aumentar en sí mismos la motivación, confianza y autonomía (Burrows, 2006), de esta forma se sienten acompañados, se implican y comprometen de manera emocional con lo que aprenden, lo que contribuye a que otorguen un significado a sus aprendizajes, tal como uno de ellos indica: “Poqueeee, siempre me gustó la matemática, poque mi apá cuando estaba preso yo iba pa allá [cárcel], y mi apá me enseñó las tablas a mi po (...) y por eso me quedo gustando las matemáticas.” (J.M.A.A., líneas 144 - 150).

Lo mencionado constituye a su vez un factor de elevada potencia que los establecimientos educativos deben incorporar en su labor, mediante la consideración, valoración e inclusión de los aportes de las familias y el acompañamiento constante de éstas en los procesos de formación de cada estudiante (Romagnoli y Gallardo, 2010). Sin embargo, hoy en día es posible señalar en este sentido, que la relación familia y escuela entendida como una alianza con gran poder para determinar, acompañar y orientar la consecución de trayectorias escolares exitosas en el caso de los jóvenes en cuestión, se encuentra alejada de desarrollarse plenamente (Pérez, Cortese y Gallardo, 2007). Esto se debe, por una parte, a las exigencias con las que deben cumplir los establecimientos educativos, sumado a los diversos estándares cuantitativos de calidad con los cuales son “valorados”, los empuja por una parte, tal como se mencionó anteriormente, a desarrollar en los alumnos el dominio de contenidos conceptuales, mientras que por otra, limita la labor de las familias a apoyar y resguardar la realización de actividades escolares orientadas a lo anterior, reduciendo además la comunicación mutua y el enriquecimiento constante a partir de la relación entre ambos agentes con la formación integral que debiese otorgar a sus alumnos cada institución educativa del país. Así la presencia de apoyos familiares es fundamental para los jóvenes partícipes de la presente investigación, puesto que éstos constituyen una verdadera motivación para aspirar a ser mejores personas, en este sentido la finalidad de los establecimientos debiera ser el relacionar su trabajo a esto, y así contribuir en conjunto, a la valoración y resignificación de las trayectorias escolares carentes de sentido y utilidad que los jóvenes han vivenciado (Santana, 2010).

Visualizando lo anterior desde una perspectiva diferente, es fundamental mencionar que en diversas ocasiones, los apoyos familiares que han recibido los jóvenes durante sus vidas de manera general, como en sus trayectorias escolares de forma particular, se ven determinados e incluso perjudicados por una serie de elementos relativos a los contextos en los cuales nacen y se desarrollan (Dionne y Zambrano, 2009). Así, tal como lo menciona Cortés (2013), los participantes de la

presente investigación comparten en el ámbito familiar una serie de condiciones que marcan su vida e influyen en las decisiones que toman a lo largo de ésta. Por consiguiente, algunas características pueden menoscabar la presencia y la calidad de los apoyos que otorga la familia a los jóvenes, encontrándose entre ellas por una parte, los bajos niveles de escolaridad que presentan los padres o adultos responsables, lo que puede limitar el acompañamiento significativo de las tareas y deberes escolares. Mientras que, por otra parte, las carencias a nivel afectivo, falta de comunicación, vivencia de dinámicas familiares problemáticas o el desarrollo de sucesos negativos en este ámbito, se consideran situaciones que pueden afectar el bienestar de cualquier niño, niña o joven en edad escolar. Respecto a esto último, uno de los participantes manifiesta: “Si, igual mi mamá me ayudaba, mi papá me enseñaba a leer y todo (...) cuando estaban juntos.” (C.K.T.C., líneas 159 - 161).

Es así como en dicha panorámica, las condiciones y situaciones vivenciadas por algunos jóvenes constituyen para ellos sucesos negativos, puesto que impactan sus vidas, determinando incluso que posiblemente sus necesidades en diversos ámbitos, en este caso el emocional, no fueran satisfechas, perjudicándolos no sólo en esa instancia, sino que de forma probablemente permanente, lo que se evidencia en lo expuesto por ellos mismos:

- “Fue la separación de mis padres (...) y me empecé a portar mal, a saltar el muro pa irme del colegio y too y me echaron. Después me fui al colegio de al frente.” (C.K.T.C., líneas 17 - 20)
- “El apoyo familiar, que hubieran pasao más tiempo conmigo cuando chico.” (F.A.U.M., línea 105)

Los jóvenes además generalmente relacionan las características familiares con su trayectoria escolar, reflejando que los contextos en los cuales se desarrollan, marcan y determinan sus historias de vida, lo que en sus palabras se menciona de la siguiente manera: “Porque era más chico y siempre tuve en una familia siempre delictiva, me criaron en un ambiente delictivo, por eso yo creo que no pude seguir [en el colegio].” (D.A.O.V., líneas 162 - 163).



Así también, en algunos casos, la escases económica que sus familias vivencian, producto de que pertenecen a contextos de pobreza y alta vulnerabilidad, además de los empleos mal remunerados en los cuales se desempeñan quienes las componen, obligan a que los esfuerzos y prioridades del grupo familiar se encuentren relacionados con objetivos y metas que se alejan y diferencian de los centros educativos, situación que reduce y limita los recursos familiares, tanto económicos como emocionales destinados a la generación y provisión de apoyos (Cortés, 2013). En este sentido, los jóvenes manifiestan que pertenecer a contextos de pobreza marca sustancialmente su vida escolar, fundamentándose en las siguientes palabras: “Es que no sé po si uno nace con buena situación [económica] cambia toda la cosa, es diferente (...) Porque cuando era chico tenía que andar robando los lápices y así empieza uno, robando lápices, estuches, cuadernos, gomas y cosas así.” (V.A.E.C., líneas 36 - 40).

En relación con lo expuesto, se desprende que los participantes de la presente investigación han vivenciado en su mayoría diversas carencias y situaciones adversas que posiblemente han dificultado sustancialmente diversos ámbitos de sus procesos formativos. En este sentido, son las instituciones educativas las que deberían desarrollar un rol fundamental cuando las familias se encuentran parcial o totalmente imposibilitadas para responder a las necesidades y entregar los apoyos requeridos por sus integrantes en edad escolar, así como también cuando éstas se desligan del compromiso por cumplir con las tareas mencionadas (Santana, 2010). Por consiguiente, los establecimientos debiesen implementar acciones tendientes a la equiparación de oportunidades y a la entrega de apoyos necesarios para cada uno de sus estudiantes, y de esta forma hacerlos sentir que se encuentran en un contexto en el cual hay personas a quienes les importa su presencia, bienestar y futuro (Ibíd.). En relación a esto, es posible mencionar que los jóvenes privados de libertad atribuyen una importancia fundamental a los apoyos que pueden entregar las instituciones educativas y específicamente los docentes, la que exponen a modo de consejo: “Y pongámosle

que a un cabro le falta un lápiz ustedes tienen que comprarle un lápiz o algo así y se lo compran pa que no ande así robando.” (V.A.E.C., línea 670 - 671).

Pese a que los recintos educativos debiesen desarrollar el rol expuesto, es posible mencionar que los procesos escolares que han vivenciado los jóvenes en cuestión se alejan de dicha tarea, puesto que al caracterizarse por; la presencia de dinámicas escolares que les resultan ajenas, experiencias educativas carentes de sentido para los mismos, convivencia compleja con quienes conforman las instituciones educativas a causa de sus características disciplinarias particulares, se desprende que los establecimientos educativos y los profesionales que forman parte de estos, en cierta medida, enfocan sus esfuerzos en la entrega de apoyos a aquellos aprendices que comparten los objetivos formativos que persiguen (Fernández, 2003). En este escenario, pareciera ser que el dar respuesta a las necesidades de los jóvenes y por consiguiente, entregar los apoyos que requieren, no se considera una prioridad puesto que se transforma en un desafío de alta envergadura para los recintos escolares, lo cual requiere elevados esfuerzos por parte de los agentes educativos, quienes debido a las condiciones de trabajo que mantienen se ven imposibilitados de cumplir con aquello, puesto que carecen de tiempo, estrategias y disposición (Martínez y Olave, 2013). Complementando lo anterior, es posible mencionar que los mismos jóvenes son conscientes de la carencia de apoyos en sus procesos formativos:

- “No los saludaría [a profesores de básica] y pa que saludarlos si nunca me enseñaron.” (V.A.E.C., línea 258 - 259)
- “Igual pienso que nunca me dieron el apoyo que me deben haber dado [los profesores] pero... no estoy ni ahí porque ya tengo el cuarto medio y me voy pa la calle.” (Entrevista V.A.E.C., líneas 263 - 265)

Igualmente, según Mesa Técnica de Educación Especial (2015), la situación descrita surge producto de que los establecimientos educativos restringen a los niños, niñas y jóvenes con necesidades de apoyo derivadas de discapacidad u otros diagnósticos específicos certificados por los profesionales correspondientes, como los únicos aprendices a quienes deben otorgar los apoyos. De la misma

manera, olvidan que esto último constituye un derecho que debe ser garantizado a todos los estudiantes cada vez que lo requieran por medio de un continuo de respuestas, las cuales han de ser proporcionadas por cada uno de los miembros de la comunidad educativa, es decir, aprendices, docentes, directivos, familias y equipos interdisciplinarios en los cuales se conjugan las labores de psicólogos, fonoaudiólogos, asistentes sociales, educadores especiales, entre otros. Estas respuestas deben contemplar acciones destinadas a todos los estudiantes, además de apoyos específicos dirigidos a ciertos grupos de ellos, y aquellos de carácter especializado e intensivo designados a quienes enfrentan mayores barreras para participar y progresar en su proceso formativo o que se encuentran en riesgo de abandonarlo.

Ahora bien, en el caso de los jóvenes privados de libertad se infiere que aun cuando han requerido apoyos por parte del Sistema Educativo, adecuados a sus características, necesidades e intereses, de forma transversal a sus procesos formativos, los han recibido generalmente sólo en situaciones específicas a partir de la iniciativa de algunos miembros de la comunidad educativa para dar respuesta y apoyar, por una parte, lo referido a aspectos académicos, evidenciándose en las propias palabras de los protagonistas:

- “Tenía un profe que enseñaba, era medio bruto, pero me enseñaba.” (S.L.V.C., línea 106)
- “Me repetía [el profesor] la misma cuestión [contenidos] hasta que me saliera bien po.” (S.L.V.C., línea 119)
- “Me mandaban tarea [los profesores], me dejaban ahí [en el colegio] era el único que estaba ahí. Si no hacía la tarea me dejaban como hasta las cinco de la tarde en el colegio.” (D.A.O.V., líneas 666 - 667)
- “Si igual me apoyaban [los profesores], si yo no entendía así, me explicaban, a veces hasta me hacían toa la tarea.” (F.A.U.M., líneas 35 - 35)

Mientras que, por otra parte, las acciones de los agentes educativos en relación a la provisión de apoyos, se orientan principalmente a contribuir con el bienestar personal de los jóvenes, siendo así como lo expresan ellos mismos: “qué

me pasaba en la casa me decían algunos [profesores].” (D.A.O.V., línea 49); “era preocupao [un profesor], se quedaba, era el único que se quedaba con el que pasaba más rabias era conmigo, y me decía a mi po, que me quería ayudarme él a mí. Que yo siempre llegaba con teléfonos nuevos al colegio, y me decía de donde sacai estos teléfonos. (...) Yo siempre llegaba con algo nuevo al colegio, y se daban cuenta en el colegio y me apoyaban ahí, me decían que no siguiera robando, que era muy chico.” (D.A.O.V., líneas 669 - 675).

Sobre la base de lo expuesto, es posible mencionar que pareciera ser que los jóvenes privados de libertad ***significan la Educación como un proceso determinado por la presencia o ausencia de apoyos de diversa índole***. Por lo tanto, de esto se desprende la inquietud referida a qué tan diferentes pudieron haber sido las trayectorias escolares de los protagonistas de la presente investigación si se hubieran entregado, tanto en el ámbito familiar como escolar, los apoyos requeridos por ellos. En este sentido, es posible inferir que si lo anterior hubiera constituido una realidad para los jóvenes, probablemente sus procesos formativos hubieran adquirido sentido y significado, y por lo tanto, la posibilidad de estar en riesgo de abandonar o desertar del Sistema Educativo no se hubiera desarrollado, reduciendo posiblemente con esto las probabilidades de cometer acciones delictivas, y por lo tanto, quizá hoy no se encontrarían privados de libertad.

