

Julio César Domínguez Maldonado



JÓVENES INFRACTORES DE LEY:

***ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS INDIVIDUALES Y
COLECTIVAS, OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y REINSERCIÓN
SOCIAL EN CHILE***

YOUNG LAWBREAKERS:

***ESTUDY ABOUT INDIVIDUAL AND COLLECTIVE BACKGROUNDS,
EDUCACIONAL OPPORTUNITIES AND SOCIAL REINSERTION IN
CHILE***

Tesis Doctoral

Dirigida por:

Dra. Ángeles Arjona Garrido

Dra. Susan Valeria Sanhueza Henríquez

Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, RD/9911

Departamento de Geografía, Historia y Humanidades

Universidad de Almería, 26 de julio de 2022

Dedicatoria

A mi esposa Patricia, a mis hijas Valentina y Catalina

Agradecimientos

Mi gratitud a mis directoras de tesis Dra. Ángeles Arjona y Dra. Susan Sanhueza por aceptar el desafío de conducir mi trabajo y reconocer con sus palabras y actos cada idea que puse en discusión a través de mis escritos.

A mis compañeros y amigos que han conocido de mis esfuerzos para llegar a este momento. También a mis estudiantes que han alentado a través de sus preguntas nuevas formas de comprender a los jóvenes y sus formas de relacionarse.

A la Universidad Católica del Maule por abrirme un espacio para mi desarrollo académico. A la Universidad de Almería por entregarme una formación de excelencia.

Índice

Índice de Ilustraciones, Figuras, Gráficos y Tablas	8
Introducción	11
Capítulo 1.....	15
1.1 Identidades y cultura juvenil.....	16
1.1.1 Juventud y delincuencia	18
1.1.2 Violencia y prácticas de resistencia.....	26
1.1.3. Interseccionalidad.....	29
1.2 Trayectorias de vida de jóvenes infractores de Ley	31
1.2.1. Dimensión personal y social	37
1.2.2. Dimensión institucional.....	40
1.2.3. Motivación y expectativas	42
1.3. Respuesta del Estado	47
1.3.1.Prevenición.....	47
1.3.2. Reinserción social.....	51
1.4 Sistemas educativos penitenciarios	54
1.4.1. Acceso y enfoques educativos	54
1.4.2. Modelos de intervención socio-educativos.....	59
1.4.3. Enfoque de derechos y diversificación educativa	63
1.4.4. Resultados de programas y experiencias en Chile.....	67
1.5. Agenda de investigación	73
1.5.1. Estudios actuales sobre delincuencia juvenil	74
1.5.2. Brechas de conocimiento y delimitación del problema.....	80
1.6. Preguntas de investigación	82
1.7. Hipotesis de investigación.....	83
1.8. Objetivos de investigación	84
1.8.1 Objetivo general	84
1.8.2. Objetivos específicos.....	84

Capítulo 2.....	85
2.1. Marcos jurídico-normativos de penalización juvenil	86
2.1.1. Alcances de la Ley 20.084	87
2.1.2. Administración de los centros privados de libertad	94
2.2. Caracterización de los delitos y condenas	98
2.2.1. Estadísticas de delito juvenil 2016-2021	100
2.2.2. Edad de jóvenes infractores	101
2.2.3. Tipos de delito y condena	104
Capítulo 3.....	107
3.2 Contexto de la investigación y participantes	111
3.3 Técnicas de recolección de información.....	123
3.3.1 La entrevista.....	125
3.3.2 Análisis de contenido.....	127
3.3.3. Cuestionario.....	131
3.4. Procedimiento y análisis de datos.....	133
3.5. Aspectos deontológicos de la investigación	134
Capítulo 4.....	136
4.1 Procesos biográficos	137
4.1.1. Historias de exclusión y vulneración	137
4.1.2. El barrio, la familia y los amigos	151
4.2. Educación y oportunidades.....	179
4.2.1. Programas de nivelación de estudios	180
4.2.2. Principios y valores. El Proyecto del Centro.....	192
4.2.3. Prácticas educativas.....	196
4.3. Comprensión de los procesos de reinserción	206
4.3.1. Expectativas de reinserción	207
4.3.2. Dificultades para la reinserción.....	216
4.3.3. Factores que facilitan la reinserción.....	220
Capítulo 5.....	226
5.1 Discusión	227
5.1.1 Estado, Sistema y resultados	227
5.1.2. Tensiones del currículum: Declaraciones y prácticas	232

5.1.3. Reinserción: Estar sin estar	236
5.2 Conclusiones	239
5.3. Limitaciones y proyección futura	242
5.3.1. Limitaciones.....	242
5.3.2. Proyección de futuro.....	244
5.3.3. Propuestas de acción	245
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	248
7. ANEXOS.....	268

Índice de Ilustraciones, Figuras, Gráficos y Tablas

Ilustración 1.....	111
Ilustración 2.....	113
Ilustración 3.....	138
Ilustración 4.....	140
Figura 1	20
Figura 2	43
Figura 3	55
Figura 4	233
Gráfico 1.....	100
Gráfico 2.....	102
Gráfico 3.....	105
Tabla 1	50
Tabla 2	98
Tabla 3	117
Tabla 4.....	117
Tabla 5	124
Tabla 6	127
Tabla 7	128
Tabla 8	149
Tabla 9	162
Tabla 10.....	182
Tabla 11	183
Tabla 12.....	184
Tabla 13.....	208

RESUMEN

La violencia juvenil solo puede ser comprendida si se analizan los mecanismos institucionales y sociales que determinan los procesos de exclusión social. En este contexto, nos proponemos analizar los mundos subjetivos y las trayectorias de jóvenes infractores de ley que se encuentran internados en centros del Servicio Nacional de Menores de Chile. Los objetivos que orientaron la investigación fueron: 1) describir las trayectorias vitales (familiares, personales y grupales, 2) caracterizar las oportunidades educativas que se le ofrecen a jóvenes infractores de Ley, el aprovechamiento de los programas de re-educación y las resistencias que desarrollan para continuar y finalizar sus estudios y 3) analizar las expectativas de reinserción social y educativa. Se optó por una metodología mixta con el uso de técnicas de cualitativas a través de entrevistas a jóvenes, familias y equipos profesionales y el análisis documental de la normativa que regula los procesos educativos. Siguiendo un proceso de triangulación secuencial empleamos un cuestionario diseñado *ad hoc* para evaluar las expectativas sobre la reinserción social y educativa. Los resultados muestran un abandono temprano de los jóvenes en un contexto de pobreza estructural multidimensional, el predominio de un sistema educativo centrado en el déficit donde la estigmatización y discriminación obstaculizarían las posibilidades de cambio efectivo, aumentando las posibilidades de reincidencia. Las recomendaciones se orientan al desarrollo efectivo de mecanismos de evaluación y seguimiento en el medio externo y la promoción de espacios más inclusivo que pongan en el centro los intereses y necesidades de los jóvenes desde un enfoque de derechos y con perspectiva de género.

ABSTRACT

Youth violence can only be understood by analysing the institutional and social instruments that determine the processes of social exclusion. In this context, we pretend to analyse the subjectivities and trajectories of young offenders who are interned in centres run by Chile's National Service for Minors. The goals that guided the research were: 1) to describe young offenders' life trajectories (from a familiar, personal and group perspective), 2) to characterise the educational opportunities offered to young offenders, the use of re-education programmes and the resistance they develop to continue and complete their education cycle and 3) to analyse their expectations of social and educational reintegration.

A mixed methodology was chosen with the use of qualitative techniques through interviews with young people, families, professional teams, and the documentary analysis of the regulations governing educational processes. Following a process of sequential triangulation, we used a questionnaire designed ad hoc to assess expectations regarding social and educational reintegration.

The results show an early desertion of young people in a context of multidimensional structural poverty, the predominance of a deficit-focused educational system where stigmatisation and discrimination would hinder the possibilities of an effective change, increasing the chances of recidivism. The recommendations are oriented towards the effective development of evaluation and monitoring mechanisms in the external environment and the promotion of more inclusive spaces that place the interests and needs of young people at the centre from a rights-based and gender-sensitive approach.

Introducción

En Chile, los jóvenes en conflicto con la ley penal deben sufrir las carencias de un sistema procesal que no toma en cuenta sus particularidades y necesidades. En el caso de las medidas privativas de libertad, éstas son ejecutadas en centros que no responden a los estándares adecuados para la intervención socio-educativa (Espejo, 2014). La ausencia de un sistema que proporcione las herramientas necesarias para reinserción social de jóvenes infractores de ley limita las oportunidades de desarrollo físico, social y educativo. En efecto, la literatura especializada ha proporcionado importante evidencia sobre la necesidad de implementar intervenciones que apunten a reunir a los jóvenes con adultos significativos que puedan apoyarlos en su proceso de recuperación y la necesidad de apoyos especializados que permitan la superación de problemas de salud mental o consumo de drogas que les afectan.

A nivel político, Chile ha diseñado diversos instrumentos jurídicos con el propósito de disminuir las conductas de carácter delictivo llevadas a cabo por adolescentes. Uno de los cambios legislativos relevantes es la implementación de la ley 20.084 del Ministerio de Justicia (2005), donde se determina la imputabilidad para jóvenes entre los 14 y los 18 años, se definen los delitos, las sanciones y los tiempos del cumplimiento de condenas en un centro cerrado y define como línea base para la reinserción social el acceso a programas educativos.

Sin lugar a dudas, la educación les puede servir a los jóvenes para que una vez que cumplan sus condenas se puedan insertar en forma adecuada a la sociedad y en lo posible para que no vuelvan a delinquir.

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) es la institución del Estado a la que le corresponde la administración de los centros en que los jóvenes infractores de ley cumplen sus condenas. Para contar con una oferta educativa pertinente que dé respuesta al espíritu principal de la ley 20.084, que es el cumplimiento de condena, con programas de reinserción social, se requiere que SENAME pueda coordinar con instituciones educativas, tanto públicas como privadas la instalación de unidades educativas al interior de cada uno de los centros privados de libertad para jóvenes en Chile.

Lo anterior resulta de una gran complejidad, dado que no está dotado con instituciones educativas que puedan realizar una oferta pertinente y contextualizada a las características de los jóvenes infractores de ley. Más específicamente podemos mencionar que el sistema no cuenta con profesores con las competencias para el uso adecuado de metodologías de aprendizaje para impartir docencia en estos centros.

Lo anterior, se fundamenta principalmente por la no existencia de instituciones de formación de educación superior que, en sus programas de estudio, incluyan aspectos relacionados con la educación para trabajar en contextos de vulnerabilidad, como es el caso de los jóvenes infractores de ley que se encuentran privados de libertad en Chile.

Respecto al tipo de educación predominante en los centros que atienden a jóvenes infractores de ley es un sistema formal en que los programas de estudio son elaborados desde el nivel central y que son aplicados en forma obligatoria en todos los establecimientos educacionales de todo el país sin considerar los contextos de cada uno de los centros. Son estos mismos programas de estudios y con metodologías y estrategias de aprendizajes similares las que utilizan los docentes en los centros que atienden a jóvenes privados de libertad. El contexto de privación de libertad requiere necesariamente considerar una mirada totalmente distinta al que se puede encontrar en un establecimiento del sistema regular de educación. Intentamos, con esta investigación, conocer las trayectorias de vida de jóvenes infractores de ley, la respuesta educativa que ofrece el Estado y las oportunidades de reinserción social que tienen puede ser relevante para el diseño de políticas públicas en distintos ámbitos, por ejemplo, en la definición de instrumentos intersectoriales que dialoguen entre sí y coloquen en el centro a los jóvenes y sus familias, en la formación de profesores y equipos profesionales especializados en los ámbitos de intervención socio-educativa, en la generación de nuevo conocimiento sobre modelos de intervención en contextos de encierro, en las prácticas ciudadanas y la necesidad de establecer un sistema garante de derechos de las y los jóvenes, entre otros aspectos.

Capítulo 1

Revisión conceptual y objeto de estudio

1.1 Identidades y cultura juvenil

Para la realización de la tesis doctoral nos parece importante situar el estudio de los jóvenes como sujetos sociales, describiendo las dinámicas e interacciones a la hora de relacionarse en contextos educativos privados de libertad.

Las tendencias actuales muestran a los jóvenes como sujetos problemáticos atravesando momentos de crisis, una fase difícil, dominada por conflictos con su autoestima o su personalidad. A esto se suma el alejamiento de la familia, quien ha asumido por años la labor de institución socializadora. Para Morcellini (1997) la familia, juntamente con el trabajo y la escuela, estarían perdiendo su papel central de orientación y de valores para las generaciones más jóvenes, lo que se ve reflejado en actos de rebeldía y el desapego a pautas de crianza tradicionales.

La adopción de determinadas comprensiones sobre la juventud requiere de estudios profundos que busquen tensionar los modelos socialmente construidos y que hagan consientes a los investigadores sobre los riesgos de superponer los propios estereotipos y prejuicios a la hora de aproximarse a estas cuestiones.

Por este motivo, proponemos una revisión de la literatura que integre una dimensión personal, social e institucional de los jóvenes, así como la escritura de trayectorias que nos lleven a una mejor comprensión del modo de ser joven, a partir de su cotidiano. Para eso tomaremos como focos teóricos las determinantes contextuales, la violencia y prácticas de resistencia que envuelven a las relaciones de jóvenes infractores de Ley.

Hasta ahora los estudios en materia de jóvenes privados de libertad se ha polarizado. Existen trabajos que tienden a la victimización de los jóvenes, producto

de la falta de oportunidades que se expresa en un desajuste social y en dificultades para insertarse en el sistema educativo o laboral. Bajo este paradigma, los jóvenes solo demuestran el fracaso de un sistema carente de oportunidades y reproductor de inequidades. Por otro lado, existen trabajos que muestran a los jóvenes como agentes de cambio, liderando cambios sociales mediante la lucha por sus derechos en las calles, protestando en contextos de extrema violencia donde pareciera estar todo permitido.

Para Reguillo (2003) el efecto que esto ha tenido es la de una diversidad fáctica sin problematización. Es decir, el “otro construido”, tanto para los jóvenes como en relación con el discurso social que sobre ellos se elabora y circula, se asume como un dato que está ahí a la espera del observador.

Esta situación lleva a que se requiera investigación sobre los jóvenes y sus mapas cognitivos, sobre las experiencias mediatas e inmediatas de donde se nutren las representaciones colectivas que dan forma y contenido a las identidades y alteridades sociales de los jóvenes.

Para Reguillo (2003) la institucionalidad mediática se disfraza de ludismo y de espacio de conversación, haciendo aparecer “la diferencia” como un asunto retórico que oculta la desigualdad. Si llevamos estos planteamientos al intento por definir una “cultura juvenil” podemos aseverar que se trata de construcciones socialmente situadas y significadas.

Esta cultura juvenil se construye a través de relaciones de poder y se inscribe en grupos específicos, ya sean grupos de jóvenes de determinados niveles socioeconómicos, con identidades de género de diferente adscripción o que se

autoidentifican con determinados grupos étnicos y/o políticos. Como en toda cultura, la interacción la moldea, y también la retroalimenta, construyéndola de manera constante y dándole su estado de cambiante (Valenzuela, 2009).

1.1.1 Juventud y delincuencia

El concepto de juventud ha sido abordado, principalmente, desde estudios biológicos o psicológicos, no así desde perspectivas teóricas sociales. No queremos desestimar estas aportaciones sino más bien mostrar la complejidad que surge cuando buscamos aplicabilidad a la diversidad de contextos donde ocurren las prácticas sociales.

Si queremos situarnos desde una visión madurativa podemos tomar la variable de edad para definir a este grupo, por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud OMS (2015) define la adolescencia como el periodo entre los 10 y los 19 años de edad, considerada como una de las etapas más complejas de la vida de las personas ya que en el paso de la niñez al estado adulto se producen cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales de gran envergadura. La Organización Panamericana de la Salud (1990) la clasifica en dos grandes etapas. La primera, denominada como primera adolescencia o adolescencia temprana, desde los 10 a los 14 años y una segunda etapa comprendida entre los 15 y 29 años que se aproxima más a la adultez.

En el informe “The State of the World’s Children” del Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2011), se expresa que resulta difícil definir la adolescencia. Primero, porque las experiencias

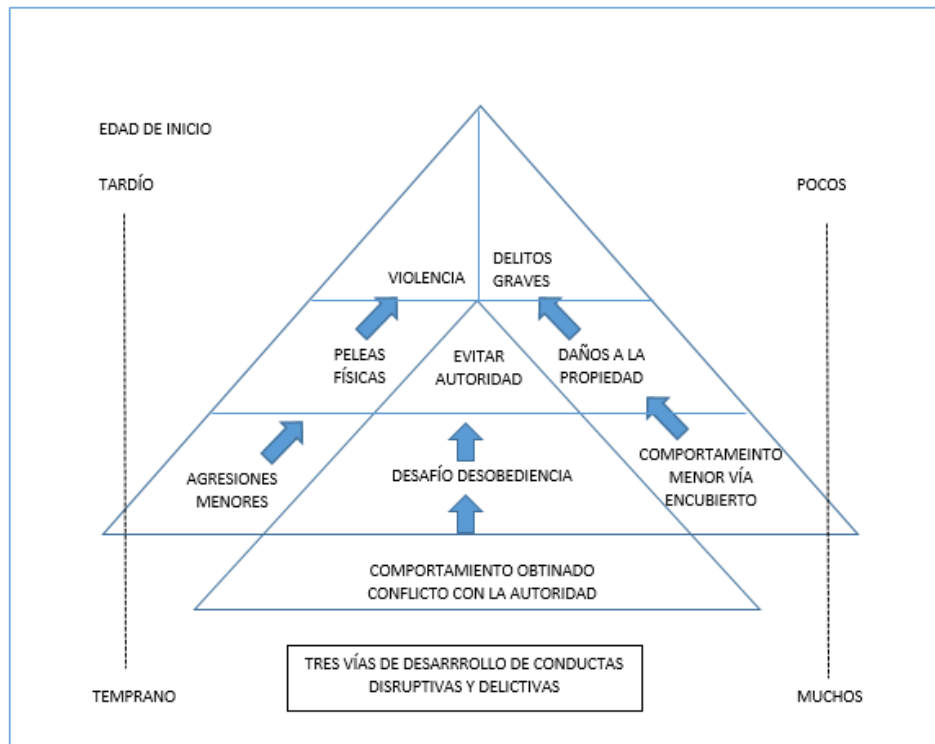
individuales en este período son diferentes y van de la mano de ajustes físicos, emocionales y cognitivos. En este sentido, no se trata de una línea de demarcación entre la niñez y la adolescencia posible de predecir, pues el principio de diferenciación determina las distintas personalidades.

Un segundo factor que complica la definición de adolescencia es de tipo jurídico y se expresa en la delimitación de la mayoría de edad en los distintos países, de la mano de aspectos culturales que le son propios. Por ejemplo, existen países en los cuales la mayoría de edad está determinada por actividades como: contraer matrimonio, el comienzo del consumo de bebidas alcohólicas o la emancipación de la casa de los padres.

Lo que sí es posible afirmar es que se trata de una etapa de cambios acompañados de enormes variaciones físicas y emocionales, donde se adquieren nuevas capacidades y se originan una serie de necesidades objetivas y subjetivas que están determinadas por la edad.

Si pensamos en jóvenes que han estado al límite de las normas sociales convencionales podemos establecer que se trata de un período crítico, que los hace vulnerables a conductas de riesgo. Por este motivo, el Estado debiera implementar programas que garanticen información y acceso a beneficios y servicios sociales y educativos, con el objetivo de potenciar los factores protectores para reducir estos riesgos.

Figura 1
Vías de desarrollo delictivo



Fuente: Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., Moffitt, T. E., y Caspi, A. (1998).

Como se puede observar, existe cierta linealidad respecto del desarrollo delictivo, no obstante, la adolescencia no es solo una etapa de vulnerabilidad y riesgos, es también una ciclo de transformaciones y oportunidades, incluso es posible sentar las bases para un promisorio futuro, de la mano de decisiones acertadas que involucran intervenciones multisectoriales en los ámbitos de salud, educación, trabajo, cultura, vivienda, etc.

En efecto, los programas e intervenciones deben responder eficazmente a las necesidades y a los deseos de cada grupo destinatario, el hecho de realizarse

tempranamente garantiza infundir patrones de conducta saludables y duraderos en los jóvenes.

Existe suficiente evidencia sobre el rol que tiene el entorno para la adopción de pautas de comportamiento saludables en los jóvenes, su influencia es determinante para situar y comprender el entorno en que viven y cómo afecta dicho entorno en las relaciones que se establecen con otros.

La variable de género también ha estado presente en la caracterización de este grupo etario, por ejemplo, en un trabajo de Oriol (2013) se llega a establecer que si bien hombres y mujeres pueden llegar a desencadenar procesos de desadaptación educativa, existe una mayor incidencia en los hombres, quienes tienden a ser más críticos en cuanto a sus valoraciones personales y a necesitar el reconocimiento de sus pares.

La inestabilidad emocional es también una característica particular de este grupo, ya que los jóvenes suelen mostrarse mucho más susceptibles a las demandas del entorno y muchas veces no disponen de las capacidades, habilidades, apoyos y recursos necesarios para afrontar los cambios y dificultades propias de esta etapa. Los estudios de apego en la adolescencia han puesto de manifiesto que las experiencias de la niñez permanecen bastante estables en la adolescencia e incluso hasta la edad adulta.

Se observan, por lo tanto, importantes repercusiones respecto a su desarrollo emocional y social. Estas mismas teorías ofrecen evidencia respecto de la plasticidad que muestra el cerebro para realizar ajustes y obtener una respuesta apropiada. La teoría del apego es interesante para profundizar en cómo la

confianza, la seguridad, estabilidad y el apoyo emocional pueden verse afectados en el paso a la adultez.

Por otra parte, Peralva (1997) indica que se ser joven implica no solo una condición social y un tipo de representación biopsicosocial, sino que una manera en que la sociedad se relaciona con ellos en ese momento. Esa diversidad se concretiza en las condiciones sociales (clases sociales), culturales (etnias, identidades religiosas, valores), de género y referencias geográficas, entre otros aspectos. Esto implica que el sujeto es también un ser social, que tiene una historia, que interpreta el mundo y que busca diferenciarse para alcanzar su singularidad.

Los jóvenes construyen una “cultura juvenil”, que incluso es distinta entre uno y otro grupo. Esta cultura se elabora en base a acuerdos (muchas veces tácitos) que pasan a conformar estilos de vida entre distintos agentes sociales. En ese sentido, la cultura se va llenando con los conceptos de prácticas sociales que tengamos alrededor. Es por ello que al hablar de cultura juvenil se incluyen una serie de creencias, formas de organización, costumbres y formas de producción, que incorporan los sujetos en sus prácticas sociales, ya sean de carácter individual o colectivo.

Autores como Horkheimer y Adorno (2004) prefieren hablar de “industria cultural” para referirse a las relaciones que establecen los jóvenes entre ellos ya que existen rasgos de semejanza a los que deben adscribir para pertenecer a dicha cultura. De esta manera, el colectivo pasa a construirse en una micro-sociedad con espacios y tiempos que le son propios y que pasan a ser objeto de investigación a través de

estudios sobre pandillas, campos delictivos, cultura urbana y otras prácticas sociales expresivas.

Para Feixa (1995) la cultura juvenil ha sido comprendida bajo los términos de “subcultura”, “contracultura” o “nueva cultura”. De esta manera la reacción juvenil es entendida como contracultura o como un rechazo a las instituciones de la modernidad que representan el poder. Es importante señalar que este autor argumenta que si aceptamos designar a las prácticas sociales de los jóvenes como subculturas, implícitamente aceptamos también una concepción centrada en el desarrollo evolutivo del joven o la comprensión de un sujeto inacabado que tiene una minoría de edad.

De acuerdo a Zarzuri y Ganter (2002) las relaciones sobre juventud y cultura han estado centradas en tres enfoques. El primer enfoque está asociado a la Escuela de Chicago y aborda las transformaciones como resultado de la modernidad industrial. Un segundo enfoque surge asociado con el rock, el cual se convertirá en el centro de una nueva “cultura juvenil” asociada a la música, la cual será asumida por las industrias culturales. Por último, un tercer enfoque relacionado con el concepto de contracultura juvenil, destacándose la oposición de las culturas juveniles a la racionalidad propia de las sociedades modernas. Para Ramírez (2008) el ámbito de las relaciones en los grupos de referencia, a los que los jóvenes irán optando buscarán ser representativas de un colectivo, de esta forma reflejarán estilos y actitudes por ellos elegidos y con los cuales se sentirán identificados.

En una línea complementaria Valenzuela (1997) incorpora el concepto de símbolos globales para explicar cómo los jóvenes construyen sus experiencias. El autor

señala que el valor simbólico de los objetos se convierte en un importante elemento de identificación y diferenciación por los sentidos que los jóvenes les confieren; vale decir, las distintas maneras en que construyen sus representaciones del “ser joven”: los símbolos, las prácticas socioculturales, los modos de apropiarse, de construir culturalmente un territorio, las formas de sociabilidad, de vestir, de peinarse, las prácticas a través de las cuales se comunican y nos hablan de las diferentes maneras del ser joven.

En síntesis, “las identidades refieren a la construcción de umbrales simbólicos de adscripción o pertenencia, donde se delimita quiénes pertenecen al grupo juvenil y quiénes quedan excluidos” (Valenzuela, 1997, p.16).

Otro trabajo de interés para esta investigación es el de Reguillo (2003) quien establece una agenda de investigación sobre cultura juvenil. La autora anticipa que la juventud es una categoría construida culturalmente por lo cual está necesariamente vinculada a los contextos socio-históricos, producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad.

En este trabajo se cuestionan las categorías que representa la cultura juvenil señalando que muchos estudios asumen en la calle un escenario natural donde se producen relaciones (escolares, familiares) pero que no han sido pensados como espacios de extensión de los ámbitos institucionales en las prácticas juveniles. En definitiva, se realiza un cuestionamiento a los trabajos que suelen estudiar prácticas sociales de jóvenes sin ponerlas en contexto o sin problematizarlas con la mediación de instrumentos de análisis que posibiliten trascender la dimensión descriptiva de esos estudios.

Por otra parte, los jóvenes involucrados en el sistema de justicia juvenil no están exentos de experimentar la confusión relacionada con la identidad que es común durante la adolescencia. Se trata sin duda de un periodo sensible y la literatura rara vez ha abordado las necesidades de desarrollo de estos jóvenes (Knight *et al.*, 2009).

En trabajos preliminares (Dijkstra *et al.*, 2015; Levey *et al.*, 2019) se establece una relación entre desarrollo y delincuencia, llegando a establecer que la delincuencia juvenil estaría determinada por la rebeldía propia de esta edad. Para estos autores la delincuencia puede ser parte del proceso de individuación mediante el cual los adolescentes reafirman su madurez a través de conductas que reflejan la independencia, como actos delictivos de menor envergadura. Este proceso de individualización también estaría marcado por una mayor dependencia de los compañeros y el distanciamiento de los padres (Hadiwijaya *et al.*, 2017).

Estudios sobre delincuencia juvenil han resaltado el papel de la interacción entre los distintos factores que contribuyen al inicio, desarrollo y persistencia o desistimiento de conductas problemáticas en la adolescencia (Hein *et al.*, 2017).

Dentro de los factores más estudiados podemos mencionar historias de maltrato (Meldrum *et al.*, 2020), dificultades para tomar decisiones en contextos de desempeño social (Barbot *et al.*, 2012), trabajos que ponen de manifiesto prácticas de crianza donde los jóvenes presentan conductas desadaptativas (Hoeve *et al.*, 2009; Rolan y Marceau, 2018).

En otros trabajos se ha intentado estudiar los aspectos de la vida cotidiana de los jóvenes (Arbel *et al.*, 2018) y procesos emocionales, especialmente, episodios de

angustia que suelen experimentar los adolescentes sobre una serie de cuestiones relacionadas con el cuestionamiento de quiénes son o quiénes quieren llegar a ser (Berman y Weems, 2018).

Nos parece importante profundizar en aspectos de desarrollo y comportamiento de jóvenes privados de libertad para poner en contexto el desajuste de sus respuestas y las posibilidades de reinserción que pueden encontrar luego de su condena.

1.1.2 Violencia y prácticas de resistencia

Como hemos señalado, las variables contextuales han sido determinantes para la trayectoria de muchos jóvenes que han estado marginados de la vida social. Nos interesa conocer sobre la forma en que los jóvenes hacen resistencia a un sistema que no da respuesta ni cabida a sus particularidades, para ello nos apoyamos de las ideas de Bourdieu (2001), que ponen la problemática en un sistema opresor estructural y jerárquico.

Este autor parte del supuesto de que el conocimiento, en cualquiera de sus manifestaciones, es fruto de las condiciones sociales en que se produce por lo cual ser joven es una condición que determina las formas de estratificación de la conciencia de los individuos que forman parte de ella. Solo cuando una cohorte de edad ha logrado convertirse en una unidad social homogénea dentro de la estructura social es visibilizado en el sistema.

La posición de los jóvenes está definida por ciclos vitales (edad) y de clase (condiciones económicas y sociales) lo que les lleva a construir “una modalidad

específica de vivencia y de pensamiento, una modalidad específica de encajamiento en el proceso histórico” (Mannheim y de la Yncera, 1993, p. 209).

Entonces, si pensamos en desarrollar un trabajo a partir de colectivos que se configuran en “generaciones” deberíamos tener en cuenta las diferencias las formas de producción de los individuos así como posiciones que estos ocupan en una generación cronológica. Este supuesto es interesante ya que nos hace conscientes que el estudio no solo estará marcado por una categoría cronológica (edad) sino principalmente por las condiciones sociales en las que viven.

En este sentido superamos el error epistemológico del que nos habla el autor al señalar que la “unidad” de la juventud solo sirve en investigación para la clase dominante, puesto que re-afirma las diferencias de clase. “El plantear investigaciones que tengan por objeto -por sujeto de sus frases- la “juventud” implica ignorar la dominación de clase, es decir, olvidar la existencia de clases sociales y la problemática de la reproducción social de las diferencias” (Martín -Barbero, 1999, p.32).

Siguiendo los planteamientos de Bourdieu podemos incluir una nueva categoría de análisis, a saber, la noción de práctica cultural, que incorpora el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social de los jóvenes. Se trata entonces, de incluir los itinerarios biográficos, la participación en el sistema educativo, los lugares y espacios a los que acceden y las relaciones que establecen con otros.

Peña-Trapero (2009) señala que Bourdieu advierte la presencia de una certeza en el ocultamiento de la intencionalidad del poder, sobre la fórmula de su ejercicio y su

forma de operar, por lo tanto, las intencionalidades que posee el sistema (en nuestro caso jurídico-normativo) oculta relaciones de fuerza que imponen un arbitrario cultural que configura a dominantes y dominados.

El papel de la educación en esta línea argumentativa tiende a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales característico de una formación social que ha predominado por años. Lo que vemos en los programas educativos es solo la reproducción de las relaciones de fuerza que ubican tal arbitrariedad cultural como posición preponderante.

Dentro de los modos más autoritarios de disciplina es posible pensar en actuaciones diferentes, los centros privativos de libertad no son espacios neutrales sino espacios de conflicto, entendido éste como formas de resistencia a los discursos dominantes donde coexisten valores, historias y prácticas políticas conflictivas. En tal sentido estos espacios pueden ser abordados como una expresión de la organización más amplia de la sociedad.

El discurso oficial de estos centros invisibiliza la noción de cultura y desestima la resistencia de los jóvenes, al presentar a las instituciones como lugares para beneficiar a los que están allí, sin embargo, lo que ocurre en estos espacios no es más que la expresión de la cultura dominante que se expresa entre otras cosas en programas oficiales descontextualizados, monoculturales, con reglas y relaciones asimétricas y selección del conocimiento educativo (distinto del conocimiento social) basado en principios de control, predicción y medición. En tal caso, la situación de privación de libertad en contextos educativos solo anula la voluntad impidiendo la

expresión o la toma de decisiones, lo que como veremos más adelante tiene importantes repercusiones para la reinserción social.

1.1.3. Interseccionalidad

Numerosos estudios han puesto en evidencia la necesidad de abordar las trayectorias delictivas desde una perspectiva de género ya que presenta una serie de características y especialidades que pudieran ser objeto de un estudio más pormenorizado.

Tomando como base el trabajo de Crenshaw (1991) empleamos el concepto de interseccionalidad para señalar las distintas formas en las que género, raza, y pobreza interactúan y generan múltiples dimensiones que conforman las experiencias de las jóvenes en el sistema penitenciario. Esta autora señala que muchas de las experiencias a las que se enfrentan las jóvenes no están delimitadas por los márgenes tradicionales de la discriminación racial o de género, tal y cómo se comprenden actualmente, y que la intersección del racismo, del sexismo y la pobreza en las vidas de las mujeres afectan sus vidas de maneras que no se puede entender del todo mirando por separado estas dimensiones.

Estudios sobre violencia de género han identificado la falta de conocimiento de la existencia de servicios de apoyo, experiencias de discriminación y falta de recursos económicos como barreras estructurales determinantes para la violencia en mujeres (Vera y Cardona, 2021).

Las jóvenes que han iniciado una vida delictiva presentan ciertos patrones comunes, por ejemplo, la mayoría no cuenta con redes de apoyo, ha estado en situación de

calle, ha sido víctima de abuso sexual y violencia o ha estado vinculada al consumo de drogas.

Para Crenshaw (1991) estas variables confirman que las estructuras de clase juegan un papel importante a la hora de definir las vivencias de las mujeres en situaciones de maltrato. Advierte que sería un error pensar que la explicación de violencia se encuentra solo en una dimensión porque sus experiencias muestran cómo intersectan las diferentes estructuras, donde la dimensión de clase no es independiente de la de raza, edad o género.

A partir de estos planteamientos nos surgió la necesidad de buscar un marco que nos permitiera interpretar adecuadamente las experiencias de las jóvenes con la complejidad que implica la articulación con distintos marcos de exclusión social evitando con ello caer en una simplificación de sus perfiles.

Las teorías de interseccionalidad permiten centrar la atención en las relaciones de poder y en la teorización del privilegio, haciendo visible algunas realidades que las concepciones hegemónicas mantienen invisibilizadas (De Miguel, 2016). Esto es especialmente valioso para el área que nos ocupa de las mujeres criminalizadas usuarias de drogas quienes han permanecido fuera del radio de interés de las ciencias sociales.

Para Bottero (2005) la estratificación social no se articula en base a un solo eje de desigualdad, sino a través de múltiples dimensiones donde además del género, la clase social y la raza juegan un papel crucial.

Especial interés para esta investigación tienen los trabajos de De Miguel (2016) ya que sus estudios se focalizan en mujeres privadas de libertad que están bajo el

consumo de drogas realizando una crítica importante a la monitorización del sistema médico y jurídico. La estigmatización de la que son objeto las apreciaciones sociales desde las cuales se ha abordado esta problemática reduce la situación a enfoques terapéuticos por encima de la apreciación de los condicionantes culturales y sociales.

Nos parece un marco necesario de considerar para la investigación ya la comprensión que adoptemos tendrá consecuencias en las políticas públicas, políticas penales y penitenciarias.

1.2 Trayectorias de vida de jóvenes infractores de Ley

Para conceptualizar las trayectorias de vida emplearemos fundamentalmente los trabajos de Leiva (2010), Blanco (2011) y Del Castillo (2020).

La perspectiva de análisis de cursos de vida o trayectorias de vida, tiene su origen en los estudios realizados por Glen Elder, entre los años 1928 y mediados de los años 60, en Estados Unidos. Este autor planteaba que los sujetos seguían determinadas trayectorias vitales que resultaban interesantes para acceder a las subjetividades de los sujetos.

Los primeros trabajos fueron combinando distintos enfoques, entre ellos, los psicológicos, sociológicos e históricos (Yuni, 2011), generando evidencias de cómo las transformaciones sociales tenían relación con las capacidades de los sujetos para sortear acontecimientos marcados por profundas desigualdades sociales.

Para Leiva (2010) los jóvenes experimentan altos niveles de incertidumbre, con escasas posibilidades de adscripción a identidades colectivas. Suelen no saber

cómo enfrentar situaciones familiares, problemas laborales o de identificación con grupos de pares. Se trata de una fase que es experimentada con tensión por parte de los jóvenes.

Esta tensión a la que se enfrentan los jóvenes, los sitúa en un momento vital en la que la identidad personal y la representación de sí mismos se construyen en una compleja interacción entre su experiencia familiar, el sistema educativo y otros espacios de sociabilidad entre pares y con su entorno.

En este punto subyace la principal relevancia de los estudios de las trayectorias, ya que para Leiva (2010) estas favorecerían la aproximación de los adultos a la historia personal de los adolescente, apoyaría el ejercicio de una mejor comprensión del presente y futuro. En otras palabras, la revisión de las trayectorias y cursos vitales, permitiría acceder a la subjetividad juvenil, tal y como se devela.

Por otra parte, Del Castillo (2020) señala que frente a las experiencias escolares de los jóvenes, marcadas por fracasos reiterados, otras experiencias cobran significación en los procesos biográficos y, por lo tanto, en sus trayectorias vitales. En su trabajo identifica y analiza la función que cumplen los grupos de pares, el espacio público del barrio y el consumo de sustancias ilícitas en la población juvenil. Las conclusiones obtenidas indican que los sentidos construidos en torno a estas experiencias están íntimamente vinculados al territorio de residencia y a las manifestaciones espaciales de la pobreza urbana.

Aunque es algo que todos predecimos los estudios son concluyentes en que las diferencias de clase son el principal aspecto que incide en los modos de construcción y reconocimiento de la condición de juventud. Esto es importante para

los jóvenes puesto que los hace diferentes de “otros” y comienzan a construir distinciones entre grupos sociales donde el poder, en cualquiera de sus expresiones, motiva situaciones límite.

Otra de las categorías que aparece de manera reiterada en los estudios de jóvenes privados de libertad es el género y el territorio donde viven, que también condicionan las maneras de ser joven. Las desigualdades de género establecen el acceso diferenciado entre hombres, mujeres y disidencias a espacios de participación. Para Segura (2014) el género marca la forma en que las y los jóvenes acceden a bienes y servicios porque reproduce las desigualdades estructurales en los campos de la educación, la salud y el trabajo, entre otras dimensiones de la vida social.

Como podemos observar, el enfoque sobre trayectorias vincula las experiencias y los sentidos que los sujetos le otorgan a estas experiencias, mostrando desde una perspectiva analítica itinerarios juveniles. Para Roberti (2017) esta perspectiva brinda la posibilidad de estudiar los fenómenos sociales desde su complejidad analítica, al atender la dimensión objetiva y subjetiva en su articulación espacio-temporal en la vida de jóvenes.

Para el estudio las dimensiones analizadas se encuentran vinculadas a los espacios públicos y privados, a la familia, los amigos, a la educación y las oportunidades que han tenido los jóvenes. Tal como señala Shanahan y Elder (2002, p.176) “las personas pueden moldear sus vidas pero lo hacen dentro de límites socialmente estructurados, como se refleja en las oportunidades y las limitaciones que, a su vez, van cambiando históricamente”.

Es importante considerar las recomendaciones de Blanco (2011) en el sentido del curso que deben seguir los estudios de trayectorias. No debemos esperar linealidad en las trayectorias vitales puesto que abarcan una variedad de ámbitos o dominios (escolaridad, vida reproductiva, migración, etc.) que son interdependientes. En este sentido, el análisis del entrelazamiento de las trayectorias vitales tanto en un mismo individuo como en su relación con otros individuos poseen una visión dinámica, compleja y diferenciada.

Para Toledo-Jofré (2012) las trayectorias representan caminos, autobiografías, donde los jóvenes se apropian de las relaciones sociales, las interpretan y establecen respuestas más o menos asertivas. En el caso de los jóvenes privados de libertad, podemos encontrar diversas historias que han marcado sus vidas y les han confrontado con la realidad delictiva.

De acuerdo con el “Estudio sobre los niveles de exclusión social en personas privadas de libertad”, presentado por la Fundación San Carlos de Maipo y la Fundación Paz Ciudadana (2015), más del 20% de los jóvenes delincuentes está orgulloso de serlo y tuvo modelos parentales delictivos en un entorno en el que se valora y se normaliza el delito.

En un reportaje periodístico Aguilar (2021)¹ informa un aumento significativo de la criminalidad entre jóvenes. En la investigación se señala que las bandas lideradas por el narcotráfico han tenido un principal foco en el reclutamiento de niños entre los 11 y 14 años porque no son imputables y los mandan para la casa porque hay

¹<https://www.aa.com.tr/es/mundo/santiago-de-chile-de-ser-una-de-las-ciudades-m%C3%A1s-seguras-de-latinoam%C3%A9rica-a-estar-azotada-por-la-delincuencia/2207663>

lista de espera en el Servicio Nacional de Menores, aunque sus familias usualmente están relacionadas con el delito. Uno de cada cuatro niños que delinquen tiene una madre o padre en condición carcelaria y la mitad ha tenido un adulto responsable en esta condición.

Estos antecedentes no difieren de los resultados de otras investigaciones realizadas en el país. En efecto Cortés, Grau y Rivera (2019) llegan a concluir que las distintas formas de privación de libertad aumentan la probabilidad de reincidir, entre los 18 y 21 años, en 28 puntos porcentuales en el caso de la internación provisoria y 36 puntos porcentuales en el caso de una privación de libertad fruto de una condena. Es decir, si estos jóvenes tenían una probabilidad base (sin privación de libertad) del 60% de reincidir, producto de la privación de libertad esta probabilidad sube a 90%, lo que implica un aumento de en torno al 50%.

En cuanto a las razones que podrían explicar este importante efecto, los investigadores señalan que la privación de libertad tiene un impacto sobre la probabilidad de terminar el colegio, del mismo orden al encontrado en el caso del impacto sobre la reincidencia. Algo que no debería extrañar, ya que la privación de libertad de menores de edad tiene la potencialidad de ser sumamente disruptiva en el proceso educativo.

Por último, cabe resaltar que los resultados encontrados son de especial preocupación en el caso del efecto de la internación provisoria, toda vez que ésta es una privación de libertad que se define en una etapa anterior al juicio propiamente tal, que se decide comúnmente en menos de 10 minutos y que afecta al 9% de los jóvenes imputados penalmente. Los jóvenes afectados por esta rápida decisión

pasan en promedio cien días privados de libertad; y un tercio de ellos terminan siendo declarados no culpables o bien son condenados a penas no privativas de libertad.

Existen diversos autores que vinculan la delincuencia juvenil con marginalidad y pobreza. En esta línea, Vera (2016) señala que existe un círculo vicioso unido entre delincuencia pobreza, marginalidad, desnutrición, la inseguridad y el bajo nivel educativo y de capacitación de los jóvenes.

Para este autor la situación se puede revertir con mayor posibilidades de educación y capacitación. Pero lamentablemente son muchos los países, especialmente los más pobres, los que no pueden garantizar el derecho a la educación con acceso universal y de calidad.

El Servicio Nacional de Menores (en adelante SENAME) ha realizado una caracterización general de los adolescentes que ingresan al sistema de protección de menores. Se trata de jóvenes que habitan en asentamientos urbanos, destaca su condición de pobreza y su bajo o nulo poder adquisitivo. Asimismo, viven con mayor agudeza que los adultos los problemas que ocasiona la cesantía, debido a la falta de experiencia, la falta de capacitación y las diferencias en la calidad de la educación.

Cuando ingresan al sistema penal lo hacen por distintos motivos destacando la pertenencia a familias disfuncionales, la relación con pares comprometidos en conductas delictivas, una conexión conflictiva con la escuela, suelen haber experimentado estigmatización dentro de la institucionalidad escolar, han iniciado tempranamente la vida laboral en trabajos informales y un número importante ha

tenido un ingreso temprano a la red de control social formal.

Por otra parte, existen jóvenes con rasgos individuales de personalidad asociados a problemas para establecer adecuados soportes sociales como por ejemplo, dificultades para la contención y el manejo de límites y normas sociales (Servicio Nacional de Menores, 2007).

1.2.1. Dimensión personal y social

En este apartado se presentarán dos esferas que parecieran ser determinantes en la situación de jóvenes privados de libertad. La primera de ella está vinculada a la infancia, sus experiencias, los afectos, el desarrollo de la autonomía, las relaciones con otros significativos y una segunda categoría referida al rol de las familias, cualquiera sea su comprensión de ella. Para Bermejo y Cabero (1998) la familia, como institución social, posee una función primaria de socialización introduciendo patrones culturales y axiológicos que permean a las instituciones educativas.

Respecto de las primeras experiencias en la infancia Espitia y Montes (2009) afirman que existen una serie de prácticas que tienen fuerte incidencia en el desarrollo cognitivo y social de los niños en los primeros años de edad y que son la base fundamental de los aprendizajes posteriores.

Aunque la dimensión más relevante a la hora de construir la vida adulta es la afectividad; por ejemplo, González (2002) asegura que el niño necesita experimentar el afecto de sus padres (u otros adultos significativos) para adquirir la seguridad y autonomía necesaria para su escolarización que le permitan desenvolverse dentro de la sociedad.

No debemos olvidar que los estudios realizados sobre la violencia escolar “ponen de manifiesto que los jóvenes transgresores presentan carencias en habilidades emocionales, como el control de los impulsos o la capacidad para ponerse en el lugar del otro” (González, 2002, p.4).

En definitiva, la conformación de la personalidad debe integrar y armonizar distintos aspectos como son: rasgos constitucionales; desarrollo psicomotor; desarrollo intelectual, en definitiva aspectos del desarrollo vital que facilitarán el establecimiento de las primeras relaciones con los demás ampliando y enriqueciendo su proceso de socialización.

Un adecuado desarrollo en la infancia puede hacer la diferencia en la respuesta que da un joven frente a una situación problemática o conflictiva. En efecto, las habilidades sociales positivas pueden actuar como factor protector frente a una disfunción social. Un ejemplo claro es lo que ocurre con la prevención de la deserción escolar temprana, la drogadicción, la delincuencia y la inadaptabilidad laboral futura a través de programas de intervención socioeducativa.