Debido a la importancia y las implicancias de lo expuesto en la vida de los jóvenes, resulta trascendental crear redes de apoyos desde los establecimientos educativos, que incluyan a las familias, la comunidad y la sociedad, con el objetivo de que los protagonistas de la presente investigación puedan considerar a la Educación como un proceso fundamental, el cual brinda importantes posibilidades para que desarrollen una vida plena y que, por ende, quieran acceder y permanecer (Retueto, 2009).

Lo anterior debiese considerarse una prioridad para los establecimientos educativos, más aún si son los mismos jóvenes quienes manifiestan que quieren aprender y beneficiarse con la Educación: “cualquier apoyo [educativo] no más po

que me den los profes, que siga, que siga, que me den guías, pero pa hacer más cosas, hartas cosas que me den po.” (K.P.G.L., líneas 46 - 47). En este sentido, se vuelve fundamental que el Sistema Educativo chileno considere las necesidades, apreciaciones y demandas que presentan los jóvenes en cuestión, para contribuir no solo a beneficiar sus procesos formativos, sino que a la Educación que se entrega en general, a los niños, niñas y jóvenes en edad escolar (MINEDUC, 2013).

## **7. La escuela ideal ¿Un sueño imposible?**

Tal como se ha plasmado en acápites anteriores, Chile ha sido, y es actualmente, escenario de diversas manifestaciones socio-estudiantiles a causa del descontento y desacuerdo con el Sistema Educativo imperante. La generalizada convicción respecto de que este último no cumple en su totalidad con los reales principios de la Educación, mantiene al país en una constante reflexión y discusión en torno a la temática (Amar, 2007). Entre los principales focos de debate radica la afamada demanda social de “Educación Pública y Gratuita”, la cual no es ajena a los jóvenes privados de libertad, dado que son ellos quienes señalan:

- “Que sea gratuita po [la Educación] (...) porque hartos años se ha peleado por eso y todavía no es po.” (D.A.O.V., líneas 715 - 717)
- “Debería ser gratuita para todos [Educación], hasta los más ricos. Todos tienen derechos.” (Registro n° 2, sesión 3, líneas 69 – 70)

Estas últimas palabras pueden resultar inesperadas para algunas personas, debido a que desde una perspectiva prejuiciosa y estigmatizadora, es posible pensar que los protagonistas de la presente investigación, podrían referirse a la "gratuidad", como un beneficio único y/o principal para los sectores de la población con menores ingresos económicos, excluyendo a quienes cuentan con los recursos para pagar por su Educación. No obstante, sus voces dan cuenta de todo lo contrario, pues pareciera ser que visualizan la Educación desde la nobleza que

la identifica, es decir, como un Derecho Universal, al que todos, independiente a sus estatutos sociales, deben tener acceso de forma equitativa.

En relación a ello, cabe enfatizar que el actual modelo educativo figura como el primordial responsable de la enorme desigualdad y segregación que hoy afecta el contexto educacional chileno, y conjuntamente, las trayectorias escolares de los jóvenes. El pertenecer a familias en situación de vulneración de derechos, se constituye en un factor que, en cierta medida, determina su asistencia a establecimientos de tipo municipal, muchos de los cuales, por diversos motivos, hoy se caracterizan por su escaso prestigio educativo (Cornejo, 2006). Frente a esto, y cuando los jóvenes mencionan: “Mmm no sé una enseñanza, yo creo gratuita, y yo igual era pobre po.” (J.M.A.A., línea 287) es oportuno plantear que posiblemente, la petición y/o anhelo de gratuidad en el sistema, adquiere especial relevancia para ellos, dado que esto probablemente erradicaría el componente socioeconómico que en muchos casos obstaculiza la oportunidad de acceder a establecimientos educativos de mejor prestigio, los cuales comúnmente corresponden a aquellos de tipo particular. Estas destacadas diferencias pretenden ser aniquiladas con el poder que socialmente se adhiere a la instauración del sistema público, ya que en él se guarda la esperanza de avanzar, y eventualmente, alcanzar una Educación de calidad para todos y cada uno de los miembros del país (Educación 2020, 2013).

Durante el transcurso del tiempo, los organismos a cargo han promulgado diversas políticas cuyos fines contemplan la mejora de este debilitado Sistema Educativo. No obstante, en lo que a calidad se refiere, los principales, por no decir únicos avances, dicen verse reflejados en la renovación de infraestructuras y en el aumento de recursos tecnológicos a las unidades académicas (Cornejo, 2006). Sin embargo, pareciera ser que la primera de ellas no logra cumplir con las expectativas de los jóvenes, dado que hay quienes demandan: “tener [en la escuela] unos juegos, una plaza, eeh... una cancha de volleyball, e futbol, de hartas cosas, de too, que sea divertio.” (K.P.G.L., líneas 220 - 221). Ello se constituye en un nuevo reflejo acerca de la urgente necesidad que tienen las

actuales instituciones académicas de generar procesos de innovación, de modo que consigan fundarse en escenarios atractivos, que implementen una Educación integral, acorde a los intereses, necesidades y características de sus diversos miembros (Ríos y Reinoso, 2008). A esto se suma la voz de un joven que expresa: “Las salas sería bueno que tuviera caleta e cuestiones, así caleta e dibujos, cohetes, estrellas así.” (M.A.G.S., líneas 284 - 285). Si bien para algunos esto puede ser minimizado y considerado como un mero detalle, para el presente trabajo investigativo adquiere especial valor, pues devela el posible interés que tienen los protagonistas por dar vida y transformar sus recintos escolares en contextos más acogedores. A partir de ello, conjuntamente se desprende la probabilidad de que sus trayectorias escolares se hayan desarrollado en instituciones desprovistas de un ambiente físico propicio para una estadía grata al interior de las mismas, lo que guarda cuidado, pues se encuentra en estrecha vinculación con la motivación y disposición con la que los estudiantes enfrentan la jornada escolar (OPECH, 2009).

Ahora bien, en lo que respecta al incremento de tecnologías, existe un generalizado acuerdo por parte de los jóvenes acerca de los beneficios que estas tienen en los procesos de aprendizaje, evidenciándose en las siguientes palabras:

- “Que sea más tecnologías las clases ahora, pa que aprendan más rápido los niños.” (Entrevista grupal, línea 108)
- “No sé... unas cuestiones que sacaron ahora de tecnología, que en esos me gustaría aprender porque ahí aprendí ma. Porque en pizarra tenía que escribir, después tenía que borrar, y en el computador... que te la ponen ahí ¡y ya!... y saqué el este, no tenía que borrar ni una cuestión po. Ahí aprendí más rápido.” (K.P.G.L., líneas 212 - 215)

Sin embargo, cuando expresan “Que traigan más tecnología, más computadores pa ayudarte, porque igual los profes no pueden estar todo el día, y igual te queda la duda de repente de algo y una sala de computación igual sería bueno pa acompañarte, aprenderías más rápido.”(J.D.A.A., líneas 199 - 201), las palabras “que traigan”, e “igual sería bueno”, permiten inferir que los recintos en



los cuales cursaron su trayectoria educativa, no se vieron favorecidos de estas “mejoras en la calidad”, lo que despierta la duda respecto de qué tan equitativos han sido estos “avances”. Esto último se ve agravado considerando que la población de estudiantes que atienden dichos establecimientos, corresponden generalmente a aquellos pertenecientes a familias en situación de vulneración de derechos, por lo que debieran constituirse en los primeros destinatarios de este tipo de innovaciones educacionales (OPECH, 2009). A ello se agrega el sustancial interés que manifiestan en su mayoría ante los recursos tecnológicos, razón por la cual, las incluyen entre sus principales demandas al sistema:

- “Que tenga computadores, con lo que tiene que tener una escuela yo creo (...) Que tengan curso de computación o algo así.” (E.P.R.N., líneas 354 - 360)
- “Que sean más tecnológicas [las clases].” (K.P.G.L., línea 37)
- “Todo gratuito así, con tecnología (...) No sé, computadores.” (J.M.A.A., líneas 350 – 352).

Frente a lo expuesto, pareciera ser que los jóvenes privados de libertad **significan la Educación como un Derecho que debe ser garantizado en su máxima plenitud**, puesto que este último, en cierta medida, se ha visto transgredido durante sus procesos formativos. En otras palabras, el significado que los protagonistas otorgan a la Educación surge posiblemente desde las carencias declaradas que han experimentado en el contexto educativo.

El reciente párrafo se complementa y profundiza con las descripciones que realizan los jóvenes acerca de los “docentes ideales” que debieran, en su opinión, estar presente en todas y cada una de las diversas instituciones académicas, las cuales se expresan de la siguiente manera:

- “Que enseñen bien [profesores], que sepan explicar, porque hay profesores que no saben explicarte (E.P.R.N., líneas 173 - 174)
- “Profesores que cumplan, no sé po, profesores buenos, que se den cuenta que los jóvenes estén aprendiendo, después de cada clase pasarle una guía con lo que aprendieron, o cada una semana hacerle una cuestión, sobre todo lo que



hicieron en la semana y ahí pasarles una guía para saber los que aprendieron, y los que no aprendieron enseñarle un poco más.” (E.P.R.N., líneas 346 - 353)

Dichas palabras causan especial atención, puesto que los elementos que incorporan a estos “docentes ideales”, son considerados como inherentes de cualquier profesor, dado que conocer el nivel, eficacia y estilo de aprendizaje de los estudiantes, así como generar mayores apoyos a quienes, por diversos motivos, presentan dificultades en su aprendizaje, corresponden a principios esenciales de la labor pedagógica (CAST, 2008). Por consiguiente, cuando los jóvenes los postulan entre sus “ideales”, permiten desprender que posiblemente sus procesos formativos se vieron desprovistos de profesores en su mayoría con dichas características.

Cabe reiterar la importancia que los jóvenes otorgan a los docentes que dan respuesta a las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes, pues, son varios quienes a través de sus voces manifiestan:

- “Na que... que si ven a un cabro que no, no pueda una tarea, que le ayuden, que le expliquen bien, que le enseñen bien [los profesores].” (D.A.O.V., líneas 706 - 707)
- “Siempre estar pendiente [profesores] de los alumnos que le cuesta, porque siempre va a haber uno que le va a costarle más que a otros, y ahí uno tiene que ver así, apoyarlo, decirle: no, esto se hace así.” (B.R.J.C., líneas 280 - 281)
- “Si po, explicarle al que no entiende, uno siempre tiene que ayudarle un poco más porque le cuesta más po, y si es que le cuesta más tienen que apoyarlo más [los profesores].” (E.P.R.N., líneas 331 - 333)

Existe la posibilidad de que tales “alumnos que les cuesta”, correspondan a un reflejo de los propios jóvenes durante su trayectoria escolar, y que producto de que en su mayoría no recibieron los apoyos necesarios por parte de sus profesores, insisten en la importancia de los mismos. A su vez, esto guarda estrecha vinculación con las demandas que realizan los protagonistas de la presente investigación en torno a las metodologías de enseñanza implementadas

por los docentes, proponiendo avanzar desde las tradicionales rutinas en la que el profesor figura como único transmisor de conocimientos, hacia experiencias de aprendizaje en las cuales los estudiantes participan activamente, generando una dinámica de mayor interacción docente-aprendiz (Susinos y Ceballos, 2012), evidenciándose en las siguientes expresiones:

- “Que te escuchen y que te ayuden [profesores], que te expliquen mejor, que no solo sea escritura.” (J.D.A.A., línea 36)
- “Que los profes te conversen, te ayuden, te expliquen bien, que no solamente te hagan escribir y escribir.”(J.D.A.A., líneas 143 - 144)

A dicha interacción pedagógica, se suma un elemento que para los jóvenes parece ser relevante, correspondiente al acompañamiento cercano por parte de los profesores, constatándose en:

- “Así más... más pegaos a mí [los profesores], que me ayuden (...) Que me ayude así... que... así que... ya, si yo tengo algo así... como... como se llama... una pregunta y no sé, que venga a decirme como e’.” (K.P.G.L., líneas 132 - 135)
- “Como que los cabros [alumnos] igual no todos toman en serio las cosas, pero si ven que el profe está ahí contigo, está pendiente de ti y se preocupa; yo creo que lo van a tomar más en serio a que si el profesor llega y pesca una guitarra y dice ya hagan esto y se va.” (S.L.V.C., líneas del 317 - 323)

Estas últimas palabras permiten entrever que los docentes que manifiestan interés, preocupación y cercanía con sus estudiantes, resultan más significativos para los mismos, lo cual es posible, puesto que estas conductas se constituyen en fieles reflejos de una “valoración por el otro”, lo que se considera sumamente importante no sólo en la relación profesor-aprendiz, sino que en la relación persona-persona (Selander, 2012). Lo anterior adquiere especial envergadura cuando en las propias voces de los jóvenes se declara: “Que estime [el docente] y valore al alumno, respeto mutuo, si pone de su parte, valorar que se esfuerza aunque le cueste (...) Comprender la situación en la que está, porque les cuesta tanto esta materia, meterse en eso.” (F.A.U.M., líneas 114 - 116). Esto denota la

sustancial importancia de erradicar la tendencia de enfocar las dificultades que presentan los estudiantes, por sobre sus fortalezas y potencialidades, y más bien, dar prioridad a la búsqueda de la comprensión de dichas dificultades (Selander, 2012).

Ante esto, los jóvenes privados de libertad proponen como docente ideal aquel que establece un vínculo más allá de lo meramente pedagógico con sus aprendices, resaltando entre sus voces:

- “Que sea una profesora educada, que sepa llegar a ti. Y que te conozca, no que sea algo así como una profesora... Que te conozca igual po.” (S.L.V.C., líneas 335 - 336)
- “Na’ que sean [los profes] más así, que conversen más con los jóvenes, que no sean así como buenos días y no sé poh... empezar a hablar no más, y a escribir (M.A.G.S., líneas 310 - 312)
- “Preocuparse [los profesores] más de cada cabro, porque cada uno tiene cosas distintas.” (M.A.G.S., línea 314)
- “De repente pueden verlo mal [a alumnos] o peliando y acercarse y conocer más de su vida, a ver si lo pueden ayudar más de chico ya, después más grande cuesta ma po.” (O.E.G.S., líneas 308 - 310)
- “Hablar con ellos po [profesores con alumnos] (...) Siii po, hablar con ellos, preguntarles por qué, por qué están así.” (C.K.T.C., líneas 312 – 314)

Tales palabras revelan lo indispensable que es para los jóvenes contar con una persona al interior de los establecimientos que se interese por ellos como personas, lo cual implica elementos tan simples como saludarlos, ser afectivos, consultar por sus estados anímicos, entre otros. Cabe la posibilidad de que algunas personas resten importancia a estas demandas emanadas por los jóvenes privados de libertad, sin embargo, se debe recalcar el contexto e historias de vida que generalmente los caracterizan (UNICEF, 2011). En relación a lo expuesto, los jóvenes proponen:

- “[Los docentes] que conozcan ma a las familias, que de repente hay caso particular que es especial, que hay jóvenes que tienen toas las ganas de

aprender, pero la vida de chico siempre ha sido difícil.” (O.E.G.S., líneas 305 - 306)

- “Que de repente uno no sabe los problemas que tienen los jóvenes en las familias, que conozcan ma a las familias [los profesores], que de repente hay caso particular que es especial.” (O.E.G.S., líneas 304 - 305).

## **8. Educación: Las puertas del cambio**

El desarrollo del presente apartado requiere necesariamente enfatizar el contexto en el cual los jóvenes se encuentran actualmente, puesto que desde el momento en que pierden el derecho a su libertad, diversos ámbitos de sus vidas cambian radicalmente. Las imposiciones y prohibiciones, la imposibilidad de tomar decisiones, el desarraigo familiar y social, los prejuicios y violencia de los cuáles son víctimas, además de las generalmente precarias condiciones educativas, se constituyen en factores sumamente trascendentales a considerar (Silva, 2003; Dechiara, Furlani, Gutiérrez y Kratje, 2009). Lo anterior instaura un escenario inhóspito para los jóvenes, el cual se vincula al desencadenamiento de una mezcla de reacciones que dañan su bienestar, tales como la frustración, irritación, rabia, depresión, ansiedad, angustia, además del sentimiento de desesperanza, que culmina en un constante cuestionamiento y hastío de encontrarse en el lugar donde están (Silva, 2003).

Esto último, posiblemente conlleva a la añoranza de aquellos aspectos que los jóvenes consideran significativos de su vida previa al ingreso a CRC, así como también que probablemente valoren positivamente lo que antes les resultaba indiferente, entre lo cual la Educación adquiere especial relevancia (Arnosó, 2005), dado que cuando mencionan:

- “Es que antes no pensaba en esas cuestiones [estudiar], no estaba ni ahí con el tema.” (J.D.A.A., línea 121)
- “Pero yo me portaba mal porque no entendía [sentido de labor docente] pero ahora entiendo ya (...) ahora estoy más maduro” (D.A.O.V., líneas 106 - 109)

Permite desprender que posiblemente el ejercicio docente y con ello la Educación propiamente tal, les generaba a algunos jóvenes escaso o nulo sentido, sin embargo, hoy en día lo visualizan de manera distinta. Es por esto que conjuntamente critican su rol como aprendices en función a las acciones realizadas durante sus trayectorias escolares, lo que se evidencia en:

- “No me importaba [asistir a clases], no pensaba, era súper inmaduro” (O.E.G.S., línea 101)
- “Porque yo tenía harto apoyo [de mamá y algunos profesores], si no que yo era el que no quería.” (M.A.G.S., líneas 58 - 59)
- “Yo lo veo netamente por un tema mío [no asistir a clases], (...) yo, yo no quería ir [a la escuela] a mí no me gustaba (...) aquí era yo el que no quería ir a clase.” (O.E.G.S., línea 131 - 133).

Dichas palabras adquieren aún mayor relevancia cuando son las propias voces de los jóvenes, las que expresan probablemente arrepentimiento por no haber dado la importancia necesaria a sus experiencias educativas “ahora me hubiese gustado seguir estudiando en la calle, pero ya no puedo ya.” (E.P.R.N., línea 35). Tal afirmación genera, en cierta medida, desconcierto para la presente investigación, puesto que habitualmente sus comentarios reflejan trayectorias educativas adversas, por ende, es inquietante que manifiesten interés por volver a lo mismo. La explicación que surge para esto, se sustenta en que sus experiencias al interior de los recintos privativos de libertad marcan negativamente sus vidas, a tal medida, que cualquier instancia previa resulta más admisible (Valdebenito, 2011).

Indiscutiblemente dichos efectos negativos no se reducen únicamente al presente, sino que inciden directamente en el futuro de los protagonistas, pues ellos son conscientes de lo adverso que puede tornarse tal panorama, teniendo en cuenta que desde el momento en que son condenados por la justicia, también lo son por la sociedad, la cual les otorga estigmas negativos que los sitúan como sujetos de discriminación, obstaculizando el acceso a los ámbitos académicos y laborales (Villagra, 2008). Por consiguiente, es posible que la privación de libertad

configure el gran factor gatillante de los anhelos de haber realizado las cosas de manera diferente durante su pasado, desde esta perspectiva pareciera ser que consideran a la Educación como el principal cambio para que su presente y porvenir sean distintos, lo que se ve reflejado fielmente en sus propias voces: “Y ahora que no daría por retroceder el tiempo [y haberse interesado por la escuela].” (O.E.G.S., línea 105).

Lo plasmado hasta aquí, configura el primer indicio de que **los jóvenes privados de libertad parecieran significar la Educación como un pilar fundamental para generar un cambio sustancial en sus vidas**. Cabe destacar que tal importancia surge desde la percepción que tienen de la Educación posiblemente como una serie de progresivas oportunidades que se constituyen finalmente en un medio para “ser alguien en la vida”:

- “Es la Educación la que la lle’a. (...) porque si tú estudiai podí aprender y sacar el cuarto medio, y después ¡Pa! y podí sacar, no se po, ir a una universidad y podí sacar carreras, todo eso” (K.P.G.L., líneas 226 - 229)
- “Con la Educación tengo más puertas (...) se me abren más puertas.” (S.L.V.C., líneas 231 - 235); “que la Educación te sirve para ser alguien en la vida y es bueno estudiar” (Entrevista grupal, J.D.A.A., línea 406)

Se estima importante mencionar que esta visión de “ser alguien en la vida” se encontraría determinada exclusivamente por la obtención de un título profesional, pues son ellos mismos quienes indican:

- “La Educación hace todo po, pa sacar un cartón, ser alguien más adelante. En la Educación va lo que podí ser tú po.” (D.A.O.V., líneas 567 - 568)
- “Si uno tiene profesión tiene algo, podís conseguir pega más rápido po, a cambio si tení cuarto cuarto medio... barriendo calles, limpiando baños... Nooo, yo no soy pa eso.” (C.K.T.C., líneas 212 – 214).

Esto resulta preocupante para la presente investigación, dado que refleja la enorme influencia que tiene el sistema imperante sobre la Educación, tergiversando los fines reales de la misma, puesto que ella apunta a la formación integral de personas, fomentando su felicidad y plenitud, y no exclusivamente a la

obtención de un documento que certifica su profesión (Colegio de Profesores, 2009). Esto último se instaura como el discurso que los contextos familiares y escolares transmiten a sus miembros, por consiguiente probablemente los jóvenes terminan internalizándolo, lo cual se evidencia en: “Porque igual como que ni te pescan ahora si no hay estudia’o algo.” (M.A.G.S., líneas 228 - 229).

En este sentido, la Educación adquiere un papel aún más preponderante en sus vidas, debido a que se establece como el medio para obtener este título profesional, que brinda la posibilidad de optar a un trabajo remunerado, y con ello, acceder a la situación económica que consideran óptima para responder a sus necesidades e intereses, descartando su tradicional modo de acceder a esto, es decir, las acciones delictivas (Aylwin et al., 2011). Lo que se refleja en:

- “Si estudiai, después teni la posibilidad de trabajar y si trabajai teni plata... y plata bien ganada.” (E.P.R.N., líneas 202 - 205)
- “Si estudio en la U, gano mi plata, no robo más, si trabajo gano plata.” (F.A.U.M., línea 93)
- “Es mi futuro [estudiar en la universidad], al final igual es mi futuro y ahí no robo má” (O.E.G.S., línea 165).

Todo lo expuesto en el actual acápite permite inferir el enorme poder que otorga la Educación en la vida de los protagonistas de la presente investigación quienes hoy se encuentran privados de libertad, puesto que si esta cumpliera con los principios que por esencia la definen, posiblemente, los alejaría de los caminos delictivos. Ante esto se realiza la siguiente voz: “una enseñanza mejor, yo creo que no estuviera ni aquí yo [en la cárcel]” (J.M.A.A., línea 241).

## **CAPÍTULO 5**

### **CONCLUSIONES**

Este capítulo tiene por objetivo concluir el presente trabajo investigativo, para ello, en una primera instancia se desarrolla la discusión, la cual da cuenta de la respuesta a la pregunta de investigación y del cumplimiento de los objetivos planteados. Posteriormente se expone la importancia de escuchar las voces de los jóvenes como aportes constructivos a la Educación en Chile, y se plantean los desafíos para el rol de los docentes, y en particular para aquellos que se desenvuelven en el área de Educación Especial. Finalmente se presentan tanto las limitaciones y proyecciones de la investigación, así como también el cierre metacognitivo referido al proceso del Trabajo de Titulación vivenciado por las investigadoras.

#### **1. Discusión**

Con el objetivo de concluir el presente documento, es necesario comenzar retomando el problema de investigación, el cual corresponde a que actualmente en Chile el tema de la Educación es foco de constante discusión, la cual se origina por las opiniones, ideas, pensamientos, sentimientos, reflexiones y críticas manifestadas por los propios estudiantes. Sin embargo, existe mayor silencio por parte de aquellos que pertenecen a grupos en situación de exclusión social, tal es el caso de los jóvenes privados de libertad, de quienes se desconoce su voz en torno a la temática en cuestión, aun cuando ellos han sido y son parte del Sistema de Educación, lo que naturalmente les permite construir una visión y/u opinión respecto a la misma, y por consiguiente debieran encontrarse igualmente presentes en la discusión nacional.

Ante esta panorámica surgió la pregunta que dio origen a la presente investigación: ¿Cuáles son los significados sobre la Educación que tienen los



jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso?

Para dar respuesta a dicha inquietud, se planteó como objetivo principal “comprender los significados que los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso, atribuyen a la Educación formal, para aportar a la expresión de sus voces en la sociedad chilena”. Lo anterior se complementa con el planteamiento de 3 objetivos específicos correspondientes a: 1.Describir experiencias educativas que han vivenciado los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso, 2. Identificar en las experiencias descritas barreras y facilitadores a la participación, el aprendizaje y desarrollo de los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso, y 3. Identificar expectativas educativas que tienen los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso.