Por otra parte, la familia posee una doble función, de un lado, actúa como factor de protección psicosocial e impulso al desarrollo humano de sus miembros y, en un segundo orden, de carácter externo a ella, promueve la adaptación de la cultura y las transformaciones de la sociedad.

Esa adaptación, entre otras cosas, debe propender al establecimiento de criterios válidos de evaluación y valoración de sí mismo, de lo que ha aprendido no solo en la escuela sino en la vida cotidiana. En ese sentido, todas las acciones propuestas

y ejecutadas en el hogar para el cumplimiento de las responsabilidades individuales y colectivas apuntan al desarrollo integral de los jóvenes.

De esta manera “las prácticas familiares en la labor educativa se constituyen a través de representaciones sociales que se expresan en estrategias y creencias de uso cotidiano explícitas e implícitas como revisión y realización de tareas, distribución de la rutina y uso del tiempo diario, acompañamiento para el estudio, visitas a la escuela para conocer los logros académicos y el comportamiento de los hijos, entre otras actitudes, principios y visiones que dan sentido al apoyo en los aprendizajes vitales” (Espitia y Montes, 2009, p.94).

Existen estudios que incluyen la variable de escolaridad de las familias en la situación de adaptabilidad de los jóvenes (Domínguez *et al*, 2016). En este sentido, si uno o más integrantes de la familia no completó su proceso escolar, es probable que incida en los hábitos académicos del joven, produciendo así una rebaja en su rendimiento. Lo mismo ocurre con la variable socioeconómica/laboral, lo que implica que aquellos grupos familiares con empleos y condiciones económicas más precarias impiden la satisfacción de necesidades básicas que en ocasiones llevan a los jóvenes a delinquir.

En ese sentido, podemos decir que la labor de los padres es una responsabilidad social, pues además de contribuir en la formación escolar, los padres enseñan a sus hijos cómo y cuándo debe producirse un control de las emociones, sentimientos o pasiones, pues, de alguna manera, el desarrollo afectivo o emocional está configurado por hábitos sociales derivados de los valores de la cultura en la que se desenvuelve el círculo familiar del adolescente (González, 2002).

En síntesis, la identidad de los jóvenes se encuentra entrelazada por la historia personal y la relación con otros, donde la familia adquiere un rol fundamental. Si bien la historia y la experiencia es una narración personal, se hace en relación con el entorno social y tiene influencia en la vida adulta.

1.2.2. Dimensión institucional

No cabe duda que la identidad de los jóvenes “es el resultado del proceso de apropiación simbólica del conjunto de experiencias que encuentra durante su trayectoria vital. Este proceso es vivenciado por el sujeto en tanto actor singular de una situación social determinada” (Toledo-Jofré, 2012, p.45), sin embargo, la institucionalidad actúa como soporte de las actuaciones individuales y colectivas.

No se trata solo de un entorno ecológico sino también de las oportunidades e intencionalidades que se ponen en torno a las instituciones de las cuales participan los jóvenes. El sistema educativo (formal y no formal) operan como un componente político que favorece (o no) procesos de inclusión social.

Las instituciones educativas son contextos en los cuales los jóvenes aprenden a interactuar como integrantes de una comunidad y a negociar sus diferencias con otros. En los centros privativos de libertad se llevan a cabo programas de reinserción social, es decir, planes estratégicos para que, después del cumplimiento de la pena, los jóvenes puedan volver a hacer parte de la sociedad de la que fueron excluidos. Atendiendo a la naturaleza de las causas de internación (maltrato físico y/o psicológico, abuso sexual y/o explotación laboral, u otros) los jóvenes deben seguir un programa educativo que tiene como objetivo garantizar el cuidado y protección,

así como el avance académico y su formación profesional (Gendarmería de Chile, 2012).

Estos centros procuran asistencia social, educacional, profesional, psicológica, médica y física para los jóvenes teniendo en cuenta sus particularidades. En muchas ocasiones tiende a representar un lugar deshumanizado, por lo cual el gran desafío es crear y potenciar instancias que permitan cambiar el prisma de estos hombres y mujeres que en su gran mayoría, provienen de un contexto de alta vulnerabilidad, de privaciones y escasas oportunidades de proyectarse en un futuro. La institución a cargo de la seguridad de los centros de privación de libertad para jóvenes es Gendarmería de Chile. En su plan estratégico se señala que estas unidades deben “promover programas integrales de acciones que propicien en los reclusos su proceso de cambio en post de la reinserción y el buen uso del tiempo libre, siendo esto una oportunidad de descubrir y/o desarrollar sus aptitudes vocacionales teniendo el trabajo como una opción de vida al momento de obtener libertad” (Gendarmería de Chile, 2012, p.57).

El documento de Gendarmería establece las forma de actuación que tienen estos equipos especializados dentro de los centros de menores destacando la ejecución de una serie de derechos como garantizar el contacto de los jóvenes con sus familias y/o parejas sentimentales resguardando su privacidad, facilitar recursos humanos y materiales para la reinserción laboral a través de la capacitación y apoyar la orientación vocacional para orientar los intereses de los jóvenes.

Para García (2009) es importante comprender que para la superación de la inadaptabilidad escolar en los jóvenes privados de libertad la institucionalidad

debería tener herramientas pedagógicas y actuar como puente entre el centro y el campo laboral. Lo cierto es que son muy pocas las experiencias donde este círculo virtuoso ha permitido la reinserción de los jóvenes ya que una vez que salen no logran acceder a puestos de trabajo quedando en situación de vulnerabilidad que los lleva a reincidir.

1.2.3. Motivación y expectativas

Para abordar este punto se hace imprescindible referenciar el trabajo de Reyes (2014) quien estudia los factores que favorecen el comportamiento delictivo en jóvenes. Uno de los primeros elementos que parece coincidir en el comportamiento de quienes han delinquido son los rasgos de personalidad, destacando altos niveles de irritabilidad, hiperactividad, comportamiento opositor, tendencia a tomar riesgos y agresividad temprana que va aumentando con el tiempo.

Estos rasgos se combinan habitualmente con una baja inteligencia o un deterioro intelectual producto del consumo temprano de drogas y una baja escolaridad que van modelando la construcción cognitiva y social del joven. “Se centran en sí mismos, buscan beneficios a corto plazo y una orientación marcada hacia el poder. Estos factores de carácter endógeno se encuentran asociados al estilo de crianza parental que puede llegar a ser muy hostil y punitivo donde puede naturalizarse la violencia” (Reyes, 2014, p.3).

El tamaño de las familias también incide, por ejemplo, una figura monoparental muestra a los adolescentes un único referente a seguir que, cuando no es el mejor caso, lo lleva a adoptar patrones conductuales inapropiados. Por el contrario, en casos donde la familia es numerosa los jóvenes han expresado sentirse

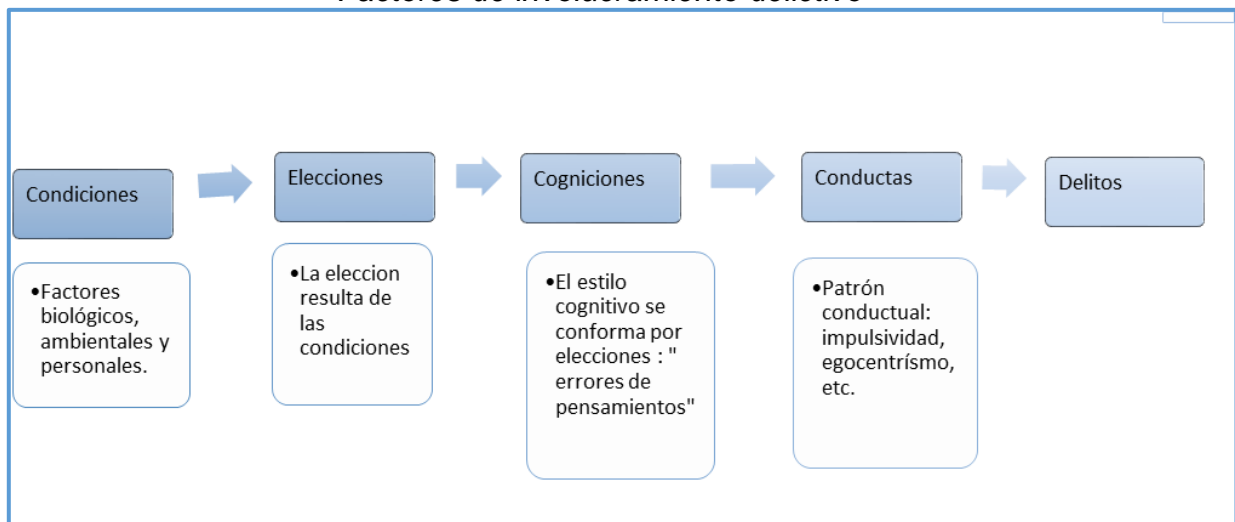
invisibilizados motivando comportamientos disruptivos para llamar la atención de los padres y/o tutores.

En esta misma línea Scandroglio *et al.* (2002) incluyó la situación de pobreza como un factor contextual señalando que el bajo apoyo social para el aprendizaje, la falta de motivación, la necesidad de aprobación por parte de pares con problemas, estilos parentales inadecuados, una malla curricular y estructura poco atractiva de clases, podrían alentar comportamientos delictivos.

Por otra parte, el ser objeto de maltrato y negligencia pareciera predisponer al desarrollo de una personalidad agresiva o antisocial. En efecto, Farrington (2005) señala que si los factores mencionados previamente se asocian a las actividades grupales con pares involucrados en actividades riesgosas, comportamiento delictivo, o consumo de drogas, aumenta la posibilidad de que el adolescente adopte conductas infractoras de ley.

Figura 2

Factores de involucramiento delictivo



Fuente: Elaboración propia a partir de Walsh, A y Ellis, L. (2007).

Continuando con esta línea argumental, el trabajo de Reyes (2014) evidencia el papel que tienen las familias o cuidadores en las primeras experiencias delictivas, además de relevar el papel de la educación escolar y el contexto de pares. En particular, la ausencia de apoyo del profesor, la alienación escolar y la violencia escolar, pueden ser condiciones que favorezcan la deserción escolar y la expresión de conductas agresivas.

En los trabajos que hemos revisado pareciera existir coincidencia en las motivaciones que tienen los jóvenes para delinquir, siendo determinantes la situación de pobreza, el consumo de drogas, historias de maltrato familiar o incluso la presencia de algún familiar con antecedentes delictivos así como un sistema educativo que ofrece escasas posibilidades de integración y por el contrario les margina.

No podemos señalar a ciencia cierta cuáles de estos factores tienen una mayor incidencia en el comportamiento de los jóvenes, no obstante, pareciera que la relación con pares es sin duda un nudo crítico. La presencia de pares les otorga grandes aportes en la imagen positiva de sí mismos, y por su puesto en la entrega de afectos. De modo que no es muy difícil establecer que ante estas condiciones, los jóvenes busquen pertenecer a un grupo, y si este grupo de amigos presenta conductas delictivas con características familiares similares a las de ellos, será altamente probable su involucramiento en conductas infractoras.

En Chile, el Servicio Nacional de Menores (2009) señaló que la delincuencia se aprende y la imitación es una de las vías para aprender. Tienen a la vista los trabajos de Akers y Jensen (2006) para indicar que el aprendizaje delictivo se ve motivado

por cuatro mecanismos: 1) la asociación diferencial con personas que muestran hábitos y actitudes delictivos, 2) la adquisición por el individuo de definiciones favorables al delito, 3) el reforzamiento diferencial de sus comportamientos delictivos, y 4) la imitación de modelos pro-delictivos.

El SENAME (2009) considera que muchos jóvenes realizan actividades antisociales de manera estacional, durante la adolescencia, pero que las abandonan pronto de modo “natural”. Sin embargo, existen delincuentes “persistentes”, que constituyen un pequeño porcentaje de jóvenes, que tienen un inicio muy precoz en el delito y que van a cometer muchos y graves delitos durante períodos largos de su vida.

En un esfuerzo por comprender los factores de riesgo Vásquez (2003) señala que se pueden diferenciar en factores estáticos (como la precocidad delictiva de un sujeto, su impulsividad o su psicopatía), que contribuyen al riesgo actual pero que no pueden generalmente modificarse, y factores dinámicos, o sustancialmente modificables (como sus cogniciones, tener amigos delincuentes, o el consumo de drogas).

Hasta ahora hemos hablado de las motivaciones que tienen los jóvenes para delinquir, sin embargo, poco se sabe sobre las expectativas de reinserción o abandono de conductas disruptivas. Para el SENAME (2009) es probable tener éxito en la reeducación de los jóvenes infractores de ley a través de intervenciones psicoeducativas que tengan como objetivo reducir los factores de riesgo dinámicos que se asocian a la actividad delictiva.

Las mejores técnicas para reducir comportamientos inapropiados han mostrado ser la extinción de conducta y la enseñanza a los sujetos de nuevos comportamientos

alternativos que les permitan obtener las gratificaciones que antes lograban mediante su conducta antisocial. El mantenimiento de la conducta prosocial a largo plazo se ha promovido mediante contratos conductuales, en que se pactan con el individuo los objetivos terapéuticos y las consecuencias que recibirá por sus esfuerzos y logros.

La experiencia indica que muchos de los cambios producidos por el tratamiento no siempre son definitivos sino que a menudo se producen retornos “imprevistos” a la actividad delictiva, o recaídas en el delito. Así, uno de los grandes objetivos actuales del tratamiento de los jóvenes infractores de ley es promover la generalización de los logros terapéuticos a los contextos habituales del sujeto, y facilitar el mantenimiento de dichas mejoras a lo largo del tiempo.

Un momento crucial para los jóvenes es la salida en libertad, momento que debe ser cuidadosamente pensado para intervenir positivamente en los factores que lo llevaron a cometer delitos. Lamentablemente, la experiencia indica que una vez que los jóvenes abandonan los centros privativos de libertad pierden los apoyos que los sostenían hasta ese momento y establecer nuevas redes les lleva tiempo.

El Gobierno de Chile, a través de Gendarmería ha diseñado distintos programas de apoyo pos penitenciario que se llevan a cabo en los Centros de Apoyo para la Integración Social (CAIS). Estos programas son para personas que finalizaron el cumplimiento de condena y consisten en prestaciones administrativas, de control e intervención psicosocial criminológica.

Destacan la eliminación de antecedentes para evitar la estigmatización a la hora de buscar trabajo, ofertas laborales en función de las necesidades de cada persona,

programas de capacitación, entre otras. El problema que se presenta frente a estas y otras medidas es la falta de evidencia de los resultados que tienen los programas de reinserción, lo que dificulta identificar sus fortalezas y debilidades para ajustarlos y/o proyectarlos en el mediano y largo plazo.

1.3. Respuesta del Estado

En este apartado revisaremos básicamente las dos formas de operar que ha brindado el Estado de Chile para el trabajo con jóvenes privados de libertad, esto es, la prevención y la reinserción.

1.3.1. Prevención

Son diversos los programas de intervención social, laboral y educativos que se han puesto en marcha en Chile, no obstante, su eficiencia pareciera no estar del todo documentada. Todos ellos tienen como propósito evitar que niños y jóvenes incurran en comportamientos antisociales o delictivos, pero no los resultados no son alentadores.

En este apartado nos detendremos en algunos aspectos que a juzgar por la experiencia internacional actuarían como mecanismos de prevención para no cometer actos delictivos. Negrón y Serrano (2016) pone el acento en lo que ha denominado como “dimensión de implicación del control social” y que se refiere al involucramiento de los jóvenes en actividades socialmente aceptadas que promuevan un estilo de vida saludable y positivo. Los pares actúan como un factor

de protección cuando les aceptan más allá de sus condiciones familiares, personales o económicas.

Por el contrario, los estudios sobre el consumo de sustancias ilícitas como factor de riesgo para cometer actos de violencia son numerosos y en algunos casos confirmatorios del círculo drogas-delincuencia. En este sentido, los programas debieran iniciarse tempranamente y mostrar los efectos negativos de estas sustancias en el comportamiento de los jóvenes. El acceso a la información, la dotación de recursos y materiales, la socialización de experiencias autobiográficas, los documentales, pueden apoyar las iniciativas de prevención en estas edades.

El manejo de conflictos en el hogar fue también un elemento que se considera indispensable en los programas de prevención de delincuencia juvenil. Wester, MacDonald y Lewis (2008) indicaron que los jóvenes que cometen delitos tienen en común estilos de paternidad pobres, con bajo reforzamiento parental y bajo involucramiento en actividades familiares positivas. Por tanto, es indispensable que el programa considere involucrar activamente a los familiares de los/as jóvenes.

Muchos jóvenes encuentran en los programas un espacio de contención emocional, de reconocimiento de sus capacidades y potencial, sin embargo, una vez que llegan a sus hogares experimentan violencia y malos tratos siendo muy difícil continuar con la línea de protección de riesgo.

Ante los factores descritos, la educación tiene un rol muy importante ya que permanecer en la escuela es fundamental para prevenir la delincuencia juvenil. De esta manera, los desafíos a corto plazo serían ofrecer programas alternativos de

enseñanza, medidas de regularización y/o nivelación de estudios con el propósito de terminar la escuela y acceder a un oficio o profesión.

Lo complejo está, en que estas medidas requieren de personal calificado, especialmente, profesores con conocimientos específicos para trabajar con grupos de alta complejidad, con experiencia y capaces de innovar y diversificar la enseñanza. En esta misma dirección se encuentra la necesidad de programas de prevención colectivos que incorporen el arte, el deporte y la cultura como una forma de dar sentido de pertenencia a un grupo que representa un sentir positivo para la comunidad. Para Vásquez (2003) una adecuada política preventiva necesita para ser verdaderamente eficaz conocer el problema en el que va a intervenir, por ello resulta necesario conocer las causas o factores de riesgo que influyen o concurren en los delincuentes juveniles.

La mayor dificultad, como decíamos anteriormente, se encuentra en la falta de efectos positivos de las intervenciones preventivas realizadas con niños y jóvenes, aun así se debe insistir en la modificación de conductas desadaptativas antes de que puedan delinquir.

Un aspecto relevante son los factores protectores que impiden que los jóvenes puedan desarrollar comportamientos antisociales, aunque se encuentren en situación de riesgo.

Howell (1997) agrupa estos factores protectores en tres:

- Factores protectores individuales: género femenino, alta inteligencia, habilidades sociales, locus de control interno o temperamento resistente.

- Vínculos sociales: afectividad, apoyo emocional o buenas relaciones familiares.
- Creencias saludables y sólidos modelos de comportamiento: aprendizaje de normas y valores sólidos, compromiso con valores morales y sociales o buenos modelos de referencia.

Si los programas de intervención logran eliminar o disminuir los factores de riesgo, o bien incrementar y potenciar los factores protectores, entonces las probabilidades de reducir la delincuencia y la violencia aumentan. También es posible encontrar factores de riesgo relacionados con la reincidencia (McGorty, 2011) destacando factores de corte madurativo, otros de orden social y emocional.

En la práctica es muy difícil que estos factores actúen de forma independiente sino que interactúan dependiendo también del contexto en el cual se desenvuelven los jóvenes.

Tabla 1

Factores de reincidencia delictiva

Edad (juventud)	Sexo (masculino)
Número de arrestos o ingresos a prisión	Minoría racial
Abuso de drogas y alcohol	Abuso de drogas y alcohol de padres
Nivel educativo (bajo)	Pertenecer a una banda organizada
Tipo de delito (robo, asalto)	Ira
Falta de apoyo profesional	Baja autoestima
Bajo nivel intelectual	Honestidad
Bajo nivel de empatía	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, las características individuales como bajo nivel intelectual, abuso de drogas o rasgos de personalidad siguen siendo factores de reincidencia delictiva.

A estas variables Libreros *et al.* (2015) suman la participación directa de la comunidad en los programas de prevención. Para ello sugieren actividades de sensibilización, recreación y capacitación a los niños y jóvenes. En este contexto, las escuelas tienen una labor clave como espacio de sociabilización y encuentro (especialmente sus compañeros y amigos).

Finalmente, para que las medidas tengan la efectividad, reconocimiento e impacto que se espera; es preciso trabajar de manera intersectorial e interdisciplinaria en su diseño e implementación, pasando de un enfoque de represión a uno de reconocimiento de los derechos.

1.3.2. Reinserción social

Como hemos señalado el sistema de justicia juvenil incorporó de manera explícita la reinserción de los adolescentes y jóvenes infractores de ley. Para Ahumada y Grandón (2015) la reinserción se enfoca principalmente en las estrategias e intervenciones que facilitan el cambio en el adolescente, esperando que estos puedan tener una vida satisfactoria.

La reinserción es un tema regulado por ley y se encuentra garantizada en los tratados internacionales, por ejemplo, el año 2017 la UNICEF señalaba “Toda sanción dentro del Sistema de Justicia Penal para Adolescentes debe promover la reinserción social, a través de medidas en libertad en el entorno comunitario como

por ejemplo: la reparación del daño causado, la prestación de servicios a la comunidad o la libertad asistida”. En Chile, si bien la ley contempla la reinserción de jóvenes privados de libertad, en la práctica pareciera ser un nudo crítico que requiere atención.

Es importante señalar que las experiencias más significativas en esta línea provienen de la sociedad civil y de manera importante de la mano de Fundaciones bajo un enfoque basado en la dignidad de las personas y el sentido comunitario. A continuación describiremos brevemente algunas de ellas.

Vuelo de Pájaros es un programa del colectivo feminista Pájarx Entre Púas dedicado a construir comunidades acompañamiento para mujeres privadas de libertad. El programa incluye actividades dentro como fuera de la cárcel de mujeres de Valparaíso para fomentar el desarrollo de habilidades artísticas en las mujeres privadas de libertad y proveer un acercamiento a sus familias.

Otro proyecto ampliamente valorado ha sido “volver a casa”, se trata de un proyecto de alcance artístico-cultural que interviene en el sistema carcelario realizando talleres de cine y realidad virtual. Se ha llevado a cabo en la cárcel de mujeres de San Joaquín (Santiago), la cárcel de mujeres y hombres de Valparaíso, y en el centro penitenciario Colina II, también en la región metropolitana. Sus principales objetivos son democratizar el acceso a la tecnología y tender un puente virtual entre el interior y el exterior de la cárcel.

La Fundación Dimasha, por su parte, ha implementado proyectos de tecnología digital. El supuesto de base es que las salas digitales benefician la continuidad de la educación en el proceso de reinserción. A través del acceso a Internet la

población privada de libertad continua su educación, que es una de las barreras más importantes al momento de reinsertarse en la sociedad.

Con la situación de pandemia muchos colectivos han buscado formas innovadoras de apoyar la reinsertión a través de las tecnologías. La Fundación Paternitas también ha incursionado en esta línea y llevó a cabo la iniciativa “Más Social” que se enfoca en suministrar apoyo a las familias de personas privadas de libertad o con antecedentes penales. En vez de realizar programas de capacitación que requieren de actividades presenciales, el programa busca trabajar directamente con las familias y ofrecer esta formación continua a través de medios digitales.

La Fundación Ítaca ha innovado en la fabricación de mascarillas creando oportunidades de empleo en la crisis sanitaria, iniciativa que complementaron con la edición de textos en los que se busca favorecer la creatividad de los autores.

Por último, nos parece interesante dar a conocer el “Programa de Reinsertión” que surge al amparo de la Universidad de Chile. Es un programa con muy buenos resultados y que ha sido diseñado, implementado y conservado desde el año 2015 por estudiantes de ingeniería industrial. Dentro de las actividades destacan intervenciones sociales, talleres para usuarios del sistema penal, charlas, eventos informativos, difusión de iniciativas y contingencia, eventos de articulación de actores y ferias de reinsertión.

Gestionando recursos desde la universidad, los estudiantes conformaron un equipo que realiza periódicamente tutorías de nivelación de estudios y talleres en contexto de encierro. Además, han incursionado en el desarrollo de producción de documentales “derribando muros” para sensibilizar a la sociedad civil sobre el tema

de la reinserción. Este colectivo ha trabajado con incidencia en políticas públicas a través de mesas de trabajo intersectoriales donde se toman decisiones respecto de los programas de apoyo para jóvenes privados de libertad.

1.4 Sistemas educativos penitenciarios

La población penitenciaria tiene garantizada la educación en todos sus niveles, esto es, educación preescolar, enseñanza primaria y secundaria, contando con programas educativos acreditados por el nivel central. De acuerdo a las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación los programas deben ser adecuados a los contextos educativos en que se imparte, considerando especialmente la dispersión geográfica del territorio de Chile. Este nos parece un primer punto a discutir, si realmente la diversidad cultural, social y radicar se encuentran presentes en los programas oficiales de estudios y si se ajustan a los requerimientos de los jóvenes privados de libertad. A continuación, presentaremos algunas estrategias y enfoques educativos con los cuales se busca proveer de las herramientas necesarias para una futura reinserción social.

1.4.1. Acceso y enfoques educativos

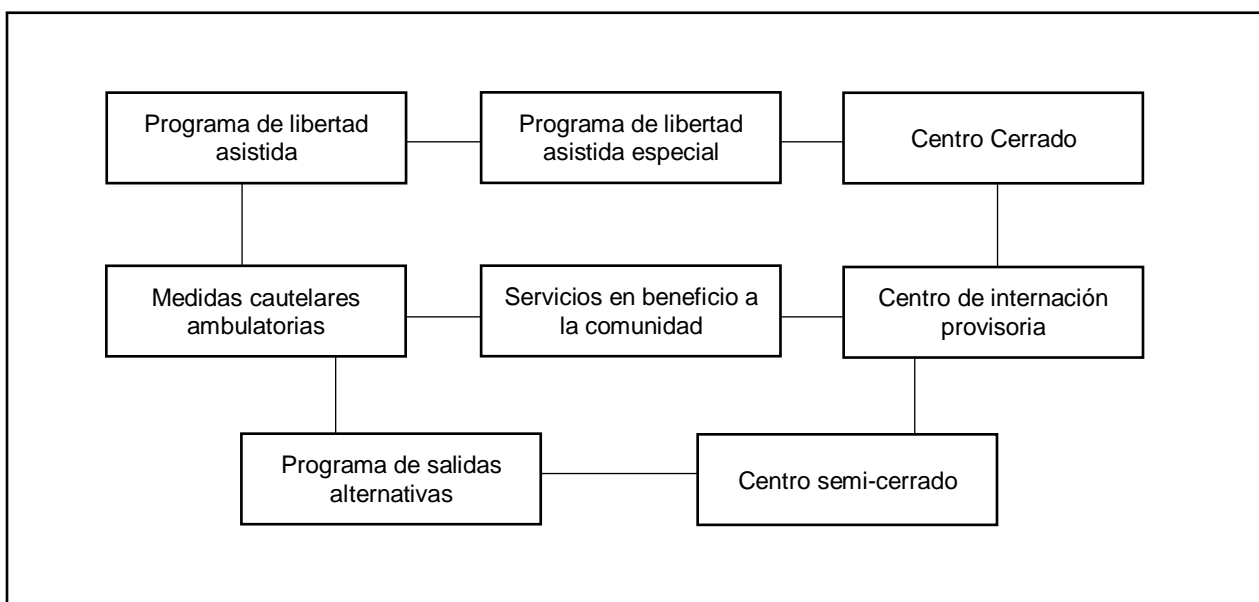
El acceso de jóvenes infractores de ley a programas y centros está a cargo de los tribunales de justicia correspondientes, quienes bajo la Ley de Responsabilización Penal Adolescentes 20.084 pueden aplicar sanciones privativas de libertad.

Es importante señalar que el SENAME (2015) informó que las sanciones privativas de libertad en régimen semicerrado y cerrado son las modalidades que presentan

las más altas tasas de reincidencia. Por el contrario, los Programa de Libertad Asistida Especial presentarían mejores resultados.

Figura 3

Centros y programas del SENAME



Fuente: Servicio Nacional de Menores (SENAME 2015). “Reincidencia de Jóvenes Infractores de Ley 20.084.

El estudio también arrojó que, a menor edad, mayores niveles de reincidencia, menos tiempo en reincidir y mayor gravedad en la progresión del delito. De modo inverso; a mayor edad, menor reincidencia, más tiempo de tardanza en el registro de nuevas condenas y disminución de la gravedad de los delitos cometidos.

Estos datos son relevantes para orientar precisamente el tipo de estrategias socioeducativas que podrían resultar más eficientes. La nivelación o continuidad de estudios es un pilar fundamental para que puedan posteriormente reinsertarse. De hecho, no solo se espera que finalicen la educación secundaria sino también que

puedan acceder a ofertas formativas de nivel intermedio que los capacite o habilite para un determinado oficio.

Pero el acceso a la educación que originalmente no es voluntario presenta diversas complejidades, siendo la más importante la forma en que se espera educar a estos jóvenes bajo modelos clásicos que no consiguen motivarlos.

Podemos definir los métodos de enseñanza como la forma de actuación del profesorado y los recursos que selecciona para este fin. Los enfoques que subyacen a las actuaciones del profesorado suelen organizarse en un currículum técnico que cuenta con un formato preestablecido y muy poco espacio para la innovación. Se trata de un enfoque donde los roles profesor/alumno tienen un orden jerárquicos, los objetivos se encuentran preestablecidos y la evaluación busca un control de aquello que se desea reproducir.

Un currículum práctico implica un énfasis en el hacer, por lo tanto, la participación del profesor es de un mediador de los aprendizajes, mientras que el estudiante construye su propio aprendizaje. El contexto y la experiencia son relevantes para una situación educativa significativa.

Tal como se presenta el actual sistema de privación de libertad, las actuaciones de estudiantes y profesores son limitadas al uso de materiales definidos desde el nivel central y donde los recursos siempre son escasos. En este sentido, se trata de un modelo pedagógico centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje, es decir, es más importante que el alumno sea capaz de repetir lo dicho por el docente que el desarrollo de su capacidad para comprender y apropiarse del conocimiento.

Uno de los puntos críticos de este enfoque es que no se emplean los códigos propios del contexto al que pertenece cada estudiante, sino que ellos deben asimilar un plan común independientemente de su condición de privación de libertad. Es un punto crítico porque precisamente los modelos educativos que no contemplan las variables contextuales tienden a fracasar.

Una cuestión es el currículum que el Estado ofrece como alternativa a estos jóvenes y otra muy distinta son las necesidades educativas que presentan. Si consideramos que la mayoría de ellos presenta dificultades en la adopción de reglas y disciplina es muy importante que estas variables estén presentes en una propuesta educativa. En efecto, muchos maestros informan que los problemas de comportamiento de los estudiantes interfieren de manera importante con su enseñanza, generando efectos adversos en el grupo de pares. Además, hay que considerar que el comportamiento de los jóvenes privados de libertad está modelado por la experiencia que han tenido fuera de la escuela, por ejemplo, con los niveles de pobreza, delincuencia de familias o amigos, falta de oportunidades, además de dificultades de aprendizaje asociadas a deterioro cognitivo (Matthew 2017).

Estos jóvenes requieren de apoyos intensivos que no encuentran en la escuela, intervenciones y atenciones individualizadas para abordar problemáticas de salud mental y conductual. Calvin (2018) señala que los centros a cargo del cuidado de estos menores requieren de adaptaciones diversificadas que tengan en cuenta las particularidades de los jóvenes. De hecho, Gagnon *et al.* (2018) indican que una alta proporción de estudiantes tiene una o más discapacidades y/o diagnósticos psiquiátricos, antecedentes de abuso traumático y/o negligencia y requieren de

apoyos y servicios diferenciados por representar un riesgo más alto dentro de la población penal.

Claramente la pregunta que nos hacemos es cómo la escuela se hace cargo de la educación de estos jóvenes si ha sido quien los ha expulsado del sistema, situación que se agudiza aún más cuando los jóvenes han cumplido su condena y deben reincorporarse al sistema educativo regular del que fueron excluidos. La ausencia de un modelo de intervención apropiado aumenta la probabilidad de reincidencia.

Por otra parte, la mayoría de los centros no cuenta con personal calificado para la toma de decisiones y discernimiento de medidas de actuación frente a casos complejos. En efecto, para Hughes *et al.* (2020) la respuesta se torna subjetiva, suelen aparecer sesgos y una orientación explícita para tomar decisiones imparciales o prácticas de comportamiento inapropiado que han sido naturalizadas por los sujetos.

Las recomendaciones se orientan hacia programas que combinen diferentes enfoques (Matthew, 2017), como por ejemplo programas de tutorías, programas de justicia restaurativa, entrenamiento en resolución de conflictos, prevención de drogas y violencia, entre otros. Desde el punto de vista de los profesores y equipos profesionales de apoyo se debería avanzar hacia el desarrollo de prácticas reflexivas sobre los prejuicios y las dinámicas de poder dentro de los sistemas educativos y de justicia juvenil (Behen *et al.*, 2020).

En definitiva, como señalan Cole y Cohen (2013) se requiere de un enfoque educativo sistémico que facilite una comprensión más amplia de las formas en que las instalaciones educativas y de justicia juvenil pueden fortalecer su

responsabilidad compartida en el apoyo a los jóvenes que regresan de la justicia juvenil y promover prácticas equitativas que interrumpen el proceso de la escuela a la prisión.

Se trataría de un enfoque educativo que favorezca una cultura escolar que promueva el éxito de todos los estudiantes y que mejore la equidad dentro del proceso de reingreso. Específicamente, se recomiendan las prácticas escolares que promueven el desarrollo de relaciones positivas entre maestros y estudiantes, fomentan la seguridad y la comunidad dentro del entorno escolar. Las prácticas de justicia restaurativa en todos los centros debieran garantizar la seguridad a todos los jóvenes.

1.4.2. Modelos de intervención socio-educativos

Los modelos de justicia juvenil existentes tienen su origen en la década de los 90 junto con la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (Beloff, 2001).

En América Latina estos modelos han tenido un gran desarrollo y transformación en términos jurídicos, especialmente, con la incorporación de la visión del adolescente como un sujeto de derecho, con mayores libertades y con clara conciencia de sus actos. Esto ha llevado a un acuerdo más o menos generalizado en cuanto a la edad de imputabilidad de los jóvenes (en promedio, desde los 14 hasta los 18 años).

También existe consenso en las tipologías de las penas que se aplican cuando los menores cometen una infracción de ley, que van desde penas privativas y no privativas de libertad, aplicación de medidas socioeducativas, acuerdos

reparatorios, soluciones alternativas al conflicto etc.; y que giran en torno a la responsabilización del adolescente frente al delito.

A pesar de tener un panorama relativamente similar en cuanto a estos elementos, la mayoría de los países carecen de mecanismos institucionales que les permitan conectar al adolescente vinculado a uno (o varios) episodios de infracción de ley con la educación, lo que en definitiva hace que se convierta en un medio institucionalizado para la exclusión y marginación social (Mendicoa y Veneranda, 1999).

Asimismo, se observa un escaso grado de articulación entre las políticas públicas más relevantes para el adolescente, donde no existe un diálogo institucional (Justicia, Educación, Trabajo, Cultura, etc.), que permita verdaderamente atender a las reales necesidades de un joven que se involucra en una situación de infracción de ley. Existe únicamente interés en la aplicación de medidas correctivas de dicho comportamiento, para disminuir la posibilidad de que desarrolle una trayectoria delictiva vital, vale decir, el predominio de un enfoque punitivo y no necesariamente reparativo (Beloff, 2001).

Este enfoque tiene su correlato en la adopción de medidas educativas de intervención directa con los jóvenes. Calvo (2008) señala que se trataría de un enfoque educativo centrado en habilidades y conocimientos (de manera planificada y secuencial), la corrección disciplinaria de todos aquellos comportamientos indeseados (que perturben y dificulten la transmisión mecánica y asimétrica de la enseñanza) y la inserción en el mundo externo (al entorno familiar), dado que la

escuela ha sido y continúa siéndolo, un espacio eminentemente normativo, que transmite códigos muy diferentes a los que posee un adolescente infractor de ley.

Este modelo no permite que la innovación, creatividad, autonomía y libertad para pensar permeen las prácticas cotidianas que se desarrollan en los centros privativos de libertad, impidiendo que el sistema de justicia penal juvenil avance en los objetivos propuestos.

Para Fernández (2003) un adolescente infractor de ley se transforma en un foco de tensión y conflicto constante y la escuela no logra adecuarse a las características diversas de este tipo de jóvenes, precipitándolo de alguna forma, a la deserción escolar, la cual mientras más precoz, genera más posibilidades de que el adolescente presente conductas delictivas.

El fracaso escolar tendría su origen en la concepción de enseñanza y de aprendizaje que sustenta al centro (concebido de manera secuencial, lógica, lineal) y no en el alumno, profesor, familia o grupo de pares, ni en la adecuación o pertinencia de los planes y programas de estudio. En este sentido, lo que se requiere es desescolarizar y reconocer la inmensa potencialidad que encierra la educación informal, dado que se encuentra estrechamente vinculada a la identidad social y cultural de los jóvenes.

En muchas ocasiones la escuela de manera implícita o explícita niega, coarta y reprime las experiencias previas de los adolescentes infractores de ley, desconociendo la facilidad y destreza con que estos aprenden fuera de la escuela, desplegando aprendizajes extraordinarios y complejos, como por ejemplo: liderazgo y autonomía para tomar decisiones colectivamente (al interior del grupo de pares,

donde se observan jerarquías y dinámicas organizacionales complejas), adquisición de un pensamiento pragmático abstracto (para enfrentar el día a día, en un medio hostil), resiliencia y tolerancia a la frustración (para enfrentar marginación y exclusión social, la falta de oportunidades), afición por la música (desarrollo del arte callejero donde plantean críticas a la sociedad).

Este modelo debe ser pensado desde la formación inicial del profesorado, a través de modelos de observación de casos donde se pone en práctica una evaluación crítica de sus actuaciones. Según Sánchez (2009) la mayor parte del profesorado recibe pocas opiniones y retroalimentación sobre su actuación en la clase y en ocasiones manifiestan la necesidad de saber cómo están afrontando la práctica diaria para aprender de ella.

La referencia fundamental en la que se apoya este modelo es que la reflexión y análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional. La observación y la valoración de la enseñanza le aportan al profesor datos para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Otra premisa que apoya este modelo es que la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros.

La formación ciudadana resulta fundamenta en la implementación de programas educativos para jóvenes privados de libertad. De esta manera el Ministerio de Educación de Chile (2016) señala que cualquier intervención educativa se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando su vida en forma plena, para convivir y participar en forma

responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

1.4.3. Enfoque de derechos y diversificación educativa

Uno de los desafíos más importantes de las sociedades actuales es mantener sistemas penitenciarios dignos, eficientes y respetuosos de los derechos fundamentales. Este reto conlleva la necesidad de diseñar un proceso complejo de cambios que modernice los textos legales y, además, logre que todos los operadores modifiquen la forma en que entienden su papel y el modo en que lo desarrollan cotidianamente (Palet, 2010).

En esta dirección, el proceso de privación de libertad cuenta con una serie de garantías y mecanismos de protección contemplados en los principales tratados internacionales de derechos humanos, cuyo objetivo es resguardar el derecho a la vida y la integridad física y psíquica de las personas.

La educación en contextos de encierro es un derecho que debe ser garantizado a los jóvenes privados de libertad considerando que los jóvenes sólo pierden su libertad y no el resto de sus derechos, sin embargo, los jóvenes que ingresan al sistema de justicia juvenil en Chile a cumplir sanciones en contextos de encierro cuentan altos grados de rezago escolar (usualmente ligado a deserción escolar temprana), frustraciones acumuladas con el sistema escolar y diversas conductas de riesgo asociadas a comportamientos antisociales y criminales (Gremmen *et al.*, 2019; Lizana y Palma, 2018).

Para Oviedo (2017) el actual sistema de justicia para adolescentes y jóvenes ha dado un salto importante al pasar de una concepción de niño como un sujeto de protección y cuidado, a una concepción de sujeto de derechos, dentro de ellos resulta fundamental el derecho a la educación.

Desde una perspectiva normativa, Gendarmería de Chile ha definido un “Manual de Derechos Humanos de la función penitenciaria” donde se establecen los criterios y objetivos bajo los cuales se están asumiendo los proyectos educativos en los centros que custodian a los menores. En sus líneas se declara un sistema educativo inclusivo que contribuya a la formación integral, donde la capacitación y el tratamiento de menores confinados en establecimientos penitenciarios garantice su cuidado y protección, así como su educación y formación profesional que los lleve a desempeñar un papel constructivo y productivo en la sociedad.

El mismo manual establece el apoyo interdisciplinario que se otorgará a los jóvenes con asistencia social, educacional, profesional, psicológica, médica y física; se acuerdo a su edad, sexo, personalidad y etapa de desarrollo.

El Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) elaboró un informe que tenía como objetivo conocer la situación educativa de jóvenes privados de libertad. Dentro de los principales hallazgos de este informe se establece que los jóvenes infractores usualmente han tenido trayectorias vitales marcadas situaciones de vulneración grave de sus derechos, las escuelas en contextos de encierro cuentan un sistema de financiamiento caracterizado por incentivar cantidad de estudiantes que asisten mensualmente al establecimiento (interés económico) y un sistema educativo que no cuenta con una institución específica destinada a atender las necesidades

específicas de jóvenes privados de libertad, así como la ausencia de un organismo único asegure el derecho a la educación de este grupo.

Además, el informe develó que existe escasa oferta de formación tanto en pregrado como en educación continua para profesionales que trabajen en contextos de encierro y que se cuenta con establecimientos de educación que funcionan de manera aislada y cuentan con pocas instancias de coordinación.

En este contexto, nos preguntamos cómo debiera ser una oferta educativa diversificada que responda a las características, motivaciones e intereses de este grupo etario. En primer orden, el SENAME (2016) ha señalado que la intervención busca llevarse a cabo al interior de la institución a través de programas pedagógicos y sociopedagógicos que tienen como foco abordar la desescolarización que presentan estos/as adolescentes, donde el fracaso escolar con el que cargan es construido a partir de imaginarios que responsabilizan de manera individual a los sujetos, contribuyendo a la construcción de identidades en base a atributos negativos.

Por otra parte Sanhueza (2020) plantea que los recursos humanos y financieros son fundamentales para llevar a cabo un programa educativo. En efecto, la insuficiencia de recursos, tanto humanos como financieros, sumado al efecto perjudicial que significa el estar privado/a de libertad, exacerba el bajo nivel de autoestima y motivación de los/las reclusos/as, dificultando así también el proceso socioeducativo, puesto que se da en un medio inherentemente hostil que reprime las posibilidades liberadoras que podría tener.

La diversificación como discurso comienza a aparecer junto la reforma del año 2017 dada a conocer por el Ministerio de Educación de Chile. En ella se plantean los ejes necesarios para transitar hacia una educación inclusiva, la cual supone avanzar desde un enfoque homogeneizador en la educación hacia uno que no teme a la heterogeneidad, de un modelo centrado en el déficit y la categorización hacia uno centrado en la diversificación de la enseñanza y desde un modelo orientado a la normalización a uno que posea una comprensión compleja de la construcción de la diferencia. Para Cardona y Chiner (2006) la aceptación de la premisa de que la inclusión está en relación directa con la oportunidad de participar hace necesaria la implementación de adaptaciones, tanto instructivas como curriculares.

De esta manera, MINEDUC concibe la inclusión como el desarrollo de relaciones y de comunidades educativas como espacios de encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, y que enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades (Sanhueza, 2020).

En este sentido, la Ley de Inclusión N°20.845 adquiere suma importancia, ya que, desde su principio de inclusión e integración busca ser incorporada para eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los/las estudiantes, donde los establecimientos educativos puedan ser un lugar de encuentro entre personas con diferentes condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de nacionalidad o de religión.

La diversificación no solo queda en el plano de las intencionalidades sino que se materializa a partir del Decreto N° 83 del Ministerio de Educación donde se establecen criterios y orientaciones de adecuación curricular para educación

parvularia y básica² que posee un carácter universal para todas las modalidades (especial, adultos y hospitalarios) y que aspira, dentro de sus planteamientos, a que exista un trabajo colaborativo entre diferentes actores, a que se efectúe una innovación en las prácticas pedagógicas para responder a la multiplicidad de necesidades y a brindar mayores oportunidades para todos/as los/las estudiantes.

1.4.4. Resultados de programas y experiencias en Chile

Como señala Oviedo (2017) la evaluación de programas y modalidades de atención a jóvenes privados de libertad es prácticamente inexistente. En la búsqueda de información encontramos dos trabajos que nos llamaron la atención puesto que uno de ellos evaluaba los programas en el año 2005 y otro el año 2020, lo que implica un análisis antes y después de la promulgación de la ley del sistema de justicia penal adolescente. Ambas investigaciones dan cuenta de las mismas dificultades e incluso algunas medidas han resultado ser menos efectiva.

Ortiz, Sepúlveda y Viano (2005) evalúan los Centros de Rehabilitación Conductual, los Programas de Intervención Ambulatoria y los Programas de Apoyo a la Reinserción Social de Adolescentes ingresados a las secciones de menores. Esta investigación concluye que en general los programas de los diversos centros son uniformes en sus objetivos, metodologías y contenidos, producto de las exigencias técnico-administrativas del SENAME, aunque reconocen que el centro semi-abierto

² Educación Parvularia involucra la educación para niños de 0 a 6 años. Educación General Básica niños entre 6 y 13 años.

tiene un mayor nivel de innovación metodológica. En todos los programas y modalidades el nivel de conocimiento de los equipos profesionales es bajo.

En un análisis pormenorizado es posible observar que los Centros de Rehabilitación Conductual se convierten en programas eficientes sólo para el control físico de los sujetos, pero no para su rehabilitación. El tiempo de intervención (dada su brevedad) resulta en sí mismo contraindicado para obtener logros psicosociales y, por otro lado, puede implicar efectos dañinos derivados del proceso de reclusión, pues se basa en el tratamiento en medio cerrado. Tampoco se cuenta con programas comunitarios de reinserción posterior a la salida en libertad .