A partir de la investigación desarrollada, la cual comprende revisión de diversas fuentes bibliográficas, y principalmente trabajo de campo basado en la interacción, diálogo y establecimientos de vínculos de confianza con los jóvenes participantes, emergen desde sus propias voces 8 significados que ellos y ellas otorgan a la Educación:

**1. *Significan la Educación como una experiencia que se encuentra determinada por la institución educativa a la cual se asiste,*** puesto que según las voces de los jóvenes, producto de la situación económica de sus familias y de diversos antecedentes de conducta que suelen etiquetarlos como "estudiantes problema", parte sus experiencias educativas se han visto desarrolladas en los que ellos mismos denominan "colegios malulos", los cuales caracterizan por la presencia de climas escolares en los que predominan conductas delictivas entre algunos de sus diversos integrantes. Lo anterior parece constituirse en una experiencia educativa negativa para los jóvenes, dado que tal como se ha plasmado en el acápite de hallazgos, bajo ninguna circunstancia permitirían que

personas importantes para ellos asistan de establecimientos con las características señaladas, más bien proponen como "mejor opción" a instituciones de carácter particular, las que al parecer, desde su visión entregan una Educación de mejor calidad.

**2. Significan la Educación como una experiencia “fome” producto de las actitudes y el trabajo pedagógico desarrollado por los docentes, lo que conjuntamente se vincula a una desvalorización hacia estos últimos por parte de los jóvenes.** Según indican los propios protagonistas, las experiencias educativas en los colegios malulos a los que han asistido, se han visto influenciadas por varios docentes cuyas prácticas pedagógicas consisten únicamente en "escribir en la pizarra", "entregar guías", o bien, en "explicar todo el rato", lo que al parecer no sólo genera una pérdida del sentido, interés y motivación hacia el aprendizaje por parte de los jóvenes, sino que también influye en la valoración que estos últimos pueden tener hacia los docentes.

**3. Significan la Educación como una experiencia que se restringe sólo a los estudiantes “inteligentes” y “disciplinados”,** puesto que a partir de lo que expresan las voces de los jóvenes, es posible interpretar que vinculan la inteligencia con el dominio de saberes conceptuales, en los cuales pareciera ser que ellos se perciben así mismos como "desaventajados" en relación a los demás estudiantes, lo que posiblemente se constituye en el motivo por el cual generalmente se muestran desinteresados por formar parte de las experiencias educativas. A esto último mencionado se agrega el rol que adquiere el concepto de “disciplina” en el significado expuesto, debido a que según comentan los jóvenes, sus propias conductas manifestadas durante su formación escolar, conllevaron a que generalmente fueran expulsados de diversos establecimientos.

**4. Significan la Educación como una experiencia ajena a la integralidad de su persona,** puesto que según las voces de los propios jóvenes, asistir al colegio se constituye en una instancia "aburrida", producto de que tanto la uniformidad, normas y rutinas que los caracteriza, así como también las experiencias de aprendizaje que se desarrollan al interior de los mismos, se alejan

de sus características, intereses y necesidades. Lo anterior parece ser el motivo por el cual varios de los jóvenes han asistido a las instituciones únicamente por obligación, o por sus intereses sociales tales como amistades, o el consumo de drogas al interior de los recintos. Así también, estas experiencias ajenas, posiblemente influyen en el hecho de que algunos jóvenes prefieran reemplazar la primordialidad inherente de la Educación, por aquellos ámbitos de su vida que responden en mayor medida a sus intereses y necesidades, como lo es el robo.

**5. Significan la Educación como un proceso de formación escolar discontinuo, y por lo mismo, de escaso valor, sin embargo, a pesar de ello, visualizan la Educación como un elemento fundamental para sus vidas,** puesto que según lo declarado por los mismos jóvenes suelen sentirse rechazados por los algunos docentes debido a sus actitudes en respuesta a las acciones que mantenían como estudiantes, siendo frecuentemente expulsado del aula, regañados y sancionados, e inclusive vulnerados sus derechos no sólo en coartar su participación de las experiencias de aprendizaje, sino también fueron receptores de maltratos físicos y psicológicos factores que posiblemente fueron los principales influyentes en la percepción de su trayectoria escolar como una experiencia negativa, marcada por las repitencias, expulsiones e interrupciones que los jóvenes mencionan debido al escaso valor que otorgan a la misma manteniendo prioridades distintas en ese momento. No obstante lo anterior, los jóvenes expresan que a pesar de lo vivenciado consideran de igual forma a la Educación como una alternativa futura, verbalizando deseos de continuar estudiando, lo que pareciera ser para los protagonistas una opción para cambiar sus vidas.

**6. Significan la Educación como un proceso determinado por la presencia o ausencia de apoyos de diversa índole,** puesto que según lo expresado por los jóvenes, es posible identificar que relacionan los apoyos provistos por la familia como un aporte al proceso escolar que la mayoría de ellos vivenciaron, manifestando además que contaban con apoyos de dicho núcleo, sin embargo, diversas situaciones pueden influir de manera negativa en la provisión

de estos, a lo cual atribuyen consecuencias y repercusiones desfavorables en relación al ámbito académico. De igual forma, manifiestan que en sus experiencias escolares, las instituciones educativas y los profesionales que las conforman no entregaron los apoyos requeridos por ellos, atribuyendo la recepción de apoyos educativos a personas específicas en situaciones puntuales y particulares

**7. Significan la Educación como un derecho que debe ser garantizado en su máxima plenitud**, asumiendo ciertas características que según las voces de los jóvenes, la Educación debiera ser **gratuita** para todos y cada uno de los estudiantes, independiente de la situación económica que presentan las familias a las que pertenecen. Así también, mencionan que este derecho de forma transversal debiera contemplar la **innovación** de las infraestructuras de los establecimientos, y la incorporación de **tecnologías**, dado que el primero de ellos surge desde la aparente necesidad de desarrollar los procesos formativos en recintos más "acogedores", mientras que la segunda parece constituirse en un recurso incentivador y facilitador para la construcción de sus aprendizajes. A todo lo anterior se agrega, el rol que los jóvenes otorgan a **los docentes** en la plena garantía del Derecho a la Educación, pues desde las voces de los protagonistas de la presente investigación, se expresa la importancia de que las prácticas pedagógicas que los profesionales implementan al interior de las aulas, debieran sustentarse en el vínculo y diálogo con los estudiantes.

**8. Significan la Educación como un pilar fundamental para generar un cambio sustancial en sus vidas**, puesto que a partir de las voces de los jóvenes, pareciera ser que la situación de privación de libertad que viven en la actualidad, los ha conllevado a valorar positivamente la Educación. Desde sus reflexiones, denotan aparente arrepentimiento por no haber dado la importancia necesaria, y en el momento preciso, a sus procesos formativos. Esto último guarda estrecha relación con la visión que hoy tienen respecto de la Educación, la cual parece ser concebida como el principal medio para lograr, tal como ellos llaman "ser alguien en la vida", lo que en sus propias palabras corresponde al desarrollo de empleo que les permita acceder a la situación económica que consideran óptima para

cumplir con sus necesidades e intereses, descartando su tradicional modo de acceder a esto, es decir, las acciones delictivas.

### **1.1 Detección de barreras y facilitadores en las experiencias escolares de los jóvenes privados de libertad**

A raíz de los significados expuestos, es posible desprender que la mayoría de estos, surgen principalmente desde **barreras** presentes en las experiencias escolares vivenciadas por los jóvenes privados de libertad. Tal como se ha mencionado a lo largo del presente documento, generalmente los protagonistas de la presente investigación pertenecen a familias de bajos ingresos económicos, lo que en Chile se constituye en una barrera dado que en cierta medida obstaculiza la posibilidad de acceder a establecimientos educativos de "mejor calidad", los cuales suelen corresponder a aquellos de tipo particular pagado, significando un importante gasto económico para las familias (Maldonado, 2003; OPECH, 2006).

Dicha segregación se configura en uno de los factores causantes de que los jóvenes desarrollen sus procesos formativos en los ya denominados colegios "resumideros", en los que según sus propias voces, frecuentemente se observan conductas delictivas por parte de algunos de sus integrantes, lo que naturalmente se aleja de los principios inherentes de la Educación, y por ende, puede afectar en la formación y vida de los protagonistas (Fernández, 2003). A lo anterior se suma, que muchos de los jóvenes reconocen haber presentado conductas que difieren de los aspectos disciplinarios establecidos en el reglamento interno de los establecimientos a los que han asistido, lo que les conllevó en reiteradas ocasiones a que fueran expulsados de los mismos, y terminaran asistiendo a los colegios "resumideros". Tal situación es considerada una barrera, puesto que no sólo es una evidencia de la escasa capacidad que tienen algunas unidades educativas para enfrentar el desafío que implica la diversidad, lo que en este caso se traduce a generar los medios necesarios para comprender y apoyar a estos "estudiantes problemas" en reemplazo a la aparente "tajante" expulsión (Sandoval,

2014). Sino que también posiblemente afecta la percepción que los jóvenes construyen de sí mismos, debido a que este tipo de exclusión escolar puede hacer que sientan que no cuentan con las características para formar parte de una institución educativa, lo que conjuntamente fomenta a sentimientos de rechazo hacia las mismas (Selander, 2012; UNICEF, 2011), es decir, deslegitimar su identidad de aprendiz (Julio, 2010).

Lo último expuesto guarda estrecha relación con la concepción que tienen los jóvenes de la Educación como una instancia normalizada, rutinaria y uniformadora, que al parecer se aleja de sus intereses, características y necesidades personales, así también, en cierta medida limita la libertad de acción, expresión y los espacios a la diversidad (Plá, 2005), lo que posiblemente influye en que los jóvenes presenten estados de aburrimiento al interior de las escuelas.

No se puede hacer omisión de las prácticas pedagógicas implementadas por algunos docentes de los establecimientos escolares a los que han asistido los jóvenes, pues según sus propias voces es posible reconocer que en su mayoría han sido afectados por experiencias de aprendizaje “rígidas”, las cuales son definidas por el abordaje de contenidos principalmente conceptuales, que son enseñados por los profesores a los estudiantes de forma tradicional, es decir, utilizando el discurso y la pizarra como únicos recursos de enseñanza. Dichas metodologías se configuran como posibles barreras en los procesos formativos de los protagonistas, dado que obstaculizan tanto el descubrimiento de sus propias fortalezas, habilidades, capacidades y talentos, así como también la construcción de sus aprendizajes, por consiguiente coartan el rol activo que naturalmente deben adquirir los estudiantes en sus experiencias formativas, y más bien los sitúa como meros receptores de las mismas (Fernández, 2003). A esto se suma, el hecho de que tales prácticas pedagógicas pueden perjudicar a aquellos jóvenes que presentan fortalezas en otros ámbitos de sus procesos formativos, y no necesariamente en lo que refiere a lo conceptual, dado que posiblemente se relaciona con los sentimientos de “incapacidad” que se manifiestan en algunos casos (Sandoval, 2014).

Otro aspecto a mencionar en el presente apartado corresponde a que según expresan los jóvenes, durante sus trayectorias escolares, producto generalmente de sus "conductas indisciplinadas", en reiteradas ocasiones fueron receptores de maltratos físicos y/o psicológicos por parte de algunos de sus profesores. Lo anterior es concebido como una barrera, puesto que evidentemente se trata de una vulneración a su integridad (Sandoval, 2014; Tsukame, 2010; UNICEF, 2006), que posiblemente genera que los jóvenes se sientan desvalorizados, y conjuntamente que mantengan una visión negativa de sus experiencias educativas.

Lo expuesto en el reciente párrafo puede estar vinculado a las demandas que realizan los jóvenes en relación a los docentes, las cuales enfatizan la importancia de transformar la tradicional relación pedagógica profesor-estudiante, a una de mayor transversalidad basada en el diálogo, respecto y vínculo de confianza entre ambos, a modo de que los docentes sean más cercanos a los jóvenes, y tengan un mayor conocimiento no sólo de estos últimos, sino que también de sus familias, ya que pareciera ser que para los protagonistas su grupo familiar adquiere un pilar fundamental en su procesos formativos. Según expresan los protagonistas del presente estudio, esta "nueva relación", permite que los profesores comprendan en mayor medida a los jóvenes, lo que fomenta a su vez la entrega de apoyos (Romagnoli y Gallardo, 2010).

Todas y cada una de las barreras expuestas, adquieren especial relevancia puesto que se configuran como un reflejo de que posiblemente no son los jóvenes quienes desertan del Sistema Educativo, sino al parecer son estas barreras las que terminan expulsándolos del mismo.

En lo que guarda relación con los **facilitadores**, cabe señalar que en su mayoría, los jóvenes han recibido apoyo familiar durante el transcurso de sus experiencias escolares, lo que se considera un factor positivo, debido a que según sus propias voces, generalmente son los integrantes de sus familias quienes han incentivado, contribuido y acompañado el desarrollo de sus procesos formativos. En este sentido, pareciera ser que los protagonistas de la presente investigación



valoraron positivamente el esfuerzo que hay detrás de su grupo familiar para que ellos logren cumplir exitosamente con su formación educativa. Lo mencionado adquiere énfasis considerando que la familia corresponde al pilar fundamental en el desarrollo de cualquier persona (Burrows, 2006).

Cabe señalar que ciertos protagonistas expresan haber recibido apoyos por parte de algunos docentes durante su trayectoria escolar, lo que al parecer ha adquirido especial valor para los jóvenes, pues son justamente dichos profesionales quienes figuran en lo que para ellos corresponde a “experiencias educativas positivas”.

Frente a esto, es necesario enfatizar en los apoyos requeridos respecto a las expectativas futuras de los jóvenes, puesto que como han dejado en manifiesto, la gran mayoría de ellos pretende continuar sus estudios al salir de CRC, por lo que pareciera ser que los protagonistas aún mantienen esperanzas sobre la misma y realzan el valor de esta en sus vidas. Es debido a lo expuesto, que se considera fundamental dar respuestas efectivas a dichas expectativas, aprovechando al máximo la motivación y aceptación de desafíos de los jóvenes en este sentido, quienes posiblemente buscan en la Educación una oportunidad de cambio y depositan su confianza en la misma.

## **2. Importancia de escuchar las voces de los jóvenes privados de libertad como aportes constructivos a la Educación en Chile**

Todas y cada una de las voces plasmadas en el presente documento, rompen con el silencio instaurado en algunos escenarios sociales respecto a los temas educativos en boga. La activa participación de los jóvenes privados de libertad en la presente investigación, se considera un fiel reflejo del interés que sienten por compartir sus experiencias y expresar sus opiniones respecto a lo que parece adquirir fundamental importancia en sus vidas: la Educación.

No se puede perder de vista que esta última corresponde a un Derecho Humano, el cual según los propios protagonistas, debe ser garantizado en su



máxima plenitud, por ende, y en virtud a una nación que avanza hacia la Inclusión, es necesario escuchar los aportes de todos y todas, a modo de construir una Educación que aborde realmente la riqueza de la diversidad.

Ante tal panorama, posiblemente los jóvenes tienen mucho que decir sobre el tema, dado que tal como se ha documentado, sus experiencias educativas se han visto afectadas generalmente por la presencia de diversas barreras, y por ende, sus voces pueden contribuir significativamente a la mejora de la Educación.

Permitir que los jóvenes se expresen se constituye en un factor que enriquece el Sistema Educativo, puesto que son ellos quienes diariamente asisten a los diversos establecimientos educacionales, quienes son víctimas, testigos, o participantes de las experiencias de aprendizaje, quienes presentan sueños y expectativas que la Educación puede contribuir a que sean cumplidos, en fin, ellos son los principales protagonistas de sus procesos formativos, y por consiguiente, son las voces que naturalmente debiesen tener mayor realce (Prieto, 2005).

Por lo demás, el generar instancias para que los protagonistas se expresen no sólo puede contribuir a la Educación de todos los niños, niñas y jóvenes del país, sino que también suscita a que los jóvenes privados de libertad se sientan valorados y empoderados por su participación, lo que puede contribuir a fomentar un sentimiento de pertenencia que durante ocasiones de su vida, posiblemente ha sido opacado por las diversas situaciones de exclusión y vulneración de derechos a las que se han visto expuestos.

### **3. El desafío de los docentes a partir de los significados que los jóvenes privados de libertad otorgan a la Educación**

Desde la propia voz de los jóvenes privados de libertad, es posible interpretar que los docentes adquieren un papel importante no sólo en las trayectorias educativas de los protagonistas, sino que también en sus vidas en general, puesto que las prácticas pedagógicas y experiencias de aprendizaje

implementadas pueden influir tanto en las percepciones que tienen de sí mismos, como también en la visión y significados que otorgan a la Educación.

Ante esto, se plantea como desafío para los profesores, el de generar experiencias de aprendizaje innovadoras que den respuesta a la diversidad presente en sus aulas, de tal forma, que cada uno de los estudiantes que conforma parte de ellas, tenga la posibilidad de descubrir y/o potenciar sus capacidades, habilidades y talentos, desarrollándose de forma integral según sus propias características, intereses y anhelos. A esto se suma la importancia de conformarse no sólo como un profesional, sino que como una persona que valore a sus estudiantes por la esencia de los mismos, estableciendo vínculos afectivos y de confianza con ellos que reflejen interés por sus aprendizajes y desarrollo. Esto último con la finalidad de que los aprendices se sientan importantes, valorados y queridos por quienes son sus profesores, ya que esto juega un rol clave en su participación e implicancia durante sus procesos formativos (UNICEF, 2011)

El objetivo es generar climas de aprendizajes atractivos y significativos, en los cuales los estudiantes se sientan felices, a modo de que aquellos aspectos emocionales que en ocasiones pueden estar afectándolos, pasen a un segundo plano desde el momento en que ingresan al salón de clases. En relación a esto último, cabe agregar lo que los propios jóvenes privados de libertad recomiendan a las futuras docentes, referido a la relevancia que adquiere que los profesionales de la Educación se acerquen a sus estudiantes cuando noten conductas poco habituales en ellos, pues según los protagonistas, estas son señales de que algo les ocurre, y con la intervención de los docentes se puede evitar posibles futuras consecuencias.

Ahora bien, en lo que respecta a los jóvenes privados de libertad, no se puede perder de vista que desde sus propias expectativas educativas, muchos de ellos pretenden retomar sus estudios, lo que les significa importantes procesos de reinserción escolar, frente a los cuales los docentes nuevamente adquieren especial valor (Torres, Álvarez y Obando, 2013). Lo anterior se fundamenta, en que en cierta medida son los encargados de derribar los estigmas sociales que

acompañan a los jóvenes en cuestión, así como también de despertar el interés, motivación y sentimientos de competencia que pueden haberse visto afectados por la situación de privación de libertad acontecida.

Para lograr lo recientemente expuesto, se deben instaurar con los jóvenes vínculos caracterizados por

“el respeto y la consideración por el otro, valorándolo en tanto sujeto legítimo, sin cuestionar la razón del por qué están donde están. Como ejemplo destacan el hecho que los profesores y las profesoras les entreguen consejos para que cambien su modo de vida y retomen sus estudios; otorguen el espacio de confianza para la conversación sobre diferentes temas, donde muchas veces encuentran la posibilidad de compartir sus asuntos o dificultades personales” (Selander, 2012, p.29).

#### **4. El desafío de los Profesores de Educación Especial a partir de los significados que los jóvenes privados de libertad otorgan a la Educación**

Si bien un profesor de Educación Especial debiese tener todas las características mencionadas anteriormente, su rol es de suma importancia en la entrega de apoyos específicos requeridos por la diversidad de estudiantes, pudiendo ser un gran aporte en la abolición de la exclusión experimentada por los jóvenes privados de libertad. Desde esta perspectiva, es necesario recalcar la formación inicial que caracteriza y fundamenta la Educación Especial respecto de la fiel creencia en que toda persona puede cambiar, tanto en lo referido a modificabilidad cognitiva como en lo referido a la superación personal e integral. Bajo esta mirada, lo mencionado debiese ser el sello distintivo que caracterice a todo docente, con la finalidad de cultivar en sus estudiantes sueños, intereses, expectativas y la necesidad de búsqueda del cambio, aspectos indispensables que no deben perder fuerza o valor al ingresar al Sistema Educativo.

Como ha sido mencionado, el Sistema Educativo Nacional es uno de los principales responsables de no permitir cambios ni agentes innovadores debido a

sus altas exigencias y rigidez en sus programas de estudios, sin embargo, esto no debiese ser motivo para disolver las creencias y decaer en la lucha por la Inclusión de todos y todas.

Por tanto, bajo esta insignia de la Inclusión, las ideas innovadoras y deseos de cambiar la situación nacional no se pueden ver menguadas por las exigencias administrativas. Desde esta visión docente no se puede olvidar que se está trabajando con personas, por tanto, todo impacto e incidencia a partir del trabajo pedagógico indudablemente marca las vidas de niños, niñas y jóvenes en formación. Es por esto mismo, que merecen y no les puede ser denegado un trato digno, empático y afectuoso que conlleve a la comprensión de los mismos en todas sus áreas, de manera que a partir de la enseñanza se subsanen grandes carencias y se responda a sus necesidades.

Por otra parte, para dar respuesta de manera eficiente ante las diversas necesidades y problemáticas del estudiantado, es de suma importancia que se contemple en la formación docente, la preparación para dar respuesta a una tarea de tal envergadura, puesto que se requiere de interacción, manejo y estrategias específicas que permitan el trabajo especializado en otros contextos, como lo es CRC, con jóvenes que generalmente presentan rechazo por temáticas educativas debido a las experiencias negativas que han vivenciado, donde han sido vulnerados sus derechos, no contemplan sus contextos, culturas e intereses y, además, se ven excluidos muchas veces del sistema. Por ende, se considera pertinente una formación innovadora, proactiva y motivante que demuestre y reencante a esta población que durante sus trayectorias figuran experiencias de vulneración, según lo expresado por los propios jóvenes.

Por consiguiente, el desafío docente radicaría fundamentalmente en la prevención de las denominadas “trayectorias inconclusas”, término referido al cambio de visión del abandono escolar, pues tal como menciona Richards (2009) es resultado de un proceso largo donde se vislumbran las confrontaciones de expectativas y deseos de los estudiantes, de aquellas que mantienen los profesores, la escuela y la sociedad en general. Motivo por el cual se considera

que las características del Sistema Educativo son las principales responsables de forjar dichas trayectorias inconclusas, y por ende, no representan una “deserción escolar”. A raíz de ello, se hace necesario tener en cuenta además, la resistencia a la autoridad docente que presentan mayoritariamente los jóvenes, así también las dificultades en su rol de aprendiz y las interrelaciones con pares y docentes. Por tanto, desde esta perspectiva sería necesario considerar a los jóvenes desde sus contextos y trayectorias de vida, comprometiéndose e involucrándose en los cambios que requieren sus educandos para mermar las carencias de las experiencias educativas de los jóvenes privados de libertad, así como también el potenciar, preparar y acompañar el proceso para la reinserción a la formación educativa y la mantención en la misma.

## **5. Limitaciones de la investigación**

A raíz del análisis y reflexión sobre todo del trabajo realizado durante el período de investigación, es posible mencionar que se identificaron limitaciones durante la ejecución que aluden al tiempo respecto a la recogida de información y características propias de CRC.

En lo que respecta a la recogida de información, se optó por una convocatoria abierta para la participación de los jóvenes a través de entrevistas, debido a las advertencias del equipo de Educación de SENAME respecto al rechazo que los jóvenes demuestran ante instancias como éstas. Por tanto, al tener una inesperada recepción, la gran mayoría se unió al trabajo propuesto, optando por darle voz a cada uno de ellos sin restringir ni seleccionar a los protagonistas, culminando con un universo de 12 personas. Claramente lo mencionado demandó mayor tiempo para la toma de entrevistas en sus modalidades grupales e individuales, limitando la profundización con cada uno de los protagonistas.

Si bien, se considera que se obtuvieron variadas percepciones constituyéndose como un elemento enriquecedor, la información obtenida para

analizar también implicó un esfuerzo para triangular los datos y mayor inversión de tiempo, dado que se dio especial relevancia a plasmar las voces de todos y cada uno de los participantes, a modo de ser congruentes con el principio de Inclusión.

Así también, otro factor que influyó en el tiempo destinado al trabajo de campo, está referido a las características propias del centro, donde tal como describe el equipo de Educación de SENAME, el trabajo al interior del mismo se torna impredecible, razón por lo cual se debió apelar a la flexibilidad de las investigadoras y recalendarizar en más de una oportunidad las sesiones por diversos incidentes, tales como: Allanamientos, cambios de casas, ocupación del recinto donde se llevaban a cabo las actividades, conflictos de agresión entre los jóvenes, entre otros.