Por otro lado, las actividades de educación o capacitación en habilidades laborales desarrolladas al interior de los centros no tienen relación con el medio social de origen de los jóvenes y, en general, resultan inapropiadas para una experiencia posterior de autonomía y reinserción social. Quizás el nudo más crítico es que estos programas se focalizan principalmente en el desarrollo de competencias técnicas (laborales, escolares) que afectivas. Los aspectos sociales son descuidados o entendidos de una manera formal (hábitos, rutinas, horarios). La programación de actividades es altamente estructurada y de carácter uniforme.

El trabajo socioeducativo no apunta a los factores que causan la delincuencia. Los aspectos psicológicos, económicos, sociales y culturales que están en la base de las conductas delictivas no son abordados de manera integral. El egreso del centro, tanto por la derivación judicial como por la normativa técnica que rige los programas, responde a un criterio temporal administrativo y no a logro de objetivos.

Por otra parte, los Programas de Intervención Ambulatoria tienen la particularidad de ser pertinentes respecto de la población a la que se orientan, jóvenes infractores de ambos sexos; preferentemente involucrados en la comisión de delitos contra la propiedad y contra las personas, por lo tanto asociados a hechos de violencia.

Una de sus mayores virtudes es el significativo vínculo que se crea entre el adolescente y el delegado que es el profesional que realiza el apoyo directo al joven y a su familia. En opinión de los participantes de estos programas el vínculo parece significar el establecimiento de espacios de confianza y conversaciones inéditas respecto a las problemáticas de los jóvenes, lo que se traduce en cambios positivos en la dinámica familiar. Otro aspecto bien valorado de esta modalidad es el acceso que el programa abre a redes educacionales y/o laborales.

A pesar de que pareciera ser la modalidad que muestra mayores avances en materia de reeducación los equipos profesionales señalan que el tiempo no es suficiente para garantizar cambios significativos en jóvenes que a menudo tienen una larga historia de privación, maltrato, abandono, consumo de drogas o socialización en actividades violentas y/o transgresoras. En general no se detectó una práctica de mediación comunitaria o de justicia restaurativa.

Los Programas de Apoyo a la Reinserción Social tienen como objetivo central atenuar los efectos de la reclusión, es decir, disminuir los efectos negativos de la privación de libertad en los jóvenes y apoyar su reinserción social. Esto se cumple en gran medida, aunque todos los programas observados presentan dificultades para el trabajo con redes de apoyo a la reinserción social de los jóvenes una vez que salen en libertad.

Un nudo crítico es la falta de recursos para acompañar y apoyar a los sujetos egresados. La mayoría de los programas observados en este estudio tenían una planta profesional insuficiente. Si bien estos programas cuentan con sistemas de derivaciones y convenios con organismo públicos centrales no trabajan con las redes de apoyo existentes en las comunas de origen de los jóvenes. Los equipos tienen una cierta percepción de logro en su trabajo, aunque perciben que estos éxitos son precarios y se encuentran condicionados a una serie de dimensiones absolutamente independientes de su labor (entorno comunitario, condiciones sociales, sistema familiar, etc.). El mayor logro se expresa en la atenuación de la conflictividad y violencia al interior de los recintos penales y el generar al interior de éstos dinámicas socioeducativas.

En un estudio realizado por UNICEF (2020) sobre la situación de programas y modalidades de atención de jóvenes infractores de ley en el marco de la nueva Ley procesal penal para jóvenes y adolescentes se concluye que las debilidades del anterior sistema se profundizan y que disminuye la participación de los intervinientes en la fase de ejecución de las sanciones, por ejemplo, el Ministerio Público asume que tiene un rol menos activo en esta fase, incluso con menor o ninguna participación en audiencias de aprobación de los planes de intervención.

La falta de formación en toda la cadena se mantiene con diversas implicaciones prácticas, algunas de ellas mantienen las prácticas en el límite de las garantías de derecho, por ejemplo, las consecuencias de la falta de capacitación se asocian a una baja aplicación del principio de oportunidad y a un uso excesivo de la internación provisoria.

Asimismo, el nuevo sistema debiera asegurar una diferencia fundamental con el régimen penal de adultos y con el sistema anterior, donde el niño o joven declarado culpable debe ser tratado de manera acorde a su sentido de la dignidad, por lo cual, no se trata únicamente de que el Estado haga efectiva la responsabilidad penal de los adolescentes, sino que también a asegurar su reinserción social y prevenir su reincidencia.

La evidencia demuestra que los operadores priorizan la etapa procesal a la del cumplimiento de sanciones, constituyéndose esta última en un aspecto problemático y menos conocido por los operadores de justicia, situación que se ve afectada por la disponibilidad de recursos humanos y materiales.

Al igual que en el trabajo anterior el SENAME y sus Organismos Colaboradores no son considerados como un referente técnico en materia de reinserción. Las mayores críticas las concentran las sanciones de prestación de servicios en beneficio de la comunidad, la sanción en sistema semi-cerrado y secciones juveniles, que son consideradas como un fracaso de la nueva ley, pues en estas es más evidente el incumplimiento de los objetivos de intervención y reinserción social. Tampoco se visualiza que los planes de intervención consideren que los adolescentes estén transitando hacia la adultez y que, por tanto, tendrán otras necesidades vinculadas a esa etapa del ciclo vital.

En definitiva, el trabajo de UNICEF muestra que el sistema de justicia juvenil entrega una respuesta estandarizada, tratando de igual manera a primerizos y reincidentes, lo que se aleja de las exigencias de especialización del sistema que imponen los instrumentos internacionales ratificados por Chile. Tampoco se toman en cuenta las

especificidades de género. Los operadores de justicia penal adolescente conocen escasamente los cambios asociados al proyecto de ley que crea un nuevo servicio de reinserción social juvenil y que modifica la Ley n° 20.084 en varios aspectos.

Expuestos los antecedentes sobre las formas de funcionamiento de las modalidades y programas vinculados a jóvenes infractores de ley tiene sentido preguntarnos qué elementos debieran contemplar los programas de intervención socioeducativos. Negrón y Serrano (2016) realizan algunas recomendaciones en esta dirección.

Los esfuerzos de prevención no debieran enfocarse únicamente a los jóvenes sino a la población en general, especialmente, hacia las personas y lugares con la que los jóvenes interactúan a diario, además de realizar intervenciones preventivas desde la niñez. En la medida en que todo el mundo se involucre en el programa se creará un sentido de pertenencia al mismo, propiciando preocupación en la gente por el funcionamiento adecuado y el éxito del programa. Estas recomendaciones implican un reconocimiento implícito de que la prevención primaria es más efectiva. Es importante señalar que la educación es reconocida transversalmente como la vía más importante para tener éxito en el futuro e impedir involucrarse en conductas de riesgo.

Como hemos visto en los trabajos previos, la experiencia muestra que el abandono de la escuela y las bajas calificaciones propenden a conductas delictivas.

Un nudo crítico es la participación de las familias en los programas de intervención, lo que resulta contradictorio con la evidencia que demuestra que los jóvenes que cometen delitos tienen en común estilos de paternidad pobres, con bajo

reforzamiento parental y bajo involucramiento en actividades familiares positivas. Por tanto, es indispensable que cualquier programa considere involucrar activamente a los familiares de los jóvenes. Si esto falta, existe riesgo de que en los programas los jóvenes presenten conductas aceptables, pero puedan no continuarlas si viven situaciones difíciles en su hogar.

De este modo, los programas educativos son sumamente importantes para prevenir la delincuencia juvenil, sin embargo, la oferta educativa actual no ofrece formas alternas de enseñanza sino estrategias tradicionales que no se ajustan a los intereses y particularidades de los jóvenes, esta información debiera ser provista desde los programas de formación del profesorado.

1.5. Agenda de investigación

Para Mora et al. (2021) resulta necesario conocer cuáles son los focos de atención en un determinado campo de estudio con el propósito de definir las brechas de investigación. En nuestro caso hemos realizado una búsqueda en revistas especializadas sobre juventud y delincuencia teniendo como criterio de acceso el año de publicación (5 últimos años) con el propósito de que dicho conocimiento sea actualizado y recoja las particularidades del contexto actual.

Nos apoyamos en la definición de Llinares (2008), quien señala que una agenda de investigación sería un conjunto de investigaciones de un determinado ámbito (en nuestro caso jóvenes infractores de ley) que se aborda desde referentes teóricos distintos y que pueden determinar niveles de atención más concretos.

Aunque las investigaciones en torno a delincuencia juvenil han sido muy diversas incluyendo problemáticas asociada a variables de género, edad, clase social, incidencias familiares, evaluación de programas, tensiones jurídicas entre otras, se trata de trabajos desarrollados en otras latitudes, especialmente en Norteamérica o Europa, encontrando muy pocos trabajos en Latinoamérica.

En Chile si bien existen modelos y propuestas específicas, los referentes teóricos también son escasos o están poco sistematizados.

A partir de lo expuesto, en este apartado nos proponemos mostrar algunos de estos trabajos con el propósito de establecer los supuestos teóricos que estarán contenidas en la tesis doctoral.

1.5.1. Estudios actuales sobre delincuencia juvenil

Uno de los países con mayor experiencia en materia de reclusión juvenil es EEUU. Las cuestiones de investigación están muy vinculadas a problemas raciales y las formas en que los Estados con políticas diferenciadoras establece marcos legales para hacer impugnable a los jóvenes.

Abrams, Mizel y Barnett (2021) analizan la sobre-representación de jóvenes de color negro en el sistema judicial, incluso a edades muy tempranas. Los autores señalan que las políticas establecidas por el Estado de California no han logrado frenar el aumento de delitos en la población juvenil proviniendo en su mayoría de adolescentes negros. En la investigación se confirma esta sobre-representación y se atribuyen como posibles factores desencadenantes los problemas de disciplina

dentro de las escuelas y la participación de jóvenes en delitos menores como arrestos por hurto.

Además, toman estos resultados para cuestionar no solo aspectos culturales sino particularmente sugieren la revisión de las sanciones legales en el caso de delitos. Para ellos, el hecho de que los jóvenes tengan sanciones menores en las primeras experiencias delictivas es hace que vuelvan a reincidir y la peligrosidad vaya en aumento. Los resultados de este estudio ponen en discusión las leyes en materia de edad mínima penal, la responsabilidad de la institucionalidad y, lo más importante, concluye que los niños negros tienen un mayor riesgo de experimentar problemas conductuales y de reincidencia a causa del legado continuo del racismo estructural e institucional en Estados Unidos.

En esta misma línea se encuentra la investigación de Hughes, Raines y Malone (2020) quienes señalan que las políticas escolares han criminalizado cada vez más a los estudiantes negros norteamericanos por comportamientos comunes y que resultan muchas veces apropiados para sus edades, como repetir un curso, demostraciones públicas de afecto, rezagos educativos o dificultades de aprendizaje. Aunque sus comportamientos no son más problemáticos que los de sus compañeros blancos son castigados en mayor proporción.

Esta situación ha llevado al aumento de detenciones siendo muchas veces la escuela la fuente principal de remisión a tribunales de justicia para menores. Las conclusiones establecen un sesgo implícito en las actuaciones de los adultos a cargo de estos centros y disparidades en las medidas disciplinarias adoptadas para sancionar a los jóvenes ante conductas problemáticas.

Este trabajo nos parece interesante puesto que las recomendaciones se orientan hacia el fortalecimiento de las escuelas regulares y a través de ellas garantizar la permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo evitando que sean traspasados a un sistema vigilado. En definitiva los autores sugieren prevenir e interrumpir el paso hacia el sistema judicial a través de un clima escolar positivo.

En este mismo país hemos encontrado otro trabajo que releva el papel de las familias en la incidencia de delitos en jóvenes entre 12 y 18 años, destacando aspectos socioemocionales que predisponen al desarrollo de conductas problemáticas. Bautiste y Hein (2020) señalan que la mayoría de los jóvenes que cometen delitos ponen de manifiesto características madurativas que son propias de la adolescencia donde la respuesta de los padres puede llegar a exacerbar o mitigar las conductas problemáticas de los jóvenes.

En la investigación se identificaron conductas de ansiedad y angustia en los jóvenes vinculados a respuesta parentales versus disminución de conductas problemáticas. Un modelo de mediación efectiva de los padres permitió una disminución significativa de conductas problemáticas, mientras que una respuesta de evitación y/o ausencia de los padres se asoció a un aumento de las conductas desadaptadas y la generación de altos niveles de angustia en los jóvenes.

La evidencia también ha mostrado la necesidad de analizar los liderazgos de los equipos directivos que están a cargo de programas de reclusión para jóvenes privados de libertad, bajo el supuesto de que aspectos de gestión pudieran hacer más efectivo el cambio de conducta de los jóvenes e incidir positivamente en su reinserción. Calvin, Barber y Soy Turk (2018) evaluaron la gestión de 143 directores

de centros penitenciarios en ámbitos de: a) sistemas de apoyo diferenciados (b) liderazgo y capacitación organizacional, (c) expectativas y consecuencias del trabajo y (d) seguimiento, respuesta y supervisión del comportamiento a los jóvenes. Emplearon como técnica un cuestionario que luego de analizadas las respuestas concluyeron que a pesar de las intervenciones y apoyos conductuales positivos con los jóvenes privados de libertad existe muy poca información sobre los programas que brinda el estado en materia de escuelas seguras de justicia juvenil, así como queda en evidencia la necesidad de establecer mecanismos permanentes de evaluación de resultados.

El punto más crítico de este trabajo fue la falta de estrategias de parte de los directivos para conducir y acompañar a jóvenes con necesidades conductuales más severas, resultando insuficiente un modelo de reclusión similar para los distintos grupos de estudiantes.

Por otra parte, estudios de corte más críticos ponen en tensión los modelos políticos que están a la base de los programas de cuidado y bienestar para jóvenes infractores de ley en EEUU (Dettlaff, Weber, Pendleton, Boyd, Bettencourt y Burton, 2020). Señalan que el sistema de bienestar infantil daña de manera desproporcionada a los niños y jóvenes a través de una vigilancia excesiva, una sobreexposición vital desde el sistema penal y una serie de informes que reportan resultados adversos asociados al cuidado de los jóvenes. Los autores indican que solo se podrán superar las debilidades del sistema cuando se ponga fin a la vigilancia forzosa y se deje de apartar a los niños de sus padres como forma naturalizada de intervención.

En un trabajo de investigación distinto, Behen, Tindall, Reed, Carr y Fenning (2020) llevaron a cabo una revisión bibliográfica sistemática. Para estos investigadores el foco estuvo puesto en el reingreso escolar de jóvenes que superaron la condena de privación de libertad en centros especializados. El estudio buscó comprender las barreras que enfrentaban los jóvenes durante el proceso de reingreso e identificar buenas prácticas para promover el reingreso exitoso a la escuela. Se analizaron 27 artículos que informaron sobre barreras a nivel escolar; factores de riesgo individuales, familiares y ambientales; comunicación y coordinación interinstitucional; tratamiento integral y prácticas e intervención escolar.

De este trabajo es importante destacar que las investigaciones revisadas muestran altos índices de reincidencia. En efecto, casi la mitad de los jóvenes liberados de los centros de justicia regresan al confinamiento dentro de los tres años posteriores a su liberación, lo que lleva a los investigadores a examinar los factores de riesgo asociados con la recaída en el sistema.

Los autores recomiendan procesos de reingreso a la educación escolar tradicional, argumentando que existe suficiente evidencia que indica que regresar al entorno escolar después de la liberación del entorno de justicia puede ayudar a modificar conductas disruptivas. Específicamente, los investigadores han descubierto que los jóvenes que se sienten conectados con la escuela, experimentan un éxito académico adecuado y desarrollan relaciones positivas con profesores y compañeros de la escuela, teniendo menos probabilidades de reincidir o participar en un comportamiento delictivo.

Por otra parte, en la misma línea investigativa de este trabajo hemos encontrado una tesis doctoral defendida en la Universidad de Barcelona durante el año 2017 y que, coincidentemente, analiza el sistema juvenil penitenciario de Chile. El objetivo de esta tesis fue evaluar la intervención llevada a cabo en los centros de cumplimiento de condena de justicia juvenil en Chile y proporcionar recomendaciones para la planificación e intervención con adolescentes condenados por la justicia chilena.

La investigación muestra la complejidad del sistema de protección de niños y jóvenes de Chile, el fracaso de las políticas públicas en materia de justicia juvenil y las incongruencias de la legislación vigente. Para Oviedo (2017) los ejes de la política criminal, la prevención especial positiva focalizada en la reinserción social y la orientación teórica (predominantemente desde la teoría del riesgo) dejan en evidencia “contradicciones de base, incompatibilidades teóricas y legales entre el espíritu de la Ley 20.084 y las orientaciones técnicas entregadas por el SENAME a los centros de cumplimiento de condena, inconsistencias entre la política criminal y el objetivo de la Ley 20.084. Todas estas incoherencias están provocando el fallo completo de la política en justicia juvenil en Chile” (Oviedo, 2017, p. 319).

La tesis doctoral de la autora plantea recomendaciones para investigaciones futuras que debieran tener a la vista un enfoque de género y un alcance territorial regional, aspectos que hemos considerado para nuestro estudio. En efecto, la autora plantea que un análisis regional permitirá capturar y atender las necesidades particularidades de cada zona del país (en nuestro caso situado en la región del Maule), dado que la población no es homogénea.

Asimismo, la investigación plantea la necesidad de recoger información a partir de instrumentos que no sean rígidos, que permitan conocer la diversidad y necesidades de los y las adolescentes, que es muy distinta. Este aspecto también ha sido recogido en nuestro trabajo a partir de la incorporación de enfoques autobiográficos que reporten las trayectorias vitales de las y los jóvenes privados de libertad.

Por último, un reciente informe difundido en Chile sobre la situación de jóvenes privados de libertad (Cortés, Grau y Rivera, 2019) concluye que la prisión preventiva tiene un efecto positivo en la reincidencia, en la persecución penal adicional en la edad adulta y en los resultados educativos.

Los investigadores señalan que se cree que encerrando a los jóvenes que cometen delitos les damos una lección que puede corregir su rumbo, sin embargo, la evidencia indica que la privación de libertad aumenta en 36 puntos porcentuales la probabilidad de que un joven reincida al llegar a adulto. El encierro no corrige sino que daña y cuando se aplica “preventivamente” a adolescentes que finalmente no son condenados, podemos estar empujando a la reincidencia a jóvenes que podrían haber tenido otro destino, expresaron los autores.

1.5.2. Brechas de conocimiento y delimitación del problema

Como hemos visto, existen trabajos en materia de penalización juvenil en distintos campos, por ejemplo, en EEUU la mayoría de los estudios abordan cuestiones de racismo y exclusión, o evalúan el impacto que están teniendo los programas de intervención en centros privativos de libertad. De igual manera, podemos encontrar investigaciones que analizan aspectos legislativos referidos a la edad en que

pueden ser aplicadas determinadas sanciones a los adolescentes o indicaciones para la definición de políticas públicas.

Desde una perspectiva metodológica la mayoría de los trabajos poseen un abordaje cuantitativo, a través de modelos estadísticos que permiten relacionar o predecir variables relativas a los procesos judiciales de adolescentes. Un amplio número de investigaciones aplica instrumentos (especialmente cuestionarios) estandarizados con el propósito de tener un alcance mayor y poder transferir los resultados.

Uno de los hallazgos más importantes de esta revisión de la literatura se refiere a la falta de investigación científica que examine las trayectorias vitales de jóvenes privados de libertad, así como el análisis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los centros.

Si bien la literatura existente está disponible sobre reincidencias, políticas públicas y factores predictores del delito juvenil, existe una brecha significativa en las trayectorias vitales de los jóvenes y estrategias de reinserción social juvenil. En este contexto, nos proponemos analizar estas cuestiones desde las voces de los actores involucrados en las dinámicas de reclusión juvenil.

Pensamos que generar nuevo conocimiento en esta línea facilitará la toma de decisiones, iluminará las prácticas de intervención de los equipos multidisciplinares que están a cargo del proceso y facilitará prácticas más inclusivas, que apoyen la transición de los entornos de justicia juvenil al entorno escolar y/o laboral.

1.6. Preguntas de investigación

A partir de los antecedentes expuestos podemos establecer una brecha de conocimiento en materia de oportunidades educativas y reinserción social en jóvenes privados de libertad. Esto nos llevó a plantearnos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo las trayectorias de vida de jóvenes privados de libertad pueden determinar sus actuaciones, formas de relacionarse y oportunidades de desarrollo personal, educativo y profesional? ¿Qué factores los llevan a delinquir, cómo se provocan los desajustes frente al sistema social y que resistencias ponen en práctica?
2. ¿De qué manera el Estado se hace cargo de la educación de los jóvenes privados de libertad, qué mecanismos y estrategias educativas propone a los centros como entidades mediadoras? ¿Qué principios educativos y valóricos adopta el currículum oficial para responder a las necesidades educativas que presentan los jóvenes?
3. ¿Qué expectativas de reinserción social tienen los equipos profesionales, las familias y los propios jóvenes infractores de ley? ¿Cuáles son las principales dificultades para reinsertarse y qué factores podrían actuar como facilitadores de un proceso exitoso?

1.7. Hipótesis de investigación

En coherencia con la naturaleza de la metodología empleada nos planteamos supuestos de investigación que no buscan confirmar o correlacionar variables sino que se plantean con el propósito de orientar el estudio hacia planteamientos más teóricos.

Para el estudio adoptaremos los planteamientos de Calvo (2010) quien ha realizado diversos trabajos con jóvenes privados de libertad llegando a establecer formas de actuación en los espacios educativos y sociales.

- Los jóvenes poseen una alta influenciabilidad en asociación al grupo de pares, propio de la adolescencia y en la cual son capaces de experimentar cambios profundos en su comportamiento, desafiando la norma y los límites impuestos por los agentes socializadores como la familia y la escuela.
- El sistema educativo formal rechaza e invalida la experiencia previa con la que cuentan los adolescentes vinculados a un episodio de infracción de ley. Esta situación lleva a una negación de sus potencialidades y recursos personales que actúan como factores de riesgo para una adecuada reinserción social.

1.8. Objetivos de investigación

Los objetivos de investigación precisan aquellos aspectos de interés sobre los cuales se centrará la indagación.

1.8.1 Objetivo general

- Analizar las trayectorias de vida, las oportunidades educativas y las barreras para la reinserción social de jóvenes infractores de ley que se encuentran internados en centros privativos de libertad en la ciudad de Talca, Chile.

1.8.2. Objetivos específicos

- a) Describir las trayectorias vitales (familiares, personales y grupales) en jóvenes infractores de Ley que se encuentran privados de libertad en Maule, Chile.
- b) Caracterizar las oportunidades educativas que se le ofrecen a jóvenes infractores de Ley, el aprovechamiento de los programas de re-educación y las resistencias que desarrollan para continuar y finalizar sus estudios.
- c) Analizar las expectativas de reinserción social que tienen jóvenes infractores de ley, sus familias y equipos profesionales para generar una base de conocimientos que ilumine el desarrollo de programas y políticas públicas en materia de reinserción social y educativa.

Capítulo 2

Marco normativo y tipología del delito

2.1. Marcos jurídico-normativos de penalización juvenil

Como el estudio se sitúa en Chile nos parece necesario describir de forma sucinta el marco jurídico con el que se resuelve la internación (o no) de los jóvenes infractores de Ley en centros privativos de libertad. Para ello, haremos referencia al sistema denominado “Ley de Responsabilidad Penal Adolescente” (en adelante LRPA) regulado mediante decreto ley N°20.084 promulgada el 28 de Noviembre de 2005, la cual entró en vigencia el 08 de junio de 2007.

Lo primero que llama la atención es la larga data de esta normativa ya que tiene 15 años desde su implementación sin modificaciones. La situación política y social del país ha cambiado sustancialmente luego de múltiples movilizaciones sociales que denunciaban una gran desigualdad social e inequidad en el acceso a la salud, el trabajo y la educación.

La pregunta es si esta ley se ajusta a los actuales tiempos, cuáles han sido sus implicancias, si ha logrado disminuir la participación delictiva juvenil y si los jóvenes tienen reales posibilidades de reinserción social y educativa.

El cambio sustancial de la ley es el paso de un enfoque coercitivo de la justicia juvenil a un enfoque orientado a la reinserción social de aquellos que han infringido la ley penal (SENAME, 2007). En este sentido, como primera medida se pone fin al examen de discernimiento para los adolescentes mayores de 16 años y menores de 18 años y se rebaja la responsabilidad penal de los jóvenes a los 14 años.

2.1.1. Alcances de la Ley 20.084

Antes de la Ley 20.084 (LRPA), los jóvenes entre 16 y 18 años de edad que cometían un delito debían, en primer lugar, someterse a una declaración de discernimiento por parte del Juez de Menores competente. Si el joven era declarado con discernimiento, era juzgado como un adulto; por el contrario, si era declarado sin discernimiento, el propio juez dictaba a su respecto las medidas de protección que estimase necesarias. Es decir, bajo este marco legislativo eran tratados como adultos, sin atender las particularidades de su desarrollo en esta etapa de vida.

La LRPA, recogiendo las recomendaciones de la Convención internacional de los Derechos del Niño, ajusta los procedimientos penales a las características propias de los jóvenes entre 14 y 18 años. De ahí que todas las sanciones y medidas se orientan a la reinserción social, objetivo que está expresamente descrito por la ley, como principio general y en la forma de ejecutar dichas sanciones (Villagra, 2019).

Para esta especialista uno de los problemas críticos de la penalización de jóvenes es la falta de conocimiento de las características y particularidades de los adolescentes, lo que se traduce en una falta de especialización de los actores en materias como comprensión de la adolescencia y juventud, impacto de la sanción en el ciclo vital, comprensión de la conducta delictiva y cómo el sistema de justicia debe intervenir de la mejor manera para no generar más daños.

Villagra (2019) comenta que un sistema de justicia punitivo solo refuerza las conductas delictivas y desintegra socialmente, lo que es contrario a la experiencia internacional (por ejemplo los modelos de Australia, Nueva Zelanda y otros países

de Europa) donde los sistemas judiciales consideran de sobremanera los factores de exclusión social de quienes ingresan a ellos.

Por último, la especialista pone el acento en el factor educativo indicando que existe suficiente evidencia que confirma que mientras antes se desescolarice un joven mayores son sus probabilidades de involucrarse en actos delictivos. Los sistemas de protección entonces, debieran implementar programas de intervención que no sólo se focalicen en un cambio de conducta sino fundamentalmente en el desistimiento delictivo y la integración social.

La ley tiene distintos principios fundamentales que inspiran su condición, sin embargo, nos parece interesante mencionar tres de ellos que parecieran marcar el cambio que espera el Estado para el tratamiento de jóvenes infractores de ley, a saber, la especialización, la proporcionalidad y diversidad de las sanciones y la concentración del procedimiento.

La especialización mandata la capacitación en estudios e información criminológica vinculada a las infracciones, materias relativas a los derechos del niño y conocimiento sobre las características y especificidades de la etapa adolescente. Nos parece importante este principio puesto que está directamente relacionado con el trato de deben recibir los niños y la respuesta que debe dar el Estado en atención a sus derechos.

La ley también contempló la proporcionalidad y diversidad de las sanciones, lo que en la práctica implica un catálogo de sanciones estrictamente ajustadas a la gravedad del hecho versus la edad del imputado. Este punto es relevante porque

permite avanzar progresivamente hacia formas menos severas de sanción y hacen posible materializar la privación de libertad sólo como último recurso.

La lentitud en el proceso de condenas ha sido un nudo crítico por lo cual la ley define la concentración del procedimiento como una forma de lograr una tramitación breve del proceso, especialmente, porque se trata de una persona en formación que se ve afectada de manera distinta que un adulto, involucrando el riesgo que durante esta espera prolongada se vean afectados tanto en el plano emocional como en aspectos clave de su desarrollo, por ejemplo, la escolaridad.

La edad también ha sido un factor central en la ley, teniendo implicancias prácticas. Villagra³ (2019) señala que antes de la ley 20.084, los jóvenes entre 16 y 18 años de edad que cometían un delito debían, en primer lugar, someterse a una declaración de discernimiento por parte del Juez de Menores competente. Si el joven era declarado con discernimiento, era juzgado como un adulto; por el contrario, si era declarado sin discernimiento, el propio juez dictaba a su respecto las medidas de protección que estimase necesarias. Es decir, bajo este marco legislativo eran tratados como adultos, sin atender las particularidades de su desarrollo en esta etapa de vida.

Con la aplicación de la LRPA, en cambio, el sistema se centra en los jóvenes entre 14 y 18 años, recogiendo las recomendaciones de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) que relevan las características propias de la adolescencia en el abordaje penal. De ahí que todas las sanciones y medidas se orientan a la

³ Entrevista disponible en: <https://www.uchile.cl/noticias/157237/aplicacion-de-la-lrpa-en-delitos-a-12-anos-de-su-entrada-en-vigencia>

reinserción social, objetivo que está expresamente descrito por la ley, como principio general y en la forma de ejecutar dichas sanciones.

La experta de la Universidad de Chile también indica que aún falta especialización de los actores en materias como comprensión de la adolescencia y juventud, impacto de la sanción en el ciclo vital, comprensión de la conducta delictiva y cómo el sistema de justicia debe intervenir de la mejor manera para no generar más daños.

La necesidad de un cambio de enfoque es fundamental ya que “diversos estudios muestran cómo el impacto de un sistema de justicia punitivo solo refuerza las conductas delictivas y desintegra socialmente. Por el contrario, experiencias en países como Australia, Nueva Zelanda y en algunos de Europa, evidencian que los sistemas de justicia que consideran los factores de exclusión social de quienes ingresan a ellos, así como sus complejos contextos sociales, tienen mejores resultados”.

En Chile, recientemente fue publicado por UNICEF (2020) un estudio sobre el análisis del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente⁴, investigación que tuvo como objetivo analizar el comportamiento sistémico de la justicia penal juvenil y de su tratamiento a los adolescentes imputados, a 11 años de la entrada en vigencia de la Ley n° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente.

Para ello, un grupo de expertos llevo a cabo la tarea de caracterizar las trayectorias delictivas de los imputados adolescentes hasta su vida adulta a través de los

⁴ Documento técnico disponible en <https://www.unicef.org/chile/informes/an%C3%A1lisis-del-sistema-de-responsabilidad-penal-adolescente>

registros de la Defensoría Penal Pública, identificando procesos de desistimiento y persistencia.

Además, analizaron los delitos que ingresaron al sistema de justicia penal juvenil en función de su gravedad, su formalización y los criterios de persecución de parte del Ministerio Público, así como las medidas cautelares y tipo de sanciones decretadas, identificando las principales dificultades asociadas a la especialización de los intervinientes del proceso penal (jueces, fiscales y defensores). Los resultados más relevantes tienen relación con tres ejes: 1) naturaleza normativa, 2) Institucionalidad y 3) Conocimientos, actitudes y prácticas de los operadores de justicia.

A nivel normativo se observa que existe una valoración positiva respecto a la creación de un sistema de justicia penal especial para adolescentes, sin embargo, queda en evidencia la falta de un sistema de unificación de condenas que afecta el cumplimiento adecuado de las sanciones de parte de los adolescentes. También se pudo constatar que los adolescentes presentan altos porcentajes de condena en comparación con los adultos. Si bien el porcentaje de condenas de régimen cerrado ha disminuido, el de régimen semi-cerrado se mantiene.

Por otra parte, desde la Institucionalidad el sistema se muestra ineficaz para interrumpir las trayectorias delictivas, con un mayor crecimiento porcentual de nuevas condenas en los primeros años. Esto refuerza la hipótesis ya planteada en otras investigaciones respecto a la importancia del abordaje inicial, pero también plantea dudas sobre la efectividad del sistema, considerando el incremento de nuevas condenas.

Si bien se observa una baja en el ingreso de infractores adolescentes al sistema de justicia, se registra un aumento en las mujeres. Esta situación exige poner más atención a este fenómeno, particularmente por la vulnerabilidad de este grupo frente a la justicia. La evidencia ha mostrado, en otras investigaciones, que ellas poseen mayores tasas de victimización por violencia que sus pares hombres, lo que se mantiene hasta la etapa adulta, aun cuando los delitos por los que están siendo perseguidas son menos lesivos.

El informe advierte que no se debe perder de vista que detrás de este tipo de criminalidad se suelen ocultar graves problemas a los que las imputadas se ven enfrentadas, como victimización física o sexual o incluso explotación sexual. Respecto del tipo de delitos, los adolescentes muestran mayor prevalencia que los adultos en delitos contra la propiedad y una disminución de los delitos más violentos. Un punto de alta complejidad es que se profundizan las debilidades y disminuye la participación de los intervinientes en la fase de ejecución de las sanciones, esto implica, que las instituciones dejan de estar presentes durante todo el proceso y se desentienden luego de emitir la sanción. El informe indica que la respuesta del Estado no se debiera reducir únicamente a hacer efectiva la responsabilización de los adolescentes, sino también a asegurar su reinserción social y prevenir su reincidencia.

Otro problema se relaciona con el acceso y calidad de los registros de información para la gestión de casos y la coordinación entre instituciones. Se observan deficiencias en los registros de información de la Defensoría Penal Pública con respecto a la ejecución de sanciones. Estas deficiencias, de diverso tipo, se asocian

muchas veces con datos que consignan otras instituciones y que podrían formar parte de un registro unificado de casos y de coordinación interinstitucional (SENAME y sus Organismos Colaboradores, Defensoría Penal Pública, Poder Judicial, Registro Civil).

A nivel de actitudes y prácticas es posible visualizar que se mantienen brechas en especialización y formación de algunos intervinientes, especialmente de fiscales y jueces, lo que afecta el acceso a derechos y las trayectorias de vida de los adolescentes que pasan por la justicia. Por ejemplo, en el caso de jueces, se suelen aplicar criterios automáticos en la determinación de sanciones, extrapolando los criterios adultos a los adolescentes, por falta de conocimiento.

Como hemos señalado previamente el SENAME tiene un rol fundamental en la custodia y bienestar de los jóvenes, sin embargo, a la falta de información sobre la efectividad de las intervenciones se suma una percepción negativa de SENAME como referente técnico en materia de reinserción social. Los intervinientes (jueces, fiscales y defensores) desconocen las características y la efectividad de los programas asociados a las sanciones y medidas. SENAME y sus Organismos Colaboradores no son considerados como un referente técnico en materia de reinserción.

Si consideramos que las primeras sanciones implican un corto tiempo resulta contradictorio que exista una baja aplicación de salidas alternativas y con escasa diferencia en relación con imputados adultos.

Por último, se pudo concluir que, en opinión de los entrevistados, el sistema de justicia juvenil entrega una respuesta estandarizada, tratando de igual manera a

primerizos y reincidentes, lo que se aleja de las exigencias de especialización del sistema que imponen los instrumentos internacionales ratificados por Chile y de respuestas idóneas que consideren las características personales y circunstancias de vida del adolescente.

2.1.2. Administración de los centros privados de libertad

Actualmente son 18 los centros privativos de libertad que atienden a jóvenes infractores de ley en Chile. Existe un centro en cada una de las regiones, no obstante, la región metropolitana tiene cuatro centros por concentrar la mayor cantidad de habitantes y una mayor cantidad de jóvenes condenados por cometer algún delito. En los centros se encuentran los jóvenes procesados, es decir aquellos que cometieron un delito y su causa se encuentra en proceso de investigación y aquellos con codena previa.

De acuerdo a lo planteado en las Orientaciones Técnicas para los centros de internación en régimen cerrado (SENAME, 2009) a cada uno de los jóvenes ingresados a los centros se les elabora un plan de intervención individual de acuerdo a sus estilos relacionales. Además, se les incorpora a la participación en la oferta programática del centro, la que contribuye no sólo en el desarrollo de capacidades, la ampliación de competencias y la formación específica de cada joven, sino que permite una fuente de observación valiosa para el equipo a la hora de evaluar micro logros (cumplimiento de pequeñas cosas establecidas en el plan de intervención de cada joven).

Mucho más importante que sólo las exigencias formales (cumplimiento de asistencia, permanencia, horarios y tareas) es la capacidad que cada joven desarrolla para enfrentar los desafíos de aprendizaje, el análisis de las estrategias utilizadas para alcanzar sus logros y la perseverancia que destine a ello. Durante el programa se mantiene informado a los jóvenes sobre sus responsabilidades indicándoles que la permanencia, participación y disposición en todas aquellas actividades, obligatorias, complementarias o voluntarias son parte de la responsabilidad personal que le corresponde durante su permanencia en el centro y que dan pie al cumplimiento del plan individual.

Los jóvenes son referentes de información fundamentales para el equipo técnico, con el fin de monitorear los progresos y/o retrocesos y voluntad de auto ayuda también para dar contenido a los informes de avance o sustentar y acceder a algún beneficio, orientado a entregar mayor autonomía al interior o exterior del centro de reclusión.

Dentro de las obligaciones que cada joven tiene durante el ingreso e inicio de la intervención están: la escuela, programas de tratamiento para el consumo de drogas (de ser usuario), la actividad física, la formación laboral, actividades de desarrollo personal o talleres de oferta complementaria vinculada a las artes, las manualidades y a expresiones culturales que potencien su proceso de crecimiento, madurez e integración.

El foco de estas acciones apunta y desafía al equipo base para desarrollar y articular actividades con el joven, sea de estimulación, motivación, y acompañamiento permanente; así como observación y apoyo frente a las dificultades. Por ejemplo,

reforzamiento de hábitos de estudio y en forma gradual mediante el refuerzo el desarrollo de sentimientos de competencia para reconocer y recuperar su capacidad de aprendizaje.

El trabajo implica acciones específicas de parte del equipo profesional del centro, quienes llevan a cabo un diagnóstico de la situación de entrada, acompañan y supervisan constantemente los compromisos formales de asistencia, permanencia, y evaluación en las actividades obligatorias y voluntarias considerando su situación particular. Especial interés tienen los programas deportivos y de actividad física sistemáticos, estructurados e integrados plenamente a la rutina cotidiana del centro y a las exigencias de los planes de intervención individual y grupal de los jóvenes. Dichos programas apuntan al fomento de hábitos de auto cuidado, salud, habilidades sociales (trabajo en equipo, resolución de conflictos, seguimiento de reglas e instrucciones), fijación de metas, tolerancia a la frustración y persistencia. Uno de los ejes fundamentales contemplados en la ley 20.084 para el cumplimiento de penas con programas de reinserción social es la educación, por lo que debe ser parte fundamental de la oferta programática y debe ser incorporada en la rutina de cada uno de los centros, no obstante, esto se ve dificultado por el bajo nivel escolar que presentan los jóvenes al ingreso a los centros.

Tal como lo plantea Sneyder y Sickmund (2006) existen una serie de factores de riesgos que facilitan la deserción escolar de los jóvenes y la inserción de ellos en el mundo delictivo, como ejemplo podemos mencionar los patrones familiares de la delincuencia, la pobreza, la disponibilidad de acceso a las armas de fuego, la pertenencia a grupos de pandillas, factores que pueden estar asociados

posteriormente a la ocurrencia de hechos delictivos a muy temprana edad por parte de los jóvenes.

Al ingresar a los centros de cumplimiento de penas privativas de libertad se les dificulta el ingreso a la sistema escolar, por no tener incorporado como parte de su cultura la importancia de la formación escolar como una herramienta efectiva para la reinserción social al término del cumplimiento de la condena.

Los jóvenes infractores de ley muestran pobres rendimientos académicos comparados con sus pares no infractores de ley. Lo anterior no implica que tengan menos capacidades de rendimiento académico, sino que sus especificidades requieren de un sistema que responda a sus intereses, sistemas educativos distintos a los modelos tradicionales, que incorporen prácticas, estrategias y metodologías innovadoras que puedan resultar motivadoras y desafiantes (González, 2013). Para lo anterior, es importante considerar que no se debe utilizar el mismo currículo académico para los jóvenes privados de libertad que el utilizado para los jóvenes que se encuentran en los sistemas no tutelados.

2.2. Caracterización de los delitos y condenas

El Artículo 24 de la LRPA 20.084, señala los criterios de determinación de la pena de jóvenes infractores de ley.

Tabla 2

Extensión de la sanción y penas aplicables

De 1 a 60 días	-Prestación de servicios en beneficio a la comunidad -Reparación del daño causado -Multa -Amonestación
Desde 61 a 540 días	-Internación en régimen semi-cerrado con programa de reinserción social -Libertad asistida en cualquiera de sus formas -Prestación de servicios en beneficio a la comunidad -Reparación del daño
Desde 541 días a 3 años	-Internación en régimen semi-cerrado con programa de reinserción social -Internación asistida en cualquiera de sus formas -Prestación de servicios en beneficio a la comunidad
Desde 3 años y un día a 5 años	-Internación en régimen cerrado con programa de reinserción social -Internación en régimen semi-cerrado con programa de reinserción social -Libertad asistida especial
Desde 5 años y un día	-Internación en régimen cerrado con programa de reinserción social -Internación en régimen semi-cerrado con programa de reinserción social

Fuente: Oviedo (2017: p 115).

Para determinar la naturaleza de las sanciones, dentro de los márgenes antes establecidos, el tribunal deberá atender, dejando constancia de ello en su fallo, a los siguientes criterios: a) gravedad del ilícito de que se trate; b) La calidad en que el adolescente participó en el hecho y el grado de ejecución de la infracción; c) La concurrencia de circunstancias atenuantes o agravantes de la responsabilidad criminal; d) La edad del adolescente infractor; e) La extensión del mal causado con

la ejecución del delito, y f) La idoneidad de la sanción para fortalecer el respeto del adolescente por los derechos y libertades de las personas y sus necesidades de desarrollo e integración social.

Existen características evolutivas, sociales y culturales de la población juvenil penal que inciden en la tipología del delito, por ejemplo, investigaciones han demostrado que los jóvenes presentan un bajo nivel educativo producto del ausentismo y/o abandono temprano de la escuela, suelen residir en zonas periféricas experimentando problemas de vivienda, desempleo de los padres, dificultades socioeconómicas, en el caso de las jóvenes embarazos no deseados, daño cognitivo y problemas de salud mental, generalmente derivados del abuso de sustancias desde temprana edad (Bauer y Thomas, 2019 y Lowenstein, 2018).

Una variable que suele identificar a los jóvenes es de corte familiar, puesto que la mayoría de ellos presenta al menos un familiar directo comprometido en actos reñidos con la ley, la mayoría de ellos con condenas por diversos delitos (Doyle, 2008; Ryan y Testa, 2005).

La variable de género también ha sido ampliamente documentada en población juvenil penal. Las niñas y jóvenes presentan un historial de violencia familiar, situación que precipitan el abandono temprano del hogar, es decir, las niñas escapan de sus casas y se ven sometidas a una mayor exposición de oportunidades delictivas, el reclutamiento por parte de adultos y pandillas, se ven vinculadas al tráfico sexual o victimización sexual en las calles (Chesney-Lind y Sheldon, 2014).

Por otra parte, las niñas son quienes asumen muchas veces el cuidado de menores y también de un padre o madre que los deja en situación de abandono (Crenshaw,1991).

El problema está en que aburridas de esta situación las menores se involucran en otras estrategias de supervivencia basadas en la calle. Como resultado, las niñas tienden a entrar en contacto con la justicia porque sus estrategias de supervivencia están criminalizadas.

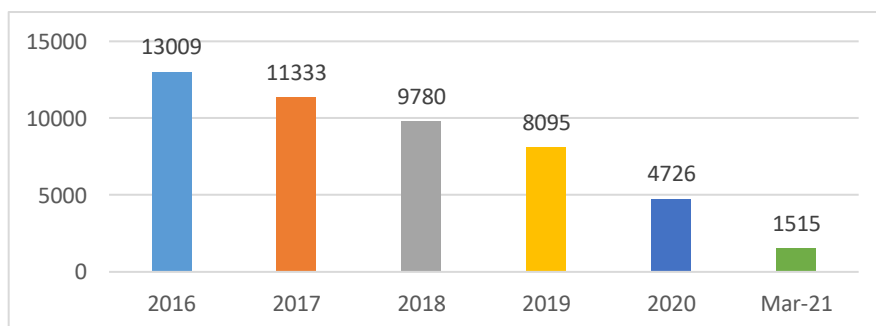
Llegado a este punto, podemos preguntarnos quiénes son los jóvenes que se encuentran privados de libertad en Chile.

2.2.1. Estadísticas de delito juvenil 2016-2021

En Chile más de 49.000 menores de edad han sido condenados por delitos de variada índole en los últimos cinco años. Los casos van desde robos hasta violación y homicidios.

Gráfico 1

Jóvenes condenados desde el año 2016 a marzo 2021



Fuente: biobiochile.cl/especial/reportajes/2021/07/14. Poder Judicial de Chile, información proporcionada vía Ley de Transparencia a BíoBío, año 2021

La Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (en adelante LRPA) promulgada el año 2007 responsabiliza a los jóvenes de entre 14 y 18 años, pero en la práctica, también hay niños de 12 y 13 acusados de robo, tráfico de droga o posesión y tenencia de armas, entre otros.

En un panorama nacional (Ministerio de Justicia, 2021) podemos encontrar que los delitos son cometidos principalmente por adolescentes hombres (82%), mientras que un porcentaje menor son mujeres (18%). Los jóvenes son formalizados principalmente cuando tienen 16 y 17 años (75%), acumulando 32.172 menores sancionados. Es importante señalar que si bien la normativa responsabiliza a los jóvenes entre 14 y 18 años, en la práctica también hay niños de 12 y 13 acusados de robo, tráfico de drogas o posesión y tenencia de armas, entre otros.