## **6. Proyecciones de la investigación**

Las proyecciones que se desprenden del presente trabajo corresponden a temas de investigación que a partir de los resultados expuestos es posible profundizar, complementar o relacionar en investigaciones posteriores. Bajo esta concepción se identifican las siguientes líneas investigativas:

- Realizar una propuesta de soluciones y alternativas de mejora en la Educación formal de carácter municipal, específicamente de los colegios “resumideros” a partir de las opiniones y significaciones de los jóvenes privados de libertad.
- Investigar las alternativas y posibilidades reales que tienen los jóvenes privados de libertad de reinsertarse en la Educación formal al egresar de CRC.
- Investigar las implicancias que posee el proceso formativo al interior del centro y de qué forma impacta en la reinsertión educativa.
- Investigar en qué consiste y qué beneficios conlleva en los jóvenes el acompañamiento educativo por parte del equipo de CRC una vez egresados del centro.
- Ampliar la población participante en la investigación a otros Centros de

Régimen Cerrados del país, con el fin de contrastar los significados que otorgan a la Educación a partir de sus experiencias escolares.

## **7. Cierre metacognitivo**

A modo de finalización, tanto del presente capítulo como del Trabajo de Titulación, exponemos un cierre del proceso de estudio realizado, el cual se sustenta en una reflexión metacognitiva y análisis del trabajo investigativo, en función de los facilitadores y obstaculizadores evidenciadas, así como también de los aprendizajes construidos y las implicancias del proceso desarrollado en el ámbito personal y profesional. En función de lo anterior, con motivo de organizar el apartado y facilitar su comprensión, se presenta lo referido al trabajo del grupo de investigación en el proceso en general, además de lo vinculado al desarrollo del trabajo de campo realizado con los jóvenes privados de libertad del Centro de Régimen Cerrado (CRC) de SENAME Región de Valparaíso.

Conformamos el equipo investigativo del presente estudio, cinco estudiantes quienes enfrentamos un extenso proceso de trabajo al desarrollar la presente investigación, con el objetivo de optar al título de Profesor de Educación Diferencial, para lo cual nos hemos formado durante nueve semestres. Es importante mencionar, que al momento de definir los lineamientos iniciales de nuestro trabajo de titulación, quisimos enfrentar un nuevo desafío, en una realidad desconocida, pero a nuestro juicio merecedora de gran interés para ser investigado. Fue así, como determinamos realizar nuestro estudio con jóvenes privados de libertad, encontrándose este orientado a contribuir con la expresión de las voces de ellos, para comprender cómo significan la Educación.

Tal como se mencionó anteriormente, nuestro grupo evidenció facilitadores y obstaculizadores durante el desarrollo del trabajo investigativo. En relación a las primeras, podemos mencionar que nuestro grupo se caracterizó por los vínculos y cercanía mantenidos durante el proceso, lo que nos permitió generar un clima de trabajo ameno, lo cual, conjugado con la empatía presentada por cada una, nos

permitió enfrentar adecuadamente las exigencias de la presente investigación, constituyendo una fuente de apoyo para cada una, cuando manifestamos sentimientos de inseguridad, y nos sentimos sobrepasadas con las tareas a realizar, las cuales se sumaron a otros deberes en el ámbito académico. Lo mencionado, nos permitió además mantenernos unidas como grupo, aun cuando nos vimos enfrentadas a situaciones complejas, entre estas las diferencias de opinión en relación al trabajo, frente a lo cual en ocasiones, se vuelve compleja la realización de acuerdos. En este sentido, es importante reconocer que cada una presenta características particulares, en este caso, a partir de la diversidad entre nosotras, cada una aportó desde sus fortalezas y habilidades, las cuales fuimos capaces de complementar y con ello enriquecer el trabajo realizado. De esta forma, el contar con cinco puntos de vista, enriqueció, sin duda, la profundidad del trabajo investigativo, puesto que este se nutrió de los aportes originados desde diversas perspectivas.

Sumado a lo expuesto, otro de los facilitadores evidenciados radica en el compromiso con el trabajo realizado, a partir del cual, dedicamos una gran cantidad de tiempo a las actividades requeridas para un desarrollo eficiente de las exigencias de la investigación realizada, lo que contempló ubicar este, como una de las principales prioridades y preocupaciones. En complemento con ello, buscamos cumplir las diversas tareas propuestas, visualizándolas como una responsabilidad, ante lo cual, el perfeccionismo que nos distingue, tomo especial realce, debido a que buscamos en todo momento cumplir con las labores de la mejor manera posible, sacrificando, tal como se mencionó anteriormente, tiempos y otras actividades. De igual forma, nos comprometimos y cumplimos a cabalidad con las lecturas, elemento fundamental para enriquecer y desarrollar cualquier investigación.

Así también, la instancia de trabajo de titulación, constituyó para nosotras uno de los escenarios en el cual pudimos basarnos en experiencias de asignaturas previas, siendo capaces de enriquecer el trabajo investigativo con situaciones que anteriormente habíamos visualizados, analizado y reflexionado en



función a ellas, adecuándolas a la nueva situación enfrentada. Fuimos capaces además, de considerar, integrar y utilizar conocimientos de asignaturas cursadas durante nuestros años de formación, en relación a las temáticas abordadas en la investigación y al establecimiento de relaciones con los jóvenes. Conjuntamente con lo anterior, se añaden los facilitadores desplegados en el trabajo de campo, donde por un lado, la iniciativa y creatividad se tornan factores fundamentales en cada una de las sesiones realizadas, visualizándose en la implicancia y motivación de los jóvenes por participar en las actividades y dinámicas propuestas. Cada una de las instancias lúdicas fueron pensadas y preparadas con la debida anticipación y meticulosidad, posibilitando captar los intereses de los participantes y de esta forma asegurar su participación. Cabe destacar que dicha participación dió paso a la creación de vínculos, lo cual se configura como una de las mayores fortalezas logradas. Lo expuesto, se propició gracias al trabajo centrado en la generación de lazos de confianza, a través del compartir junto a ellos, donde se tomaban en consideración sus opiniones y se validaban como personas. Finalmente, la flexibilidad durante el trabajo de campo, constituyó otro de los facilitadores que presentamos como grupo de investigación, donde se pudo sortear los inconvenientes propios del contexto, siendo proactiva en la búsqueda de soluciones y propuestas.

Ahora bien, en lo respectivo a los obstaculizadores presentados durante el transcurso del trabajo de titulación, es posible indicar que uno de ellos se relaciona con la dificultad que adquiere en ocasiones, principalmente de análisis de la información recogida, puesto que conjugar cinco ideas, visiones, opiniones y reflexiones, constituye una tarea de elevada complejidad, lo cual pudimos lograr, a nuestro juicio, de manera adecuada, sin embargo, esto dificulta a su vez, el ser estratégicas con el tiempo, en función de que el tiempo de trabajo se vuelve reducido, en trabajos amplios y en profundidad como lo es el desarrollo de una investigación.

Además de esto, al estar comprometidas con la realización de un trabajo de calidad, es que determinamos, en un comienzo, la realización conjunta como

grupo de cada una de las actividades a realizar, lo que nos jugó en contra en relación a los tiempos, puesto que si bien, a nuestro parecer logramos cumplir con las metas propuestas de forma eficiente, en materia de plazos establecidos para ello presentamos dificultades, puesto que nuestra forma de trabajar no era beneficiosa en cuanto a la realización de avances en relación con los tiempos de trabajo con los cuales se cuenta. Conjuntamente con ello, el perfeccionismo complicó de igual manera los avances, puesto que destinamos un tiempo excesivo a repensar, releer, revisar y redactar nuevamente, diversos y múltiples elementos del estudio.

De igual forma, evidenciamos obstaculizadores en cuanto al conocimiento acerca de lo referente al marco metodológico de la investigación, tanto en términos teóricos como prácticos, lo cual complejiza sustancialmente, lo referido a la determinación e implementación del tipo de investigación a realizar. Pese a ello, siendo conscientes de dicho obstáculo, la proactividad tuvo un rol importante, puesto que debimos estudiar en profundidad los elementos referidos a dicha temática.

Por otra parte, durante el transcurso de la investigación, específicamente en lo referido a la última etapa, nos vimos expuestas a diversas situaciones de estrés, lo cual dificulta los avances, principalmente en términos de la redacción del documento oficial, a partir de los cual enfrentamos situaciones de bloqueo e inseguridad, las cuales pudimos enfrentamos a partir del compañerismo, comprensión y apoyo grupal.

Ahora bien, en lo que respecta a nuestras obstaculizadores como grupo durante el trabajo de campo realizado, es importante mencionar la inseguridad que invadió al comenzar el proceso, basada principalmente en la angustia del no saber si se iba a propiciar el proceso de vinculación.

Por otra parte, si bien no se considera una debilidad propiamente tal, nos resultó complejo de adoptar la dicotomía entre valorarlos y respetarlos como personas y a su vez ser conscientes de que estos infringieron la ley, provocando daños a otros. Por tanto, se intentaba en todo momento entregarles lo mejor y de

forma empática conocer sus realidades, no obstante debíamos conjugar la visión de no victimizarlos.

En relación a los aprendizajes construidos e interiorizados durante el proceso, constatamos en primer lugar el lograr conocer las falencias del Sistema Educativo que si bien ya percibíamos, hoy podemos opinar con mayor fundamento al respecto, puesto que se encuentran avaladas por las voces de los jóvenes participantes, quienes nos dieron a conocer otras aristas del tema en cuestión.

Así también, consideramos que nuestra propia actitud, disposición y motivación hacia el trabajo, es uno de los principales factores influyentes para un proceso exitoso. Del mismo modo, al mantener un verdadero afán por conocer esta realidad y a los jóvenes que se desenvuelven en ella, además de develar sus opiniones como grandes voces que han de ser escuchadas por la sociedad, debimos aprender a desprendernos de los prejuicios y estigmas sociales, para dar real importancia de la cercanía, el respeto y la consideración por el otro, valorándolo como persona, sin cuestionar la razón del por qué están donde están.

Por su parte, comprobamos que la incorporación de sorpresas y novedades al trabajo, adquiere aún mayor relevancia en contextos de privación de libertad, puesto que quebranta las rutinas que los implicados acostumbran a vivir al interior de los centros, provocando curiosidad y deseos de formar parte de lo que se realiza.

A su vez, afianzamos la idea de que otro gran factor primordial para generar la participación, radica en las instancias de diálogo y comunicación, generando espacios para conocer las diferentes experiencias de vida, a partir de las cuales, se fomentan la expresión e intercambio de ideas y opiniones. Lo mencionado constituye un factor positivo, dado que a raíz de ello, los protagonistas reconocen que sus opiniones son valiosas para el resto y que pueden contribuir en diversos aspectos, aumentando de este modo la confianza en sí mismos, autoestima, autonomía y desarrollo social.

Del mismo modo, queremos destacar que comprender la importancia de ser consecuentes en relación a las actividades propuestas y el cumplimiento de las

mismas, es un aprendizaje que sin lugar a dudas debe ser transferido a otros contextos de nuestra profesión, y especialmente considerado en el expuesto en el presente documento, factor al que dimos especial énfasis en el trabajo con los jóvenes, con la intención de demostrar que pueden confiar en nosotras y el gran significado que adquieren en nuestro trabajo, puesto que fueron ellos mismos, quienes en determinadas ocasiones nos comentaron que a lo largo de su vida han sufrido decepciones tras la falla de personas específicas y de la sociedad propiamente tal.

Así también, fortalecimos desde el trabajo conjunto el aprendizaje referido a valorar a los protagonistas por lo que son; jóvenes, dejando a un lado la razón por la que se encuentran en el centro, lo que implica aceptarlos en toda su complejidad, validando sus experiencias aunque sean diferentes a nuestros propios valores y creencias. Complementando lo anterior, nuestra visión de trabajo consolidó el real interés hacia las personas con las que nos vinculamos, procurando estar atentas a hechos tan sencillos y cotidianos como lo son el saludo, estados anímicos, valoración de sus aspectos positivos y demostración de preocupación y afecto. Así también el otorgar el espacio de confianza para la conversación sobre diferentes temáticas, donde se da la posibilidad de compartir asuntos o dificultades personales que quisieran confiar, propiciado a través de lo que se denomina “comunicación emocional” referida al compartir sentimientos y opiniones con apoyo y comprensión, contribuyendo a la cercanía e intimidad.