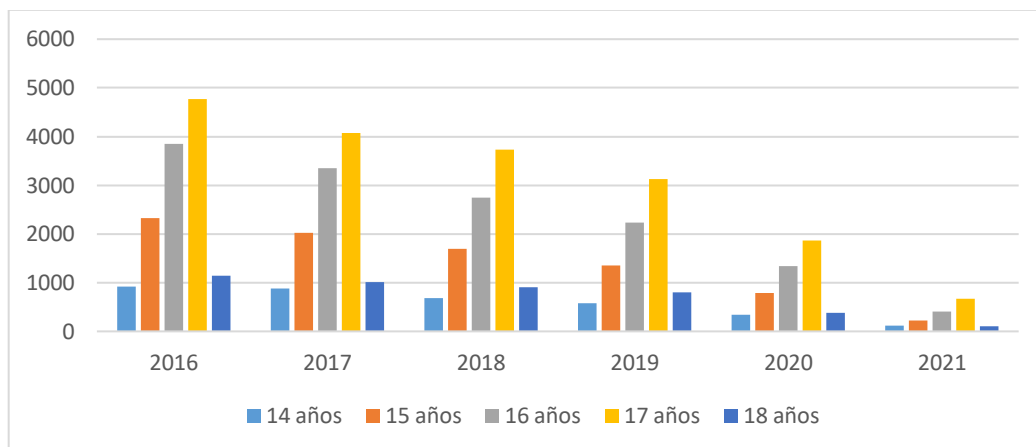
2.2.2. Edad de jóvenes infractores

Los datos muestran que a temprana edad comienza un grupo pequeño a delinquir, pero este grupo aumenta su carrera delictiva, si bien el 10% de infracciones está concentrado en los 12 años, posteriormente aumenta a los 15 años llegando al 25% de los delitos. De interés para la caracterización de la población penal es que los jóvenes condenados de 18 años desciende a 4.345, representando un 9%.

Respecto de los principales delitos que cometen los adolescentes las cifras indican que los robos llegan a 20.979 en los últimos cinco años, se trata de robos con violencia de vehículos, de bienes nacionales y en lugares habitados.

Gráfico 2

Edades de jóvenes formalizados por delitos entre los años 2016-2021



Fuente: biobiochile.cl/especial/reportajes/2021/07/14. Poder Judicial de Chile, información proporcionada vía Ley de Transparencia a BíoBío, año 2021

Para que un joven o adolescente sea trasladado a un centro privativo de libertad en régimen cerrado con programa de reinserción social debe existir una sanción de por medio. Esta sanción tiene como objetivo “hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que cometan, de tal manera que la sanción forme parte de una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social” (Ministerio de Justicia, p.6).

Es importante señalar que la ley contempla la plena garantía de la continuidad de estudios básicos, medios y especializados, incluyendo su reinserción escolar, en el caso de haber desertado del sistema escolar formal, y la participación en actividades de carácter socioeducativo, de formación, de preparación para la vida laboral y de desarrollo personal. Además, deberá asegurar el tratamiento y rehabilitación del consumo de drogas para quienes lo requieran y accedan a ello.

La edad para considerar a un joven sujeto de esta ley también ha sido de debate público puesto que las estadísticas muestran que los jóvenes se inician en hechos delictivos con discernimiento a muy temprana edad. Por ello, la internación en Régimen Cerrado y Semicerrado, ambas con Programa de Reinserción Social, que se impongan a los adolescentes no podrán exceder de cinco años si el infractor tiene menos de 16 años, o de 10 años si tuviera más de esa edad.

Los centros albergan a jóvenes con sentencia definitiva dictada por un tribunal competente, que hayan sido condenados por un delito entre los 14 y 18 años de edad, aunque es posible encontrar a personas mayores de 18 años. La duración de la sanción puede ser desde 3 años y un día a 10 años.

También es posible que los jóvenes puedan recibir una sanción mixta donde inicialmente estuvieron internados en régimen cerrado pero que una vez cumplido el plazo puedan continuar en régimen de libertad asistida. Las sanciones se van agudizando en la medida que hay incumplimiento reiterado de los jóvenes.

Respecto del tipo de delitos que realizan los jóvenes la Policía de Investigaciones de Chile informó 945 detenciones de menores entre 14 y 17 años durante los años 2020 y 2021, de las cuales 237 correspondían a delitos contra la salud pública, 127 a delitos contra la propiedad y 119 a delitos violentos.

En relación a los delitos en que se involucraron los menores de edad en el año 2020, 11 fueron en contra la salud pública y artículo 138 del Código Penal; 7 por tráfico, microtráfico y otros delitos; cinco por receptación; 3 por homicidio y homicidio frustrado; 2 por lesiones menos graves, dos por otros delitos contra el orden y la

seguridad pública cometidos por particulares; uno por homicidio simple, 1 por lesiones leves y 1 por tenencia ilegal de armas de fuego, municiones y otros.

Durante el primer semestre del año 2021 se informó 19 hechos que involucraron a niñas, niños y adolescentes: 7 por microtráfico; dos contra la salud pública; 3 por homicidio y homicidio frustrado; dos por hurto simple; dos por otros hechos contra la ley de control de armas; 2 por robo con violencia y uno por daños simples.

Las autoridades del país han insistido en el efecto que ha tenido la pandemia en el aumento de la delincuencia juvenil, los padres de los jóvenes han quedado sin fuente laboral, los jóvenes han tenido que salir a trabajar y muchos de ellos consiguen vías no legales para conseguir dinero. Se trata de un círculo virtuoso donde una crisis sanitaria ha mostrado la crisis social del país, caracterizada por la falta de oportunidades y la inequidad en el acceso a bienes y servicios.

2.2.3. Tipos de delito y condena

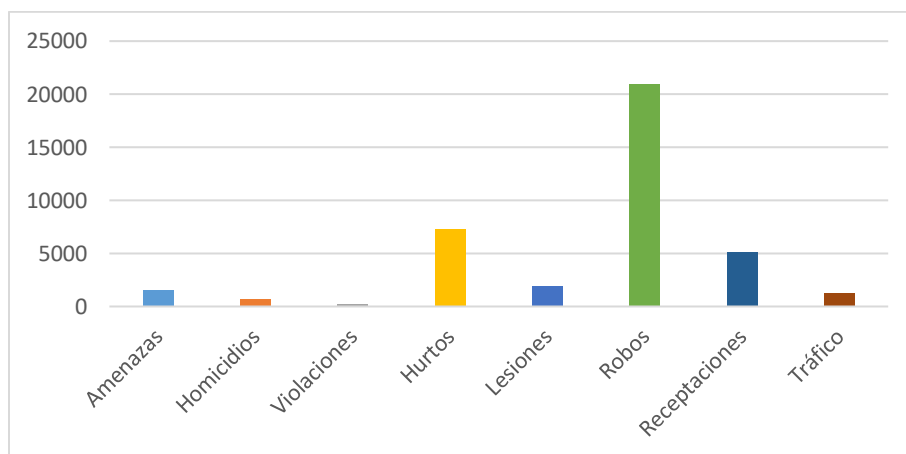
Las sanciones por hurto suman 7.333, seguido por la receptación que alcanza a 5.092 casos y 1.904 lesiones catalogadas como graves, gravísimas, y otras menores.

Posteriormente se encuentra el tráfico de drogas, los homicidios y las violaciones a menores y mayores de 14 años. Los homicidios que terminaron en condena alcanzan a 752 en total. Sus clasificaciones son: homicidio simple, homicidio calificado, robo con homicidio, homicidio en riña o pelea. En caso de las violaciones están registran 195 causas. (extraído de biobiochile.cl).

Si bien los delitos son cometidos en todo el país es en la región Metropolitana donde se concentra el mayor porcentaje de delincuencia juvenil, con un 39,8% de los casos. Le sigue la región del Bío Bío (10,3%) y Valparaíso (9,9%). Esta última región, junto a Coquimbo (4,8%), son las que presentan un mayor aumento. Por el contrario, Magallanes es la que muestra menos delincuencia en menores de edad (0,8%).

Gráfico 3

Delitos cometidos por niños y adolescentes



Fuente: biobiochile.cl/especial/reportajes/2021/07/14. Poder Judicial de Chile, información proporcionada vía Ley de Transparencia a Bío Bío, año 2021

Según el informe del Ministerio de Desarrollo Social (2019) el perfil de hogares en situación de pobreza justamente se acumula con mayor fuerza en la región Metropolitana con un 24.7%. Para el caso de la región del Maule, lugar donde se sitúa la investigación, solo el año 2021 se registraron 13 casos de menores de edad condenados a penas privativas de libertad, donde 10 fueron hombres.

Aunque parecieran ser números bajos lo cierto es que producto de la pandemia los tribunales de justicia optaron por otorgar condenas no privativas de libertad, por

temas de aforo, de condiciones sanitarias en los centros o simplemente por priorizar otro tipo de tareas judiciales.

Según La Unidad de Estadística del Centro Privativo de Libertad de la región del Maule el tiempo de duración de las condenas privativas de libertad durante el año 2021 tuvo un promedio de 1 a 2 años, solo uno de los jóvenes tuvo una condena máxima de 10 años, situación que tiene relación con la gravedad del delito.

Capítulo 3

Metodología

3.1 Enfoque y diseño de investigación

En coherencia con los objetivos de investigación hemos optado por un método mixto de investigación con el apoyo de técnicas cualitativas (entrevistas y análisis de contenido) que se han complementado con un cuestionario tipo Likert de corte cuantitativo. Si bien esta complementariedad de métodos ha sido útil para profundizar en los resultados de las entrevistas es necesario indicar que la base de los análisis ha sido fundamentalmente interpretativa colocando en el centro la situación social y el contexto natural en el cual se encuentran los menores.

Para Sanhueza *et.al.* (2017) existen dos formas de triangulación de métodos: a) simultánea y b) secuencial. La triangulación simultánea opera en un mismo tiempo, actuando de manera conjunta en las fases de una investigación; mientras que la triangulación secuencial se emplea básicamente para mejorar los resultados del enfoque adoptado inicialmente. En nuestro caso hemos optado por una triangulación secuencial aplicando el cuestionario hacia el término del trabajo de campo.

Fase I. Aproximación cualitativa

El objetivo fundamental que orienta el proceso de investigación es la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio (Bisquerra, 2004), que en nuestro caso corresponde a las trayectorias vitales y oportunidades de reinserción que tienen jóvenes privados de libertad abordadas a través de entrevistas y análisis documental.

La investigación cualitativa es definida por Rodríguez Gómez y otros (1999) como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Nos parece que este enfoque permite comprender las prácticas sociales, educativas, las motivaciones y percepciones sobre la vida en centros de privación de libertad para jóvenes y adolescente.

Otra justificación de por qué trabajar sobre la base de este enfoque lo encontramos en los planteamientos de Jiménez-Domínguez (2000) quien señala que este tipo de estudios parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave y un punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. En este sentido, la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas.

Fase II. Aproximación cuantitativa

Para dar respuesta al tercer objetivo de investigación que buscaba conocer las expectativas de los participantes sobre los procesos de reinserción diseñamos un cuestionario. Para Canto y colaboradores (2020) las escalas de valor y de estimación tipo Likert son aquellas que se utilizan para determinar la percepción de alguna variable cualitativa que por su naturaleza denota algún orden, en nuestro caso fueron de utilidad para reconocer aquellos aspectos que obstaculizan o favorecen la inclusión.

Una vez que resolvimos nuestra posición epistemológica (pluralismo metodológico) debíamos concretar nuestras intenciones en un nivel operativo, para ello llevamos a cabo una revisión de los diseños que se ajustaran de mejor manera a nuestros objetivos llegando a definir un diseño de estudio de casos.

Según Álvarez y San Fabián (2012) este tipo de diseños es conveniente cuando el objeto que se quiere indagar complejo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan.

Rodríguez (1996) señala que la elección de un caso puede apoyarse de múltiples razones, en nuestro caso tiene un carácter revelador en la medida que aproximarnos a los centros de reclusión de jóvenes permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia, especialmente, en el diseño de políticas públicas o de diseño de programas formativos.

También hemos tenido en cuenta la facilidad para acceder al trabajo de campo, la existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación, la posibilidad de establecer una buena relación con los informantes y el hecho de poder asegurar la calidad y credibilidad del estudio (Álvarez y San Fabián, 2012).

3.2 Contexto de la investigación y participantes

Como hemos señalado, los estudios de casos tienen la particularidad de relevar los contextos donde se desarrollan prácticas sociales. En esta dirección Yin (1989) enfatiza la contextualización del objeto de indagación, al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto, se trata en consecuencia de mirar un sistema cultural en acción.

Con el propósito de situar el estudio nos apoyaremos de iconografía que devela la situación de delincuencia juvenil en Chile y, en particular, en la región del Maule - ciudad de Talca- que es donde se lleva a cabo la investigación.

Ilustración 1

Representación de la delincuencia juvenil en la prensa nacional



Fuente: Diario La Tercera y BíoBío, años 2019 y 2021.

Como ya se ha anotado arriba, el año 2021 la prensa hacía eco que más de 49.000 menores de edad habían sido condenados por delitos de variada índole en los últimos cinco años. Los casos presentados son desde robos hasta violación y homicidios. Si bien la LRPA responsabiliza penalmente a los jóvenes de entre 14 y 18 años en la práctica también hay niños de 12 y 13 acusados de robo, tráfico de droga o posesión y tenencia de armas, entre otros, no judicializados⁵.

Chile se ha visto golpeada por la delincuencia juvenil en los últimos 3 años, situación que agudizado por la situación sanitaria. Los diferentes poderes del Estado, así como los gobiernos locales, han realizado un urgente llamado para enfrentar la crisis de seguridad que afecta al país. En este contexto, las autoridades comunales señalaron “los jóvenes y niños que andan armados realizando portonazos es porque viven en un contexto de violencia permanente, no le tienen miedo a las armas o a la muerte” (Bíobiochile, 2021).

La situación ha llevado a la interpelación del Estado para que invierta en materia de seguridad y aumentar la inversión en la prevención de delitos, el control, mejorar las funciones policiales y dotarlas de mejor manera, entre otras demandas.

La región del Maule, lugar donde se sitúa el estudio, se ubica en la zona centro-sur del país y se caracteriza por su actividad económica centrada en la silvoagricultura, que aporta más del 32% del producto geográfico bruto regional, donde sobresale a nivel nacional el cultivo de arroz, las viñas y las plantaciones de pino radiata.

Su capital regional es la ciudad de Talca, principal núcleo urbano. La población se distribuye principalmente en la depresión intermedia, lo que permite la existencia de

⁵ Información disponible en <https://www.biobiochile.cl/especial/reportajes/2021/07/14>

numerosos poblados pequeños en las zonas rurales. Según el último Censo llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística (2017) la población alcanzó a 1.044.950 habitantes.

En la ciudad de Talca se encuentra el “Centro SENAME- Centro de Internación Provisoria CIP- Centro de Régimen Cerrado CRC”, al alero de él se encuentra el Liceo Técnico Profesional Aulas de Esperanza, lugar donde se llevó a cabo la investigación.

Ilustración 2

Imágenes del Centro SENAME CIP-CRC Talca



Fuente: Cesión del Centro, con consentimiento informado.

El Liceo Aulas de Esperanza ubicado al interior del Centro de Readaptación Social Inició sus actividades en 1955, mismo año del decreto de su creación (Nº 665 del 18 De Febrero de 1955). El objetivo de esta unidad educativa al interior de un

establecimiento penal es atender a todos aquellos internos condenados que tengan interés en regularizar su escolaridad básica y media.

En sus comienzos abarcaba solo a dos niveles básicos; primero y segundo, es decir, de primero a sexto básico. Posteriormente se extendió la atención al tercer nivel básico, es decir, séptimo y octavo. Las salas de clase estaban ubicadas en un segundo piso del penal, lugar en el que también funcionaba la enfermería. En los años siguientes se extendió a la sección femenina ubicada en el convento de monjas *Buen Pastor* ubicado al sur poniente de Talca.

Más adelante, esta sección se cambió su ubicación al actual edificio del Centro de Cumplimiento Penitenciario. El trabajo con estudiantes adultos también se combinaba con la enseñanza en la sección de internos menores de edad, sección que, por razones de seguridad, permaneció separada del resto de la población penal adulta hasta la puesta en marcha de la *Reforma Procesal Penal* en el año 2006.

En la búsqueda de materializar nuevas iniciativas pedagógicas que favorecieran a los internos en su formación personal y profesional, dirigidas a la búsqueda del bienestar social y familiar que les permitiera una positiva integración a la sociedad y al campo laboral, se aplicaron durante 19 años cursos técnicos Educación Técnica de Adultos en dos especialidades, entregando certificado de primer grado etapa media, cursos que se iniciaron el año 1987 con *Mueblería* y posteriormente *Reparación de Radio y Televisión*.

Desde la creación de los *Microcentros* que reúnen a las escuelas de las unidades penales, este centro educativo ha tenido importante participación. Es así que nacida tal iniciativa en Concepción en el año 2003, con la participación de docentes del

establecimiento, el Liceo Aulas de Esperanza del Centro Cumplimiento Penitenciario de Talca se convierte, un año más tarde, en el núcleo coordinador del recién creado *Microcentro Talca-Constitución-Curepto*, plataforma institucional que facilitó la postulación y adjudicación de Proyecto de Mejoramiento Educativo y financiamiento para *Oficios y Especialidades técnicas*, además de convenios en redes institucionales de la región como Forestal CELCO, Municipalidad de Constitución y Talca, universidades regionales, etc. Uno de estos proyectos denominado *“Mejoremos el Lenguaje y la Lógica Matemática a través de un Taller Multiuso”* adjudicado en el año 2000, permitió al establecimiento disponer de una sala taller multiuso para ser utilizada por los Educación Técnica de Adultos de *Gasfitería y Reparación de Electrodomésticos*, que se aplicaron hasta el año 2007. Otro proyecto adjudicado en el mismo año fue el denominado: *“Educar para la Vida y el Trabajo”*, este prioriza también el área de capacitación, ya que señala la creación de una *Central Pedagógica* en cada escuela del microcentro de tal manera que se dispuso de material bibliográfico con temas laborales, sociales y técnicos de acuerdo a las expectativas y necesidades de los estudiantes.

En el ámbito pedagógico y de orientación a los estudiantes, siempre se ha buscado incorporar nuevas formas de favorecerlos, con el fin de mejorar su formación personal y profesional, junto al bienestar social y familiar. En todas estas innovaciones experimentadas en nuestro Liceo, destacamos dos elementos que son importantes en la proyección futura: el concepto de *educación habilitadora y democrática* que prima en los docentes del establecimiento y también las

competencias profesionales entendidas como el dominio de las estrategias docentes pertinentes para este entorno cultural.

Desde el concepto de aprendizaje, de contenido y evaluación escolar hasta la generación de recursos de aprendizaje, la institución se afianza en una opción multidisciplinaria y contextualizada, en donde los aprendizajes trascienden las asignaturas y están al servicio de lo contemporáneo. Los límites están dados por la sana convivencia y el respeto mutuo, las normas de disciplina se construyen en los códigos del respeto, la pluralidad y la dignidad humana. El marco jurídico está dado por el *Reglamento de Convivencia Escolar* con referencia al *Régimen Interno* de Gendarmería.

Como hemos señalado existen diversas modalidades de atención para jóvenes y adolescentes infractores de ley, pudiendo recibir apoyo en Centros de Internación Provisoria o Centros de Régimen Cerrado, en el caso de nuestra investigación se incorporó a jóvenes en esta última modalidad, vale decir, que ya contaban con una condena y que son sujetos de intervención y apoyo socioeducativo.

En efecto, se estableció un muestreo no probabilístico por conveniencia destacando el carácter voluntario de la participación bajo los siguientes criterios: (a) jóvenes y adolescentes en régimen cerrado, (b) representación geográfica de origen dentro de la región, (c) diversificación de condenas y delitos y (d) representación de género. A partir de esta definición participaron en el estudio seis jóvenes⁶ (2 mujeres y 4 hombres), cinco profesionales del Centro, una madre y una abuela de las jóvenes internadas. Con ello la muestra quedó conformada por trece participantes.

⁶ Se han empleado pseudónimos para garantizar el anonimato y confidencialidad de los datos, así como el resguardo de sus identidades por ser menores de edad.

Tabla 3
Datos penales de la muestra

Casos	Edad	Delito	Sanción
Laura	17 años 11 meses	Robo con violencia e intimidación	2 años en régimen cerrado más 2 años de libertad asistida especial
María	19 años 9 meses	Homicidio calificado	10 años de internación en régimen cerrado
José	20 años 7 meses	Robo en lugar habitado	818 días internación régimen cerrado
Miguel	14 años 5 meses	Homicidio simple	4 años en régimen cerrado
Pedro	15 años	Robo con violencia	1 año régimen cerrado 2 años de libertad asistida especial
Luis	17 años 2 meses	Homicidio calificado	5 años de internación régimen cerrado

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar se trata de jóvenes entre 14 y 20 años de edad, en régimen cerrado cuyas condenas van desde 2 y 10 años dependiendo de la tipología del delito. Las características de los equipos profesionales y familias se ilustran a continuación:

Tabla 4.
Muestra de equipos profesionales y familias

Informante	Género	Edad	Permanencia
Socioeducativo	H	56 años	21 años
Asistente Social	H	55 años	15 años
Coord. Redes	M	36 años	4 años
Coord. Escuela	M	38 años	5 años
Psicólogo	M	37 años	1 año
Madre	M	50 años	N/A
Abuela	M	65 años	N/A

Fuente: Elaboración propia

Los equipos profesionales poseen distintas funciones que se consignan en el Proyecto Educativo Institucional del Centro, de esta manera:

Psicólogo: es el profesional universitario no docente, que tiene la habilidad de integrar equipos de trabajo con los distintos profesionales del establecimiento, de manera proactiva, discreta, empática, resolutive y conciliadora, para generar estrategias conjuntas en torno al Proyecto Educativo Institucional y a la mejora constante de los resultados del establecimiento. Posee la capacidad para participar y planificar, en conjunto con Departamento de Convivencia, talleres e intervenciones específicas dentro de la comunidad escolar.

Asistente Social: Es la profesional proactiva y empática que posee las competencias para planificar y organizar el trabajo colaborativo junto al resto del equipo de la Convivencia Escolar, de modo que contribuya a la promoción de un buen ambiente, tanto en el cuerpo estudiantil como en el docente, para así lograr el íntegro desarrollo de los y las estudiantes, por medio del incentivo a su permanencia en el liceo.

Coordinador de redes: Profesional del área de la educación o de las ciencias sociales, líder proactivo, con alto compromiso social que posee la capacidad de articular el trabajo que realiza la escuela con las redes externas con las que se podría vincular a los jóvenes al momento de egresar del centro luego del cumplimiento de su condena.

Coordinador de escuela: Profesional del área de la educación, líder proactivo, con alto compromiso social que posee la capacidad de asesorar a la dirección de la escuela en la elaboración del PEI y PME. Mantiene una actitud basada en un

liderazgo técnico que permite una buena comunicación y favorece el trabajo en equipo, el clima organizacional y los avances en los procesos educativos desarrollados en el liceo.

Profesional Socioeducativo: tiene un perfil de carácter procedimental y administrativo que permite el direccionamiento de la labor desde un rol de formador y líder. Posee la capacidad de relacionarse con otros equipos de trabajo, pues presenta habilidades como empatía, madurez, credibilidad, confianza, discreción, resolución de conflictos y seguridad, valores y características que transmite a sus colaboradores, tanto con equipos multidisciplinarios del anexo en que se desempeña, como en el liceo, con el fin de lograr que los planes de trabajo en el proceso educativo y psicosocial del alumno se cumplan.

Caso 1: Laura

Laura tiene 17 años y 11 meses e ingresó al Centro en diciembre del año 2020 por el delito de robo con violencia e intimidación. Su sanción fue por 2 años en régimen cerrado más dos años de libertad asistida especial. Tiene un hijo de tres años. En términos de escolaridad cursó con normalidad desde 1º a 4º de primaria, repitiendo el 5º donde comienzan sus ausencias en la escuela. El año 2019 cursa y aprueba el 8º de primaria. En términos emocionales presenta dificultades con el control de ira y baja tolerancia a la frustración, a nivel cognitivo presenta un deterioro cognitivo asociado al consumo de drogas. Dentro del Centro recibe terapia para el consumo de drogas. La persona significativa para Laura es su hijo y una amiga con quien vivía en casa. Es su primera experiencia en privación de libertad aunque tiene un

historial de robos y hurtos para satisfacer necesidades inmediatas y mejorar calidad de vida. Proviene de una familia biparental, es la menor de dos hermanos, sus padres se divorciaron hace 10 años, episodio que fue determinante para sus desajustes conductuales.

Caso 2: María

María tiene 19 años y 9 meses y fue derivada por el delito de homicidio calificado con una sentencia de 10 años en régimen de internación cerrado. Cursa actualmente 4º de secundaria en modalidad de clases virtuales y mantiene una buena respuesta educativa. Es introvertida y ha sido víctima y victimaria en situaciones de violencia dentro del centro propiciando agresiones a sus pares y amenazas a los profesores. Ha tenido dos intentos de suicidio y a pesar de las terapias no logra identificar habilidades positivas en sí misma. Presenta problemas psiquiátricos, específicamente, trastorno de personalidad y consumo de drogas en tratamiento. La figura significativa para María es su abuela y posee familia extensa por parte de su padre. Está diagnosticada con trastorno de personalidad limítrofe con inestabilidad emocional, lo que provoca desajustes en su comportamiento dentro del centro. Por la avanzada edad de María y lo extenso de su condena es muy probable que sea derivada a un centro de adultos para finalizar en ese lugar su condena.

Caso 3: José

José tiene 20 años y 7 meses y fue sancionado con 818 días de internación en régimen cerrado por el delito de robo en lugar habitado. Ha desertado tempranamente de la escuela no logrando finalizar la educación primaria. Presenta consumo abusivo de drogas siendo motivado a delinquir por amigos con prontuario delictivo, a diferencia de los otros casos, José ha estado en centros penitenciarios de adultos. Su infancia estuvo marcada por antecedentes familiares de esquizofrenia del tipo paranoide de su madre, además de negligencia severa parental por el consumo de ambos padres. Tiene escasas habilidades socioemocionales, presenta deterioro cognitivo y conductas auto y heteroagresivas por necesidad de consumo de drogas. Su primer delito fue a los 17 años por robo en lugar habitado, recibiendo una condena de libertad asistida especial. José ha intentado mantener un puesto de trabajo, sin embargo, las experiencias laborales siempre se ven afectadas por su dependencia de las drogas. La tutela de José quedó en manos de su abuela materna.

Caso 4: Miguel

Miguel tiene 14 años y 5 meses y cumple una condena de 4 años en régimen cerrado por homicidio simple. Cursa primer año de enseñanza secundaria y no presenta retraso escolar. Se insertó tempranamente en el campo laboral a través de la venta de frutas y verduras con su abuela en el mercado de Talca. Sus evaluaciones indican una inteligencia normal en las áreas de lenguaje, memoria y cálculo, presenta consumo de marihuana y tabaco del tipo no perjudicial. Su familia

está integrada por su madre, padrastro y 3 hermanos, evita dar información o hablar de su padre biológico quien posee un amplio prontuario delictivo. Posee una personalidad antisocial, expresa agresividad e impulsividad en sus actuaciones cotidianas y desatiende reglas y normas, sin embargo, posee una adecuada autoestima y auto concepto. Respecto del delito cometido Miguel admite haberlo ejecutado, no demuestra arrepentimiento y tiende a justificar su actuación. El menor reporta como figura significativa a su madre.

Caso 5: Pedro

Pedro tiene 15 años y cumple condena por robo con violencia debiendo permanecer 1 año en régimen cerrado y 2 años de libertad asistida. Su historia de fracaso escolar se inició tempranamente llegando a cursar solo hasta 3º de primaria, este retraso se expresa en su inhabilidad para leer y escribir. Según evaluación del Centro Pedro tiene disminuidas sus destrezas sociales y de comunicación, presenta deterioro cognitivo afectado por hábito perjudicial de consumo de sustancias ilícitas. Su familia la componen los dos padres y 4 hermanos, producto de violencia intrafamiliar se aplica medida de protección para él y sus hermanos. Su experiencia ha estado marcada por una institucionalización temprana (1 año y dos meses), ha sido víctima de abuso sexual, ha vivido en situación de calle y se ha visto involucrado en calidad de autor en hechos de connotación sexual. El informe psicológico identifica un daño emocional significativo viéndose afectadas sus funciones cognitivas. Es importante señalar que Pedro experimentó la muerte de un hermano por traumatismo craneo encefálico en contexto de protección de un hogar de menores.

Caso 6: Luis

Luis tiene 17 años y 2 meses y se encuentra condenado a 5 años de internación en régimen cerrado por homicidio calificado. Posee dependencia de las drogas, de hecho está con tratamiento farmacológico para conciliar el sueño. Su escolaridad se vio interrumpida el año 2015 llegando a cursar solo hasta 6º de primaria. Su historia familiar se encuentra vinculada a hechos delictivos y tráfico de drogas, su madre se encuentra recluida en un centro penitenciario. Luis cometió su primer delito a los 12 años y a los 14 años ya tenía un amplio prontuario (tres robos en lugar habitado, un robo por sorpresa, un robo con violencia, un delito por receptación hasta llegar al homicidio calificado), con algunos delitos no judicializados. Se encuentra en programa de rehabilitación por drogas. La personalidad de Luis se caracteriza por altos niveles de impulsividad y agresividad, baja tolerancia a la frustración, evasión y depresión por duelos no resueltos y alta permeabilidad a las solicitudes de sus pares (en su mayoría también transgresores de ley).

3.3 Técnicas de recolección de información

En un primer momento la entrada al campo fue un proceso delicado por el acceso a información confidencial, de naturaleza penal y en un contexto privativo de libertad, sin embargo, la experiencia y vínculos del doctorando con los sujetos facilitó el acceso siguiendo todos los protocolos y resguardos éticos.

Las técnicas empleadas se definieron en función de los objetivos de investigación.

Tabla 5

Fases de la investigación y técnicas de recolección de datos

Fase	Objetivos	Técnica de recolección de datos
Narrativa	Describir las trayectorias vitales (familiares, personales y grupales) en jóvenes infractores de Ley que se encuentran privados de libertad en Maule, Chile.	Entrevistas
Documental	Caracterizar las oportunidades educativas que se le ofrecen a jóvenes infractores de Ley, el aprovechamiento de los programas de re-educación y las resistencias que desarrollan para continuar y finalizar sus estudios	Análisis de contenido
Proyectiva	Analizar las expectativas de reinserción social que tienen jóvenes infractores de ley, sus familias y equipos profesionales para generar una base de conocimientos que ilumine el desarrollo de programas y políticas públicas en materia de reinserción social y educativa	Cuestionario

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, podemos señalar que el estudio se organiza en 3 fases, a saber, una primera fase narrativa que busca aproximarnos a través de las entrevistas a las trayectorias vitales de los jóvenes.

Una segunda fase documental que tiene como propósito identificar las oportunidades educativas que tienen los jóvenes a partir del Proyecto Educativo Institucional del Centro (PEI) y del análisis de los Programas de Intervención Individual (PII) y una tercera fase proyectiva que tiene relación con las expectativas y oportunidades de reinserción para lo cual se aplicó un cuestionario.

3.3.1 La entrevista

Para aproximarnos a las trayectorias de los jóvenes empleamos la entrevista semiestructurada con un formato flexible en su estructuración (Mella y Osses, 2015). Esta técnica permite acceder a las experiencias y aspectos subjetivos de los participantes. Teóricamente, se siguió la propuesta de Casassus (1998) sobre trayectorias, comprendidas como elementos de movilidad social en poblaciones vulnerables cuya existencia está marcada por la lucha por insertarse en la sociedad, siendo algunas dimensiones la familiar, social, laboral, política y cultural.

Como señala Leiva (2011) el énfasis analítico de las trayectorias de vida, permite reconocer los espacios e instancias por las que los jóvenes transitan y se socializan y cómo cada uno de estos escenarios y experiencias inciden en sus decisiones personales y en los modos de inserción en la estructura social.

La primera tarea fue generar un guion para cada grupo de entrevistados, vale decir, para adolescentes condenados bajo la ley 20.084, familiares directos de los adolescentes y profesionales de trato directo de los programas de ejecución de condena administrados o supervisados por el servicio nacional de menores, en régimen cerrado. Utilizamos como referencia el trabajo de Castillo (2020) para la definición de categorías preliminares.

Una vez concluidos los guiones de las entrevistas se contactó a los informantes claves a quienes se les invitó a participar, se les explicó el propósito de la entrevista y se les leyó el consentimiento/asentimiento informado.

Se realizaron 13 entrevistas entre los meses de agosto y septiembre del año 2021, todas ellas realizadas de manera individual en dependencias del Centro del SENAME, con un tiempo promedio de una hora por cada participante. Se les solicitó autorización para grabar la entrevista con fines de transcripción y análisis.

Tabla 6
Ejemplos de categorías y preguntas

Categorías	Ejemplo de preguntas
Experiencia escolar	<i>¿Cómo fue tu experiencia en la escuela? ¿Cómo recuerdas a tus profesores y compañeros? ¿qué cursos repetiste? ¿por qué abandonaste la escuela?</i>
Necesidades familiares y personales	<i>¿Cómo era tu casa, quiénes vivían contigo? ¿en qué se ocupaban tus padres? ¿quién estaba a tu cuidado? ¿cuáles eran tus necesidades?</i>
Grupo de pares	<i>¿Cómo te relacionabas con tus amigos? ¿qué actividades realizaban juntos? ¿en qué lugares se reunían? ¿cuáles eran los temas de conversación?</i>
Consumo de sustancias ilícitas	<i>¿Cuándo fue la primera vez que consumiste, a qué edad? ¿cómo y quién te dio drogas? ¿qué efectos tenían en ti? ¿qué hacías para consumir?</i>

Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia.

Es importante señalar que las preguntas orientaron las entrevistas, no obstante, en coherencia con el paradigma adoptado, se dio paso en todo momento al levantamiento de categorías emergentes, a través de temas que resultaban de interés para los propósitos del estudio y que aparecían de manera reiterativa en los relatos de los participantes (Ver anexo 1).

3.3.2 Análisis de contenido

Dentro de las técnicas empleadas se encuentra el análisis de contenido. Según López (2002) esta técnica se basa en el análisis interno de los documentos, procurando destacar su sentido y caracteres fundamentales. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él.

El análisis de contenido es una técnica de interpretación de textos donde puedan existir toda clase de registros de datos, documentos, protocolos de observación, fotografías etc., que alberguen un contenido que interpretado adecuadamente de paso a nuevas comprensiones de una realidad social.

Como señala Sandín (2014) el análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida.

En el caso de la investigación las categorías de análisis que se tuvieron como referencia estuvieron directamente relacionadas con las preguntas de investigación, esto es, cuál es la comprensión de educación que está a la base de los programas oficiales provistos por el Estado para estos menores, cuál es la opción curricular y metodológica que toma el centro en el cual están internados los jóvenes para ofrecer una respuesta educativa, cómo se ajusta el currículum en atención a las necesidades específicas de aprendizaje de cada joven.

Tabla 7

Documentos analizados en la investigación

Documento	Autor	Año
Planes y Programas oficiales, Decreto 257	Ministerio de Educación	2009
Proyecto Educativo Institucional	Escuela Nueva Esperanza	2020
Programa de Intervención Individual	SENAME	2020

Fuente: Elaboración propia

Los planes de estudio oficiales

La validación de estudios es un mecanismo que permite la certificación de estudios básicos y/o medios, a través de la rendición de pruebas elaboradas con este fin. El proceso de validación para personas mayores de 18 años, depende del Ministerio de Educación y se puede validar estudios para iniciar o continuar la educación Básica y/o Media (primaria y secundaria).

Este proceso se realiza bajo el Decreto Supremo de Educación N° 257 de 2009, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de adultos, y bajo el decreto exento N° 2272 de 2007 para procedimientos.

Las normas de evaluación que se aplican corresponden a lo dispuesto en el artículo N° 7, del Decreto Exento de Educación N° 2169 de 2007, que revisaremos con mayor profundidad en los resultados.

El Proyecto Educativo Institucional

Documento que da cuenta de aspectos históricos y culturales que definen al liceo Aulas de Esperanza respecto a sus líneas de acción, las cuales sustentan sus bases en la andrología desarrollada en las aulas. Además, da a conocer cómo la comunidad educativa está en constante evolución en cuanto a la materialización de su misión institucional, dado lo específico de su contexto y la comunidad escolar. En primera instancia se presentan rasgos institucionales respecto al perfil histórico de la institución, se da a conocer los sellos educativos y el sentido de la institución en cuanto a principios, valores, visión y misión institucional. Por último se presentan

indicadores que apuntan a la evaluación del proyecto educativo institucional y resultados esperados, donde participan diferentes agentes de la institución con el fin de integrar la diversidad de enfoques que se relacionan bajo el contexto educacional.

Los programas de intervención individual

El Plan de Intervención Individual (PII) se diseña a partir de los resultados del diagnóstico psicosocial individual/familiar y comunitario, y consiste en un documento personalizado y diferenciado para cada niño, niña o adolescente ingresado a la residencia, que se realiza con la participación de los interesados (sujetos de atención, familia o adultos relacionados, profesionales de la residencia y de otros co-intervinientes), en el que se concuerdan objetivos a trabajar y metas factibles para garantizar la protección, restituir el derecho del niño/a o adolescente a vivir en un entorno familiar protector y establecer y resignificar las situaciones de vulneración de derechos. Por tanto, explicita los compromisos de todos los integrantes señalando la ruta a seguir en el proceso de intervención. El Plan de Intervención Individual se estructura a partir de una visión centrada en los recursos y fortalezas a nivel individual, familiar y comunitario.

Para el análisis de estos documentos definimos unas categorías iniciales: (a) concepto de educación, (b) rol estudiante/profesor, (c) tipo y funcionalidad del contenido. Estas categorías son de tipo teóricas (Cornejo et al., 2012) y surgen a partir de la revisión del estado del arte y del marco teórico. No se debe olvidar que el propósito de definir categorías referenciales es reducir la realidad a conceptos

claros y sencillos de comprender que luego dan paso al levantamiento de subcategorías emergentes.

3.3.3. Cuestionario

Para aproximarnos a los factores que determinan la reinserción social diseñamos un cuestionario tipo Likert *ad hoc* que denominamos como “*Escala de expectativas de reinserción social*” (Anexo 2). Un primer paso fue la definición conceptual y operativa de la variable expectativa de reinserción social. Al cuestionario respondieron jóvenes, integrantes de la familia y profesionales de trato directo.

Reinserción social: Conceptualmente se define como un proceso que implica realizar acciones mediante programas encaminados a restablecer los derechos de las personas e incluye enfoques especializados, diferenciados, integrales, de género y de derechos humanos, todos ellos acompañados del fortalecimiento de las redes familiares y comunitarias (Pérez y Rodríguez, 2021).

Operativamente, este constructo se define por la puntuación total obtenida en cada uno de los 21 ítems de la Escala (Domínguez, 2021) que se valoran utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = *Muy en desacuerdo*, 2 = *En desacuerdo*, 3 = *No sé/no estoy seguro*, 4 = *De acuerdo*, 5 = *Muy de acuerdo*) en torno a los que los respondientes indicaban su grado de acuerdo con las expresiones allí contenidas en relación con sus expectativas.

La puntuación total de la escala se obtiene de la suma de sus 21 ítems, siendo la puntuación máxima de 105 y la mínima de 21 puntos. Por lo tanto, una puntuación alta indicaría que los participantes tienen altas expectativas en el proceso de

reinserción y orientan sus actuaciones hacia dicha meta. Por el contrario, una puntuación baja es evidencia de bajas expectativas e indicaría que no es un proceso al que tiendan de forma espontánea. Luego de la revisión de la literatura se contempló un proceso de revisión de expertos.

La Escala fue valorada por 4 expertos, uno de ellos en el área de reinserción social, un especialista en materia judicial de infancia y adolescencia, un metodólogo que observó aspectos de construcción del instrumento. Sus observaciones sirvieron para optimizar el cuestionario y fueron incorporadas en una versión definitiva.

En general, las observaciones se focalizaron en aspectos de lenguaje (diferenciación por grupo etéreo) y aspectos formales. La validez de contenido se realizó mediante una valoración cuantitativa de los expertos utilizando criterios de relevancia y ajuste de las preguntas a los objetivos de la investigación (0 = Nada relevante, 1 = Relevante, 2 = Muy relevante).

Con 21 ítems se obtuvo un IVC (Índice de Validez de Contenido) global de 0.81. Los resultados del IVC nos llevaron a pensar que se trataba de un instrumento que lograba recoger los propósitos del estudio, sin embargo, para conseguir mayor robustez metodológica realizamos un análisis de fiabilidad y definición de la estructura factorial.

Luego de un análisis psicométrico del instrumento se obtuvo en la prueba de esfericidad de Bartlett de 1866,02; $p < .000$ considerado como muy bueno para el estudio al igual que la prueba de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0,81).

Los análisis de fiabilidad como consistencia interna arrojan un Alpha de Cronbach de 0.91 lo que implica que las puntuaciones tienen un error muy pequeño y son altamente fiables. Posteriormente, se empleó el método de componentes principales como método de extracción de factores con auto valores mayores a la unidad obteniendo una solución factorial única.

3.4. Procedimiento y análisis de datos

El estudio incluyó una serie de tareas consecutivas y que estaban interrelacionadas. Nos importaba sobretodo contar con una participación abierta y franca de los jóvenes, por ello realizamos previamente una caracterización de este grupo etario. Tanto las entrevistas, como la aplicación del cuestionario, fueron de manera individual, en una sala habilitada para este efecto por la dirección del centro. En atención a los bajos niveles de escolarización que presentaban los jóvenes, muchos de ellos con deterioro cognitivo informado por los profesionales de centro realizábamos lecturas, explicaciones y ejemplos para asegurarnos de la comprensión que tenían sobre lo consultado. Solicitamos autorización para registrar sus respuestas con una grabadora de voz e intentamos en todo momento crear un ambiente de confianza y seguridad para los jóvenes.

El análisis de datos tuvo dos orientaciones, una cuantitativa y otra cualitativa, ambas fueron realizadas de manera simultánea ya que el propósito era profundizar en las respuestas de los participantes.

Para la fase narrativa y documental el análisis e interpretación de la información se realizó a partir de las siguientes etapas:

Etapa 1: Estructuración de los Datos; en esta fase se organizó la información y se transcribió el material de las entrevistas y análisis documental.

Etapa 2: Análisis del Material; Corresponde a la descripción analítica de las categorías, la codificación y elaboración de esquemas lógico-semánticos que posteriormente van a generar teoría. Al principio la codificación fue abierta para efectuar una primera sistematización de los datos. Posteriormente, el proceso se orientó hacia un análisis de la información de acuerdo con una codificación más teórica, apoyados por el software para datos cualitativos Nvivo.

Respecto del análisis del cuestionario, se utilizó la estadística descriptiva (descriptivos, frecuencias, porcentajes y medidas de dispersión). Para realizar los análisis diferenciales (por género, roles/funciones) se realizó la prueba *t* de Student para muestras independientes, trabajándose en este caso con un $\alpha = 0,05$. Los análisis fueron apoyados del software estadístico SPSS 21.0.

3.5. Aspectos deontológicos de la investigación

Dadas las características del estudio al trabajar con personas que traen consigo una carga importante de éxitos, fracasos, expectativas y, que en muchos casos, se encuentran en situación de vulnerabilidad, en todo momentos nos preocupamos por su integridad. Para ello, empleamos consentimientos informados (Anexo 3), que garantizaran la confidencialidad, libertad de acción (por ejemplo, para abandonar la entrevista cuando lo estimaran necesario) y el resguardo de su privacidad.

Para Sandín (2012) la finalidad del consentimiento informado es asegurar que los individuos participen en la investigación propuesta sólo cuando ésta sea compatible

con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos.

Los requisitos específicos del consentimiento informado incluyeron la provisión de información sobre la finalidad, los riesgos, los beneficios y las alternativas a la investigación -y en la investigación-, la comprensión del sujeto de esta información y de su propia situación, y la toma de una decisión libre, no forzada sobre si era conveniente participar o no.

Como señala la literatura (Pérez, 1998), el consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. Cada persona tiene un valor intrínseco debido a su capacidad de elegir, modificar y proseguir su propio plan de vida. Esta autora señala que, es necesario buscar alternativas confiables para garantizar que las personas aceptan la participación en la investigación con todas las condiciones mencionadas. La presencia de testigos idóneos y el uso de grabaciones son medidas que pueden complementar -o sustituir en ciertos casos- al consentimiento firmado por escrito. La aceptación o no de estos recursos debe ser decidida por los sujetos.

Capítulo 4

Resultados

En este apartado presentamos los resultados que hemos organizado en función de los objetivos de investigación. De esta manera, primero desarrollaremos los procesos biográficos de los jóvenes, luego caracterizaremos la respuesta educativa que otorga el Ministerio de Educación y los Centros del SENAME. Finalmente, abordamos las expectativas de reinserción de todos los participantes.

4.1 Procesos biográficos

Frente a los recorridos delictivos de los jóvenes otras experiencias cobran significación en sus vidas, la familia, sus amigos, el barrio. Los sentidos construidos en torno a estas experiencias están relacionados con sus expectativas y oportunidades reales de reinserción social. Al presentar sus relatos no queremos dejar de mencionar que sus trayectorias vitales están íntimamente vinculadas a los lugares donde viven. Para Del Castillo (2020) esta es una dimensión clave para dilucidar las prácticas y representaciones que coadyuvan a la configuración de las trayectorias biográficas.

4.1.1. Historias de exclusión y vulneración

De los seis casos la mitad de los jóvenes han pasado gran parte de su vida en barrios de gran marginalidad social, es el caso de la población Padre Hurtado y San Miguel del Piduco en Talca o la población Santa Lucía en Curicó. Se trata de barrios de gran pobreza que se caracterizan por la precariedad y la informalidad habitacional.

Si bien los servicios de electricidad y agua están al alcance de sus habitantes, por las condiciones de conexión suelen verse manipuladas por los vecinos, por lo cual,

no es poco frecuente encontrar lo que se denomina “colgado” de una red eléctrica de alumbrado público para evitar los costos atribuidos a las viviendas en particular. Estos robos se hacen de manera muy poco técnica colocando en riesgo a la población, por ejemplo, a incendios o accidentes a través del uso de electrodomésticos.