Al recordar los acontecimientos vividos con los jóvenes privados de libertad, no podemos finalizar el presente documento sin mencionar, que se constituyó como una gran decisión, un gran desafío y por sobre todo, una gran experiencia, dado que hemos aprendido y crecido, no sólo en nuestro ámbito profesional, sino que también en lo personal.

Desde el primer momento que ingresamos al centro y tuvimos oportunidad de interactuar con los protagonistas, sentimos que estábamos justamente en el lugar y con las personas correctas. Al finalizar cada sesión nos marchamos con deseos de dar a conocer todo lo vivido y aprendido con los jóvenes, y hoy se nos

hace grato redactar no sólo este documento, sino nuestro propio trabajo de titulación, orientado a transmitir y resignificar las voces de quienes hemos tenido la gratitud de conocer. A estas palabras también se le suman aprendizajes que apuntan al rol docente; asertividad y el saber escuchar las necesidades de un otro, como aspectos elementales para dar marcha a contextos de aprendizajes inclusivos, y que a su vez permitan abrir espacios de participación a aquellos que durante su vida han sido ignorados.

Frente a esta panorámica y luego de lo vivido, pensamos que si alguna vez se nos pregunta o solicita un consejo para lograr la participación, reflexión y/o vínculo con jóvenes privados de libertad, nuestra respuesta sería valorar la vida, los momentos y las personas, demostrar y entregar alegría, esperanza, y por sobretodo; creer en los cambios... actuar con la visión de que todo es posible.

Damos por concluido el presente documento con las palabras de uno de los jóvenes implicados en el proceso, las cuales se convierten en un gran reflejo de la recompensa a nuestro trabajo: “fue una instancia muy importante en mi proceso, conocer a nuevas personas que me dieron la oportunidad de expresar distintos puntos de vista en cuanto a la Educación. En particular fue una experiencia muy grata para mí. Gracias” O.G.

## BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, L. y García, M. (2008), Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202.

Amar, M. (2007). *Equidad, calidad y derecho a la educación en Chile: Hacia un nuevo rol del Estado*. Obtenido de [http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios\\_pdf\\_estudios/nro09-07.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios_pdf_estudios/nro09-07.pdf)

Apablaza, J. y Órdenes, D. (2013). *El sentido de la escuela para los jóvenes privados de libertad en un Centro de Internación en Régimen Cerrado. Tesis para optar al título de profesor de Historia y Ciencias Sociales y al grado académico de licenciado en educación*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Arnosó, A. (2005). *Cárcel y trayectorias psicosociales: Actores y representaciones sociales*. España: Ediciones Alberdania

Arón, A. y Milicic, N. (2000). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Obtenido de [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041244400.Buen%20Trato%20UC%20Desgaste\\_profesional\\_de\\_los\\_profesores\\_y\\_clima\\_social\\_escolar.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041244400.Buen%20Trato%20UC%20Desgaste_profesional_de_los_profesores_y_clima_social_escolar.pdf)

Asesorías para el Desarrollo y MINTER (2004). *Estudio de los factores sociales que contribuyen a la emergencia de la delincuencia y la dependencia de drogas*. Obtenido de <http://www.biblio.dpp.cl/biblio/ficha.asp?xId=1410>

Astudillo, E. (2012). *Desafíos del nuevo escenario educativo: Niños, padres y educadores caminando juntos hacia el siglo XXI*. Obtenido de [http://www.oticalianza.cl/docs/desafios\\_nuevo\\_escenario.doc](http://www.oticalianza.cl/docs/desafios_nuevo_escenario.doc)

Aylwin, M., Budge, L., Eyzaguirre, B., Fontaine, L., Matte, P., Schiefelbein, E. y Weinstein, J. (2011). *Un 7 para siete: Grandes resultados educando en condición de pobreza*. Santiago: RIL editores

Barros, L. (2002). *Los sentidos de la violencia en casos de robo con violencia e intimidación*. Santiago: Universidad de Chile

Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (2010). *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago: Universidad de Chile

Blanco, M. y Delpiano, E. (2005). *La Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia*. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 11-33.

Blazich, G. (2007). *La educación en contextos de encierro*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 53-60.

Bravo, J. (2011). *SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación*. *Estudios Públicos*, (123), 189-211.

Burrows, F. (2006). *Familia y proceso de aprendizaje: Estudio Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón*. Obtenido de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/06/13-Familia-y-proceso-de-aprendizaje.pdf>

Bustos, H. (2013). *El rol de la educación en la reinserción social de jóvenes infractores de ley en el medio libre. Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas*. Santiago: Universidad de Chile

Cabezas, V., Gallego, F., Santlices, V. y Zarhi, M. (2011). *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos*. Obtenido de <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/FONIDE/Informe%20Final-Veronica%20Cabezas-PUC-511082.pdf>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, (2), 53-82.

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación CLADE (2013). *El derecho a la educación en contextos de encierro: Políticas y prácticas en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html?download=192%3Ael-derecho-a-la-educacion-en-contextos-de-encierro-politica-y-practicas-en-america-latina-y-el-caribe>

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago: Lom Ediciones

CAST (2008). Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA). Obtenido de [http://web.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASIS/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseño%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf](http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASIS/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseño%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf)

Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas CPEIP (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación



Cillero, M. y Espejo, N. (2008). Derechos de los adolescentes privados de libertad en Chile: En busca de la tutela judicial efectiva. *Revista General de Derecho Penal*, 9, 1-12.

Colegio de Profesores (2009). Estandarización educativa en Chile: Un peligroso hábito. *Revista Docencia*, (38), 4-17.

Colunga, S., García, J. y Blanco, C. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas: La investigación-acción en educación. *Transformación Revista Electrónica Científico Pedagógica*, 9 (1), 14-23.

Comisión Interamericana para el Control de Abuso de Drogas (2010). *La relación droga y delito en adolescentes infractores de la ley*. Obtenido de [http://www.unodc.org/documents/peruandecuador/Publicaciones/La\\_Relacion\\_Droga.pdf](http://www.unodc.org/documents/peruandecuador/Publicaciones/La_Relacion_Droga.pdf)

Comisión Nacional de Expertos en Educación Diferencial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago: Ministerio de Educación

CONACE (2002). *La representación social del consumo de drogas en la población de menores pertenecientes a SENAME*. Santiago: SKOPUS Ltda

Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral del jóvenes de la escuela secundaria: Entre lo posible y lo deseable. *Revista Última Década*, 20 (36), 71-95.

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.

Cortés, B. (2013). *Conformación de micro-sociedades juveniles excluídas: La reclusión y sus asociaciones en base al poder y violencia en adolescentes infractores de ley*. Obtenido de [http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT8/GT8\\_CortesMunoz.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT8/GT8_CortesMunoz.pdf)

Daroch, V. (2012). *Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente: Una mirada desde los profesores de colegios municipales y profesores jubilados, en el año 2010. Tesis para optar al título de Socióloga*. Santiago: Universidad de Chile

De Ketele, J. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla

De Tezanos, A. (2004). *La torre de Babel: Los equívocos acerca de los sentidos de la educación*. Chile: UNESCO

Dechiara, P., Furlani, L., Gutiérrez, N. y Kratje, P. (2009). Efectos del cautiverio de las cárceles sobre las personas privadas de libertad. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, (2), 161-190.

Del Río, M., Brzovic, D., Cox, L., Eyzaguirre, S., Orellana, V., Scheele, J., Ortúzar, P., Donoso, M., Recart, T., Cajas, A., Mayol, A., Muñoz, G., Reeves, M., Retamal, J., Schalper, D. y Bellolio, J. (2012). *Es la educación, estúpido*. Santiago: Editorial Planeta Chilena S.A.

Dionne, J. y Zambrano, A. (2009). Intervención con adolescentes infractores de ley. *Revista El Observador*, (5), 35-56.

Domínguez, J. (2013). La educación, un pilar fundamental en el programa de reinserción social para jóvenes infractores de ley privados de libertad de los centros administrados por el Servicio Nacional de Menores. *Convergencia Educativa*, 2, 21-38.

Doniez, V. y Kremerman, M. (2008). *Caracterización del sistema de educación en Chile: Enfoque laboral, sindical e institucional*. Obtenido de [http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2010/09/Cuaderno\\_101.pdf](http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2010/09/Cuaderno_101.pdf)

Donoso, S. (2006). Financiamiento y gestión de la educación pública Chilena de los años 90. *Cuadernos de Pesquisa*, 36 (127), 151-172.

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones

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*, 12, 26-41.

Educación 2020 (2013). *La reforma educativa que Chile necesita*. Obtenido de <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/hdr.pdf>

Educarchile (2008). *Proyecto de Ley General de Educación*. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=132837>

Espinoza, O. y González, L. (2011). *Las protestas estudiantiles y sus implicancias para la gestión universitaria en Chile*. Obtenido de [http://www.cie-ucinf.cl/download/cap%C3%ADtulos\\_de\\_libros\\_del\\_cie/EI%20Movimiento%20Estudiantil%20en%20Chile%20y%20sus%20Implicancias%20para%20la%20Gesti%C3%B3n%20Universitaria%20OE%20y%20LEG%2016%2008%202012.pdf](http://www.cie-ucinf.cl/download/cap%C3%ADtulos_de_libros_del_cie/EI%20Movimiento%20Estudiantil%20en%20Chile%20y%20sus%20Implicancias%20para%20la%20Gesti%C3%B3n%20Universitaria%20OE%20y%20LEG%2016%2008%202012.pdf)

Fernández, A. (2012). *Educación y participación: Un sueño posible*. Madrid: Entreculturas

Fernández, J. (2003). *Delincuencia y exclusión social: Estructuras sociales y proceso de socialización imbricados*. Obtenido de: <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/686665983.pdf>

Ferraro, C. (2006). *Centro penitenciario para menores infractores de la ley. Memoria Proyecto de Título*. Santiago: Universidad de Chile

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 31-61.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata

Franque, M. (2007). Ley de Responsabilidad Penal Juvenil: Apuesta por la reinserción. *El Mercurio de Valparaíso*. Obtenido de [http://www.mercuriovalpo.cl/prontus4\\_noticias/site/artic/20070624/pags/20070624012201.html](http://www.mercuriovalpo.cl/prontus4_noticias/site/artic/20070624/pags/20070624012201.html)

Fraser, N. (2006). *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista*. Obtenido de <http://newleftreview.org/static/assets/archive/pdf/es/NLR20804.pdf>

Frigerio, G. y Diker, G. (2006). *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Fuenmayor, L. (2008). Universidad democrática, inclusión y excelencia académica. *Educere*, 12(42), 629-634.

Gamboa, R. y Moreno-Doña, A. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. *Educar Revista*, (51), 51-66.

Gómez, A. (2009). Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal. *Revista de Investigación Educativa*, (38), 38-50.

González, J., Núñez, J., Glez, S. y García, M. (2007). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.

Hein, A. (2004). *Factores de riesgo y delincuencia juvenil: Revisión de la literatura nacional e internacional*. Obtenido de [http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2004-07-06\\_Factores-de-riesgo-y-delincuencia-juvenil-revisi%C3%83%C2%B3n-de-la-literatura-nacional-e-internacional.pdf](http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2004-07-06_Factores-de-riesgo-y-delincuencia-juvenil-revisi%C3%83%C2%B3n-de-la-literatura-nacional-e-internacional.pdf)

Hernández, F. y Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos*. Madrid: Secretaría General Técnica

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill

Jiménez, G. (2007). *El funcionamiento de la cárcel como exclusión en Chile*. Chile: Ministerio de Planificación

Julio, C. (2009). Diversidad educativa en educandos del sistema de protección social "Chile Solidario" de la comuna de Valparaíso: Resultados de un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 93-115.

Julio, C. (2010). Legítimos aprendices: Recuperando al sujeto en el proceso educativo. *Diversia*, (2), 19-43.

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.

Lorda, P. y Concheiro, L. (1993). El consentimiento informado: Teoría y práctica. *Medicina Clínica*, 100 (17), 659-663.

Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, (17), 35-46.