El tratamiento de residuos y basuras es también un problema para las poblaciones ya que se abandonan basuras de forma indiscriminada, sin control de operación de parte del municipio y con escasas medidas de protección ambiental.

El punto más crítico para estas localidades es el tráfico de drogas. En efecto, las poblaciones más peligrosas parecen “tomadas” por los narcos. Varios menores de edad son reclutados como “soldados” para vigilar cada esquina de los sectores en los cuales se produce el tráfico.

Ilustración 3

Revisión prensa local sobre delincuencia

12 de January, 2009

200 mil vecinos viven como rehenes de los narcos en los barrios peligrosos del país

Fuente:

Like 0 Tweet



(El Mercurio, 12/01/2009)

Niños “soldados” para alertar los operativos policiales, temor a las represalias por las denuncias y el cobro de peajes para ingresar caracterizan a estos sectores del país. *Por Equipo de Regiones*

Doscientos mil vecinos viven en los barrios más peligrosos del país, donde cunde el miedo que tiene una causa común: el narcotráfico y la delincuencia los amenaza cuando caminan por calles y en cada jornada diaria.

Home > Policial > Oleada de robos dejan al descubierto delincuencia desatada en Talca

Oleada de robos dejan al descubierto delincuencia desatada en Talca

by Atentos © marzo 5, 2018



Fuente: Prensa nacional, 2021

Hasta ahora se han aplicado planes de Gobierno, que apuntan básicamente a los jóvenes sumidos en el consumo de drogas, pero el flagelo parece ser cada día más fuerte y pareciera nunca acabar.

Los medios de comunicación han jugado un rol importante en la estigmatización de la población penal, por lo cual, los especialistas realizan un llamado a “abandonar el alarmismo y sensacionalismo del que hacen gala los medios de comunicación. En este sentido, tanto lobbies como partidos políticos deben comprometerse a intervenir de la forma más neutra posible, formando una opinión pública no mediatizada” (Becerril, 2014, p.32).

A pesar de la negativa influencia de los medios estas comunidades instalan procesos de resistencia trabajando de manera conjunta para salir del círculo de la pobreza. Son comunidades con un alto nivel asociativo a través de distintas agrupaciones (juntas de vecinos, Organización no Gubernamental, clubes deportivos, culturales, artísticos). En estos espacios se organizan distintas actividades para mejorar la calidad de vida de sus habitantes, lo que incluye la integración de los niños, niñas y adolescentes a la vida social.

Las juntas de vecinos son quienes han contribuido de manera más significativa al desarrollo local de las poblaciones que estamos estudiando. En ellas se convocan familias que viven en el mismo barrio constituyéndose en una organización cercana, que busca el bien común de los vecinos e incluso, actúa de intermediaria ante el Estado y sus instituciones para solucionar distintas dificultades que les afectaran.

Al ser una organización intermedia de la sociedad civil, que representa directamente a los vecinos e impulsa o demanda atenciones desde el Estado, ha experimentado distintos procesos en sus más de 51 años de existencia.

Ilustración 4

Actividades sociales y culturales en poblaciones vulnerables de Talca



Fuente: Prensa nacional 2021.

Es de público conocimiento que las juntas de vecinos enfrentan variados problemas de sus comunidades, temas como delincuencia, vivienda, alumbrado público, mejoramiento de plazas están presente en sus agendas. El valor más importante para las comunidades es su rol mediador ante las autoridades municipales (ayuntamientos).

La organización local de estas agrupaciones contra la violencia y el narcotráfico ha jugado un rol fundamental en los últimos años. Tal como señala Vergara (2020) estas organizaciones de la sociedad civil (OSC) se han posicionado como agentes

de transformación política y social al participar en la implementación de proyectos relacionados con el entorno construido. Estas organizaciones están motivadas por objetivos sociales y se presentan como una alternativa a los grupos desatendidos por el Estado y por el mercado.

Los y las jóvenes que aceptaron participar del estudio tienen entre 14 y 19 años de edad, dos de ellas son mujeres y una tiene un hijo de 3 años. Las condenas que deben cumplir oscilan entre uno y diez años en régimen cerrado.

Respecto del tipo de delito son reiterativos el robo y el homicidio. Algunos de los jóvenes muestran indiferencia frente a los hechos, otros arrepentimiento, sin embargo, la mayoría culpa a otros de los hechos justificando sus actuaciones por el consumo de drogas, la influencia de amigos o la ausencia de una familia que les contenga.

“Empecé a juntarme con amistades y ahí me desvié, iba a clases al liceo pero a mitad de año me salí y no fui más. Todo fue porque me empecé a meter en la pasta base, siempre me pillaban los pacos (policía) drogándome y me llevaban a centros de jóvenes pero me arrancaba para volver a consumir” (entrevista caso 3).

Este caso nos muestra la complejidad del entorno familiar y las trayectorias de vida de los jóvenes. En el caso de José el consumo problemático de drogas fue iniciado por su propia madre, quien no solo sufre de adicciones sino también de esquizofrenia.

“En relación a los factores de riesgo criminológicos estáticos se describe una historia de vida con presencia de negligencia severa parental, específicamente enmarcado en el consumo perjudicial de drogas de ambos padres, durante los primeros años de José, sumado a la presencia de esquizofrenia en su madre, por ello se estimó necesario otorgar la tutela legal del joven a su abuela” (extraído del Plan de Intervención, caso 3).

En la práctica solo la abuela está presente en la vida del joven, es quien lo visita todas las semanas y se ocupa de su bienestar. Como se puede observar, esta solidaridad intergeneracional viene a suplir un aspecto socioemocional importante en los jóvenes a través del cuidado que ha transitado de generación en generación debiendo las mujeres adaptarse a la cultura juvenil y re-significar el momento histórico en que estas nuevas generaciones han debido insertarse socialmente (por ejemplo, cultura juvenil urbana, estallido social, reivindicaciones feministas, entre otras).

Otro aspecto que llama la atención en el estudio es el inicio temprano en la trayectoria de cometer faltas, que ocurre entre los 12 y 14 años, muy asociada a una negligencia severa parental.

El caso de Miguel puede ilustrarnos de mejor forma la vinculación delictiva al núcleo familiar y la normalización de prácticas ilícitas como vía para obtención de recursos.

“Miguel presenta factores de riesgo criminológicos estáticos a nivel familiar, como la presencia de historial delictivo en miembros de la familia, específicamente padre biológico y tío materno del menor. En relación al tío de Miguel, a través de diagnóstico realizado, se

visualiza una ascendencia respecto de establecimiento de patrones conductuales que dicen relación con el ámbito delictivo, por sobre las normas o límites establecidos al interior del hogar, situación que expone al menor desde temprana edad a vincularse con un entorno de riesgo” (extraído del Plan de Intervención, caso 4).

La historia delictiva de Miguel impresiona por la normalización de la violencia, su delito fue homicidio simple. El joven cruzaba la ciudad para estar en uno de los barrios más complejos de Talca, en la población Padre Hurtado, lugar donde habitaba su abuela. Según el joven dio muerte a su víctima porque en reiteradas ocasiones había amenazado a su hermano menor y le había quitado dinero. Además, el mismo recibía constantes amenazas a través de redes sociales.

“Un día me vio y él me sacó dos pistolas, como yo no andaba con nada para defenderme tomé mi bicicleta y fui a buscar una pistola y volví a darle dos balazos”. El entrevistador le pregunta pero él no te disparó. “No, no tuvo tiempo porque yo fui a buscar mi pistola, lo pillé afuera de la casa caminando y vi que se metió la mano en el bolsillo y yo pensé que iba a sacar una pistola y me aseguré primero y le di un balazo pero no le di así que me eché para atrás y le di otro balazo y sentí que gritó entonces salí corriendo” (entrevista caso 4).

Frente a este relato tienen mucho sentido los planteamientos de Papalia, Wendkos y Diskin (2010) quienes señalan que la conducta antisocial de inicio temprano está influenciada por la interacción de factores que van desde la influencia del microsistema (como la hostilidad entre padres e hijos, malas prácticas de crianza y

la desviación de los pares) hasta influencias del macro sistema (como la estructura de la comunidad y las características del barrio), ya que estas influencias que se encuentran entrelazadas comienzan a manifestarse tempranamente en la niñez.

Respecto del tipo de delitos los relatos nos muestran que siempre la violencia va en aumento y que tiende a ser naturalizada. La justificación continúa siendo “no estaba en mis cabales por la droga” pero se agrega un aspecto de interés para el estudio que es el cuidado de la imagen atribuida a un cierto status y poder dentro del grupo.

“Se distinguen conductas inmediatistas, desafiantes y contestatarias con escasa adherencia a las normas y respuesta violenta y agresiva frente a la resolución de conflictos. Existe una tendencia a mantener una “imagen” frente a sus compañeros que se caracteriza principalmente por un estilo antisocial” (extraído del Plan de Intervención, caso 4).

Los jóvenes presentan una distorsión en la representación de sí mismos asociada a una sobre o subvaloración de sus características personales que polarizan su autoimagen.

Si bien los jóvenes no presentan condenas judicializadas previamente sí han cometido diversos delitos con anterioridad, los que terminaron en sanciones menores o el envío a centros de cuidado de menores problemáticos.

Es importante señalar que Luis, a sus 17 años, ha tenido previamente condena por tres robos en lugar habitado, un robo con sorpresa, un robo con violencia y una receptación. Estos delitos fueron la antesala del actual por homicidio calificado. Con estos hechos es posible visualizar cómo el tipo y frecuencia del delito se ha ido

agudizando con los años a pesar de la internación provisoria o permanente de la que ha sido objeto.

También es importante considerar que los jóvenes de menor edad (14 y 15 años respectivamente) presentan hitos relevantes para el inicio de su trayectoria delictiva, Miguel tiene a su padre biológico en la cárcel cumpliendo condena por tráfico de drogas, mientras que Pedro inicia su vida en centros institucionalizados al cumplir un año y dos meses. Desde ese momento deambula entre uno y otro centro de cuidado de menores a cargo del Estado.

“La dinámica familiar de Pedro presentaba irregularidades y disfuncionalidades, donde el progenitor ejercía violencia intrafamiliar contra la madre e hijos, situación que fue judicializada... Debido a lo anterior joven inicia vida en la calle evadiendo el sistema de protección donde junto a sus pares en contexto de vulneración, iniciando comportamientos transgresores vinculados a delitos y consumo de sustancias”(extraído del Plan de Intervención, caso 5).

Como señala Tenenbaum (2016) la violencia física y simbólica, la desatención y la falta de entendimiento van configurando la salida del hogar como una reacción esperable ante un medioambiente hostil. Una abuela que tiene a cargo a una de las chicas del centro señala:

“Yo la crié de recién nacida porque su mamá la abandonó. Mi hijo es su papá pero se fue, en ese tiempo el estaba preso en la cárcel y entonces la mamá tomó sus cosas y se fue y dejó

a la niña, entonces yo me tuve que hacer cargo, así he sido su abuela y su mamá desde los tres meses” (entrevista abuela, caso 2).

En la mayoría de los casos la delincuencia es intergeneracional, en efecto, la familia muchas veces ha impulsado a los jóvenes a delinquir, siendo una práctica validada para conseguir bienestar material. En uno de los casos aparece como *“figura significativa reconocida por el joven un tío materno, el que estuvo en el mismo centro donde ahora está el menor, su tío fue imputado y condenado” (extraído del Plan de Intervención, caso 4).*

Esta trayectoria se repite en otro de los casos, el de Luis, quien posee un historial familiar vinculado a la vida delictiva de la cual él formó parte desde muy niño.

“proviene de una familia monoparental, donde la mayoría de sus figuras significativas presentan antecedentes delictivos y antecedentes de consumo perjudicial de drogas. Actualmente su madre se encuentra privada de libertad y el adolescente solo cuenta con el apoyo de su madrina y su hermana mayor, situación que desde el diagnóstico genera preocupación constante en Luis, siendo un factor de riesgo frente a la estabilidad emocional del adolescente” (extraído del Plan de Intervención, caso 6).

La realidad de Pedro también tiene un patrón común, que es la incorporación temprana a centros de menores institucionalizados por el Estado. Estos jóvenes pasan prácticamente toda su vida en sistemas de cuidado que además han sido muy cuestionados por la falta de resultados en materia de reinserción social.

“El adolescente presenta historia de institucionalización temprana (primer ingreso a la edad de un año y dos meses), vida de calle, víctima de abuso sexual y participación en hechos de connotación sexual en calidad de autor. Actualmente el adolescente se mantiene en estado de total abandono por parte de su progenitora, quien solo establece contacto esporádicamente a través de llamados y video-llamadas” (extraído del Plan de Intervención, caso 5).

En relación con la educación que han recibido los y las jóvenes, cinco de los seis jóvenes presenta deserción temprana del medio escolar, repitencias en educación primaria y muchas dificultades de aprendizaje (por ejemplo María fue diagnosticada a temprana edad con dislalia).

“A mi no me gustaba la escuela, siempre me echaban para afuera, yo era desordenado, siempre estaba en la inspectoría, es que no me gustaba hacer tareas y tantas cosas aburridas, además los profes eran cuaticos porque lo único que hacían era mandarnos y castigarnos” (entrevista caso 3).

Lo cierto es que los jóvenes no se interesan por un sistema educativo que consideran altamente normado y donde la disciplina juega un papel central en los márgenes de lo que le es permitido hacer.

Asimismo, la rotación de una escuela a otra forma también una características principales en la mayoría de los casos. Esta situación ha llevado a que la mayoría no haya completado la educación primaria.

“Yo no seguí en el liceo porque no aprendía nada, no fui más, además lo pasaba mejor con los amigos, en la calle uno gana plata y hacía lo que quería, el liceo no te sirve porque al final igual no tení pega, pa`qué estamos con cosas, si gente como nosotros no va a tener trabajo” (entrevista caso 4).

Uno de los casos más críticos es el de Pedro que abandonó la escuela en tercero de educación primaria y presenta serias dificultades en lectura y escritura lo que pone de inmediato una barrera para el aprendizaje en el centro privativo de libertad que es el lugar donde reciben educación los jóvenes, mermando drásticamente sus oportunidades de reinserción laboral.

“La diferencia de un joven de una escuela común es muy distinta a los jóvenes que recibimos aquí en el centro, aquí la mayoría llegan con déficit cognitivo y un déficit pedagógico importante, las diferencias son bastante fuertes y las vemos nosotros en terreno, por eso hemos tratado de adecuar el tema educativo a nuestro contexto, a nuestra realidad y conforme a las necesidades específicas que tienen nuestros jóvenes” (entrevista profesional socioeducativo).

Los vacíos educativos de los jóvenes afectan la continuidad de estudios, o al menos lo hacen más difícil. Los profesionales identifican estos déficit e intentan trabajar sobre ellos desde un abordaje interdisciplinario.

Tabla 8
Situación escolar de los jóvenes

Caso	Nivel educativo	Trayectoria
1	8vo primaria	Abandona (1)
2	3ro secundaria	Rotación colegio (5) Repitencias (2) Problemas de aprendizaje
3	8vo primaria	Deserción (1)
4	8vo primaria	Sin rezagos
5	3ro primaria	Abandona (1)
6	7mo primaria	Repitencia (3)

Fuente: Elaboración propia

Durante las entrevistas los jóvenes describen el medio escolar como hostil y con un régimen muy estricto que no les dejaba actuar con libertad. Asimismo han ido elaborando un sentimiento de desvalorización de sus capacidades, sentimiento de inferioridad y desapego por las reglas. Uno de los profesionales que trabaja con los jóvenes nos cuenta la respuesta de uno de ellos cuando le pedía participar de un taller:

“Pucha tía, pero de que me sirve aprender esto o desarrollar tal habilidad si voy a volver a la calle y no voy a tener ninguna oportunidad. La gente va a ver mis antecedentes y van a ver que yo he cometido delitos y no me van a dar trabajo” (entrevista psicólogo).

No solo los jóvenes tienen bajas expectativas sobre su desempeño educativo, algunos de los profesionales también bajan las exigencias en su trabajo por considerar que no están capacitados para aprender:

“Sabemos de las deficiencias que ellos tienen, no hay que ni siquiera señalarlas, hay que llegar y tener voluntad de adecuar los programas que entrega el Ministerio de educación, en los distintos niveles y enseñarles aunque sea poco, ya que tienen muchas deficiencias y necesidades cognitivas” (entrevista profesional socioeducativo).

La mayoría de los jóvenes no ha tenido experiencias laborales, solo uno de ellos trabajó por 3 meses en el negocio de ventas de su abuela en el mercado, mientras que otro joven trabajó 3 meses en la recolección de frutas, advirtiendo que lo hizo en un periodo de abstinencia de las drogas estando en un programa de rehabilitación.

“Me puse a trabajar porque quería comprarme unas cosas y no tenía plata, pero gané muy poco y había que trabajar mucho, mejor me puse a vender pitos y ganaba más, así me compré ropa y zapatillas, di plata en la casa” (entrevista caso 2).

Como se puede observar las experiencias delictivas suelen estar vinculadas a la obtención de bienes personales. El trabajo es subvalorado porque implica tiempo, esfuerzo y una remuneración modesta en trabajos esporádicos, informales y de baja cualificación.

4.1.2. El barrio, la familia y los amigos

El barrio ocupa un lugar importante para los jóvenes ya que en ellos se llevan a cabo prácticas sociales. Para Arjona y Checa (2008) la apropiación del espacio en un sentido material consiste en la ocupación física de los espacios públicos, la cual define la presencia de estos sujetos en la sociedad local desde su dimensión puramente fenomenológica. Sin embargo, la apropiación del espacio en un sentido simbólico consiste en un proceso subjetivo mediante el cual las personas pasan a reconocerse en el espacio local, y a convertirlo con ello en un conjunto de lugares percibidos como propios o ajenos.

Es ese precisamente el punto de encuentro y de sociabilización con sus pares y donde las familias comparten una historia, muchas veces trabajo y camaradería.

“jugamos a la pelota, consumimos, tenemos un amigo que lleva un parlante super grande y ahí escuchamos música y la pasamos bien, nada nuevo, siempre lo mismo, así pasa el día. Igual peleamos a veces porque los locos se tiran a choros, se hacen los valientes y nos quieren quitar nuestro espacio, en la calle peleamos los lugares, son de uno” (entrevista caso 6).

Las esquinas son los lugares preferidos por los jóvenes para reunirse, es un punto que los hace visible ante los ojos de los vecinos otorgándoles cierto estatus y poder de control de esas calles.

En las esquinas suelen pedir dinero a los automóviles o pasar datos para la compra de drogas en menor escala, pero también se ocupan las esquinas como espacios para protección de quienes comercializan drogas.

“Yo me ganaba unas monedas limpiando los vidrios de los autos, a veces nos daban buena plata, también nos daban plata por dar datos, tu sabes, pa comprar pasta, yo me ganaba con un amigo que tenía desde chico, hicimos harta plata y nos repartíamos, después nos íbamos por ahí” (entrevista caso 3)

Para los y las jóvenes la calle es un espacio donde han encontrado compañía y contención afectiva, en esos lugares los jóvenes “agrupados” experimentan autonomía e independencia. Como señala Urresti (2002) la fisonomía de los grupos de pares se encuentra íntimamente vinculada al espacio barrial. La sociabilización se circunscribe a círculos sociales homogéneos (pares) como consecuencia de los procesos de segregación socio-espacial que operan en la ciudad (mi calle/tu calle). Dentro de los elementos distintivos la forma de vestir, los tatuajes, el corte del cabello son elementos compartidos y que requieren la aprobación del grupo, ellos lo denominan en jerga juvenil como “la percha” sí importa. Este es un aspecto que llama la atención en los informes individuales de los especialistas donde indican que:

“los adolescentes mantienen una adecuada presentación personal, muestran constante preocupación por el cuidado de su higiene personal e imagen” (extraído del Plan Intervención, casos 1-6).

La familia pareciera determinante en los casos estudiados, así lo vimos en el apartado conceptual; tanto es así que los propios jóvenes lo identifican como un hito que marcó sus vidas y los impulsó a delinquir. No solo se trata de familias vinculadas al contexto delictivo, sino que además son familias que muestran un evidente abandono de los jóvenes.

“Tuve que salir a trabajar y la ausencia mía en la casa la llevó a donde está ahora, como yo no estaba se empezó a juntar con malas amistades, no había control en la casa, ella estaba sola. Yo sé que tenía responsabilidad con ella pero necesitaba trabajar o no comíamos. Yo llegaba a la casa muy tarde y ella no estaba, yo la llamaba y ella me decía que volvía al tiro pero nunca ocurría, no me contestaba el celular y de repente me llamaba alguna vecina para decirme que mi hija estaba en la comisería, yo la sacaba, conversaba con ella pero no me escuchaba, se metió en droga y no pude ayudarla” (entrevista madre, caso 1).

La conciliación familiar entre empleo y cuidado del hogar es una tarea compleja para las madres, muchas veces cargan con mucha culpa por el futuro que han tomado sus hijos. La satisfacción de necesidades básicas siempre las ponen en constante tensión respecto de ingresar al mercado laboral o acompañar las necesidades de sus hijos.

“La motivación por sus actos delictivos, joven la supedita mayoritariamente a la obtención de recursos económicos para subsistir, pues reconoce que los robos le permitieron reunir

dinero cuando su grupo familia (madre y hermanos mayores) fueron detenidos y condenados por tráfico de drogas” (entrevista caso 6).

La pobreza y condiciones de precariedad han motivado a algunos de ellos para encontrar en delitos como el robo o la receptación una manera de suplir carencias materiales de orden primario.

En la mayoría de los casos son las mujeres quienes tienen a cargo el hogar, madres o abuelas con familias extendidas. La separación temprana de los padres y la institucionalización a temprana edad en centros de cuidados para menores es un factor determinante en la personalidad de los jóvenes.

“A María le afectó mucho que su mamá la dejara tan chica, la mamá se estaba drogando todo el día en las esquinas y nunca se ocupó de la niña. Su papá abandonó a la mamá e hizo familia con otra mujer pero también se olvidó de María, no tienen ningún contacto. Ni la mamá ni el papá preguntan por ella” (entrevista abuela, caso 2).

La abuela paterna ha debido asumir el cuidado de la adolescente y es quien la visita con frecuencia, señala estar pasando momentos dolorosos porque piensa que la joven no debería estar en ese lugar.

El caso de María es similar a otros, ella reclama un evidente abandono de su madre, quien establece compromisos que nunca llega a cumplir, por ejemplo, cuando le dice que irá a visitarla y no llega al centro (solo ha ido un par de veces). Esta situación ha afectado significativamente su área emocional:

“Su estado de inseguridad la lleva a escapar de todo y todos, su timidez en ocasiones parece distante, pues desconfía de sus relaciones, tiende a permanecer en lo provisorio y superficial. A nivel de vínculos desarrolla un tipo de vinculación ambivalente la cual se evidencia en la relación con figuras significativas” (extraído del Plan de Intervención, caso 1).

Otro aspecto que ha sido relevado en las entrevistas a los jóvenes y profesionales del Centro es la temprana institucionalización de los menores. Este proceso se lleva a cabo cuando los entornos familiares no responden adecuadamente a las necesidades básicas de los niños e ingresan a un centro residencial para recibir esos cuidados básicos que garanticen su desarrollo y bienestar.

En el estudio se presentan situaciones de jóvenes que han sido tempranamente ingresados al Servicio Nacional de Menores (SENAME), quienes se supone tienen la misión de crear e implementar contextos de proximidad, cuidado, afecto para los niños y adolescentes que en la mayoría de los casos han sido vulnerados en sus derechos.

En los relatos de los jóvenes llama la atención el caso de Miguel, quien ingresó a la edad de un año a un Centro del SENAME y destaca por un daño significativo en el área afectiva y reiterados estados depresivos. Un hito importante en la trayectoria delictiva de este joven fue que el Centro, que se suponía tenía a su cargo el cuidado de los niños, no dio garantías de seguridad aconteciendo la muerte de uno de sus hermanos producto de un traumatismo encefálico.

Nos parece que este punto es relevante para comprender el rechazo que tienen los jóvenes con los centros de cuidados del Estado. Sienten que lejos de constituir una

red protectora han sido negligentes con esta tarea. El año 2019 la prensa ya indicaba:

“El Estado de Chile viola sistemáticamente los derechos de los niños que están bajo su tutela. Esa es la conclusión de un lapidario informe de la PDI que en 2017 investigó 240 hogares de menores. En el 100% de los centros que administra el Sename y en el 88% de los gestionados por particulares se constataron 2.071 abusos, 310 de ellos con connotación sexual”⁷.

Durante el año 2021 el país se conmocionaba porque “nueve niños de entre 7 y 11 años escaparon de residencia del SENAME en Rancagua”. Una vez que fueron encontrados ellos indicaron haber sufrido golpes tanto por parte de trabajadores de la residencia como de Carabineros de Chile. Además denunciaron:

“la existencia de hechos eventualmente constitutivos de delito asociados a la divulgación de la imagen de los niños vía internet, pues lamentablemente, adultos con el afán de apoyar a los niños realizaron grabaciones de ellos publicándolos en redes sociales, lo cual implica una infracción al derecho a la vida privada, generando una vulneración grave a sus derechos conforme a la normativa vigente”⁸.

⁷ <https://www.ciperchile.cl/2019/07/02/el-brutal-informe-de-la-pdi-sobre-abusos-en-el-sename-que-permanecio-oculto-desde-diciembre/>

⁸ <https://www.elmostrador.cl/dia/2021/04/26/nueve-ninos-de-entre-7-y-11-anos-escaparon-de-residencia-del-sename-en-rancagua/>

Es importante señalar que según los relatos de los niños y lo planteado por educadoras a su cargo en estos desajustes, la explicación estaría en la sensación de aislamiento provocada por la pandemia, en tanto no permite ejecutar los procesos de visitas y vinculación regular con las familias, la asistencia a clases, atención presencial a los programas reparatorios y de salud mental así como la participación de los niños en actividades socio-comunitarias y recreacionales con otros niños, generando una sensación de encierro que los lleva a querer hacer abandono de la residencia, dice la declaración.

Estos hechos noticiosos y muchos otros que se encuentran consignados en la prensa nacional han puesto en la agenda política el fracaso de la institucionalización de los niños a cargo del Estado y la grave vulneración a sus derechos consagrados en los tratados internacionales.

En la investigación pudimos conocer el relato de una de las abuelas de los jóvenes quien tiene una opinión negativa de los equipos a cargo de los niños:

“A la María la trataron muy mal desde que llegó, la golpearon y le quebraron el brazo, le pusieron un gas lagrimógeno en los ojos y en cuanto salió del juzgado la estaban esperando. La llevaron al calabozo (cárcel) y le pegaron mucho, ella era delegada y usted la ve ahora, la depresión la ha afectado, se ha cortado los brazos, yo la veo muy mal” (entrevista abuela, caso 2).

Otros jóvenes que participaron de la investigación se refirieron a su paso por centros de menores como una experiencia traumática. Quizás el concepto que más se repitió fue de “injusticia” ya que sentían que no merecían estar ahí.

“Había muchas peleas y nos castigaban, nos pegaban, a mí me encerraron varias veces, no comía nada, yo me arrancaba por la reja y me iba a la calle, mi hermano murió ahí” (entrevista caso 5).

Los sistemas residenciales muestran la complejidad con la que opera un sistema que repite y actualiza la violencia sobre los niños, las familias y los profesionales. Según UNICEF se trata de un sistema que históricamente se ha mostrado incapaz de reconocer las profundas situaciones de injusticia que están en la raíz de la violencia.

Mientras tanto, la situación se agudiza y los profesionales a cargo del centro reclaman por la escasez de recursos para mejorar las condiciones en que se encuentran los jóvenes.

Más allá de las experiencias individuales lo cierto es que existe un acuerdo generalizado en la sociedad civil sobre la precariedad de las condiciones en las que los centros de cuidado de menores llevan a cabo sus tareas, la ausencia de formación del personal, lo que unido a las bajas expectativas de éxito en reinserción que poseen los involucrados en los procesos de judicialización conforman un círculo virtuoso que es muy difícil romper.

Los amigos y grupos de pares es una categoría muy presente en las entrevistas, incluso algunos de los jóvenes lo señalan como responsables de sus actos delictivos.

“Cuando chica no tenía amigos, pero después tuve muchos amigos, y más grande empecé a consumir con ellos, muchas drogas, me internaron para un tratamiento pero no resultó porque me arranqué, salíamos todo el día a drogarnos y ya no llegaba a la casa” (entrevista caso 1).

Los amigos se reúnen en el barrio, se apropian de determinados lugares con los cuales se identifican y los hacen suyos a través del rallado de murales o los denominados grafitis. Estas representaciones son la expresión de su rebeldía pero también de sus sueños, los muros se transforman en un diario de vida a través del cual denuncian injusticias sociales y reivindican causas como la desigualdad, la pobreza y el racismo.

Cuando les preguntamos para qué se reunían en esas esquinas, las respuestas fueron diversas, para robar, para pedir dinero a los transeúntes, para vender droga, para escuchar música o conversar. El consumo de drogas es una práctica instituida y una forma de relacionarse con otros.

El barrio adquiere otra connotación por las noches, se constituye en un espacio para fiestas y juegos de adolescentes, muchas veces riesgoso como prácticas sexuales públicas o el poli-consumo de sustancias.

El consumo de sustancias psicoactivas es continuo y se hace referencia a la combinación o alternancia entre marihuana y cocaína. Nos llama la atención que no mencionan el alcohol, aunque lo utilizan con regularidad, porque su consumo está socialmente aceptado.

“La adolescente presenta hábitos perjudiciales como el consumo problemático de drogas, interfiriendo de manera directa en las funciones cognitivas. Participa del dispositivo de drogas dentro del centro... A esta situación se suma el contexto social en el que se desenvuelve la joven, el cual presenta presencia de tráfico de drogas y un alto nivel delictivo” (entrevista caso 2).

Como se puede observar, el uso de sustancias ilícitas en todos los casos es una constante con un inicio muy temprano. Además, las actividades ilegales (principalmente el robo y hurto) en todos los casos están relacionadas con el consumo de sustancias ilícitas teniendo como motivación la adquisición para continuar dicho consumo o suplir necesidades básicas como alimentación o vestimenta (por ejemplo, zapatillas).

Cuando conversamos con Laura, que tiene un niño de 3 años, nos relata que su hijo está bajo el cuidado de su madre y lo ve solo una vez por semana. Que producto de las drogas abandonó tempranamente el sistema educativo.

La madre de Laura se culpa porque no pudo cuidarla señalando que le era difícil compatibilizar las distintas tareas que tenía.

“Con mi esposo nos separamos y debí cuidar a los niños sola, no tenía ninguna ayuda y tenía que trabajar todo el día para poder mantener a mis hijos. Yo sé que no la veía en todo el día por mi trabajo pero yo creo que la culpa de que Laura esté aquí son sus amigos, siempre fue una niña normal, muy tranquila, nunca pensé que fuera a terminar así” (entrevista madre, caso1).

Como se puede observar, la madre se ha visto en una situación que la obliga a asumir nuevos papeles a pesar de no estar preparada para ellos. Tener un trabajo es una necesidad urgente a la que se enfrenta ya que el futuro de la familia depende de ella. Esta situación de abandono motiva a Laura para salir tempranamente a la calle.

En este caso en particular el Centro reconoce a la madre como un factor de protección importante para Laura ya que la visita constantemente, la anima a no volver a cometer los mismos errores y la contiene afectivamente.

“En relación a los factores protectores identificados en la adolescente se percibe con apoyo social por parte de su familia, siendo éste su principal soporte emocional y de contención” (extraído del Plan de Intervención, caso 1).

Es importante señalar que Laura es consciente del gran esfuerzo que hace su madre para trabajar justificando que su presencia en la calle era la búsqueda de dinero para ayudarla y mejorar las condiciones de vida de todos en su casa. Según información del Centro:

“Laura ha cometido actos delictivos para suplir la satisfacción de necesidades de primer orden, confundiendo la adquisición de bienes a través de vías ilícitas, con un mejoramiento de la calidad de vida” (extraído del Plan de Intervención, caso 1).

Para los estudios de género el círculo que saca a las mujeres de sus hogares para superar la pobreza es tarea del Estado. Ajaouani (2015) señala que a pesar de sufrir una gran presión social y familiar, las madres se niegan a abandonar a los niños y mantienen la esperanza de que algún día pueda sacarlo de la calle e insertarlo en la familia y, por lo tanto, en la sociedad. La experta indica que apoyar y mejorar la situación de la mujer es una de las medidas urgentes que se deben tomar para evitar la salida de más niños a la calle. Cuanto mejores sean las condiciones de la madre, mejor será atendido y protegido el niño.

4.1.3 Institucionalidad y soporte profesional

Para conocer las experiencias del equipo profesional a cargo del centro entrevistamos a una asistente social, una psicóloga, un profesional socio-educativo, el coordinador de redes y la coordinadora de la escuela.

Tabla 9

Perfil del equipo profesional

Rol	Título profesional	Años de servicio en el SENAME
Socioeducativo (SE)	Profesor de Historia y Geografía	21 años
Asistente social (AS)	Antropólogo y Asistente social	15 años
C. de redes (CR)	Profesora Diferencial	3 años
C. Escuela (CE)	Psicopedagoga	5 años
Psicóloga (PS)	Psicóloga	10 años

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, el equipo integra a personas con muchos años de experiencia y otras que se han ido incorporando recientemente, a partir de reemplazos o contrataciones por periodos cortos. En general, el servicio otorga garantías de estabilidad laboral a los profesionales, quienes permanecen por años en el sistema.

En las entrevistas dos elementos llaman la atención en el relato de los profesionales, el primero de ellos, es la experiencia previa con menores en contextos de gran complejidad y el segundo, el perfil que se demanda para trabajar en estos escenarios. El profesional socioeducativo señala:

“Primero partí como funcionario educador de trato directo el año 2000 al cabo de dos años tuve la posibilidad de ascender a coordinador de turno en el cual me mantuve prácticamente por diez años y actualmente soy coordinador socioeducativo y como coordinar socioeducativo he tenido la oportunidad de conocer el otro ámbito de los jóvenes, el lado humano, también he tenido la oportunidad de conocer a sus familias” (entrevista profesional socioeducativo).

En esta misma línea la asistente social relata que nunca pensó que estudiando antropología llegaría a ejercer con niños y jóvenes, mucho menos que se encontraban privados de libertad.

“Yo soy de profesión antropólogo y asistente social, trabajo en el centro desde abril del año 2006, son 15 años ya, además de estos 15 años que llevo acá estuve 3 años trabajando en el

medio libre en un programa el piloto de las medidas reparatorias del derecho a la comunidad y antes de eso trabajé tres años en la parte comunitaria en una municipalidad” (entrevista asistente social).

La mayoría de los profesionales salen de la universidad y comienzan a trabajar en contextos complejos donde se encuentran con una realidad que no saben enfrentar, un escenario para el que no fueron formados. Si bien esto pudiera constituir una barrera inicial no es menos cierto que los profesionales van creando su identidad desde la práctica, van teniendo una experiencia valiosa desde “el hacer” y comienzan a incorporar nuevas habilidades que les permiten desenvolverse en ese medio.

“Yo antiguamente trabajé en aulas hospitalarias, trabajé en escuelas especiales, trabajé en escuelas unidocente en el sector de campo y trabajé en una escuela en el sector más vulnerable de la región, y esa fue como mi primera aproximación a los chicos que tenían todos estos vacíos educativos, con años de deserción escolar y con temas legales que estaban entremedio, así llegué al sistema carcelario, toda esa experiencia anterior me sirvió para lo que hago hoy” (entrevista coordinador de redes).

Resulta interesante destacar que todos los entrevistados mencionan que no cualquier profesional puede trabajar en contextos de privación de libertad con menores y sus respuestas arrojan pistas sobre cuál sería ese perfil y las competencias que se necesitan para llevar a cabo el trabajo en los centros.

“Yo creo que debiese partir por las personas que imparten la educación, los profesores, deben saber motivar a los chiquillos y sobre todo deben tener vocación porque tienen que darse cuenta que están trabajando con una población distinta” (entrevista psicólogo).

“Tener un equipo altamente comprometido, aquí nosotros, contamos con una calidad de profesionales que son muy buenas personas y que creen en el cambio de las personas y creen en las oportunidades, entonces yo te puedo decir que el 100 por ciento de profesores está por vocación y digo realmente por vocación (entrevista coordinador de escuela).

La vocación vuelve a aparecer como una competencia clave para el trabajo con menores y se van agregando nuevas cualidades que se circunscriben más bien a los aspectos personales, sociales y emocionales del equipo, no haciendo referencia a conocimientos técnicos propios del ejercicio profesional.

“No discriminar, debe ser un profesor muy inclusivo porque los jóvenes notan de inmediato cuando el profesor les tiene mala o no los quiere, lo notan y hay que recordar que ellos son sobrevivientes de la calle. El profesor debe estar preparado para trabajar en este tipo de contexto y con este tipo de jóvenes y no técnicamente ni lectivamente, preparado psicológicamente porque este es un día a día de muchas frustraciones y son pocas las recompensas que te encuentras al final del día, muchas veces te encuentras con la deserción del joven y te afecta” (entrevista profesional socioeducativo).

Los fracasos de los jóvenes parecieran afectar a los profesionales, sus relatos muestran que hacen propios los eventos adversos de recaídas en las drogas, fuga de los centros, abandono escolar, entre otros.

“Este contexto es súper adverso y hay que ser muy resiliente de hecho muchas veces no se puede trabajar con los estudiante porque hay un allanamiento, otras veces llegan a la sala totalmente adormecidos y medicamentados producto de los tratamientos farmacológicos que reciben por el consumo, o por problemas psiquiátricos, entonces a veces se sientan, no escuchan, no les interesa y se van, verlos renunciar cada día es muy duro” (entrevista coordinador de escuela).

Otro elemento que aparece con fuerza en los relatos es la falta de formación que los equipos profesionales perciben, esto los hace sentir inseguros y los lleva a experimentar con métodos y alternativas que no siempre dan buenos resultados. La formación es deficiente en las universidades y centros formadores y en este tipo de centros se hace notar con mayor claridad.

“No existen en las universidades corrientes de la pedagogía hacia persona privadas de libertad en contextos de encierro en donde vemos a personas jóvenes y adultas, entonces pasa que al integrarse a nuestro liceo ellos vienen a conocer recién una realidad que jamás conocieron” (entrevista coordinador de escuela).

“La universidad enseña mucho contenido pero siento que hay ciertas cosas que no se enseñan, no se enseña a lidiar con ciertas características y necesidades que tienen los

jóvenes con los que trabajamos, entonces realmente ahí es donde yo siento que hemos fallado un poquito en cuanto a cómo se están formando los profesionales” (entrevista coordinador de redes).

Esta crítica se ve complementada por una de las profesionales quien comenta una realidad que, según ella, es la que se da en muchos centros. Se trata de personas con escasa cualificación profesional y que de un momento a otro asumen tareas profesionales que requieren de capacidad técnica y conocimientos disciplinares.

“Cualquiera cree que es llegar y venir a trabajar acá, creen que sencillo y no es así. Hay personas que se han iniciado en el servicio trabajando en el área de alimentación o en el área de ropería y luego los ves como educadores, asumen que para cuidar y educar se necesita la misma preparación. Yo creo que esa ha sido una gran falencia de este servicio, creer que cualquier persona es apta para ser educador de casa y estar permanentemente con los chiquillos” (entrevista asistente social).

Cuando preguntamos sobre las tareas profesionales que desarrollan al interior del centro vemos que son básicamente tres: a) diagnosticar, b) intervenir con talleres/oficio y c) continuidad de estudios.

El diagnóstico es una tarea muy presente en los distintos profesionales, incluso muchas veces desestiman los diagnósticos iniciales de otros profesionales ya que por protocolo deben hacer los suyos. Esto ha llevado que los niños y jóvenes estén

sobreevaluados a través de pruebas estandarizadas que han ido siendo normalizadas por los profesionales.

“Nosotros primero hacemos un diagnóstico, se aplican algunas pruebas psicológicas a todos y después del diagnóstico se elabora un plan de intervención, uno establece una serie de objetivos, los objetivos van de acuerdo al delito, a las características de personalidad que tiene el joven y a los factores de riesgo que se identifican en el diagnóstico, entonces se plantean objetivos de trabajo en base a esos objetivos” (entrevista psicólogo).

La respuesta del psicólogo pareciera estar dentro de los márgenes del trabajo que realizan estos especialistas, sin embargo, luego reciben un nuevo diagnóstico del coordinador de redes:

“Yo tomo a los chicos y hacemos un diagnóstico y en base a eso hago un plan que lo ejecutamos junto a los otros profesores a cargo. Yo trabajo habilidades para adquirir el conocimiento, no las materias, como ellos vienen con rezago pedagógico hay que potenciar primero las habilidades para adquirir el conocimiento, son habilidades que están dormidas y hay que activarlas, ese es mi trabajo como psicopedagoga” (entrevista coordinador de redes).

En el ámbito educativo el trabajo se focaliza en nivelarlos, de esta manera ellos tienen dos posibilidades favorecer la retención en el sistema externo y dar la opción de exámenes libres, vale decir, nivelar estudios para los que están en régimen

cerrado. El Coordinador de redes señala que la mayoría de los jóvenes están escolarizados y por lo tanto intentan que se mantengan dentro del sistema escolar.

“Nosotros nos coordinamos con los colegios externos y vamos haciendo que el joven no pierda su matrícula en el establecimiento por lo cual los profesores nos entregan los materiales y guías con los contenidos y nosotros lo trabajamos con los jóvenes, después enviamos las pruebas para que se evalúen, así siguen en el medio externo matriculados y pueden volver cuando superen su pena” (entrevista coordinador de redes).

Sin embargo, también está la opción para quienes se encuentran desescolarizados o las brechas escolares son muy significativas, de inscribirse en la modalidad de nivelación de estudios y rendir exámenes libres.

Nos hemos dado cuenta a partir de las entrevistas que los equipos profesionales están altamente comprometidos con el trabajo y despliegan recursos individuales y colectivos para conseguir resultados, se comprometen con la tarea de sacar adelante a los jóvenes y critican al sistema porque les parece ausente de las reales necesidades de los jóvenes.

Los equipos profesionales reconocen que trabajan en contextos de alta complejidad, donde deben hacer suyos muchas injusticias sociales.

“La trayectoria de los menores, de la mayoría sino de todos, ha sido pasar por experiencias de vulneración de derechos desde la primera infancia, tanto de negligencia parental, víctimas de violencia intrafamiliar, hay muchos chiquillos que pasan por el tema del

bullying, abuso psicológico, sexual o maltrato escolar desde los profesores” (entrevista psicólogo).

La situación de falta de protección a niños y jóvenes se expresa a partir de necesidades básicas que no son cubiertas por los adultos que tienen a su cargo a los menores, la ausencia de los cuidadores adultos del hogar (padres, abuelos, tutores) por gran parte del tiempo, muchas veces dejan tempranamente de brindar los apoyos médicos y psicológicos que requieren los niños, no llevan al control sano, tampoco a las escuelas o permiten esas ausencia, todas estas cuestiones originan un daño significativo en el desarrollo emocional, físico y social de los menores, que es difícil de dimensionar.

Esta situación se ve agravada por un círculo de pobreza y delincuencia que es identificado por los equipos profesionales.

“Ellos viven en violencia todo el tiempo, la pobreza les lleva a delinquir, porque para que estamos con cosas, cuando los evaluamos nos damos cuenta que en casi todos los casos los jóvenes dicen que cometieron sus primero delitos porque no tenían plata para vestirse o para comer” (entrevista psicólogo).

Cuando además presentan un consumo problemático los jóvenes cambian sus formas de relacionarse con otros, se vuelven rebeldes, agresivos y violentos, como una forma de expresar su malestar contra el sistema que, desde su perspectiva, les ha tratado mal. Los profesores perciben esa situación desde la inseguridad. Muchos

de ellos señalan que en sus primeras conversaciones sentían miedo de sus reacciones.

“Ella llegó aquí siendo una chiquilla súper agresiva, violenta de hecho muchos profesionales le tenían miedo, como que uno la miraba y era intimidante, desde su lenguaje hasta como se sentaba en la silla, también su corporalidad decía mucho de ese descontento” (entrevista psicólogo).

A pesar de las dificultades los equipos profesionales han encontrado la forma de trabajar con los jóvenes identificando como la mejor estrategia el trabajo colaborativo e interdisciplinario.

“La verdad es que acá hay un trabajo de un equipo multidisciplinario muy comprometido, o sea, partiendo por nuestra directora, la jefe de la unidad técnica, nuestros coordinadores educativos, el equipo de convivencia escolar, los profesores, las trabajadoras sociales, el psicólogo, es un equipo bien amplio que ha ido sumando nuevos profesionales para apoyar los planes” (entrevista coordinador de escuela).

Nos llamó mucho la atención el empleo de técnicas comunes que iban en la línea de resguardar la integridad de los jóvenes, cuidando que todos ellos no fueran estigmatizados tempranamente por sus causas.

“Para nosotros solo son estudiantes, nada más. De hecho, nosotros tratamos de no contaminar a los equipos de apoyo con las condenas que le fueron asignadas a los jóvenes, no comentamos sus delitos para que no se pierda la visión de que son nuestros estudiantes y eso ellos lo perciben, cuando se les trata desde la normalidad, desde reconocerlos como personas, sin sus errores ellos lo notan y van motivados a sus clases” (entrevista coordinador de escuela).

Evidentemente, estas prácticas requieren de acuerdos colectivos y también de la motivación y el compromiso del equipo profesional.

“Yo amo mi trabajo, trabajo a gusto y la verdad es que la motivación es personal y entre nosotros mismos constantemente nos estamos motivando porque en el fondo tomamos grandes desafíos, los jóvenes llegan sin saber leer ni escribir y darnos cuenta que pasa un año y el chiquillo logró esto, además con ayuda del psicólogo mejoró su autoestima y otros que han logrado seguir estudios superiores, que se alejaron de la delincuencia, eso es lo que nos motiva” (entrevista coordinador de escuela).