Maldonado, M. (2003). *La privatización de la educación en Chile*. Obtenido de [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Financiamiento/privatizacion\\_educacion\\_chile.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/privatizacion_educacion_chile.pdf)

Martínez, L. y Olave, R. (2013). *El rol de la educación en la reinserción social de jóvenes infractores de ley, en el medio libre. Tesis para optar al grado de magíster en gestión y políticas públicas*. Santiago: Universidad de Chile

Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación, una visión desde la epistemología dialéctica crítica*. Obtenido de [http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf)

Maturana, A. (2007). Adolescentes infractores de la ley y consumo de drogas: Una realidad en Chile. *MEDWave Revista Biomédica Revisada por Pares*, 7(8), 19-30.

Meckes, L. y Hurtado, C. (2014). *Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son?* Obtenido de [http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas\\_educacion\\_abril.pdf](http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_abril.pdf)

Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico – metodológicas de la investigación cualitativa*. Obtenido de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/NATURALEZA-Y-ORIENTACIONES.pdf>

Mena, I. y Valdés, A. (2008). *Clima social escolar*. Obtenido de [http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf)

Méndez, P. y Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhé*, 17 (1), 59-64.

Mesa Técnica de Educación Especial (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial*. Obtenido de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>

Mettifogo, D. y Sepúlveda, R. (2005). *Trayectorias de vida de jóvenes infractores de ley*. Santiago: Universidad de Chile

MINEDUC (2004). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y Media de adultos*. Chile: Gobierno de Chile

MINEDUC (2013). *Servicio de apoyo: Principios y orientaciones*. Obtenido de [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151321290.Servicio\\_de\\_Apoyo\\_PrincipiosyOrientaciones.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151321290.Servicio_de_Apoyo_PrincipiosyOrientaciones.pdf)

MINEDUC (2015). *Portal de certificados en línea*. Obtenido de <http://certificados.mineduc.cl/mvc/home/index>

Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: Una mirada comparativa*. Santiago: UNESCO

Myers, D. (2005). *Psicología*. Madrid: Médica Panamericana

OPECH (2006). *La crisis educativa en Chile: Diagnóstico y propuestas*. Obtenido de [http://opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/Documento\\_Bloque\\_Social\\_Noviembre.pdf](http://opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf)

OPECH (2009). *Mejoramiento de la calidad de la educación: (Mucho) más allá de las pruebas estandarizadas*. Obtenido de [http://www.opech.cl/inv/documentos\\_trabajo/calidad.pdf](http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/calidad.pdf)

Organización Internacional de Apadrinamiento Humanium (2012). *Niños detenidos: Niños privados de libertad*. Obtenido de <http://www.humanium.org/es/ninos-detenedos/>

Parker, C. (2000). *Los jóvenes chilenos: Cambios culturales; perspectivas para el siglo XXI*. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación



Pasillas, M. (2004). *Pedagogía, educación y formación*. Obtenido de <http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Multidisciplina/Segunda-Epoca/multi-1992-02-11.pdf>

Pérez, E. y Redondo, S. (1991). Efectos psicológicos de la estancia en prisión. *Revista Papeles del Psicólogo*, (48), 54-57.

Pérez, L. (2009). Posibilidades y alcances de la reinserción social: Una mirada desde los discursos de los adolescentes. *Revista El Observador*, (3), 63-87.

Pérez, L., Cortese, I. y Gallardo, G. (2007). *Construyendo una alianza efectiva familia – escuela*. Santiago: UNICEF

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*. Madrid: Plaza y Valdes editores

Prieto, M. (2002). Educación para la democracia en las escuelas: ¿Mito o realidad?. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 3, 29-57.

Pulgar, C. (2011). La revolución en el Chile del 2011 y el movimiento social por la educación. *Diario U Chile*. Obtenido de <http://radio.uchile.cl/2011/09/20/la-revolucion-en-el-chile-del-2011-y-el-movimiento-social-por-la-educacion>

Ramírez, L., Arcilla, A., Buriticá, L. y Castrillón, J. (2004). *Paradigmas y modelos de investigación: Guía didáctica y módulo*. Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó

Retueto, I. (2009). Propuesta metodológica para un trabajo teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados. *Revista El Observador*, (5), 83-116.

Richards, C. (2009). *La reforma de la justicia juvenil desde la perspectiva de sus actores. Proyecto de investigación*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Ríos, D. y Reinoso, J. (2008). *Proyectos de innovación educativa: Textos de apoyo didáctico para la formación del alumno*. Obtenido de [http://educacion.usach.cl/educacion/files/file/Materiales/Mod\\_Innov\\_\(1\).pdf](http://educacion.usach.cl/educacion/files/file/Materiales/Mod_Innov_(1).pdf)

Rodríguez, J. (2013). *Vida familiar, relaciones interpersonales y habilidades sociales*. Obtenido de [https://discapacidad.fundacionmapfre.org/escuelabienestar/es/imagenes/Mod2-Tema1-Cap3\\_tcm207-36881.pdf](https://discapacidad.fundacionmapfre.org/escuelabienestar/es/imagenes/Mod2-Tema1-Cap3_tcm207-36881.pdf)

Romagnoli, C. y Gallardo, G. (2010). *Alianza efectiva familia escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Obtenido de [http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/alianza\\_familia\\_escuela.pdf](http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/alianza_familia_escuela.pdf)

Rozas, J. (2013). *Movimiento estudiantil 2011: Diálogos de aprendizaje político colectivo y conformación de estrategia con la Revolución Pingüina. Seminario II*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile

Sandoval, E. (2014). Procesos de mediación pedagógica en adolescentes infractores de ley: Hacia un nuevo paradigma de educación. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 271-278.

Sanhueza, C. (2013). Educación: A 40 años del golpe. *Voces La Tercera*. Obtenido de <http://voces.latercera.com/2013/09/12/claudia-sanhueza/educacion-a-40-anos-del-golpe/>

Santa Cruz, Y. y Garcés, A. (2013). *2011 en movimiento: La protesta de los estudiantes en Chile*. Obtenido de [http://www.ongeco.cl/wp-content/uploads/2013/12/La\\_protesta\\_de-los\\_estudiantes\\_en\\_Chile.pdf](http://www.ongeco.cl/wp-content/uploads/2013/12/La_protesta_de-los_estudiantes_en_Chile.pdf)

Santana, A. (2010). Relación familia escuela en contextos de pobreza: Posibilidades y limitaciones en los procesos educativos. *Revista CUHSO*, 20 (2), 81-93.

Santibáñez, M. y Alarcón, C. (2009). *Análisis crítico de la aplicación práctica de la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil y propuestas de mejoramiento*. Obtenido de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/analisis-critico-de-la-aplicacion-practica-de-la-ley-de-responsabilidad-penal-juvenil.pdf>

Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: Los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la Cepal*, 83, 33-48.

Schmal, R. y Royo, P. (2012). *Las movilizaciones estudiantiles en Chile durante el 2011 y los escenarios que se abren para el presente año*. Obtenido de <https://afautal.files.wordpress.com/2012/03/las-movilizaciones-estudiantiles-2011-y-sus-perspectivas.pdf>

Selander, M. (2009). *Proyecto de reescolarización de jóvenes privados de libertad*. Obtenido de [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/Concurso%20Buenas%20practicas.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Concurso%20Buenas%20practicas.pdf)

Selander, M. (2012). En busca de un modelo pedagógico para jóvenes privados de libertad. *Revista Señales*, (9), 19-33.

SENAME (2009). *Orientaciones técnicas: Internación en Régimen Cerrado con Programa de Reinserción Social*. Obtenido de <http://www.sename.cl/wsename/otros/20084/2-CRC-final.pdf>

SENAME (2010). *Bases técnicas línea de acción: Programa de reinserción para adolescentes infractores a la ley penal en general*. Obtenido de [http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p10-05-04-2010/Bases\\_TEC.pdf](http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p10-05-04-2010/Bases_TEC.pdf)

SENAME (2011). *Bases técnicas programa de protección especializada en reinserción educativa*. Obtenido de [http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p15-09-09-2011/bases\\_tecnicas\\_pde.pdf](http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p15-09-09-2011/bases_tecnicas_pde.pdf)

SENAME. (2011). *Orientaciones Técnicas para la Intervención: Centros de cumplimiento de condena Régimen Cerrado con programa de reinserción social*. Obtenido de: [http://www.sename.cl/wsename/otros/orientaciones\\_tecnicas\\_para\\_intervencion\\_centros\\_cerrados\\_2011.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/orientaciones_tecnicas_para_intervencion_centros_cerrados_2011.pdf)

SENAME (2013). *Boletín estadístico niños/as y adolescentes V región tercer trimestre 2013: Departamento planificación y control de gestión SENAME*. Obtenido de <http://www.sename.cl/wsename/otros/bestregionales/2013/3/201309%20BE%20REGION%2005.pdf>

SENAME (2014). *Boletín estadístico niños/as y adolescentes primer trimestre 2014: Departamento planificación y control de gestión SENAME*. Obtenido de [http://www.sename.cl/wsename/otros/bestnacionales/2014/1/Boletin\\_201403\\_Nacional.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/bestnacionales/2014/1/Boletin_201403_Nacional.pdf)

Sepúlveda, R. (2008). *La ley penal para niños y niñas: La Política de Seguridad Pública por sobre los derechos humanos*. Obtenido de <http://www.asuntospublicos.cl/2008/12/la-ley-penal-para-ninos-y-ninas-la-politica-de-seguridad-publica-por-sobre-los-derechos-humanos/>

Shallock, R. y Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con Discapacidad Intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.

Silva, A. (2003). *Conducta antisocial: Un enfoque psicológico*. México: Editorial Pax

Silva, B. (2008). *La "Revolución Pingüina" y el cambio cultural en Chile*. Obtenido de [http://www.archivochile.com/carril\\_c/cc2012/cc2012-062.pdf](http://www.archivochile.com/carril_c/cc2012/cc2012-062.pdf)

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar: Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, (359), 24-44.

Terán, G. (2006). *Paradigmas de investigación: Concepciones básicas*. Ecuador: Editorial Sococ Grafic

Torres, A., Álvarez, N. y Obando, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17 (3), 151-172.

Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata

Tsakame, A. (2010). Deserción escolar, reinserción educativa y control social del delito adolescente. *Revista de la Academia*, (15), 41-59.

UNESCO (2004). *La educación Chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos*. Obtenido de [http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile\\_part1.pdf](http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile_part1.pdf)

UNESCO (2008). *Declaración universal de Derechos Humanos*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>

UNESCO (2008). *Educación en prisiones en Latinoamérica: Derechos, libertad y ciudadanía*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643s.pdf>

UNESCO (2011). *La UNESCO y la educación: Toda persona tiene derecho a la educación*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF (2003). *Educación, derechos y participación: Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay*. Obtenido de [http://www.unicef.org/uruguay/spanish/educacion\\_derechos\\_participacion.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/educacion_derechos_participacion.pdf)

UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Obtenido de [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)

UNICEF (2006). *Participación de niños, niñas y adolescentes*. Obtenido de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUPAScuadernillo-3%281%29.pdf>

UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF (2011). *Concurso sobre buenas prácticas en rehabilitación y reinserción de adolescentes infractores de ley*. Santiago: Edición Fundación Paz Ciudadana

Universidad de la Frontera (2014). *Procedimiento para la elaboración de un consentimiento informado*. Obtenido de <http://cec.ufro.cl/index.php/modelos-tipo>

Valdebenito, S. (2011). Jóvenes que transitan de la cárcel a la comunidad: ¿Qué hay después de la privación de libertad?. *Revista Señales*, (8), 8-20.

Van Loon, J. (2009). Un sistema de apoyos centrado en la persona: Mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos. *Siglo Cero*, 40(1), 40-53.

Vargas, J. (2007). Liberalismo, neoliberalismo y postneoliberalismo. *Revista Mad*, (17), 66-89.

Vega, A. y Saez, F. (2011). Un acercamiento a una propuesta de intervención con niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo. *Revista El Observador*, (8), 45-59.

Verdugo, M., Canal, R., Jenaro, C., Badia, M. y Aguado, A. (2012). *Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una perspectiva integral*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad Universidad de Salamanca

Villagra, C. (2008). *Hacia una política postpenitenciaria en Chile*. Santiago: RIL editores

Villatoro, P. y Parrini, R. (2002). *Informe de avance modelo teórico-metodológico de evaluación de los programas con infractores de ley*. Santiago: Servicio Nacional de Menores

Zuchel, K. (2008). *Cómo individualizar a los adolescentes en un contexto carcelario*. Obtenido de

[http://www.sename.cl/wsename/otros/observador2/obs2\\_76-89.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/observador2/obs2_76-89.pdf)