Dentro de la institucionalidad y soporte profesional también nos interesaba conocer cómo eran las condiciones en las que desarrollaban su trabajo los equipos profesionales, con qué recursos humanos y materiales contaban y cuál era la valoración que realizaban de ello.

En opinión de los entrevistados se han inyectado importantes recursos en la dotación de recursos humanos, especialmente, equipos profesionales. Tanto es así que casi se da una relación 1/1 por especialista *versus* joven.

“Antes éramos muy pocos y debíamos hacer de todo, con encuestas e informes mostramos a la dirección superior que habían carencias de especialistas, así fue que el año se sumaron al equipo coordinadores de anexo, un equipo de convivencia, psicólogo, trabajador social, psicopedagoga, gracias a nuestra gestión y así fuimos creciendo” (entrevista coordinador de escuela).

Los recursos materiales también son importantes, el centro cuenta con diversos recursos didácticos y recreativos para los jóvenes, sin embargo, por efecto de la pandemia no pudieron ser empleados para apoyar las clases. Los materiales como cuadernos, papelería, lápices, computadores están a disposición de los jóvenes para el desarrollo de sus clases.

La infraestructura es aún un tema pendiente, aunque son instalaciones nuevas, han ido quedando estrechas para el número de jóvenes que van ingresando al centro.

“Las salas son muy pequeñas, son salas para tres o cuatro alumnos y en momentos normales hemos tenido cursos de siete u ocho estudiantes, hemos señalado a la autoridad que la construcción e infraestructura es insuficiente para ser empleadas como salas de clases y los espacios muy pequeños para permitir el desplazamiento de jóvenes que pasan el día completo en este lugar” (entrevista profesional socioeducativo).

“Las salas de clases son súper pequeña, adentro no caben más de 5 estudiantes entonces no son las ideales, tenemos el desafío de tener que pedir proyectos para contar con esto, ahí nos damos cuenta en el fondo, que desde el discurso si se considera la educación pero en la realidad no se considera para todos, porque el diseño es muy limitado” (entrevista coordinador de escuela).

Los entrevistados manifiestan que muchas veces deben recurrir a recursos propios para apoyar su trabajo, considerando las condiciones laborales como muy precarias, pocos incentivos, recursos limitados, un amplio control y decisiones centralizadas. Estos elementos van mermando las posibilidades de trabajar de mejor forma con los jóvenes.

“Hay muchas cosas que se pueden hacer con los jóvenes y somos los mismos funcionarios los que tenemos que estar costeando algunas cosas, por ejemplo tenemos un chiquillo que está aprendiendo a leer y escribir y que está súper motivado y que en realidad era un niño de calle, que se fugaba constantemente. Tuvimos la idea era iniciar un emprendimiento y tuvimos que iniciarlo nosotros, nosotros tuvimos que aportar de nuestros recursos personales y el empezó a comprar figuras, a trabajarlas y vender, siempre faltan recursos” (entrevista asistente social).

Estas demandas no son nuevas en el sistema de protección a la infancia y adolescencia, de hecho, han sido numerosas las huelgas que han realizado los equipos de los centros para visibilizar las condiciones precarias en las que trabajan

y la permanente culpabilización de los resultados obtenidos⁹. Algunas demandas son contar con equipos de salud mental para los trabajadores considerando que deben abordar problemas de explotación sexual, maltrato, abusos, etc. Además, la incorporación de un sueldo básico ético ya que los educadores de trato directo mantienen sueldos sumergidos, estabilidad laboral para mitigar la constante rotación de personal que afecta a los menores, además de la dignificación del trabajo que desarrollan con la infancia más pobre y vulnerada del país.

Por otra parte, los equipos profesionales han señalado dos nudos críticos respecto de las oportunidades educativas y de reinserción reales que tienen los jóvenes privados de libertad, el primero de ellos es la familia y la reproducción de un sistema de abandono y vulneración y, el segundo, el acceso y la incorporación al mundo del tráfico y consumo en los barrios de origen.

“Hay familias que están presentes (las menos), pero hay otras familias que están en la misma situación delictiva, familias enteras que tienen antecedentes delictivos, que han estado privados de libertad, incluso tenemos padres que han iniciado a sus propios hijos dentro la delincuencia entonces tenemos jóvenes que con 10, 5 o 9 años y andan robando con sus papás” (entrevista psicólogo).

Los apoyos familiares en la dinámica del centro privativo de libertad están dados por llamados telefónicos, video llamadas y a través de la presencialidad bajo un régimen de visita. La mayoría tiene referentes familiares (padres, abuelos,

⁹ Para más información ver: <https://www.laizquierdadiario.cl/Huelga-de-trabajadorxs-subcontratadxs-del-SENAME>

hermanos mayores) que no están presentes porque viven en otras regiones, también hay casos críticos donde varios integrantes de la familia se encuentran en centros penitenciarios cumpliendo condena por delitos.

“Uno de los jóvenes tiene a su madre en Quillota, con una nueva pareja y solo habla por teléfono con el menor, sus hermanos están en Concepción. En otro caso una vecina se ha hecho cargo de las necesidades de la joven, o su abuela que la visita de manera presencial, hay otro caso donde la familia más directa, su mamá, su hermana, su hermano están todos privados de libertad por una causa de narcotráfico” (entrevista asistente social).

Los profesionales han hecho consciente la falta de una intervención directa con las familias o adultos responsables, señalan que el sistema solo permite intervenir con los jóvenes, sin embargo, los resultados se ven troncados cuando salen del centro y las familias no cuentan con las herramientas necesarias para dar continuidad a la rutina que llevaban en internación. Este desajuste afecta e impulsa a los jóvenes a reincidir en situaciones de riesgo.

“Yo me he dado cuenta que debería existir un objetivo quizás enfocado netamente al trabajo con la familia porque los chiquillos aquí pueden hacer un trabajo personal y lograr los objetivos pero cuando vuelven al entorno familiar y la familia no tiene las mismas pautas sociales no saben cómo relacionarse con sus hijos, la etapa de la adolescencia es sumamente difícil entonces como que les falta a lo mejor enfocar un objetivo para el trabajo con las familias, de repente no necesariamente los papás puede ser la polola, la abuela, un tío pero

como que a lo mejor desarrollar habilidades en esas personas que serán su apoyo fuera” (entrevista psicólogo).

La educación y particularmente el nivel de escolarización de las familias es un factor crítico porque no existe una valoración de ella como recurso para la reinserción del joven, en palabra de los profesionales no pueden valorar algo que ellos mismos no tienen.

“Hay otro círculo vicioso en las familias, no ven la educación como algo relevante e importante, porque ellos mismos no accedieron o finalizaron la escuela, entonces ahora ellos y los jóvenes lo ven como una vía para avanzar con la condena, tener buena conducta y rebajar años, vale decir, no lo ven como una necesidad para la vida sino como una forma instrumental para obtener algo inmediato” (entrevista coordinador de redes).

Muchos trabajos estiman que los adolescentes que presentan este tipo de familias se encuentran en riesgo, la familia constituye un factor estático en su historia de vida hacia la delincuencia, lo que habitualmente se ve complementado con variables como pobreza, abandono y exclusión social. Lo que nos muestra la realidad es que en muchos casos la criminalidad y delincuencia tienen su origen al interior de los hogares.

“Hay chiquillos que tienen una trayectoria delictiva a nivel familiar con pautas delictivas a nivel transgeneracional y hay otros chiquillos que de una u otra manera están vinculados a

ciertos barrios entonces tienen amistades y eso en un poco lo que hemos tratado de trabajar con ellos identificar porque aparece el delito como un tipo de conducta validada” (entrevista asistente social).

Por último, el uso de sustancias se vincula a la cultura relacional que establecen los jóvenes y que los identifica con un estilo de vida disruptivo. Como hemos mencionado anteriormente la edad también es un factor clave y la necesidad de reconocimiento los lleva a desplazar límites socialmente aceptables.

“Yo considero que el tema de la droga es un factor importante porque hay muchos chiquillos que aquí permanecen en periodos de abstinencia pero siguen repitiendo ante sus pares que igual van a volver a medio libre y lo único que quieren es volver a consumir, por eso es un factor de riesgo súper importante porque si vuelven a consumir seguramente van a cometer delito para volver a obtener esa droga” (entrevista profesional socioeducativo).

Como se puede observar en los relatos existen múltiples factores de riesgo individuales y sociales que llevan al consumo perjudicial de los jóvenes. Los más significativos son los referentes que posee desde el hogar, en muchos casos se han iniciado en el consumo por la propia familia, el acceso también es un factor importante en el estudio ya que los jóvenes señalan que pueden comprar con gran facilidad e incluso participan del microtráfico, la aceptación social es una motivación importante, especialmente, cuando proviene de sus pares. También es necesario destacar que los jóvenes presentan poli consumo y eso afecta las estadísticas

oficiales y la incorporación a los programas de rehabilitación. Llama la atención que en ninguna de las entrevistas el consumo de alcohol sea considerado dentro de esta categoría, sin embargo, en los relatos los jóvenes refieren un alto consumo de alcohol.

4.2. Educación y oportunidades

Es imposible separar el proceso educativo del contexto en que tiene lugar. El entorno restrictivo de la cárcel la convierte en un marco especialmente difícil para los servicios educativos, cuya finalidad, entre otras, es permitir a las personas tomar decisiones y, en consecuencia, asumir cierto control sobre sus propias vidas, y así lograr la reinserción social mediante un cambio radical de conducta.

En este contexto estamos interesados en conocer el discurso oficial en dos niveles a) Ministerio de Educación como entidad que otorga las directrices de actuación e impone un determinado tipo de educación que interesa al Estado promover en los ciudadanos y b) Centro Educativo como entidad micro política que materializa las intenciones del Estado y pone en su Proyecto Educativo Institucional los elementos centrales para impartir la educación a jóvenes privados de libertad.

En este sentido son objeto de análisis documental:

- a) Decreto 257 que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación del Ministerio de Educación, promulgado el 01 de julio de 2009 y publicado para su materialización el 19 de agosto de 2009.

- b) Proyecto Educativo Institucional 2021 del Liceo Técnico Profesional Aulas de Esperanza Talca, Centro de cumplimiento penitenciario de Talca, Centro Penitenciario Femenino de Talca, Centro de Estudio y Trabajo, Centro SENAME CIP-CRC.

Respecto del modelo educativo de los centros, se trata de la puesta en común del currículum oficial, por lo tanto, las directrices son emanadas desde el Ministerio de Educación, con un currículum altamente estructurado y descontextualizado.

4.2.1. Programas de nivelación de estudios

La concepción valórica y antropológica que orienta el marco curricular de la educación de adultos de Chile se basa en los principios de la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país.

Esta Constitución política fue promulgada en dictadura y se encuentra vigente hasta el día de hoy, momento en que el país trabaja en una nueva constitución. Por el contexto político e ideológico bajo el cual fueron creados los programas de estudio no es de extrañar que se espere formar a sujetos capaces de obedecer ordenes y constituir un recurso humano de bajo costo para aportar al modelo económico del país.

El Decreto 257 que regula la educación de adultos señala que *“se busca familiarizar a los estudiantes con algunos conceptos básicos de orden económico, partiendo de su propia*

experiencia como trabajadores y consumidores (p.52). De igual manera se indica que los estudiantes deben “Identificar el lugar que ellos ocupan en la estructura productiva del país, evaluando su contribución a la generación de riqueza social y los desafíos éticos que enfrentan en su trabajo” (p.54).

Un punto crítico es la flexibilización del currículum. En este sentido, llama la atención que a pesar de que los documentos oficiales indican que es posible diseñar y validar programas propios, el centro opta por replicar el currículo oficial emanado desde el Ministerio de Educación de Chile. En efecto,

“El Artículo 7° señala que el Ministerio de Educación podrá autorizar la aplicación de planes y programas de estudio con una organización temporal y secuencial de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios diferente de la establecida en el presente decreto, en casos debidamente calificados y fundados, tales como, que el establecimiento atienda una población de alta vulnerabilidad socioeconómica, o sometida a un régimen disciplinario especial y en casos de ruralidad extrema” (Decreto 257, p.3).

Precisamente se esperaría que siendo una población en situación de reclusión el Centro recogiera las particularidades de los jóvenes y las condiciones en las que se escolarizan para imprimir un sello propio a los programas educativos.

Es importante hacer notar que ya desde el segundo nivel los jóvenes privados de libertad tienen la posibilidad de iniciarse en un oficio, el resto de la matriz no difiere sustancialmente de la general.

Tabla 10

Organización del currículum oficial Enseñanza Básica (Primaria)

Nivel	Sector y subsector	Curso de referencia
Primer nivel	-Lenguaje y comunicación -Matemática	1ro a 4to
Segundo nivel	-Lenguaje y comunicación Subsector Lengua castellana y comunicación -Matemática Subsector Educación matemática -Ciencias Subsector Ciencias naturales -Estudios sociales Subsector Estudios sociales	5to y 6to *Opcional oficio
Tercer nivel	-Lenguaje y comunicación Subsector Lengua castellana y comunicación -Matemática Subsector Educación matemática -Ciencias Subsector Ciencias naturales -Estudios sociales Subsector Estudios sociales	7mo y 8vo *opcional oficio

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto N° 257 MINEDUC.

Por su parte, la educación media (secundaria) se organiza de manera distinta ya que tiene dos líneas de formación: Enseñanza Media Humanístico Científica y Enseñanza Media Técnico Profesional, independientemente de la que opte el estudiante debe recibir la formación general que implica las disciplinas tradicionales y la formación instrumental que son de carácter transversal y abordan temáticas para la vida cotidiana.

Tabla 11

Formación general y formación instrumental Enseñanza Media (obligatorias)

Formación General	Formación Instrumental
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sector Lenguaje y Comunicación Subsector Lengua castellana y comunicación Subsector Idioma extranjero Inglés ▪ Sector matemática Subsector Educación Matemática ▪ Sector Ciencias Subsector Ciencias naturales ▪ Sector estudios sociales Subsector estudios sociales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sector Convivencia Social ▪ Sector Consumo y Calidad de Vida ▪ Sector Inserción Laboral ▪ Sector Tecnologías de la Información y de las Telecomunicaciones

Fuente: Elaboración propia.

La organización de la enseñanza media humanístico científico tiene como propósito habilitarlos para continuar estudios profesionales, sin embargo, los jóvenes prefieren tomar la línea de técnico profesional que les entrega una certificación que los habilita para insertarse en el mercado laboral.

Tabla 12

Organización currículum Enseñanza Media Humanístico Científico

Nivel	Sector y subsector	Curso de referencia
Primer nivel	-Sector Lenguaje y Comunicación Subsector: Lengua Castellana y Comunicación Subsector: Idioma Extranjero -Sector Matemática Subsector Educación Matemática	1ro y 2do
Segundo Nivel	-Sector Filosofía -Sector Educación Artística -Sector Educación Física -Sector Lenguaje y Comunicación Subsector: Lengua Castellana y Comunicación Subsector: Idioma Extranjero -Sector Matemática Subsector Educación Matemática -Sector Filosofía -Sector Educación Artística -Sector Educación Física	3ro y 4to

Fuente: Elaboración propia.

La Formación Diferenciada Técnico-Profesional está conformada por las especialidades correspondientes a los sectores ocupacionales y canales de especialización definidos para la Educación Media Diferenciada Técnico Profesional regular, algunas son especialidad forestal, agropecuaria, instalaciones sanitarias, electricidad, vestuario, atención de párvulos, entre otras.

Como se puede observar el marco curricular al que optan la mayoría de los internos vincula la educación con el trabajo a través de especialidades que promueven normas y habilidades que caracterizan al mundo laboral reproduciendo el modelo de mercado. Desde esta perspectiva, los estudiantes desarrollan actitudes y conductas para desenvolverse adecuadamente en el mercado económico con cualificación intermedia. Algunos apartados donde podemos evidenciar esto son:

“El currículo considera las necesidades de actualización y reorientación curricular de la educación de adultos, considerando las exigencias del mundo laboral y social, y la necesidad de ofrecer a los adultos una educación pertinente y significativa, que les provea de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para mejorar su calidad de vida y su participación como ciudadanos y trabajadores” (Decreto 257, p.7).

“Las características de los adultos, en especial aquellas referidas a competencias de empleabilidad” (Decreto 257, p. 8).

“Posibilitar, asimismo, la consecución de certificaciones equivalentes al título de técnico de nivel medio de la educación técnico-profesional regular, y a certificaciones en oficios, con programas de menor duración” (Decreto 257, p. 9).

“Favorecer la empleabilidad de los adultos enfatizando la formación en lenguajes generales y la incorporación de un espacio curricular de carácter instrumental que aborda el desarrollo de habilidades para desenvolverse adecuadamente en ámbitos específicos de la vida de los adultos” (Decreto 257, p. 9).

“La Formación Diferenciada Humanístico-Científica y la Formación Diferenciada Técnico-Profesional se orientan a dar respuestas a la demandas del desarrollo productivo dentro de las tendencias que presenta el empleo, tanto dependiente como independiente (emprendimiento), mediante un diseño curricular modular basado en un enfoque de competencias laborales” (Decreto 257, p. 19).

Los fragmentos muestran la “no neutralidad del currículum” así como un discurso político al que subyace una racionalidad neoliberal que se extendió al sistema educativo en general de Chile y que tiene diversas formas de manifestación, por

ejemplo, el control, la división social del trabajo, la distribución de recursos que se asignan a los centros, la justificación de subvenciones especiales por estudiante escolarizado, entre otras. Estas preocupaciones fueron el motor de la llamada “revolución pingüina” del año 2006 donde los estudiantes salieron a las calles para expresar su rechazo al modelo de mercado de la educación.

Los resultados además presentan como el Decreto 257 promueve un enfoque técnico del currículum enfatizando actividades que se desarrollan para transmitir contenidos ya definidos, esperando ser evaluados. Dentro de los métodos de enseñanza destacan aquellos de base tecnológica

“Los alumnos pueden elegir el tipo de enseñanza que desean, dentro de una gama de opciones educativas diferentes tales como la educación a distancia, los módulos de autoaprendizaje, la certificación de conocimientos, las modalidades semi-presenciales y presenciales, entre otras (Decreto 257, p.10).

Como se destaca, la enseñanza está focalizada en cómo entregar la información optimizando el proceso de aprendizaje a través de la búsqueda y selección de medios tecnológicos eficaces para producir aprendizajes según los fines deseados. Si bien se contempla métodos de evaluación alternativos, por ejemplo, *“en el caso de la Educación de Adultos, se sugiere que el docente apele a metodologías de evaluación que consideren y contemplen las opiniones y voces de los estudiantes; que se generen conversaciones en las que ellos mismos puedan proponer criterios para una autoevaluación y coevaluación; que se les estimule a pronunciarse respecto del propio desempeño y de cómo*

observan el desempeño de los demás compañeros y compañeras del curso; que desarrollen autonomía y capacidad crítica y autocrítica” (p.25); lo cierto es que los profesores poseen muy bajas expectativas del desempeño de los estudiantes y se remiten a medidas de control y aprendizajes en base a castigo y/o recompensa, propios de las teorías psicológicas de corte conductistas.

La lógica de la construcción curricular bajo este enfoque apunta a la selección y ordenación del contenido, elección de experiencias de aprendizaje (idealmente de repetición) y planes para lograr las condiciones óptimas para lograr los objetivos (en base a resultados observables).

El modelo demanda determinado perfil profesional, un profesor que dialogue, que promueva un pensamiento crítico y que recoja las experiencias previas de los alumnos. Los objetivos fundamentales transversales del currículo expresan:

“Los profesores y profesoras determinan la naturaleza de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, definen de manera decisiva tanto el tipo de interacción personal que establecen en el aula. Particularmente en la Educación de Adultos, los docentes deben propiciar una práctica pedagógica que considere las experiencias previas de alumnos y alumnas, que los estimule a compartir vivencias de su vida laboral; favorecer la participación en debates y argumentaciones frente a situaciones de la vida cotidiana de los adultos; estimular la creatividad y la capacidad reflexiva de éstos; promover un ambiente democrático en la clase; favorecer el respeto por las diferencias y la resolución pacífica de los conflictos (Decreto 257, p.24).

En la práctica los profesores intentan contener emocionalmente a los estudiantes y su preocupación principal está en el bienestar de los jóvenes dentro del centro, muchos de ellos intentan auto agredirse, o se descompensan por los procesos de desintoxicación, por lo tanto, resulta compleja la tarea de estimular el desarrollo del pensamiento y la reflexión cuando hay urgencia de reparación a la vulneración de derechos a la que se han visto expuestos.

Otro elemento de interés en el análisis de las oportunidades educativa que tienen los jóvenes es la pertinencia del currículum. Comprendemos como pertinencia curricular a la relación existente entre el currículum y aquellos aspectos del medio social donde se enmarca la relación pedagógica.

Según Pérez (2009) un currículum pertinente es aquel que guarda congruencia con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los alumnos en sus distintos entornos naturales.

El currículum al que son sometidos los jóvenes declara la pertinencia como un principio básico indicando:

“Una educación que considere las diversas esferas en que se desarrolla la vida de los adultos, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se conecte con su realidad, necesidades y exigencias, a través de una experiencia educativa que desarrolla, en creciente complejidad, los contenidos específicos de cada sector y subsector en relación a temáticas e intereses acordes con la experiencia vital acumulada por los adultos” (Decreto 257, p.7).

La realidad que hemos expuesto nos muestra que los jóvenes y sus familias no solo subvaloran la educación sino que también se auto-marginan de la escuela, por lo

tantos sus experiencias vitales están relacionadas con la pobreza y marginalidad. La sola condición de privación de libertad pone restricciones a las oportunidades de aprendizaje vinculadas a las experiencias del mundo que les rodea.

“Para la realización de esta propuesta curricular es clave el desarrollo de estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo que recoja la valiosa experiencia del propio adulto y le motive a reflexionar sobre ella en el marco de los temas y problemas que aborda el sector. Sobre esta base debe invitarse a los estudiantes a desarrollar y encausar nuevos conocimientos, potenciar habilidades y desarrollar actitudes que les permitan visualizar que el aprendizaje es una experiencia enriquecedora y que está en vivo contacto con el mundo en el cual se desenvuelven” (Decreto 257, p. 84).

El análisis de contenido se muestra contradictorio en esta categoría puesto que por una parte el currículum oficial declara el principio de pertinencia como central para la educación de los jóvenes y luego incorpora dentro de los contenidos oficiales los problemas sociales del mundo actual, cuando no es necesario mirar al mundo para reconocer en ellos mismos estas condiciones de vida:

“Caracterización de la pobreza y el hambre, el narcotráfico, el deterioro medioambiental, las pandemias (por ejemplo el SIDA) como expresión de problemas mundiales; distribución espacial y envergadura. Análisis de algunos de ellos considerando; sus implicancias sociales, culturales y económicas, distintas interpretaciones sobre sus causas y sobre las formas de superarlos; la situación en Chile. Estudio de distintos esfuerzos internacionales por superar estos problemas” (Decreto, 257, p.88).

De esta manera se expresa el distanciamiento del discurso oficial emanado de los documentos oficiales con la realidad y experiencias de vida de los jóvenes que ingresan a los centros.

Los contenidos poseen un fuerte enmarcamiento y se organizan en torno a conceptos, actitudes y procedimientos. Su prioridad es identificar habilidades y conocimientos para preparar actividades específicas coherentes con el mundo laboral. Los contenidos mínimos obligatorios corresponden al conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender las alumnas y los alumnos.

Un elemento que llama la atención es la incorporación explícita del contenido de “resolución de conflictos” ya que pone en el centro a las personas y muestra formas de relación y conducción de situaciones problemáticas.

“La resolución pacífica de conflictos busca formar a los alumnos y alumnas en un conjunto de habilidades sociales y procedimientos que les permitan enfrentar y resolver pacíficamente los conflictos. Para ello se les invita a observar su realidad personal y su entorno, identificando distintas situaciones de conflicto y formas de resolverlos. La orientación del foco no apunta a negar o rehuir las situaciones conflictivas, sino más bien a conducirlas por los canales más apropiados y evitar la violencia” (Decreto 257, p.91).

Estos contenidos están vinculados a la formación ética que apunta a defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica u otra. *“Se trata de favorecer una cultura de cumplimiento de la ley, la justicia y el respeto por el otro”.* (Decreto 257, p.22).

Es interesante para el estudio la comprensión de cultura y la valoración que se realiza de ella desde los programas de estudio oficiales. Hemos encontrado dos formas de mirarla, una desde la internacionalización que supone relevar el papel que el mundo y especialmente Europa a través de los factores que posibilitaron la hegemonía mundial de Europa occidental en los comienzos del siglo XX y su declive vinculado a las guerras mundiales; y por otra parte la diversidad cultural desde el mapa cultural mundial, donde se discuten las oportunidades y desafíos que representa el mayor contacto entre las culturas y las formas de convivencia más adecuadas para desenvolverse en un contexto global.

“relaciones entre españoles e indígenas en Chile durante la Colonia: trabajo obligatorio, mestizaje, evangelización, sincretismo cultural, comercio, resistencia indígena. La herencia cultural e institucionalidad de España” (Decreto 257, p.82).

“Apogeo del ámbito internacional, especialmente en el área económica, hace necesario que nuestros estudiantes y trabajadores adquieran las competencias necesarias para participar activamente en el mundo globalizado actual, tener acceso a mejores puestos de trabajo y mejorar su calidad de vida” (Decreto 257, p.64).

Como se puede observar desde la institucionalidad existen importantes contradicciones, especialmente, en lo referido a la pertinencia del currículum, la reproducción de un modelo de mercado, el papel de la cultura en la matriz social, métodos de enseñanza, contenidos y objetivos que guardan relación con un currículum técnico.

4.2.2. Principios y valores. El Proyecto del Centro

En términos curriculares el Proyecto educativo del centro constituye el segundo nivel de concreción curricular. En este nivel se materializan las ideas compartidas por la comunidad educativa y que orientan su desarrollo, es un nivel previo a la materialización de las prácticas docentes.

El proyecto del Liceo Aulas de Esperanza tiene como visión ser un referente integral de educación Técnico Profesional que genere espacios para el desarrollo de una conciencia crítica que le permita a estudiantes, jóvenes y adultos en contexto privativo de libertad, apreciar su propio valor y capacidades para lograr su proyecto de vida, con un fuerte sello ambiental, autonomía y participación ciudadana para la inserción a la sociedad y familia.

La misión es atender a estudiantes jóvenes y adultos en contexto privativo de libertad, entregando una educación integral que dignifica a la persona, para así contribuir efectivamente a la integración familiar-social y potenciar el desarrollo de habilidades culturales, sociales y laborales, conciencia ambiental y sana convivencia.

Las intencionalidades del centro hacen explícita la inserción en la sociedad, así como el desarrollo de habilidades culturales sociales y laborales, esta última en la misma línea de la argumentación anterior.

Un primer elemento que surge del análisis del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) es la adopción de un enfoque educativo crítico justificado en los planteamientos de la escuela de Paulo Freire. El modelo pedagógico declara:

“Es necesario destacar que la institución se inspira en los principios ontológicos y sociales del proyecto educativo de Paulo Freire, bajo la consigna de dignificar a quien se educa, entendiendo que el proceso es dialógico, recíproco e inclusivo. “Nadie educa a nadie. Nadie se educa solo. Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire pp. 80-88). En este sentido, es vital entender que formamos parte de un equipo profesional de trabajo donde las acciones u omisiones de cualquiera de nosotros determinan el fracaso o éxito de todos” (PEI, p.4).

Paulo Freire (1978) estuvo vinculado a la educación de adultos creando un método de alfabetización que le permitió mirar críticamente la educación. El contexto en el cual este pensador desarrollo su modelo educativo, esto es, con grupos excluidos, es quizás la justificación que emplea el centro para intentar llevar a los jóvenes una educación donde las relaciones adquieren un valor distinto y destaca en la práctica docente la tolerancia, la ética universal, la coherencia, la liberación y transformación de la educación.

Destaca en el PEI el sello inclusivo que otorgan a la práctica educativa *“rechazando toda forma de discriminación arbitraria, impidiendo de esta forma incluir condiciones o normas que afecten la dignidad de la persona o que sean contrarios a los derechos humanos garantizados por la constitución y los tratados internacionales vigentes ratificados por Chile, en especial aquellos que versen sobre los derechos de los niños, jóvenes y adultos que estudian” (PEI, p.19).*

En la actualidad la oferta educativa consiste en desarrollar una programación formal de estudios en la educación básica con los oficios de Instalador de Cerámica en Pisos y Muros, Instalador de Artefactos Sanitarios y Mantenimiento y reparación de

Computadores. Por su parte la educación media ofrece dos especialidades; *Electricidad e Instalaciones Sanitarias*. En “complemento” a dicho servicio, el liceo también ofrece un apoyo para los estudiantes que quieran rendir la prueba de selección universitaria.

En coherencia con el modelo educativo el centro adopta un concepto de aprendizaje dialógico que se expresa en:

“El concepto de educación habilitadora y democrática que prima en los docentes del establecimiento y también las competencias profesionales entendidas como el dominio de las estrategias docentes pertinentes para este entorno cultural” (PEI, p.7).

En este escenario el concepto de aprendizaje confluye en un enfoque multidisciplinario y contextualizado, en donde los jóvenes trascienden las asignaturas y están al servicio de lo contemporáneo.

En comparación con los programas oficiales del Ministerio de Educación previamente analizados, el PEI releva el papel de la pertinencia y lo reconoce en las experiencias previas y las expectativas que presentan los estudiantes según el contexto que se encuentran, en este sentido se ajusta de mejor forma a la realidad y características del entorno en el cual se escolarizan los jóvenes.

La inclusión aparece como un elemento central en el PEI para lo cual se indica:

“Este liceo abre sus puertas y aulas a toda aquella persona que desee participar en sus acciones formales y extra programáticas. También, deja expresamente estipulado que da cabida en su interior cualquier expresión religiosa, filosófica, política, étnica o cultural. No hay en el liceo barreras de género, edad, origen o condición socioeconómica. La razón de ser del proyecto de Paulo Freire es, precisamente, destacar el valor de la educación

emancipadora y democrática, que vele por entregar a todos las mismas herramientas de desarrollo y mejoría en la calidad de vida” (PEI, p.10).

Los distintos elementos que integran el PEI mantienen una coherencia interna, vale decir, el modelo educativo, la misión, visión, valores y principios se alinean con un enfoque educativo dialógico.

“Entendemos el proceso educativo como una instancia dialógica, interactiva, permanente y participativa, en donde los Contenidos Mínimos Obligatorios no son el fin sino un instrumento para lograr Aprendizajes Significativos, que le permitan estar al servicio del desarrollo de oportunidades de cambio en el estudiante recluido” (PEI, p.11).

Por último, el desplazamiento de un enfoque tradicional a uno crítico/dialógico requiere de una re-definición de los roles del educador y los estudiantes. Un modelo de esta naturaleza pone en el centro a las personas y sus formas de convivir y transformar el espacio educativo.

“El docente que se desempeñe en nuestro liceo debe reunir ciertas capacidades y habilidades técnicas, tales como, ser capaz de mantener una constante actitud de resiliencia, templanza y serenidad frente a los episodios violentos o restrictivos que son frecuentes en los establecimientos educacionales que se emplazan en contextos privados de libertad. Por otra parte, mantiene altas expectativas acerca del aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes y está dispuesto a generar espacios de diálogo, reflexión y aporte con sus pares en función de construir y ser modelo en presentación personal, vocabulario y actitudes que le conviertan en el referente” (PEI, p.14).

Como hemos visto en las trayectorias de vida de los jóvenes las expectativas de los equipos profesionales son más bien modestas, por lo cual llama la atención que en

la definición del rol de los educadores aparezca explícitamente el mantenimiento de altas expectativas para el aprendizaje.

Respecto del rol del alumno destacan actitudes como el respeto, tolerancia, autocontrol, perseverancia y responsabilidad.

“Es un estudiante emprendedor que se hace parte de su proceso educativo. Es resiliente frente a las situaciones académicas y los diferentes desafíos que le toca resolver. Mantiene una actitud de respeto, autocontrol y tolerancia hacia los demás. Lucha por ser perseverante y responsable, pues aprovecha las oportunidades que se le presentan para superarse en la vida” (PEI, p.15).

Como hemos visto, el PEI mantiene una coherencia interna, adopta un modelo educativo dialógico, pone en el centro los principios de pertinencia e inclusión y se ajusta de mejor forma a la realidad en la cual los jóvenes reciben su educación.

4.2.3. Prácticas educativas

Cuando indagamos sobre las prácticas educativas que tienen los profesores desde las voces de los profesionales de apoyo, las familias y los jóvenes, nos impresiona el consenso que existe en responsabilizar a la escuela, en tanto institución garante de derechos, de la deserción del sistema educativo.

Los participantes creen que el sistema ha fallado lo que se traduce en constantes castigos, la falta de reconocimiento y valoración de la identidad de los jóvenes, la falta de capacidad para atraer a los jóvenes y acercarlos a un currículum vinculado con las necesidades y realidad inmediata de ellos. Una de las jóvenes señala que

sus recuerdos de la escuela son muy duros, se sentía incomprendida y poco escuchada.

“Creían que era tonta porque no aprendía, siempre me mandaban para afuera de la sala y hacía frío en el patio así que yo saltaba la muralla y me iba a la calle, no aprendía nada, me iba mal pero a mi me gustaba ir porque era mejor que estar en la casa” (entrevista caso 2).

Si revisamos la evaluación psicológica de esta menor podemos ver cómo su trayectoria de aprendizaje marcada por el fracaso escolar ha impactado negativamente en su vida cotidiana y en la forma de establecer relaciones con otros.

“Presenta desbordes anímicos, tiende a percibirse con baja capacidad de autoeficacia y sentimientos de insuficiencia intelectual. Presenta ansiedad, aislamiento interior, es fría afectivamente y con una personalidad ligada a un trastorno depresivo y presenta conductas de autoagresión” (extraído del Plan de Intervención, caso 2).

El Psicólogo del centro señala que la escuela le cierra las puertas a estos jóvenes y los responsabiliza del fracaso escolar, que es un fracaso del propio sistema que no da respuesta a las necesidades educativas específicas que tienen estos menores. La pobreza y el abandono también condicionan la respuesta educativa que reciben desde la escuela, que si ya es cuestionable en términos de calidad para la mayoría de los jóvenes en estos casos se acentúa aún más.

“La misma educación que reciben no es muy buena porque generalmente los chiquillos están destinados a ingresar a escuelas públicas o colegios en donde la calidad es mala. Como tienen problemas en el ámbito conductual no los reciben en cualquier parte y como vienen con antecedentes de deserción y conflictos a nivel conductual también se le cierran las puertas en la mayoría de las escuelas, al final van a donde pueden y no donde quisieran estar, que generalmente es en lugares de marginalidad” (entrevista psicólogo).

Si los profesores pusieran expectativas altas sobre ellos seguramente la respuesta sería diferente, sin embargo, los relatos muestran que son jóvenes sobre diagnosticados, la mayoría de ellos con diagnóstico de “posible” daño cognitivo y con rezagos educativos importantes. Esta condición hace que sus profesores y los equipos profesionales no esperen grandes logros de ellos, ellos perciben que no tienen nada que dar y así se van consolidando un círculo que es difícil de romper.

“Tengo estudiantes que en realidad llegan acá y me dicen de entrada -tía yo vengo porque tengo que cumplir – Ellos saben su situación y que deben cumplir unos objetivos para salir pero me ha pasado que terminan diciendo -tía gracias porque en realidad no creía en mí y yo pude, yo lo logré y yo por fin terminé un primero medio- curso que había reprobado dos o tres veces en el exterior” (entrevista coordinador de escuela).

Los jóvenes que van conociendo el éxito de sus actuaciones se van planteando nuevos desafíos y comienzan a pensar que si estudian y terminan la secundaria pueden sacar una profesión que les va a permitir ganarse la vida una vez que

salgan. Es indudable que su autoestima mejora y también la confianza en ellos mismos.

Si pensamos que el Ministerio de Educación ha focalizado los planes y programas para estos jóvenes en la inserción al mundo laboral, pareciera que es una buena respuesta la entrega de oficios para una parte de la población penal. El punto no es si mantener el modelo o quitarlo sino dar posibilidades más amplias para quienes quieran no solo aprender un oficio sino que quieran acceder a estudios superiores en una universidad o instituto profesional. Entonces, el currículo debiera diversificar sus objetivos y preparar adecuadamente a los jóvenes que legítimamente poseen esta otra aspiración.

“Hay muchos chiquillos que salen de aquí son mayores de edad y aprenden oficios, nosotros tratamos que sean los chiquillos que no son muy dedicados para el estudio y no tienen tantas habilidades como otros o su nivel de inteligencia es un poquito más bajo. Para estos niños nosotros pensamos que es mejor que tengan un oficio ya que será una herramienta que los ayudará a no reincidir, yo creo que a la mayoría no le gusta estudiar y esta es la opción que les damos” (entrevista psicólogo).

Por otra parte, tenemos un currículum nacional caracterizado por su homogeneidad y rigidez, un currículum que viene preestablecido para todos los jóvenes del país independientemente de su ubicación geográfica, de su cultura o de su lengua. A pesar de ello, los profesionales manifiestan que intentan desenmarcarse de estas orientaciones para responder a lo que los jóvenes necesitan.

“Hemos tenido charlas en Santiago donde nos hemos juntados con otros centros de la red SENAME y los otros centros tienen el mismo problema son programas que están pensados para jóvenes en un contexto de libertad, no son pensados para jóvenes que están en contexto de privación y menos aún con los déficit cognitivos y pedagógicos que ellos tienen” (entrevista profesional socioeducativo).

Los equipos profesionales mantienen reuniones sistemáticas para ir evaluando el progreso de los jóvenes y para analizar los márgenes que tienen para ajustar el programa a sus necesidades.

“Entonces nosotros hoy vamos más que nada según sus requerimientos tratando de acomodar todo esto porque la idea es tratar de mantenerlo en el sistema, la idea es que los jóvenes vean la educación como una posibilidad, no como una obligación o como un cacho, que muchas veces para ellos es ir a la escuela, porque ellos lo plantean así, nosotros queremos cambiar, de decir que en el fondo sí pueden, que si es posible” (entrevista coordinador de redes).

Asimismo, los profesionales nos comentan que en las múltiples reuniones que tienen con los equipos centrales y regionales (tomadores de decisiones) traspasan estas inquietudes y proponen mejoras al currículo enfatizando en la necesidad de

“Adecuar el programa tanto de enseñanza básica como enseñanza media para jóvenes que están privados de libertad que en este minuto no se considera, es necesario generar un plan de estudios para este tipo de jóvenes con las particularidades que ellos tienen” (entrevista profesional socioeducativo).

La nivelación también es parte de los objetivos del currículum y de las prácticas educativas. Una vez que los equipos profesionales reciben los informes diseñan en conjunto un plan de trabajo priorizado. Este se ha visto alterado por la situación de pandemia y ha debido implementarse en formato virtual. Los especialistas son claros en señalar que a ellos les corresponde finalmente nivelar a los estudiantes y suplir las brechas de conocimiento en las distintas materias.

“Lo que pasa es que estos programas en realidad vienen un poco a nivelar a los jóvenes y a los adultos, por lo general en el medio libre son estos establecimientos nocturnos que vienen acá a nivelar un poco a las personas, ya sea para fines laborales o también como para desarrollo profesional, si piensas que ellos han desertado del sistema te imaginarás los vacíos educativos que tienen producto de no haber estudiado por años” (entrevista coordinador de escuela).

Las metodologías son reconocidas como efectivas. De hecho los profesionales establecen comparaciones sobre la relación pedagógica que ellos consiguen cuando se trata de un trabajo personalizado (el plan es individual) *versus* la

educación que reciben en contexto normalizados donde los cursos son numerosos y los jóvenes no reciben los apoyos específicos para sus necesidades educativas.

“Lo que pasa es que nosotros trabajamos con ellos individualmente entonces considero que el aprendizaje es mucho más fácil, ellos nos dicen con usted aprendo, pero yo estoy segura que no soy una super profesora, lo que hacemos es trabajo individual, nuestro tiempo y esfuerzo es solo para ese estudiante” (entrevista profesional socioeducativo).

Otra de las diferencias está en los énfasis que se da a los contenidos, los profesionales trabajan con el currículo oficial, no obstante, sus prácticas docentes están muy vinculadas a las experiencias del día a día de los jóvenes. En este sentido, desde la coordinación del centro existe el mandato que la educación debe ser focalizada en el desarrollo de habilidades para la vida y que la nivelación es solo el primer paso para garantizar una base necesaria para los aprendizajes posteriores.

“Es cierto que hay que retroceder en los contenidos, pero partimos siempre de que hay una base que ellos tienen que tener y tenemos que retroceder para que justamente estén capacitados y su aprendizaje sea lo más funcional, no se si se te puedes dar cuenta que si bien no tenemos PIE (Proyecto de Integración Escolar) nosotros tratamos de que el chiquillo todo lo que aprenda sea para la vida más allá de contenidos, tratamos que todo les sirva para su vida” (entrevista coordinador de escuela).

Nos parece importante a partir de los resultados poner en discusión el predominio de un modelo educativo psicologizado donde los estudiantes son diagnosticados y etiquetados como “posible deterioro cognitivo” (en todos los casos). Llama la atención la relativización del concepto “posible” ya que es difícil ver sus implicaciones.

Esto no solo genera bajas expectativas sino que orienta prácticas bajo un modelo centrado en el déficit lo que se manifiesta en conceptos como diagnóstico, intervención, dificultades de aprendizaje, nivelación, entre otros.

Bajo este enfoque la educación se entiende como un tratamiento o una rehabilitación de personas “que tienen déficit” como una actividad al margen del sistema educativo. Esto será relevante en nuestra discusión posterior ya que la forma de comprensión de la educación centrada en una concepción determinista del desarrollo condiciona el aprendizaje de los jóvenes.

La evaluación es otro aspecto central en la práctica educativa, ya que nos muestra los avances de los jóvenes en términos educativos. Además, es el instrumento por excelencia para valorar el desempeño frente a la condena. Los especialistas señalan estar atados de manos frente a la medición que se solicita de manera recurrente desde la gestión central. Los indicadores de desempeño resultan de interés para avalar las políticas públicas y justificar los recursos empleados. Por este motivo, los instrumentos son estandarizados y no presentan grandes innovaciones, es quizás el punto divergente del modelo dialógico declarado.

“La evaluación es exactamente igual a los establecimientos de afuera o sea existe una evaluación que obviamente tienen que ver con la nota del estudiante pero también hay una evaluación del proceso del joven y este es el desafío más grande, aquí nosotros vamos realizando un seguimiento desde que se incorpora. Es exactamente igual que afuera nosotros contamos con el libro de clase donde se evalúa la asistencia, se evalúan los contenidos y se cierra el proceso formativo de fin de año de manera semestral, exactamente igual que un establecimiento regular. Ahora bien, aunque nos piden eso nosotros hemos intentado poner un mayor énfasis en la evaluación socioemocional y esto es fabuloso porque entenderás que si no se abordan aspectos emocionales de chicos que están muy dañados difícilmente se van a lograr aprendizajes” (entrevista coordinador de escuela).

La evaluación carece de mecanismos alternativos que permitan una valoración más holística del proceso y no solo del desempeño del joven, predominando la medida como resultado final. Esta situación presenta complejidades puesto que sobre la base de esta medición se toman decisiones respecto de los jóvenes y del progreso esperado.

Por último, cuando preguntamos por las fortalezas y debilidades del programa estas últimas son reiteradas por todos los equipos profesionales, la falta de soporte externo para conducir y acompañar el proceso de reinserción de los jóvenes en el medio externo. Los equipos señalan que no sirve de nada el esfuerzo desplegado dentro del centro si cuando salen no pueden acceder a una escuela, son discriminados por sus pares y no cuentan con los mecanismos para garantizar una

educación ajustada a sus necesidades. Esto lleva al fracaso reiterado de los jóvenes, vuelven a la calle y reinciden en sus delitos.

“La articulación externa a veces es donde nos perdemos un poco, para la reinserción, ahí es donde creo que estamos fallando porque nos faltan incorporar cierto pautas de actuación que todavía estamos tratando de entrelazar, estamos tratando de formar gente porque no está la capacidad en el medio libre para poder cubrir las necesidades que van presentando los jóvenes” (entrevista coordinador de redes).

Además, los equipos profesionales señalan como una limitación el tiempo que pasan junto a los jóvenes que dependen de las distintas condenas y sus atenuantes, esto interfiere en la educación de los jóvenes ya que en muchas ocasiones se ven interrumpidos los procesos por causas externas. Al no ser un proceso regular (año académico) muchos objetivos deben omitirse o por el contrario profundizarse dependiendo del tiempo de permanencia en el centro.

“Muchas veces no sabemos si plantearnos grandes objetivos o quizás algunos muy acotados porque cada caso es diferente, además al ser un medio dependiente también del poder judicial muchas veces hay procesos que nos impiden llevar a cabo clases con normalidad, eso además de que cuando salen ya no podemos hacer un seguimiento de sus procesos educativos” (entrevista coordinador de escuela).

Sobre las fortalezas que tiene el programa también es consistente la respuesta, los equipos interdisciplinarios son altamente valorados por la comunidad interna.

“Tenemos el establecimiento dentro de un contexto de encierro, contamos con todo el apoyo de los múltiples profesionales que trabajan al interior del centro. Si bien estamos insertos en el CIP-CRS somos un programa externo y hay muchos dispositivos externos que acompañan el proceso entonces significa que también tenemos programas que nos apoyan a fortalecer las diferentes áreas a reforzar tenemos el SENAME sus programas, sus capacitaciones entonces todos estamos trabajando en la reinserción o la inserción de los chiquillos, porque a veces realmente los chiquillos nunca han estado insertos en la sociedad” (entrevista coordinador de escuela).

Precisamente hemos dejado un apartado especial para analizar los procesos de reinserción desde las voces de los diferentes actores.

4.3. Comprensión de los procesos de reinserción

La reinserción pareciera estar fuertemente vinculada al mercado del trabajo, al menos esos nos indican los relatos de los jóvenes, equipos profesionales y familia. En este contexto, hemos visualizado una constante tensión entre las expectativas de los jóvenes sobre lo que podría llegar a ser su nuevo empleo y la realidad que vive en lo cotidiano con la premura de cubrir necesidades que habitualmente se consiguen a largo plazo. Esta tensión entre la incorporación al mercado del trabajo *versus* las urgencias de corto plazo generan altos niveles de frustración.

No solo se trata de la reinserción laboral, también está la incorporación a la educación formal donde muchos intentarán continuar sus estudios, o simplemente retomar sus vidas a partir de nuevas relaciones afectivas y de recomposición de lazos familiares. Para ello se requiere de una mejor coordinación entre actores del mundo público y privado, idealmente desde un enfoque regional que logre articular los esfuerzos de los jóvenes y sus familias con un soporte de acompañamiento sistemático que garantice la reinserción social.

4.3.1. Expectativas de reinserción

En un primer momento suministramos un cuestionario a todos los participantes del estudio, familias, equipos profesionales y jóvenes ($N= 13$). El cuestionario consultaba aspectos referidos a las oportunidades de reinserción y la valoración sobre la forma en que se desarrolla este proceso. Las respuestas son muy diversas y nos proporcionan información relevante para los fines del estudio, sin embargo, deben leerse con precaución puesto que los porcentajes corresponden a trece sujetos. El cuestionario y sus análisis tienen un propósito ilustrativo y son complementados con las entrevistas y documentos de las fases anteriores.

Tabla 13

Estadísticos y descriptivos de reinserción

Ítem	M	DT	MD	ED	%		
					N/S	D	MA
El actual sistema favorece la reinserción	3.5	1.0	6	6	<u>29</u>	<u>46</u>	13
El paso por el centro genera nuevos aprendizajes delictivos	3.6	1.2	6	21	0	<u>53</u>	20
El paso por el centro permite planificar el futuro	2.0	1.0	34	<u>40</u>	13	13	0
La sanción recibida sirve para pensar en no reincidir	3.6	1.1	0	27	0	<u>53</u>	20
Se puede aprender tareas que ayuden a la reinserción	4.2	0.8	0	7	7	<u>46</u>	40
Terminar los estudios es un aporte para la reinserción	4.4	0.5	0	0	0	<u>60</u>	<u>40</u>
Los recursos (instalaciones, personal) son suficientes para el centro	2.4	0.6	0	<u>67</u>	27	6	0
Los profesionales buscan o proponen estrategias para la reinserción	3.9	0.8	0	13	0	<u>67</u>	<u>20</u>
Las sanciones son efectivas para no volver a cometer delitos	3.9	0.8	0	7	13	<u>60</u>	<u>20</u>
Estar con otros jóvenes que cumplen condena es positivo	2.4	0.6	0	<u>67</u>	27	6	0
Estar privado de libertad permite pensar en los errores	4.3	0.4	0	0	0	<u>66</u>	34
Tener acceso a un oficio ayudará cuando salga del centro	4.7	0.4	0	0	0	27	<u>73</u>
La familia es un apoyo importante en el proceso de reinserción	4.3	0.6	0	0	7	<u>53</u>	<u>40</u>
El equipo de profesionales confía en que se puede reinsertar a los jóvenes	4.2	0.5	0	0	7	<u>66</u>	<u>27</u>
Contar con redes de apoyo ayuda para no volver a cometer delitos	3.4	0.7	0	13	<u>27</u>	60	0
El consumo de drogas obstaculiza la reinserción	4.7	0.5	0	0	0	27	<u>73</u>
La salud mental es determinante para la reinserción	4.0	0.7	0	1	<u>26</u>	47	26
El acompañamiento fuera es importante para la reinserción	4.4	0.5	0	0	0	<u>53</u>	<u>47</u>
Las sanciones deberían ser más severas para no volver a delinquir	1.5	0.5	<u>47</u>	<u>53</u>	0	0	0
Se puede romper con el pasado delictivo	3.8	0.5	1	0	<u>26</u>	<u>66</u>	7
Al salir del centro los jóvenes están preparados para obtener un empleo o continuar estudios	3.0	1.0	6	<u>27</u>	<u>27</u>	40	0

M=Media, DT=Desviación Típica, MD= Muy en Desacuerdo, ED= En Desacuerdo, N/S= No sabe, no responde, D= De acuerdo, MA=Muy de Acuerdo

Respecto de las posibilidades reales de reinserción un alto porcentaje no responde o manifiesta una posición neutra frente al ítem (29%), y menos de la mitad de los participantes piensan que el actual sistema favorece la reinserción (46%), donde sí existe un amplio acuerdo es en el efecto negativo que tiene el paso por el centro para los jóvenes. En efecto, un alto porcentaje está de acuerdo o muy de acuerdo en que el paso por el centro genera nuevos aprendizajes delictivos (73%).

Los participantes piensan que el paso por el centro no necesariamente les permite planificar el futuro (74%) sino más bien se vive el día a día, a pesar de ello la mayoría (86%) cree que en el centro se puede aprender tareas que ayuden a la reinserción y que es altamente probable que la sanción recibida les sirva para pensar en no reincidir (73%). En esta misma línea, se piensa que las sanciones son efectivas para no volver a cometer delitos (80%) y la privación de libertad les permite pensar en sus errores (100%).

La educación como una vía para la reinserción tiene la más amplia valoración (60% y 40% respectivamente), lo mismo que los equipos profesionales, quienes buscan o proponen estrategias para la reinserción (87%).

La familia es un factor clave para la reinserción (93%), así como tener un oficio (100%), contar con la confianza del equipo profesional (94%) y tener un acompañamiento en el medio externo (100%).

Como hemos visto el consumo de drogas es un factor determinante en la actividad delictiva de los jóvenes, aspecto que también es confirmado en el cuestionario donde todos los participantes opinan que el consumo de drogas obstaculiza la reinserción.

Pareciera que la magnitud de la sanción no necesariamente garantiza que los jóvenes no vuelvan a reincidir, de hecho, la mayoría (100%) está en desacuerdo en que las sanciones sean más severas porque no necesariamente predicen la participación en nuevos delitos.

La salud mental aparece como una variable importante para la reinserción (73%) aspecto que resulta central en atención a los perfiles de los jóvenes que participan del programa.

Por último, nos llama la atención que los jóvenes no estén seguros (27%) de si al salir del centro contarán con las competencias necesarias para emprender un oficio o continuar estudios y tampoco están seguros (26%) si es posible romper con el pasado en el que dominaba la delincuencia.

Con el propósito de complementar los resultados obtenidos en el cuestionario recurrimos a entrevistas que tuvieron como categoría de análisis la reinserción.

Los resultados nos muestran que la mayoría de los entrevistados cree que el nivel de respuesta está directamente relacionado con la edad.

“Hay particularidades, hay jóvenes que tienen menos capacidad de respuesta a la intervención y son un poquito más herméticos, a ellos les cuesta un poco más enganchar con la intervención, hacerse consciente de la necesidad de un cambio en su vida, pero hay otros jóvenes que han tenido una mejor capacidad de respuesta al menos de los casos que yo trabajo y a medida que va pasando el tiempo se van dando cuenta, yo diría que pasan por un proceso de maduración que tiene que ver con su etapa del ciclo vital” (entrevista psicólogo).

Como hemos señalado en el marco teórico la adolescencia y juventud constituye una etapa evolutiva que tiene características especiales, en la mayoría de los casos los jóvenes buscan su propia identidad, esperan ser reconocidos por sus pares y se rebelan contra las injusticias sociales de las que son objeto.

Los equipos profesionales reconocen que aunque la tarea es compleja sí es posible obtener resultados, por ejemplo, uno de ellos relata que *“hay un joven que ha sido muy participativo, demuestra interés por cambiar y nosotros lo abordamos con el equipo desde distintos ámbitos, vemos tema de familia, su rendimiento, las relaciones con los otros jóvenes aquí dentro, y nos hemos focalizado en la reflexión y análisis de sus actos. El otro día me dijo que ahora se ve distinto a como era antes y que se sentía muy motivado porque era otra persona”* (entrevista psicólogo).

Este tema está muy vinculado con las expectativas que se ponen en los jóvenes, ya que en la medida que perciben logros, se convencen de que es posible avanzar con sus procesos educativos y recuperan la confianza en sus propias capacidades.

“Cuando logran ver que efectivamente sí pasan de curso, que si lo pudieron hacer se van entusiasmando con la idea y hemos tenido jóvenes que incluso han llegado con cuarto, sexto de educación externa y sin saber en realidad ni leer ni escribir, eso para nosotros ha sido un nuevo desafío también incorporar a estos jóvenes y ha salido bastante productivo hay jóvenes que han agradecido el hecho de que aquí han aprendido a leer y que lo reconocían abiertamente que afuera no lo hubieran hecho entonces siento que el trabajo se logra de cierta forma se logra”(entrevista coordinador de escuela).

El componente motivacional es importante porque posibilita dos aspectos centrales para la reinserción. El primero la posibilidad de orientar sus acciones en el tiempo y lo segundo planificar sus metas y materializarlas. El papel que tienen los profesionales es igual de importante, de hecho, la capacidad que tienen para incidir en los jóvenes a través de sus palabras queda de manifiesto en los logros de aprendizaje que van teniendo.

La educación es un elemento central para la reinserción y ha sido ampliamente valorado por las familias, jóvenes y equipos profesionales. Los educadores han acompañado, motivado y transmitido la confianza en el cambio, intentado superar el modelo de base conductual por un más reflexivo que permita logros a más largo plazo.

“Trabajamos la importancia de la educación como una herramienta para que puedan enfrentar de mejor manera el futuro. Porque los chiquillos que vienen por robo generalmente cuando uno los evalúa asumen que la motivación fue tener dinero fácil y tenemos que llevarlos a pensar que si quieren conseguir cosas deben esforzarse, que es algo a largo plazo, si estudian podrán tener trabajos mejor remunerados, es siempre una conversación presente, les decimos que así tendrán mejores herramientas para enfrentar el futuro” (entrevista asistente social).

Es importante señalar que aun cuando el modelo de base entregado por el nivel central promueve una educación centrada en competencias técnicas, los

profesionales promueven estrategias que se orientan más al desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

El cambio de mentalidad en los equipos profesionales también es una lucha permanente ya que por una parte existen resultados desalentadores, especialmente, cuando los jóvenes deben ingresar a sistemas penitenciarios de adultos por la edad o comportamiento y por otra parte están aquellos que aprenden un oficio y logran trabajar en ello. La capacidad de los educadores así como su compromiso es fundamental frente a la posibilidad real de cambio, por lo tanto, transmitir que sí es posible es un factor determinante para el logro de objetivos.

“De partida yo digo que sí, que yo creo en el cambio y por algo estoy aquí y creo que todos tienen la posibilidad de cambiar, el problema está en que no todos quieren hacerlo y algunos jóvenes rechazan nuestra ayuda. Generalmente trabajo en función de dos preguntas ¿me siento capaz de cambiar ? y ¿quiero cambiar?, estás preguntas los hacen reflexionar sobre la vida que tenían antes y lo que quieren hacer” (entrevista coordinador de redes).

En las entrevistas los equipos profesionales señalan que solo cuando ellos creen que los jóvenes están preparados para insertarse nuevamente en medio social dan su consentimiento. La justificación es que, desde su perspectiva, no todos están preparados para enfrentar los retos que significan años de ausencia en un contexto social que además ha cambiado drásticamente. Una de las profesionales señala:

“simplemente me niego a evaluar positivamente un egreso si eso tiene riesgos para el menor, aunque reciba presiones, que las he recibido, desde la defensoría (poder judicial) o desde el propio centro” (entrevista asistente social).

Desde el ejercicio ético esta funcionaria asume una corresponsabilidad con el proceso de reinserción y eso implica dar garantías de que los jóvenes cuentan con las habilidades necesarias para volver al sistema. Para esto nos preguntamos cómo ven a los jóvenes fuera del centro, qué los ven haciendo y qué necesitan para conseguir esas metas. La mayoría de los jóvenes se ve trabajando en un oficio, incluso algunos proyectan estudiar alguna carrera técnica fuera del centro, por ejemplo, técnico en enfermería. Las familias también esperan que los jóvenes se compongan y se inserten en el mercado laboral. Una de las madres nos relata:

“Me gustaría que mi hija tenga un emprendimiento, un negocio propio, pero para eso hay que inculcarle que debe salir adelante y esforzarse, me da igual si hace churrascas (panecillos) o vende ropa, pero debe empezar por algo propio a penas salga para que no tenga tiempo de volver a hacer lo mismo” (entrevista madre, caso 1).

Este tipo de desafíos requiere que los jóvenes potencien hábitos para tomar buenas decisiones, evaluar el riesgo de acciones y, especialmente, trabajar la tenacidad y la perseverancia.

Un último aspecto que aparece en los relatos de las entrevista es la prevención. Los profesionales señalan que si las escuelas hicieran un trabajo serio en prevención el

propio sistema se ahorraría muchos recursos, además muchos jóvenes no estarían privados de libertar. Para los profesionales la escuela es un factor de protección pero que no ha asumido un compromiso con aquellos jóvenes que se mantienen en los márgenes de la normalidad, ya sea por necesidades de apoyo específicas o por comportamientos disruptivos.

“Habría que hacer un trabajo desde la educación, pero desde antes, no desde que los chiquillos están en esta realidad, porque siento que la educación no se está haciendo cargo de la realidad que hay en nuestro país, estos jóvenes que quizás tienen familias disfuncionales, que quizás no tienen todas las herramientas, que quizás están en situación de calle y en consumo, la escuela hace la vista gorda, simplemente los están segregando y esto hace que estos chiquillos en realidad se sientan en tierra de nadie y después lleguen aquí y nosotros tengamos que enseñarles que son niños y que pueden soñar y que son capaces” (entrevista coordinador de escuela).

Desde la visión de los equipos profesionales dos son elementos clave para esta prevención, la primera que sea desarrollada desde los primeros años de edad, especialmente porque se trata de niños que son abandonados desde muy pequeños y segundo que los profesores adquieran las competencias necesarias para dar respuesta a sus necesidades. En este sentido, creen que la formación inicial de profesores es deficiente en este ámbito y no ha logrado incorporar en la formación competencias para trabajar en contextos de encierro.

“El profesor es el primero que pesquisa las dificultades que van presentando los niños y puede derivar tempranamente, puede realizar un acompañamiento o buscar los apoyos necesarios, pero para eso necesita saber trabajar con otros profesionales, conocer los escenarios en que viven los niños, de precariedad, de maltrato, necesitan conocer la realidad y eso no lo enseñan en la universidad” (entrevista profesional socioeducativo).

Por otra parte, nos planteamos como objetivos conocer sobre las debilidades del programa con miras a la reinserción de los jóvenes y los factores que podrían actuar como protectores para facilitar la transición hacia el medio externo.

4.3.2. Dificultades para la reinserción

La Ley de Responsabilidad Penal adolescente señala que la reinserción social en jóvenes privados de libertad debe abordarse mediante el proceso de educación formal o de re escolarización, para lo cual el Estado debe garantizar por Ley la educación básica y media obligatoria, financiando un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a la educación de toda la población penal.

Sin embargo, esto no es suficiente ya que las trayectorias vitales expuestas denuncian otros factores asociados como negligencia parental, falta de un empleo, abuso de sustancias entre otros.

En la investigación llama la atención que la principal barrera para la reinserción sea la falta de un soporte de seguimiento en el medio externo. Los equipos profesionales así como las familias han identificado este punto crítico con mucha claridad:

“En el medio libre no hay un seguimiento estricto entonces los chiquillos se relajan. Nosotros estamos tratando de hacer los traspasos de casos con la finalidad de explicar el funcionamiento del joven y que no se pierda el trabajo realizado en el centro, porque cuando sale el joven de acá lleva una estructura con una rutina, con horarios determinados, pero fuera de aquí nada de eso existe y lo pierden” (entrevista asistente social).

“Cuando salen quedan solos, falta un seguimiento, un monitoreo de equipos especialistas para contenerlos frente a las dificultades que van a experimentar, pero no se hace, entonces hemos visto que terminan las condenas y al tiempo los volvemos a ver aquí” (entrevista coordinador de redes).

En efecto, pareciera que uno de los mayores problemas para el cumplimiento de los objetivos de la Ley es precisamente la ausencia de un sistema articulado que vincule a los distintos actores que participan en el proceso de acompañamiento de la condena, esto implica por ejemplo, un diálogo permanente entre el sistema judicial y el sistema educativo, pero también debiera integrar como interlocutores válidos al sistema de protección de menores y al sistema de salud.

Ya sabemos que la mayoría de los jóvenes presenta un diagnóstico médico que informa de serios problemas de salud mental que no se resuelven a corto plazo. Con solo revisar las normativas que orientan el quehacer de los centros de cuidado de menores podemos encontrar lenguajes e intencionalidades distintas, por ejemplo, ya hemos visto que los programas oficiales del MINEDUC adhieren a un modelo educativo técnico, mientras que en el centro se promueve un estilo de aprendizaje dialógico.

Lo mismo ocurre con el soporte jurídico que se centra en modelos de intervención cognitivo-conductuales desestimando los aportes de las nuevas teorías psicológicas que ponen en el centro la modificabilidad cognitiva.

Uno de los profesionales expresa la falta de articulación entre las distintas unidades de esta manera:

“Yo creo que lo que más falta es un sistema de monitoreo y seguimiento no tengo las palabras o el nombre de cómo lo llamaría pero siento que trabajamos de forma muy individual en los programas, los colegios, no puede ser que en pleno siglo XXI donde la tecnología es la vanguardia y estamos todos conectados y todo es inmediateista yo tomo un celular y hago un mensaje y tengo una respuesta inmediata no podemos establecer conexiones con colegios no podemos establecer conexiones con programas para de salud mental, con jóvenes que lo necesitan tanto, siento que ahí falta vincular información a través de bases de datos, seguimientos, saber si una persona se cambia de ciudad, que no se pierda todo por no articular el sistema” (entrevista coordinador de redes).

La ausencia de un sistema externo de seguimiento afecta la continuidad de las intervenciones psicosociales, pero también desestructura las rutinas que los jóvenes llevan en el régimen cerrado generando problemas de adaptación al medio.

“Es importante el tema de redes porque una vez que salen hay que estructurar una rutina para el chiquillo, porque se va de acá con una rutina estructurada, se levanta a cierta hora, tiene tiempos para su aseo personal y del lugar donde reside, toma sus medicamentos bajo

control de un adulto responsable, se alimenta y tiene una rutina de clases, entonces luego en el exterior ya no existe esto y se desestabilizan” (entrevista asistente social).

Por otra parte, la influencia de las expectativas del equipo profesional sobre las actitudes y los resultados escolares de los jóvenes en el centro es un factor determinante para la reinserción. En efecto, los equipos profesionales adoptan un sistema de victimización de los jóvenes que los lleva a focalizarse únicamente en aspectos actitudinales limitando su potencial de aprendizaje. El hecho de que se conduzca a los jóvenes principalmente hacia determinados oficios es una muestra de las limitaciones que se establecen en términos de oportunidades.

“Discúlpame respecto a los resultados del programa, mira sinceramente el impacto que yo veo es bastante mínimo porque los jóvenes vienen acá se instalan en el aula y están en clases, con asistencia con todo y ponen atención pero es algo netamente conductista funcional porque una vez que vuelven a la calle vuelven a su sector, vuelven a su comunidad, a su medio y se les olvida todo lo que estaban haciendo acá, los jóvenes vuelven a su carrera delictiva, en la mayoría de los casos, te lo puedo asegurar” (entrevista profesional socioeducativo).

A partir del relato nos encontramos con otra problemática, la ausencia de evaluación de los programas de apoyo a los que ven sometidos los jóvenes. Esta situación dificulta el desarrollo de modelos de trabajo replicables y la acumulación de experiencia que apoye la toma de decisiones.

Un aspecto que aparece en los relatos de los jóvenes es la discriminación de la cual son objeto desde la infancia y que se ven recrudecida con su condición de infractor de Ley. La estigmatización o etiquetamiento de un joven da pie a su aislamiento y marginación dentro de un grupo social, lo que anticipa su comportamiento. Los jóvenes señalan que aunque hicieran su mejor esfuerzo están conscientes que una vez fuera del centro serán discriminados y excluidos por su historial criminal lo que les impedirá reinsertarse en la sociedad.

“No sirve de nada que nos portemos bien porque cuando salga me van a prejuiciar, me van a discriminar, ni siquiera se van a dar la oportunidad de conocerme, van a leer en el papel que yo tengo antecedentes, porque para todos los trabajos te lo piden y cuando vean que estuve internado me van a cerrar las puertas” (entrevista caso 4).

Como se puede observar, las principales dificultades para la reinserción que identifican los participantes son la ausencia de un soporte externo que realice un acompañamiento sistemático, la ausencia de una evaluación del propio programa tendiente a su mejora y optimización, las bajas expectativas que tienen quienes están a cargo del cuidado de los jóvenes y la discriminación social.

4.3.3. Factores que facilitan la reinserción

Uno de los factores más importantes que facilitarían la reinserción es el trabajo, los profesionales indican que precisamente los esfuerzos del centro están encaminados a dotar a los jóvenes de competencias que les permitan insertarse prontamente al

mercado laboral, una vez cumplida sus condenas. La familia reconoce el valor de contar con un empleo como factor de protección y de desistimiento delictivo y los jóvenes asocian el trabajo a la compensación de recursos materiales que impliquen un mejoramiento en la calidad de vida.

“Ella era buena para estudiar, ojala que pueda aprender un trabajo para ser alguien en la vida, yo le he dicho que puede cuidar niños o cuidar enfermos, que aprenda eso y así aproveche bien el tiempo, quiero que esto que ha pasado le sirva y en vez de andar con los amigos se dedique a trabajar” (entrevista abuela, caso 2).

“Los chiquillos van a los talleres y aprenden un oficio que les permita encontrar trabajo cuando salgan, yo les digo que mientras más cursos hagan más fácil va a ser encontrar trabajos donde les paguen bien, a la mayoría le gusta la idea de tener un certificado que diga que sabe instalar cosas, o cuidar niños, yo creo que se dan cuenta el valor que esto tiene” (entrevista psicólogo).

Lo cierto es que el trabajo les permite insertarse en el medio social, les reporta una remuneración necesaria para subsistir, pero al mismo tiempo pueden formalizar el acceso al sistema de previsión y salud, pueden conocer a nuevas personas ampliando su círculo de relaciones y les otorga una posición distinta a la que tenían antes de cometer los delitos. Como podemos ver, el trabajo es una dimensión que adquiere gran significado para estos jóvenes que han vivido en situación de exclusión.

Un factor que puede facilitar la reinserción es la promoción de espacios inclusivos en el medio externo, especialmente en las escuelas. Los resultados nos muestran que es necesaria una comunicación oportuna entre las distintas instituciones y la preparación de ambientes acogedores y protegidos.

“La idea es que se genere continuidad en el sistema escolar y que las escuelas otorguen las condiciones necesarias para una adecuada incorporación de los jóvenes. Los equipos deben comprender que los jóvenes ya cumplieron su condena y que están ahí porque tienen derecho a participar de la vida social, la escuela tiene una responsabilidad legal con los jóvenes, hay leyes que los protegen por lo tanto deberían establecer protocolos de actuación, planes de convivencia, y apoyos con especialistas para facilitar esa reinserción (entrevista coordinador de escuela).

La experiencia muestra que las escuelas no logran adaptar sus prácticas a las características de los jóvenes, quienes son considerados como problemáticos y con hándicap importantes que les impide continuar con una trayectoria de aprendizaje regular. Esta situación puede llevar a nuevas deserciones del sistema escolar y reincidencia en la delincuencia, por lo cual, la activación de protocolos de actuación deben estar debidamente planificados y tener una respuesta oportuna siempre desde un enfoque de derechos.

Si bien la respuesta de los jóvenes puede variar por múltiples factores lo cierto es que cuando visualizan que están consiguiendo metas y ejecutando tareas que no imaginaban que podrían llevar a cabo renuevan la confianza en sí mismos.

“A medida que ha ido pasando el tiempo y vemos el trabajo que se ha hecho con los jóvenes, acompañando su proceso de maduración, conversando mucho, nos vamos dando cuenta que los objetivos y metas propuestas son posibles de alcanzar, lo que además se ve reforzado por sus familias que vuelven a confiar en ellos, nos cuentan que se visualizan alejados de comportamientos delictivos y esos son indicadores que proyectan su proceso de reinserción” (entrevista psicólogo).

El factor más decisivo para la reinserción es la educación, en efecto, la escuela constituye una vía para la integración a través de la entrega de habilidades, conocimientos y actitudes para la vida diaria.

Los participantes reconocen que la educación puede aportar nuevas oportunidades pero además es una vía para prevenir actividades de violencia, favorecer competencias para el empleo protegido y combatir la discriminación a través de los planes de convivencia escolar.

“Me ha tocado el caso de jóvenes que me dicen que aquí se dieron cuenta que les gusta la mecánica y les gustaría estudiarla para poner un taller propio en el futuro, para nosotras es un logro que quieran terminar la enseñanza media, piden tener clases, se van entusiasmando, incluso me ha tocado ver jóvenes que han salido y han rendido la PSU (prueba de selectividad universitaria) estando fuera y terminaron la enseñanza media con nosotros entonces eso ha sido de cierta forma como una aliciente, si bien no se logra en todos los casos, pero si conseguimos esto con uno ya es importante” (entrevista coordinador de redes).

Una última categoría que aparece en los relatos de las entrevistas es el proceso de responsabilización que se origina desde la justicia restaurativa e implica que los jóvenes logren comprender el impacto de su comportamiento y acciones, puedan evaluar los daños que causan en terceros y tomen las medidas necesarias para reparar el daño que han causado. En definitiva se trata de que los jóvenes se han responsables de sus actos y tomen conciencia de ellos.

“Para que la reinserción sea más efectiva tenemos que tomar y hacer carne lo que dice la sobre responsabilización del adolescente, es decir el chiquillo tiene que ser capaz de responsabilizarse por sus actos y muchas veces las políticas no ayudan porque instalan un discurso de impunidad y de obligatoriedad, de venir a clases y con eso ya está pagada la condena y no es así” (entrevista profesional socioeducativo).

“Cuando los chiquillos tienen muchos delitos ya tienen validado el delito como una forma de vida y es difícil que lo abandonen. Nos dicen que no quieren volver a delinquir y una vez que salen vuelven a lo mismo porque no se hicieron responsables de sus actos, debemos educarlos en que cada hecho tiene consecuencias y eso demanda aprender a tomar las mejores decisiones” (entrevista asistente social).

Como hemos visto, los factores facilitadores del proceso de reinserción son el trabajo como una vía de incorporación al mundo social, la educación como mecanismo que brinda formación y cualificación, construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos con protocolos de prevención y actuación frente a conflictos

y una educación que apunte los procesos de responsabilización y reparación cuando es posible.

Una de las dificultades que presenta este proceso se relaciona con la instalación de discursos que justifican los actos, por ejemplo, entre pares o con los propios equipos profesionales, quienes en ocasiones tienden a justificar el delito por los contextos socioeconómicos desde donde provienen los jóvenes, visualizándolos como “víctimas”, lo que hace más difícil la responsabilización porque no logran comprender que están allí por sus propios actos.

Capítulo 5

Discusión y conclusiones

5.1 Discusión

Los resultados obtenidos nos ofrecen tres líneas argumentativas frente a las cuales discutiremos, a saber, el papel del Estado, la educación y los procesos de reinserción en jóvenes privados de libertad.

5.1.1 Estado, Sistema y resultados

El punto de partida para el análisis de los resultados es el cambio de un paradigma tutelar a uno de responsabilidad penal para adolescente. En efecto, el antiguo modelo de justicia penal bajo Ley N° 16.618 presentaba serias limitaciones, entre ellas, la aplicación de sanciones a niños, niñas y adolescentes bajo un régimen hecho para adultos, se trataba de un marco procesal lento y que carecía de garantías básicas de debido proceso y el predominio de un modelo tutelar que creaba una percepción de impunidad en los jóvenes (Langer y Lillo, 2014).

Este escenario dio paso a la Ley N° 20.084, que fue publicada en el Diario Oficial en el año 2005 y entró en vigencia en junio de 2007. Esta ley vino a establecer un modelo de responsabilidad en virtud del cual los jóvenes entre 14 y 17 años eran considerados sujetos de derecho responsables por sus actos, pero bajo un régimen especial que reconocía en los jóvenes un proceso madurativo inconcluso.

Los niños, niñas y adolescentes privados de libertad se encuentran en centros que dependen del Servicio Nacional de Menores (SENAME), cuya administración también puede ser estatal o concesionada a privados. En ambos sistemas se aplica la educación de adultos, que es una modalidad de la educación regular, cuestión que fue identificada y criticada desde los equipos profesionales ya que no permite

márgenes de flexibilización e incorporación de contenidos distintos de los establecidos en el marco general.

Es el propio Ministerio de Educación (2016) quien ha señalado que en 12 de los 17 centros cerrados del sistema de justicia juvenil los jóvenes reciben educación de adultos regular, pese a que su edad no corresponda con los requisitos para acceder a dicha modalidad (15 para básica y 17 para media).

En el estudio los jóvenes presentan un rezago escolar importante lo que los deja aún en una mayor desventaja para adquirir conocimientos que no están adecuados a su edad madurativa. La situación solo confirma el predominio de una mirada adulto céntrica contraria a una mirada de responsabilidad penal adolescente, donde las especificidades de la intervención quedan expuestas a la voluntad de los equipos colaboradores.

Otro aspecto que aparece en los resultados tiene que ver con la falta de articulación de los distintos sistemas que tienen la responsabilidad de brindar los apoyos necesarios a los jóvenes, esto es, Ministerio de Educación, Ministerio de Justicia, Ministerio Social, entre otros. De hecho, la administración educativa del centro Aulas de Esperanza depende del municipio en el que se ubica el recinto penitenciario quienes gestionan y administran los recursos humanos y materiales para dar respuesta al mandato de internación.

Como hemos visto el sistema no posee una institucionalidad destinada a atender las necesidades y condiciones específicas de los jóvenes privados de libertad, ni tampoco un organismo que coordine, supervise y asegure el derecho a la educación de este grupo. Según el Ministerio de Educación (2016) la provisión y la política de

educación en este sector se realizan por los mismos mecanismos establecidos para el resto de la población.

No solo se trata de un sistema desarticulado sino que ha sido incapaz de establecer coordinadamente los límites de actuación de cada entidad. Zambrano, Muñoz y Andrade (2015) nos muestran que existen dificultades en el proceso de inclusión social de adolescentes infractores, respecto a la política pública en una sociedad compleja, en la cual confluyen la diferenciación funcional de sistemas.

De esta manera, no queda del todo claro quién debe realizar el acompañamiento permanente a los jóvenes, quiénes deben hacer las derivaciones médicas, quienes gestionan las redes para la salida al medio externo e incluso quién es la entidad encargada de realizar una evaluación al propio programa más allá de los indicadores de ingreso y egreso.

Un estudio realizado por Galván y Durán (2019) señalan que uno de los mayores problemas que presenta el sistema de reclusión de jóvenes es la falta de evaluación del modelo y los efectos de su implementación. Estos autores señalan que es necesario instalar procesos de evaluación centrados en la observación de las competencias del trabajo de los equipos profesionales con el propósito de puntualizar la forma como se ha venido realizando la intervención con los adolescentes infractores. Precisamente, la poca atención que se le ha dado a los modos de intervención y a las acciones ejecutadas en el marco institucional son variables que parecieran estar afectando los procesos de reinserción juvenil.

En esta línea un estudio realizado en Chile deja en evidencia la falta de articulación al momento de vincular a los jóvenes con el medio exterior. Existen dificultades al

interior de los equipos profesionales para integrar eficientemente los recursos de las redes interinstitucionales, dada la fragmentación de la política pública de adolescentes infractores, así como las barreras para abordar de forma conjunta la dimensión comunitaria en el trabajo con los jóvenes, producto del formato de intervención (Zambrano *et al.*, 2015).

Como indican las entrevistas a los equipos profesionales, la responsabilización penal debiera estar a la base de los programas de reinserción, sin embargo, los requerimientos administrativos restan importancia a este proceso, sin contar que un adecuado proceso de responsabilización requiere de competencias profesionales que movilicen a los jóvenes a una comprensión diferente de lo que implica estar privado de libertad. Muñoz y Freixas (2017) ya han documentado esta situación indicando que la ausencia de una comprensión del concepto de responsabilización; es decir, hacerse cargo del delito cometido y el desistimiento de la conducta infractora no forman parte de los programas que se implementan en estos centros. Los autores señalan que la inseguridad pasa por no tener claridad respecto hacia avanzar o no en torno al alejamiento de conductas disruptivas, o mediante estrategias o nuevas tácticas, perfeccionar y mejorar su acción delictiva. En este sentido, es posible que los equipos tengan claridad respecto del marco normativo (lo que es correcto o incorrecto), sin embargo, no necesariamente del alejamiento total de la conducta dañina.

En el estudio pudimos observar que el centro busca alcanzar los objetivos institucionales plasmados en el PEI bajo un modelo de intervención que pone en el centro la sanción que recibe el joven, sin embargo, en los relatos no aparecen

expresados los intereses de los jóvenes, las intenciones de generar conductas de desistimiento, tampoco los relatos de los jóvenes proyectan sus motivaciones en el futuro sino respuestas a lo inmediato. Esto se condice con el cuestionario donde cerca de un 30% de los jóvenes señala no estar seguro si el estar en ese lugar les servirá para mejorar su conducta y reinserirse en la sociedad.

Por el contrario, las entrevistas indican que la experiencia privativa de libertad, claramente no favorecería la reinserción, ya que continúan sintiéndose excluidos de la sociedad al no tener derechos garantizados. Muchos de ellos recurren a agresiones e incluso autoagresiones como medio de sobrevivencia y se reagrupan entre ellos para ser protegidos, como una solidaridad entre excluidos.

Esto nos plantea un nuevo cuestionamiento y es si efectivamente estar sometidos a un régimen cerrado, donde se relacionan con otros jóvenes cuya experiencia delictiva es mayor, pueden apartarse de este círculo. Los resultados al cuestionario muestran que la mayoría de los profesionales y jóvenes señalan que estar en el centro junto a jóvenes que tienen experiencias delictivas diferentes conlleva un aprendizaje de esas prácticas disruptivas de las cuales algunos desean apartarse, sin embargo, esto implica un cambio radical de vínculos primarios y secundarios.

Los resultados nos muestran que continúan existiendo vacíos que repercuten en la respuesta que los centros ofrecen a los jóvenes, siendo el de mayor complejidad la ausencia de un soporte externo que promueva la circulación de información intersectorial y garantice un seguimiento y evaluación de los jóvenes una vez que cumplen su condena. Montejano y col. (2020) relevan el papel del seguimiento de los jóvenes indicando que el proceso de la reinserción pos carcelaria consiste en re

institucionalizar a la persona en áreas clave como el trabajo, la familia y la planificación personal, entre otras y esto debe ser realizado con apoyos y recursos del Estado. Se trata entonces de una responsabilidad que involucra a las instituciones de justicia y la sociedad en general, destacando la participación activa de grupos como la familia y la comunidad a la que pertenecen los jóvenes, propiciando su desarrollo bajo intervenciones de calidad en áreas como la educación, la capacitación laboral, entre otros.

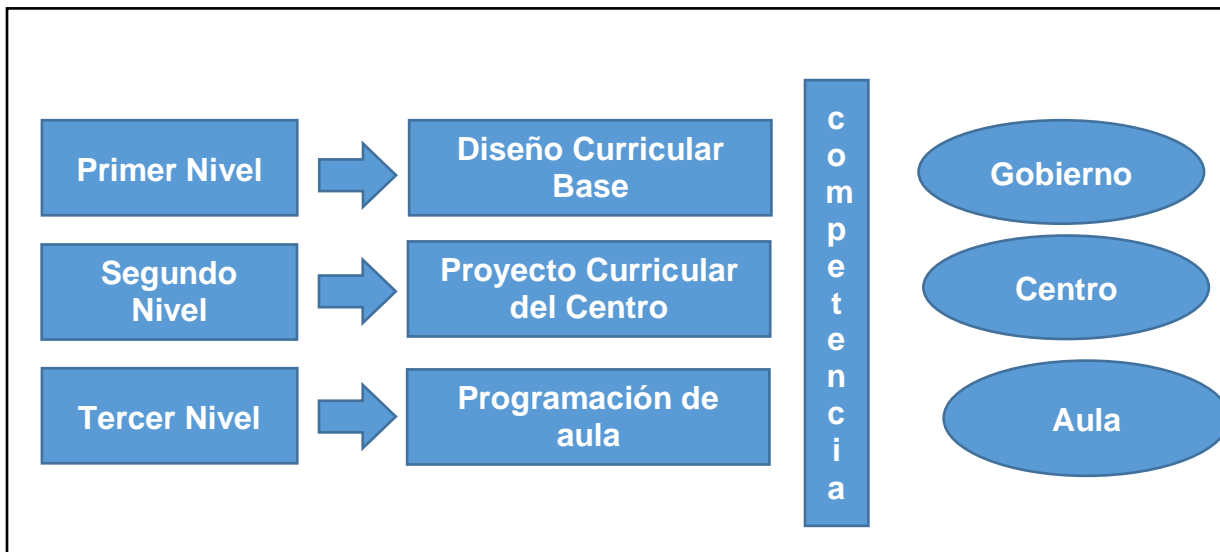
Respecto de la participación de la familia Arjona y colaboradores (2014) señalan que la escasa relación no sólo depende de las familias, sino también de las características del mismo sistema educativo, puesto que la conexión familia-escuela está determinada, de un lado, por los mecanismos participativos que las instituciones ofrecen y, de otro, por el interés y las posibilidades reales que las familias tienen de implicarse en esas relaciones.

5.1.2. Tensiones del currículum: Declaraciones y prácticas

Para analizar el soporte educativo nos valemos de los planteamientos de Ander-Egg (2013) quien organiza el sistema educativo en tres niveles de concreción curricular. El primer nivel estaría conformado por el ordenamiento jurídico y normativo emanado desde el Gobierno en Instituciones como el Ministerio de Educación. Sus directrices se materializan en marcos curriculares y decretos de actuación para responder a las demandas educativas de la población

Figura 4

Niveles de Concreción Curricular



Fuente: Ander-Egg, E. (2013).

Un segundo nivel se circunscribe al funcionamiento del centro educativo, especialmente, a la gestión de los centros y sus equipos directivos. Los lineamientos se concretan en el Proyecto Educativo Institucional, así como los reglamentos y protocolos de actuación del centro.

El tercer nivel de concreción hace referencia a la dimensión práctica y, en consecuencia, se pronuncia sobre aspectos como contenidos, metodologías, evaluación, interacciones y roles de la comunidad educativa.

Una de las principales dificultades que quedó de manifiesto en los resultados de la investigación es la falta de articulación en estos tres niveles de concreción curricular, esencialmente, en la comprensión de los fines de la educación.

Los planes y programas de estudios establecen criterios y orientaciones para adultos, sin embargo, son implementados con niños, niñas y adolescentes. Para

Sandoval (2014) se trata de planes que promueven una cultura escolar dominante y que se dibuja en un plan hegemónico altamente excluyente, de ahí que no debiera extrañarnos el fracaso que tiene la escuela frente a la expulsión de los jóvenes y el abandono escolar.

Ante este panorama tan adverso para un adolescente infractor de ley, el adaptarse a la escuela se transforma en un foco de tensión y conflicto constante, y por otra parte, la escuela no logra adecuarse a las características diversas de este tipo de jóvenes, precipitándolo de alguna forma, a la deserción escolar, la cual “mientras más precoz, genera más posibilidades de que el adolescente presente conductas delictivas” (Fernández, 2003: p.5).

Nuestros análisis al currículum escolar nos muestran una serie de asignaturas y cursos que provienen del conocimiento clásico y que dejan un escaso o nulo margen para la innovación. En esta línea Ferrada (2013) señala que las escuelas tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento, modos de hablar y de relacionarse con el mundo, que aprovechan aquellos sujetos que gozan de un mayor capital cultural y familiar.

Desde esta perspectiva aquellos estudiantes de las clases media – baja sólo pueden adquirir tales elementos con mucho esfuerzo entrando en competencia con los conocimientos que promueve la cultura escolar dominante sin considerar su propio capital cultural.

Por otra parte, en el estudio hemos constatado una fuerte orientación de la educación hacia el mundo del trabajo, Bowles y Gintis (1985) desarrollan un marco explicativo sobre el vínculo entre la educación y el trabajo a partir de la teoría de la

correspondencia, afirmando que los valores, normas y habilidades que caracterizan el mundo laboral se reflejan claramente en la dinámica social existente en el aula de clases. Por ende, la enseñanza serviría para inculcar en los estudiantes las actitudes y conductas necesarias para desenvolverse competitivamente en la economía capitalista, suministrando diferentes habilidades y valores de acuerdo a la clase social, raza o sexo que posea el estudiante.

El control también está a la base del modelo educativo que desarrollan centros privativos de libertad, existe una constante corrección disciplinaria de aquellos comportamientos “indeseados”, una transmisión mecánica y asimétrica del currículum y el predominio de un modelo centrado en la cualificación de los menores.

Un aspecto de interés para el estudio fue el predominio de un modelo tutorial altamente psicologizado, lo que se expresaba en discursos como diagnóstico, intervención, déficit, entre otras. Zambrano *et al.* (2004) señalan que la comprensión de la desviación (conducta delictiva) se hace desde la perspectiva de la estructura social, del sistema social imperante y de sus exigencias concretas. El quebramiento de las normas supone un acto disfuncional para el sistema en la medida que altera el comportamiento normal, de allí que se ponga el acento en una intervención clínica y se remita la responsabilización de los actos únicamente a los jóvenes.

Lo anterior ha llevado a que la educación se organice en torno a una pedagogía del déficit donde los jóvenes son vistos como “incompletos” o “víctimas” por lo cual serían carentes de potencial transformador. Se produce lo que Barudy (2001) denomina como proceso de victimización temprana, en donde el niño no puede

resolver sus necesidades, transformándose en muchas ocasiones en “objeto” para los adultos. Esta situación ha sido identificada por los equipos especialista que han expresado en sus relatos la necesidad de incluir una dimensión social en los diagnósticos e incluso contemplar una intervención con las familias o adultos responsables de los menores.

Los equipos profesionales del centro se encuentran comprometidos con los jóvenes pero claramente no cuentan con la autonomía necesaria para generar experiencias que puedan tener un impacto mayor. En este sentido su trabajo posee limitaciones aún cuando queda en evidencia la intencionalidad de avanzar en un modelo educativo que reconozca las complejidades que representa el mundo familiar, social, individual de los jóvenes.

5.1.3. Reinserción: Estar sin estar

El enfoque de trayectorias de vida nos ha permitido conocer procesos individuales y sociales de los jóvenes infractores de ley, indagando desde las formas de aprendizaje hasta las dinámicas que tenían en sus lugares de origen (contexto). Los relatos no han permitido acceder a los diversos puntos de encuentros y desencuentros vinculados a su reclusión, aproximándonos a la compleja red de relaciones (testigos de vida como: padres, amigos, profesores, etc.) y contextos institucionalizados a través de los equipos profesionales, construyendo una visión más profunda y enriquecida de sus propias vidas.

Nos hemos dado cuenta que los jóvenes viven la inmediatez mientras que los adultos están preocupados por su futuro, esto ha llevado incluso a que ellos

estratégicamente aprendan formas de burlar los mecanismos con los cuales se pretende su re-vinculación normativa.

Esta situación se puede evidenciar en muchos aspectos, sin embargo, en la elección de un oficio se hace muy latente. Los oficios que ofrece el centro no los significan como una oportunidad laboral ya que saben que los ingresos serían muy acotados al ingresar al mercado laboral y por lo tanto no se ajustarían a sus expectativas. La inmediatez de sus discursos y la premura con la que viven sus urgencias económicas familiares, les tensiona la posibilidad de espera, de desarrollar un proceso educativo que les permita acceder a mejores posibilidades laborales (Pérez, 2009).

Por otra parte, llama la atención que para los adultos la no reincidencia se identifique como un elemento asociado al éxito de la intervención realizada durante la estancia en el centro, sin embargo, para Gutiérrez (2016) cabe la posibilidad de que quien cometa un acto delictivo nuevamente no llegue a ser denunciado, o peor aún que no vuelva a cometer un delito pero no se encuentre incorporado al mundo social. Incluso uno de los especialistas señaló en su entrevista que no es posible hablar de reinserción de estos jóvenes ya que nunca han estado “insertados” en el sistema. La salud mental ocupa un lugar central en los procesos de reinserción ya que todos ellos poseen un deterioro en este ámbito. Tal como señalan Saavedra y López (2013) una desatención a esta área puede llegar incluso a ideas suicidas de parte de los jóvenes. Además, el hecho de que salgan al medio externo habiendo cumplido su condena no implica que haya existido un proceso de reparación de su salud mental o que no vayan a presentar desajustes emocionales en el futuro. Con

esto, toma mayor fuerza la necesidad de un seguimiento y evaluación permanente a cargo del Estado.

La estigmatización de la cual son objeto los jóvenes representa una tarea pendiente desde el sistema procesal penal. Podemos explicar esta situación desde los planteamientos de Becker (1963) y su teoría del etiquetamiento social, ya que se criminaliza la imagen del joven que cumple con ciertas características asociadas a conceptos negativos (Di Napoli, 2016), instaurando así un estigma social sobre la persona adolescente, a pesar de haber cumplido legalmente con la medida que correspondía a su conducta, por lo que sería conveniente la intervención y participación de los grupos más cercanos e íntimos como la familia, su grupo de pares y la comunidad, a fin de evitar la reincidencia y que su integración efectiva no se vea comprometida (Montejano *et al.* , 2019).

Para Checa *et al.* (2003) esta exclusión de la que son objeto los jóvenes (económica, cultural, jurídica etc) tiene su base la mayoría de las veces en una representación previa, en un prejuicio colectivo que el grupo mayoritario ha generado respecto al otro; cuando el trato se produce realmente, la estigmatización se hace efectiva y a su vez retroalimenta la representación que se tenía de ellos.

Por último, la privación de libertad prolongada, y a edad temprana debe ser revisada a la luz de la experiencia internacional puesto que implica un tipo de “socialización diferenciada”. Cuando los jóvenes ingresan al sistema sufren una pérdida importante del entorno habitual, de su familia y de su grupo de pares, por eso sus efectos se proyectan más allá del período de encierro, contribuyendo a incrementar y agravar su desarraigo social y la desvinculación familiar. No debemos olvidar que

los jóvenes privados de libertad tienden a adquirir una autopercepción distorsionada (carente, abandonado y/o rechazado) afectando profundamente su identidad (Sarmientos *et al.*, 2017).

5.2 Conclusiones

A partir de los resultados expuestos y en atención a las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio del estudio es posible concluir:

- a) Las trayectorias de vida de los jóvenes privados de libertad se caracterizan por un abandono temprano en un contexto de pobreza estructural multidimensional. Las familias juegan un rol fundamental como modeladores de la conducta pues han expuesto a sus hijos tempranamente a hechos punitivos. La participación de los jóvenes en el mundo delictivo está determinada por las características del entorno sociocultural que promueve (o no) estos actos. Los jóvenes experimentan el abandono temprano del sistema educativo, en atención a una educación centrada en el control y un currículum uniforme que da escasas de posibilidades para su desarrollo. En la mayoría de los casos el consumo problemático de drogas motivó las conductas delictivas bajo la finalidad de suplir bienes materiales de orden primario. La edad es un factor importante a considerar en futuras intervenciones puesto que se trata de un grupo etario con características que los hacen vulnerables a la comisión del delito, por ejemplo, por un tema de estatus, de bienestar social, de reconocimiento, entre otros. Sus formas de

resistencias se manifiestan a través de relaciones violentas, relativización de la autoridad y de una manipulación frente al sistema.

- b) La educación está íntimamente vinculada al mundo laboral a través de la formación en oficios. El currículum de los jóvenes presenta importantes contradicciones desde el nivel central, donde existe un ordenamiento jurídico que promueve el acceso a la educación, la igualdad de oportunidad y la inclusión educativa, sin embargo, los planes y programas oficiales adhieren a un enfoque técnico caracterizado por contenidos, objetivos y metodologías altamente estructurado y rígido, justificado en las teorías conductistas del aprendizaje que ponen a los jóvenes en condición de objeto y no de actores relevantes en su proceso educativo. Si bien el currículum propone estrategias memorísticas los equipos profesionales promueven un currículum crítico inspirado en la pedagogía social de Paulo Freire que se concreta en estrategias educativas humanistas, pertinentes, inclusivas y reflexivas. La evaluación representa un nudo crítico para el equipo profesional puesto que deben dar cumplimiento a los requerimientos del nivel central en términos de indicadores y resultados no solo para la promoción académica sino también para el mantenimiento de los jóvenes dentro del mismo centro. El hecho de que el ingreso de los jóvenes al centro no se ajuste a un calendario académico regular dificulta sus procesos educativos, ya sea por interrupción (cambio de medida) o por ingresos atemporales. Una de las fortalezas del sistema educativo ampliamente reconocido por los diferentes actores es el

equipo multidisciplinarios que se ha ido incrementando durante los últimos años.

- c) Las expectativas de los participantes son relativas frente al éxito del proceso de reinserción social, a pesar de que los equipos profesionales confían en las posibilidades de cambio de los jóvenes en la práctica se encuentran con diversas limitaciones de corte administrativo provenientes del sistema central. Los resultados son coincidentes en la identificación de factores facilitadores y barreras para su incorporación a la vida social. El trabajo, la educación, un soporte inclusivo externo y la responsabilización aparecen como oportunidades para el sistema procesal penal de los jóvenes, mientras que la ausencia de un sistema de evaluación y seguimiento externo, la evaluación del propio programa y la estigmatización de los jóvenes obstaculizarían las posibilidades de cambio efectivo, aumentando las posibilidades de reincidencia.

5.3. Limitaciones y proyección futura

Como limitaciones queremos mencionar aquellos aspectos que de una u otra manera han dificultado el curso de la investigación y que podrían ser previstos en estudios futuros.

5.3.1. Limitaciones

La ausencia de investigaciones en materia de educación de jóvenes infractores de Ley desde enfoques participativos, vale decir, que incluyan las voces y perspectivas de diferentes actores. El marco jurídico en el cual se enmarca la tesis (Ley N° 20084) es de reciente promulgación, entrando en vigencia solo el año 2007 y su implementación ha tomado varios años producto de la escasa experiencia en la materia. Si bien logramos encontrar estudios en Europa y Norteamérica, la mayoría de ellos son de corte métricos y han tenido como foco la variable cultural, en Latinoamérica son muy escasos y sólo han abordado procesos de reinserción y revisiones a los marcos jurídicos. Si bien inicialmente fue una limitación el acceso a las investigaciones también constituyó la brecha de conocimiento que nos llevó a formular el problema de investigación.

También nos parece una limitación importante la ausencia de estudios de corte evaluativos que pudieron iluminar el diseño de las entrevistas y cuestionarios. En este sentido, variables como resultados de aprendizaje, dispositivos de enseñanza, protocolos de actuación, estudios de género en población juvenil privada de libertad aportaban información restringida o parcializada. Esta situación la superamos a través de la construcción y validación de un cuestionario y guiones de entrevistas

multifocales que nos permitieron mirar la naturaleza de los programas y realizar una valoración crítica de ellos.

La características propias de la etapa evolutiva en que se encontraban los jóvenes y adolescentes hizo difícil el trabajo de campo, puesto que a priori desconfiaban de los interlocutores producto de sus experiencias de vida. Esto los hizo mirar con cautela nuestra participación, que buscó en todo momento generar un espacio de diálogo abierto y cercano. Para atender a esta situación recurrimos a conversaciones previas sobre otros temas de interés para ellos, además de explicar nuestra presencia en el centro y solicitar su consentimiento. No podemos negar que fue difícil acceder a temas sensibles para los jóvenes por lo tanto debimos en algunos casos recurrir a otras fuentes de información, por ejemplo, sus informes de ingreso, sus evaluaciones, conversaciones con los adultos responsables, entre otras medidas.

Otra de las limitaciones fue la incorporación de una mirada externa al centro, específicamente, a tomadores de decisiones a nivel local, regional o nacional. Con ello, podríamos haber triangulado la información referida a las funciones propias del servicio nacional de menores y sus formas de organización. Frente a la dificultad para entrevistar suplimos esta brecha con el análisis de documentos oficiales que nos aportaron igualmente la información necesaria para el estudio.

No se puede dejar de mencionar la propia subjetividad del doctorando, quien trabajo dentro del sistema de justicia juvenil por más de 15 años y se vio directamente involucrado con el funcionamiento del centro. Con el propósito de evitar el sesgo en los análisis de los datos recurrimos a múltiples conversaciones y discusiones con

los directores de tesis a modo de triangular y aumentar la credibilidad de la información.

La pandemia también fue una limitación para el desarrollo del trabajo del campo ya que el centro restringió las visitas por medidas sanitarias. Esta situación implicó realizar las entrevistas a familias y jóvenes en espacios alternativos, siguiendo las normas de distanciamiento social de acuerdo a los protocolos establecidos por el Ministerio de Salud de Chile.

5.3.2. Proyección de futuro

Nos parece pertinente establecer algunas proyecciones del estudio que se han generado a partir de nuevas preguntas de investigación. Sería de interés realizar estudios que vayan en la dirección de evaluar los programas de funcionamiento interno de los centros que atienden a jóvenes privados de libertad.

Los resultados dejan en evidencia la ausencia de un soporte externo para el seguimiento y evaluación de los jóvenes al término del cumplimiento de su condena. En este sentido, sería interesante estudios tendientes a diseñar y validar un sistema que informe las políticas públicas y logre articular la circulación de conocimiento desde los diferentes niveles que intervienen en el proceso de reinserción social de los jóvenes.

Desde una perspectiva metodológica sería interesante desarrollar estudios longitudinales que aporten información “en el tiempo” sobre el desempeño de los jóvenes dentro y fuera de los centros privativos de libertad. Esto nos permitiría tener

a la vista indicadores de reincidencia, desistimiento, incorporación a la educación y acceso al mercado laboral.

En la línea de interés del doctorando sería importante realizar nuevos estudios en la línea de formación inicial y continua del profesorado, para conocer e incidir en la formación de competencias que los habiliten para el trabajo en contextos privativos de libertad, que fue identificada como una limitación en el estudio.

Además, será muy positivo acceder a más muestra y analizar, en perspectiva longitudinal, el futuro de estos casos ahora estudiados.

5.3.3. Propuestas de acción

A partir de los resultados obtenidos es posible entregar una serie de propuestas que tienen como propósito aportar en la toma de decisiones a nivel nacional:

- Para mejorar la institucionalidad en torno a los jóvenes infractores de Ley proponemos establecer vínculos efectivos entre el Poder Judicial, la Fiscalía y Defensoría Penal Pública, quienes tienen a su cargo la responsabilidad de la judicialización de los casos, vale decir, establecer tipos y tiempos de condena.
- Fortalecer a la instituciones que tienen a su cargo la administración de los centros de cuidados de menores para el cumplimiento de las penas, esto implica promover una visión garantista que asegure los derechos niños, niñas y adolescentes.
- Garantizar la educación de los jóvenes en manos de Estado de modo que no sea traspasada a entes externos públicos o privados (por ejemplo municipio),

con el fin de asegurar el pleno cumplimiento a lo estipulado en la Constitución Política del Estado.

- En el caso de la administración de los centros proponemos avanzar hacia un recambio del personal que permita renovar las prácticas psicoeducativas y aminorar los vicios que se han ido instando a lo largo de los años en la atención de los menores.
- Mejorar la oferta programática al interior de los centros a través de iniciativas culturales, educativas, deportivas, entre otras, como recursos favorecedores de la rehabilitación de la conducta.
- Para el Ministerio de Educación sería recomendable inicial una consulta pública con colectivos especializados en la materia, de manera de elaborar lineamientos educativos que se ajusten a las necesidades e intereses de los jóvenes privados de libertad. Esta situación implicaría abandonar el actual modelo de educación para adultos por uno que reconozca el ciclo vital de los jóvenes y promueva experiencias diversificadas de aprendizaje.
- Instalar programas de salud mental que no se remitan exclusivamente al tratamiento por consumo de drogas sino que intervenga en aspectos psicosociales de la personalidad de los jóvenes incorporando a las familias y redes de apoyo externas.
- En el campo educativo sería recomendable incluir en los currículum formativos de futuros profesores estrategias específicas para el trabajo con jóvenes infractores de ley. En este sentido, las prácticas docentes podrían constituir espacios de aprendizaje significativo para los futuros profesores.

- Establecer mecanismos y/o programas de seguimiento en el medio externo para asegurar la efectiva reinserción de los jóvenes al momento del cumplimiento de condena.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams, L., Mizel, M., y Barnet, E. (2021). La criminalización de los niños pequeños y la sobrerrepresentación de los jóvenes negros en el sistema de justicia juvenil. *Raza y Problemas Sociales*, 13, 73–84. <https://doi.org/10.1007/s12552-021-09314-7>.
- Aguilar, A. (2021, 13 de abril.) Santiago de Chile, de ser una de las ciudades más seguras de Latinoamérica a estar azotada por la delincuencia. *Agencia Anadolu News*, párr.1.
- Ahumada, H., y Grandón, P. (2015). Significados de la reinserción social en funcionarios de un centro de cumplimiento penitenciario. *Psicoperspectivas*, 14(2), 84-95.
- Ajaaouani, X. (2015, 15 al 31 de octubre). *El papel de las madres de los “niños de la calle” en la protección, rehabilitación e inserción social de sus hijos* [Comunicaciones]. VII congreso virtual sobre la historia de las mujeres, Jaen, España.
https://www.academia.edu/es/22255733/VII_CONGRESO_VIRTUAL SOBRE _HISTORIA_DE_LAS
- Akers, R., y Jensen, G. (2006). The empirical status of social learning theory of crime and deviance: The past, present, and future. In Cullen, FT, Wright, JP, Blevins, KR (Eds.) *Taking Stock: The Status of Criminological Theory. Advances in Criminological Theory*. (pp. 37-76). Transaction Publishers.

-
- Alvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14. www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G28-1-14-CarmenAlvarez-JoseLuisSanFabian.pdf
- Ander-Egg, E. (2013). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Lumen.
- Arbel, R., Schater, H., y Kasmiersky, K. (2018). Adverse childhood experiences, daily worries, and positive thoughts: A daily diary multi-wave study. *Clinical Psychology* 57(4), 514-519. <https://doi.org/10.1111/bjc.12200>
- Arjona, Á., y Checa, J.C. (2008). Viajando juntos, sentados aparte: Un caso de etnolocalización en espacios cotidianos de interacción. *Papeles de Población*, 14(58), 183-207.
- Arjona, Á., Checa, J.C., y Checa, F. (2014). Inmigración nuevos retos en el Siglo XXI. *Gazeta de Antropología* 30(2), artículo 04. <http://hdl.handle.net/10481/33423>
- Barbot, B., Haeffel, G., Maconber, D., Hart, L., Chapman, J., y Girenko, E. (2012). Desarrollo y validación de el perfil de resultados de reducción de la delincuencia (DROP) en una muestra de menores encarcelados: un enfoque de puntuación multiconstructivo/multitucional. *Evaluación Psicológica* 24(4), 901-912.
- Barudi, J. (2001, 22 y 23 de noviembre). El tratamiento de familias donde se producen abusos y malos tratos infantiles. [conferencia]. *Primeras jornadas de trabajo sobre: El tratamiento familiar en situaciones de malos tratos y abuso en la infancia*. Mallorca, España. www.buentrato.cl/pdf/est_inv/violen/vp_barudy.pdf

- Bauer, L., y Thomas, J.L. (2019, 15 de diciembre). Niños desechables: estamos enviando más crianza niños a la cárcel que a la universidad. El águila de Wichita. Obtenido de <https://www.kansas.com/news/>
- Bautiste, B., y Hein, S. (2020). Distensión e Identidad, respuesta de los padres y comportamientos problemáticos en niños con justicia juvenil. *Justicia y Comportamiento Penal*, 20(10),1-18.
- Becerril, D. (2014). La Evaluación de la Penalización al Delincuente. *Revista Internacional de Doctrina y Jurisprudencia*. Universidad de Almería.
- Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. The Free Press of Glencoe.
- Beloff, M. (2001). Algunas confusiones en torno a las consecuencias jurídicas de la conducta transgresora de la ley penal en los nuevos sistemas de justicia juvenil latinoamericanos. En E. García M. (Ed.) *Adolescentes y Responsabilidad Penal* (pp. 29-69). Ad Hoc.
- Berman, S., y Weems, C. (2018). Angustia de identidad. En R. Levesque (Ed.), *Enciclopedia de la adolescencia* (pp. 1819-1826).
- Bermejo, B. y Cabero, J. (1998). Familia y medios de comunicación. En V. Llorent-Bedmar (Coord.), *Familia y educación: una perspectiva comparada*. (pp.595-614).
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-1.
- Botero, W. (2005). *Stratificación Social division and inequality*. Routledge.

- Bourdieu, P. (2001). La ilusión biográfica en Bourdieu Pierre. *Acta Sociológica* 56, 121-128.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Calvin, J., Barber, B., y Soy Turk, L. (2018). Positive Behavior Interventions and Supports Implementation in Secure Care Juvenile Justice Schools: Results of a National Survey of School Administrators. *Behavioral Disorders*, 44(1), 3-19. <https://www.jstor.org/stable/26979527>
- Calvin, G. (2018). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes* (3ra.ed). Nau Llibres.
- Calvo, C. (2008). Del Mapa Escolar al Territorio Educativo. Diseñando la Escuela desde la Educación. Nueva Mirada.
- Calvo, C. (2010). Complejidades Educativas Emergentes y Caóticas. *Revista Polis*, 9(25), 87-100.
- Canto, A., Sosa, W., Bautista, J., y Santillán, A. (2020). Escala de Likert. Una alternativa para elaborar e interpretar instrumentos de percepción social. *Revista de Alta Tecnología y Sociedad*, 12(1).
- Cardona, M.C. y Chiner, E. (2006). Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en aulas inclusivas: Un estudio de las percepciones y necesidades formativas del profesorado. *Bordón*, 58(3), 287-306.
- Casassus, C. (1998). El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precarias. En Zamudio, L., Lulle, T. y Vargas, P. (Coord.). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales* (pp. 125-142). Anthropos.

- Castillo, D. (2020). *Categorías en la investigación social*. Universidad Javeriana.
- Checa, F., Arjona, Á., y Checa, J. C. (2000). Los autóctonos y los otros: el problema de la representación cultural. *Paralelo 37*, 43-52.
- Chesney-Lind, M. y Randall G. S. (2014). *Girls, Delinquency, and Juvenile Justice* (4th ed.). John Wiley y Sons.
- Cole, H. y Cohen, R. (2013). Breaking down barriers: A case study of juvenile justice personnel perspectives on school reentry. *Journal of Correctional Education*, 64(1) 13-35.
- Cornejo Cancino, M., Faúndez, X., y Besoain, C. (2017). Data Analysis in Biographical-Narrative Approaches: From Methods to an Analytic Intentionality. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2491>.
- Cortés, T., Grau, N., y Rivera, J. (2019). Juvenile Incarceration and Adult Recidivism. *Serie Documentos de Trabajo*, 482, 1-50.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- De Miguel, E. (2016). Mujeres, consumo de drogas y encarcelamiento. Una aproximación Intersectorial. *Revista Política y Sociedad*, 53(2), 529-549.
- Decreto N.º 257 de 2009. (2009, 1 de julio). Biblioteca del Congreso Nacional, Diario Oficial N° 41.973. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1005224>
- Decreto N.º 85 de 2015. (2015, 5 de febrero) Biblioteca del Congreso Nacional, Diario Oficial N° 41.075. <http://bcn.cl/2f7b6>

- Del Castillo, A. (2020). Trayectorias de jóvenes en contextos de pobreza crítica. Un estudio en gran San Miguel de Tucumán (Argentina). *Población y Sociedad*, 27(2) 164-193.
- Dettlaff, A., Weber, K., Pendleton, M., Boyd, R., Bettencourt, B., y Burton, L. (2020). It is not a broken system; it is a system that needs to be broken: The upEND movement to abolish the child welfare system. *Journal of Public Child Welfare*, 14(5), 500-517.
- Di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. *Revista Zona Próxima*, 24, 61-84. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85346806006.pdf>
- Dijkstra, J., Kretschmer, T., Pattiselanno, K., Franken, A., Harakeh, Z., Vollebergh, W., y Veenstra, R. (2015). Explaining adolescent's delinquency and substance use: a test of the maturity gap: The SNARE study. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 52, 747-767.
- Domínguez, J., Moreno, J., y Belmar, M. (2016). Caracterización multifactorial de adaptación de jóvenes infractores de ley en la región del Maule de Chile. *Academo*, 3(2), 1-16.
- Doyle, J. (2008). Protección infantil y delitos de adultos: uso de la asignación de un investigador para estimar los efectos causales del cuidado de crianza. *Revista de Economía Política*, 116, 746-770.
- Escobar, C. (2019). Aplicación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en delitos graves a 12 años de su entrada en vigencia. *Universidad de Chile*, s.p.

-
- <https://www.uchile.cl/noticias/157237/aplicacion-de-la-lrpa-en-delitos-a-12-anos-de-su-entrada-en-vigencia>
- Espejo, N. (2104, 4 de julio). ¿De qué hablamos cuando hablamos de adolescentes infractores de ley? *El mostrador*, párr. 2.
- Espitia, R., y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17(1), 84-105.
- Farrington, D. (2005). Orígenes infantiles de la conducta antisocial. *Psicología Clínica y Psicoterapia: una revista internacional de teoría y práctica*, 12(3), 177-190.
- Feixa, C. (1995). Tribus urbanas y chavos banda. Las culturas juveniles en Cataluña y México. *Nueva Antropología*, 14(47), 71-93.
- Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Ferrada, D. (2013). El curriculum transformador de formación inicial para profesores en contexto de vulnerabilidad social. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(1), 642-661.
- Fondo Internacional de Emergencias de las Naciones Unidas para la Infancia, [UNICEF] (2011). *The State of the World's Children. Executive Summary. Adolescence An Age of Opportunity*. United Nations Childrens
- Fondo Internacional de Emergencias de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2020). *Observatorio del Bienestar de la Niñez. Boletín 5: La Justicia Restaurativa en el Sistema de Responsabilidad Penal para*

Adolescentes en Colombia. Centro de Información sobre Migraciones. United Nations Children's.

Fondo Internacional de Emergencias de las Naciones Unidas para la Infancia - CIDENI - Defensoría Penal Pública (2020) Análisis del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente. UNICEF, <https://www.unicef.org/chile/informes/an%C3%A1lisis-del-sistema-de-responsabilidad-penal-adolescente>

Freire, P. (1978). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI.

Fundación Paz Ciudadana. (2015). *Estudio Modelo de reinserción para el nuevo Servicio Nacional de Reinserción Social. Informe Final* Fundación Paz Ciudadana – Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana Universidad de Chile. (Cap. 1).

Gagnon, J., Barber, B., y Soy Turk, I. (2018). Positive behavior interventions and supports implementation in secure care juvenile justice schools: Results of a national survey of school administrators. *Behavioral Disorders*, 44(1), 3-19.

Galván, A., y Durán, N. (2019). Adolescentes infractores y promoción de acciones prosociales: Una tarea pendiente. *Ágora USB*, 19(2), 583-595. <https://doi.org/10.21500/16578031.3756>

García, M., Martín, E., Torbay, A., y Rodríguez, C. (2009). La valoración social de la ley de Responsabilidad Penal de Menores. *Psicothema*. 22(4), 865-871.

Gendarmería de Chile. (2012). *La reincidencia: un desafío para la gestión del sistema penitenciario chileno y las políticas públicas. Estudio de reincidencia de individuos egresados el año 2010*. GEMCHI.

- González, E. (2002). *Educación en la afectividad*. Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid.
- González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Gremmen, M., Berger, C., Ryan, A., Steglich, C., Veenstra, R., y Dijkstra, J. (2019). Adolescents Friendships, academic Achievement, and Risk Behaviours: Same-Behavior and Cross-Behavior Selection and Influence Processes. *Child Development* 90(2), E192-E211.
- Gutiérrez, R. (2016). Modelo concesionado de prisiones federales en México [Tesis de Maestría Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Archivo digital.
- Hadiwijaya, H., Klimstra, T., Vermunt, J., Branje, S., y Meeus, W. (2017). Sobre el desarrollo de la armonía, la turbulencia y la independencia en las relaciones entre padres y adolescentes: un estudio longitudinal de cinco ondas. *Revista de juventud y adolescencia*, 46(8), 1772-1788.
- Hein, A., Blanco, J., y Mertz, C. (2017). *Factores de riesgo y delincuencia juvenil: revisión de la literatura nacional e internacional*. Fundación Paz Ciudadana.
- Hoeve, M., Dubas, J., Eichelsheim, V., Peter, H., Smeenk, H., y Gerris, J. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal Abnormal Child Psychology*, 37(1), 749-775.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (2004). *Concepto de ilustración. Dialéctica de la Ilustración, Fragmentos Filosóficos*. (3ra ed.). Trotta.
- Howel, J. (1997). *Juvenile Justice y Youth Violence*. Sage Thousand Oaks.

-
- Hughes, T., Raines, T., y Malone, C. (2020). School pathways to the juvenile justice system. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 72-79.
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. En M. Ciorán (Ed.). Centro de Estudios Urbanos, Universidad de Guadalajara.
- Knight, G., Vargas-Channes, D., Losoya, S., Costa-Robles, S., Chassin, L., y Lee, J. (2009). Aculturación y trayectorias de culturalization entre adolescentes delincuentes mexicano-estadounidenses. *Revista de Investigación Sobre la Adolescencia*, 19(4), 625-653.
- Kubek, J., Tindall-Biggins, C., Reed, K., Carr, L., y Fenning, P. (2020). A systematic literatura review of school reentry practices among youth impacted by juvenile justice. *Children and Youth Services Review, Elsevier*, 110(C), 1-9.
- Langer, M., y Lillo, R. (2014). Reforma a la justicia penal juvenil y adolescentes privados de libertad en Chile: Aportes empíricos para el debate. *Política Criminal*, 9(18), 713-138.
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14.
- Leiva, P. (2010). *Trayectorias vitales, una perspectiva para acceder a las subjetividades de los jóvenes*. <https://studylib.es/doc/4779183/titulo--trayectorias-vitales--una-perspectiva-para-accede...>

- Levey, E., Garandeanu, C., Meeus, W., y Branje, S. (2019). El papel longitudinal de la claridad del autoconcepto y la mejora de la delincuencia de amigos en la conducta delictiva adolescente. *Revista de Juventud y Adolescencia*, 48(6), 1068–1081
- Libreros, D., Asprilla, Z., y Turizo, M. (2015). Líneas de acción para prevenir y controlar la delincuencia juvenil en comunidades vulnerables de Barranquilla-Colombia-y su área metropolitana. *Justicia Juris*, 11(1), 40-51.
- LID Chile, (2021, junio 2) Trabajadores Área Social. Huelga de trabajadores subcontratados del SENAME. *La Izquierda Diario*. <https://www.laizquierdadiario.cl/Huelga-de-trabajadorxs-subcontratadxs-del-SENAME>
- Lizana, I., y Palma, G. (2018). Educación en contextos de encierro: jóvenes privados y privadas de libertad en CIP y CRC de la región metropolitana. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica Chile]. Archivo Digital. <https://www.academia.edu/38904039/>
- Loeber, R., Farrington, D., Stouthamer, M., Moffitt, T., y Caspi, A. (1998). Development of male offending: Key findings from the first decade of the Pittsburgh Youth Study. *Journal Studies on Crime and Crime Prevention*, 7(2) 141-171.
- López, C. (2002). *Diseño e implementación de un sistema de análisis documental automático*. [Tesis de pregrado, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4119/>

- Lowenstein, K. (2018). Cerrando el traumatismo a la tubería de la prisión: atención temprana y adecuada para jóvenes involucrados en el bienestar infantil. Ciudadanos por la justicia de menores.
- Mannheim, K. y De la Yncera, I. (1993). El problema de las generaciones. *REIS*, (62), 193-242
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 7(13), 13-21.
- Matthew, D. (2017). Desahuciadas, pobreza y lucro en la ciudad del siglo XXI. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 64(2), 407-409
- McGorty, A. (2011). *A meta-analysis of dynamic risk factors for predicting recidivism. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 3957-3957.
- Meldrum, R., Champion, B., Soor, S., Hay, C., Copp, J., Trace, M., Smith-Darden., J. y Kernsmith, P. (2020). ¿Las experiencias adversas de la niñez están asociadas con déficits en el autocontrol? Una prueba entre dos muestras independientes de jóvenes. *Justicia Penal y Comportamiento*, 47(2), 166–18.
- Mella, O., y Osses, S. (2015). *Métodos y técnicas introductorios a la investigación científica en ciencias sociales y educación*. Ediciones Universidad de La Frontera.
- Mendicoa, G., y Veneranda, L. (1999). *Exclusión y marginación social: nuevas perspectivas para su estudio*. Editorial Espacio.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2019). *Informe Desarrollo Social 2019*.

Ministerio de Desarrollo Social.

https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Social_2019.pdf

Ministerio de Justicia (2005). Congreso de la República. Diario Oficial N° 38.331.

<https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2005/12/07/do-20051207.pdf>

Ministerio de Educación (2015). *Decreto N° 83, Diversificación de la Enseñanza*.

MINEDUC.

Ministerio de Educación (2016). *Derecho a la educación y personas privadas de*

libertad. Derechos económicos, sociales y culturales. Programa EPJA.

MINEDUC.

Montejano, L., Galán, J., y De la Rosa, P. (2019). Reinserción social de

adolescentes en conflicto con la ley. Un estudio conceptual. *Estudios socio-jurídicos*, 22(1), 233-262.

Morcellini, M. (1997). *Passagio al futuro, formazione e socializzazione tra vecchi e*

nuovi media. Sociología e ricerca sociale.

Muñoz, F., y Freixas, C. (2017). Jóvenes infractores de ley en sanciones de medio

libre: El constructo de relaciones, miradas y discursos en los procesos de reinserción social de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en Chile.

Cuaderno de Trabajo Social, 10(1), 76-99.

Negrón, N., y Serrano, I. (2016). Prevención de Delincuencia juvenil: ¿Qué deben

tener los programas para que sean efectivos? *Revista Interamericana Psicología* 50(1) 117-127.

- Ojeda, Juan M., (2019, 1 de abril) Menores infractores: el 17% concentra la mitad de los delitos cometidos por adolescentes. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/menores-infractores-17-concentra-la-mitad-los-delitos-cometidos-adolescentes/595074/>
- Organización Mundial de la Salud. (2015, 10 de diciembre). *Desarrollo en la adolescencia*. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Organización Panamericana de la Salud (1990). Las condiciones de salud de las Américas, Washington: OPS;190
- Oriol, X. (2013). *Jóvenes delincuentes tutelados: perfiles delictivos, desarrollo socioemocional y apego*. [Tesis Doctoral, Universitat de Lleida]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10459.1/64069>
- Ortiz, M., Sepúlveda, R., y Viano, C. (2005). *Análisis de los programas de prevención dirigidos a Jóvenes Infractores de Ley*. Centro de Estudios y Seguridad Ciudadana. Universidad de Chile
- Oviedo, P. (2017). *La intervención con jóvenes infractores de ley en Chile. Análisis institucional y propuestas de optimización de la política de justicia juvenil de Chile*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Archivo digital. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/457576#page=1>
- Palet, A. (2010). Derechos fundamentales de los privados de libertad. Guía práctica con los estándares internacionales en la materia. (1ra ed). Universidad Diego Portales Dirección de Extensión y Publicaciones.

- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. (11nd). Mac Graw Hill.
- Peña-Trapero, B. (2009). La medición del bienestar social: una revisión crítica. *Estudios de economía aplicada*, 27(2), 299-324.
- Peralva, A. (1997). Jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 5, 15-24.
- Pérez, T. (2009). El Ideal Educativo del Nuevo Siglo. Periódico al Tablero N° 52, septiembre-octubre 2009 Diario digital <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209856.html>
- Pérez, B., y Rodríguez, X. (2021). La reinserción social: un concepto a discusión desde el trabajo social. *Revista de Trabajo Social*, 94, 36-49.
- Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186.
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educacao*, 23, 103-118.
- Reyes, C. (2014). ¿Por qué las adolescentes chilenas delinquen? *Política Criminal*, 9(17), 1-26
- Ryan, J., y Testa, M. (2005). Maltrato infantil y delincuencia juvenil: investigando el papel de la colocación y la inestabilidad de la colocación. *Revisión de Servicios para Niños Jóvenes*, 27, 227–249.

- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controvertida. *Sociologías*, 19, 300-335.
- Rodríguez, G., Flores, J., y García, J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, R. (1999). La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista iberoamericana de Educación*, 21, 55-57.
- Rolan, E., y Marceau, K. (2018). Características individuales y de los hermanos: trato diferencial de los padres y conductas externalizantes de los adolescentes. *Revista de juventud y adolescencia*, 47(12), 2535-2553.
- Saavedra, J, y López, M. (2013). Riesgo de suicidio de hombres internos con condena en centros penitenciarios. *Revista de Psiquiatría Salud Mental*.8(4),224-231.
- Sánchez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 34, 217-233.
- Sandín, B. (2012). Transdiagnóstico: Nueva frontera en psicología clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 185-203.
- Sandoval, E. (2014). Propensión a aprender de los adolescentes infractores de Ley: Reflexiones desde el enfoque biográfico. *Polis*, 37, 1-20.
- Sanhueza, G. (2020). Educación de Jóvenes en Situación de Privación de Libertad en Chile. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374677>

- Sanhueza, S., Fritz, M., y Quintriqueo, S. (2017). Triangulación de métodos como propuesta para el estudio de competencia comunicativa intercultural en contextos de inmigración e interculturalidad. *Revista Andamios*, 14(43), 283-303
- Sarmiento, A., Ghiso, C., Siderakis, M., y De Simone, C. (2017). Adolescentes infractores: Instituciones de régimen cerrado y consecuencias de la internación prolongada. *Anuario de Investigaciones*, 24, 261-266.
- Scandroglio, B., Martínez, J., Martín, M., López, J., Martín, A., San José., y Martín, J. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14, 6-15.
- Segura, R. (2014). El espacio urbano y la (re)producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas. *DesiguALdades.net Working Paper* 65.
- Sepulveda, N., y Guzmán J. (2019, julio 2). El brutal informe de la PDI sobre abusos en el Sename que permaneció oculto desde diciembre. *CIPER*, s.p. <https://www.ciperchile.cl/2019/07/02/el-brutal-informe-de-la-pdi-sobre-abusos-en-el-sename-que-permanecio-oculto-desde-diciembre/>
- Servicio Nacional de Menores (2007). Documentación Técnica. SENAME.
- Servicio Nacional de Menores (2009). Análisis proyecto del Servicio Nacional de Menores en materia educativa para infractores de ley frente a estándares internacionales de Reinserción Social. SENAME
- Servicio Nacional de Menores (2015). Informe cuenta pública. SENAME.
- Servicio Nacional de Menores (2016). Anuario Estadístico. SENAME.

- Shanahan, M., y Elder, G. (2002). History, agency, and the life course. En L. Crockett (Ed.). *Vol. 48 of the Nebraska Symposium on Motivation. Agency, Motivation, and the Life Course* (pp.145-186). University of Nebraska Press.
- Sneyder, H., y Sickmund, M. (2006). Juvenile offenders and victims: National Report. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Stuardo, M. (2021, septiembre 21). Menores de edad se jactan con arma tras protagonizar violento portonazo en San Pedro de la Paz, BioBio. *Biobiochile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-del-bio-bio/2021/09/21/menores-se-jactan-en-video-tras-portonazo-en-san-pedro-de-la-paz.shtml>
- Tenenbaum, G. (2016) Juventudes y violencias en América Latina. Sobre los dispositivos de coacción en el siglo XX. *Revista de Ciencias Sociales*, 6(12). 165-170.
- Toledo-Jofré, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, 506, 43-56.
- Urresti, M. (2002). Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. *Revista Encrucijadas*, 2(6).36-43.
- Valenzuela, M. (2009). *El futuro ya fue socio antropología de I@s jóvenes en la modernidad*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Valenzuela, S. (1997). Hacia la formación de instituciones democráticas: prácticas electorales en Chile durante el siglo XIX. *Estudios Públicos*, 66, 1-43.
- Vásquez, C. (2003). *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminologías*. Colex.

- Vera, M. y Cardona, M.C. (2021). Dejando atrás una relación abusiva de pareja: voces y testimonios de mujeres inmigrantes víctimas de violencia machista. *FEMERIS: Revista multidisciplinar de Estudio Género*, 6(1), 64-81.
- Vera, E. (2016, 15 de octubre). Los más pobres, la causa principal de la delincuencia: el bajo nivel educativo. El telégrafo. El Decano Digital. s.p.
- Vergara, L. (2020). El rol de la sociedad civil en la gestión de vivienda y barrios vulnerables en Chile. *Revista INVI*, 35(100), 62-90.
- Villagra, C. (2015). Hacia una política postpenitenciaria en Chile: desafíos para la reintegración de quienes salen de la cárcel. *Revista Electrónica Debates Penitenciarios*, 7(2), 2-14.
- Villagra, C. (2019, 29 de agosto). Aplicación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en delitos graves a 12 años de su entrada en vigencia. <https://facso.uchile.cl/noticias/157237/aplicacion-de-la-lrpa-en-delitos-a-12-anos-de-su-entrada-en-vigencia><https://facso.uchile.cl/noticias/157237/aplicacion-de-la-lrpa-en-delitos-a-12-anos-de-su-entrada-en-vigencia>
- Walsh, A., y Ellis, L. (2007). *Criminology. An interdisciplinary approach*. Sage Publications.
- Wester, KL., MacDonald, C., y Lewis, T. (2008). Un vistazo a la vida de nueve jóvenes en un centro penitenciario: información sobre las teorías de la delincuencia. *Revista de Adicciones y Consejería para Delincuentes*, 28(2), 101-118.

- Yin, J. (1989). *Estudio de casos una de las muchas maneras de realizar investigaciones en Ciencias Sociales*. Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series. Sage. www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Yin-Cap-1-Trad.pdf
- Yuni, J. (2011 del 27 al 30 de junio). Recorridos, limitaciones y posibilidades de las experiencias de educación no formal universitaria en argentina [conferencia]. *IV Congreso Iberoamericano de universidades para mayores CIUUMM, Alicante, España*.
https://www.academia.edu/es/26880894/Recorridos_limitaciones_y_posibilidades_de_las_experiencias_de_educaci3n_no_formal_universitaria_en_Argentina
- Zambrano, A., Muñoz, J., y Andrade, C. (2015). El desafío de incorporar las redes institucionales y comunitarias en la intervención con adolescentes infractores: una investigación-acción en tres regiones del sur de Chile. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1371-1386
- Zarzuri, R., y Ganter, R. (2002). Giro cultural y estudios de juventud en el Chile contemporáneo: crisis de hegemonía, mediaciones y desafíos de una propuesta. *Última década*, 26(50), 61-88.

7. ANEXOS

Anexo 1: Guión de entrevista



Objetivo general: Analizar las trayectorias de vida, las oportunidades educativas y las barreras para la reinserción social de jóvenes infractores de ley que se encuentran internados en centros privados de libertad en la ciudad de Talca, Chile.

	Preguntas
Trayectorias personales	1. Cuéntame de ti, hace cuánto tiempo estás en el centro, tu edad, por qué ingresaste al centro, estuviste en algún centro protección del SENAME, cómo recuerdas tu niñez, tu escuela.
Trayectorias familiares/sociales	2. Háblame de tu familia, tus padres, cómo era la vida y tu relación con ellos. Dónde vivías, háblame de tus amigos, que es de ellos hoy, qué recuerdas de tu relación con familia y amigos, cómo han marcado tu vida, los ves habitualmente (te vienen a visitar al centro)
Programas educativos	1. Con que programas se cuenta para los jóvenes infractores, qué características tienen esos programas, quienes diseñaron esos programas, como los reciben los profesores y profesionales de la escuela, hay preparación de los profesores para llevar a cabo estos programas, qué falta, cuales son las debilidades y fortalezas de la oferta existente, qué propondría para mejorar
Formación de profesionales	2. Hay capacidad y formación técnica para desarrollar programas de reinserción educativa, cómo los evalúa usted, cree que han tenido el impacto deseado, si/no por qué, los educadores y profesionales se sienten preparados, cuáles son sus mayores dificultades, cuáles son sus motivaciones, qué expectativas tienen sobre el éxito de estos programas, cómo debiera ser el perfil de los profesionales y educadores que trabajan con este tipo de jóvenes.

<p>Evaluación y seguimiento</p> <p>Recursos (financieros, infraestructura, espacios, educativos)</p>	<p>3. Cómo se lleva a cabo el seguimiento y la evaluación de los jóvenes, qué registros se tienen, cómo es su progresión académica, qué medidas se toman para ir mejorando los programas, qué participación tienen los jóvenes en el programa.</p> <p>4. Con qué recursos se cuenta para el desarrollo del programa, en qué condiciones se da (infraestructura, equipamiento, recursos humanos, material pedagógico, otros).</p>
<p>Reinserción social (Fases)</p> <p>Motivación</p> <p>Reincidencias</p> <p>Redes apoyo</p>	<p>5. Cómo avanzan los jóvenes en la reinserción, hasta qué momento llegan, ha visualizado cuando recaen o abandonan, ha indagado en los motivos por los cuales desertan. Cual es el rol de la familia y de las redes de apoyo, cómo ustedes como institución del Estado intervienen en estos procesos de reinserción, qué resultados se tienen, dónde están las principales deficiencias, qué propone a futuro, cuáles son las motivaciones para continuar estudios, cómo se insertan al ámbito social, laboral, existen unidades de vinculación y apoyo para generar la reinserción social de los jóvenes al término del cumplimiento de la condena Qué propondría para mejorar.</p>

Anexo 2: Cuestionario



Escala de Expectativas de Reinserción social

® Domínguez, J., 2021

Este cuestionario forma parte de una investigación de la Universidad de Almería, en el marco de una Tesis Doctoral titulada "JÓVENES INFRACTORES DE LEY: ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS, OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y REINserción SOCIAL EN CHILE", del autor Julio Domínguez. El objetivo es conocer las expectativas de reinserción que poseen jóvenes privados de libertad, familias y equipos profesionales que acompañan en el proceso de internación. Si estás de acuerdo con los fines de la investigación y el uso que se dará a la información agradecemos responder al cuestionario.

I. VARIABLES DEMOGRÁFICAS

Participante: _____ Joven privado de libertad (indicar tiempo de condena). _____
_____ Familia (indicar rol)
_____ Equipo profesional (indicar especialidad)
Edad _____ Género: _____ Hombre _____ Mujer

II. VARIABLE REINSERCIÓN

Lee cada afirmación y selecciona la respuesta que mejor describe lo que piensas o crees. Considera la siguiente puntuación:

- 1 = Muy en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = No se/ No conozco
- 4 = De acuerdo
- 5 = Muy de acuerdo

ÍTEM					
El actual sistema favorece la reinserción	1	2	3	4	5
El paso por el centro genera nuevos aprendizajes delictivos	1	2	3	4	5
El paso por el centro permite planificar el futuro	1	2	3	4	5
La sanción recibida ayuda a no reincidir	1	2	3	4	5
Se puede aprender cosas que ayuden a reinsertarse	1	2	3	4	5
Terminar los estudios es un aporte para la reinserción	1	2	3	4	5
Los recursos (instalaciones, personal) son suficientes para el centro	1	2	3	4	5
Los profesionales buscan o proponen estrategias para la reinserción	1	2	3	4	5
La sanción es efectiva para no volver a cometer delitos	1	2	3	4	5
Estar con otros jóvenes que cumplen condena es positivo	1	2	3	4	5
Estar privado de libertad permite pensar en los errores	1	2	3	4	5
Tener acceso a un oficio puede ayudar en el medio externo	1	2	3	4	5
La familia es un apoyo importante en el proceso de reinserción	1	2	3	4	5
El equipo de profesionales confía en que es posible la reinserción	1	2	3	4	5
Contar con redes ayuda para no volver a cometer delitos.	1	2	3	4	5
El consumo de drogas obstaculiza la reinserción	1	2	3	4	5
La salud mental es determinante para la reinserción	1	2	3	4	5
El acompañamiento fuera es importante para la reinserción	1	2	3	4	5
Las sanciones deberían ser más severas para no volver a delinquir	1	2	3	4	5
Se puede romper con el pasado delictivo	1	2	3	4	5
Al salir del centro los jóvenes están preparados para obtener un empleo o continuar estudios	1	2	3	4	5

Si tuvieras que evaluar expectativa **global**, vale decir, si crees posible que una persona que ha cometido un delito pueda reinsertarse en la sociedad; de **1 a 5** ¿qué puntuación te asignarías?

1 2 3 4 5

Expectativa baja

Expectativa alta

Gracias por tu colaboración

Anexo 3: Consentimiento informado



Talca, 03 de junio 2021

Consentimiento Informado para jóvenes, profesionales y familias que participan del estudio

Estimado/a

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación. Análisis de las trayectorias delictivas y el rendimiento académico para la reinserción social de los jóvenes infractores de ley privados de libertad en la región del Maule –Chile.

El objetivo general de este estudio consiste en Analizar las trayectorias, oportunidades educativas de jóvenes privados de libertad con el propósito de comprender la eficacia del sistema que soporta su reinserción social y las racionalidades que subyacen a la elaboración de las políticas públicas en la región del Maule-Chile.

Por tal motivo, usted ha sido invitado(a) para participar de esta investigación, considerando la importancia y relevancia de su información para los fines de la presente investigación.

El investigador responsable de este estudio es el candidato a **doctor don Julio César Domínguez Maldonado** quien es académico del Departamento de Fundamentos de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule y doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Almería de España.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación en el Estudio consistirá en responder una entrevista en profundidad en relación con los objetivos de la investigación. Esta entrevista tendrá una duración de 40-60 minutos aproximadamente, se trata de una única entrevista. Se realizará en un horario a acordar.

En atención a la crisis sanitaria y procurar evitar algún riesgo a su salud, la entrevista se realizará de manera remota, a través de una plataforma segura provista por el investigador responsables, será grabada, se eliminarán las imágenes y sólo se usarán los archivos de audio, los que serán transcritos.

Beneficios: usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. Sin embargo, su participación permitirá contar con información fundamental para conocer el

soporte de la reinserción social y la implementación de políticas efectivas para los jóvenes privados de libertad.

Voluntariedad: su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también para detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad y anonimato: su identidad siempre se mantendrá en estricta reserva, en las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular todas sus respuestas en la entrevista serán confidenciales. Para analizar la información, se utilizarán archivos anonimizados donde a cada participante se le asignará un código, y contendrán solo sus respuestas, por lo que su nombre u otra información que pueda identificarlo/a serán eliminados de estas. Solo los investigadores responsables tendrán acceso a tales datos; es decir, las instituciones asociadas a este proyecto tendrán acceso solo a los resultados generales del estudio, los que en toda circunstancia estarán anonimizados. Los datos serán usados solamente en instancias académicas de investigación y aquellas propias de la divulgación investigativa, se utilizarán nombres ficticios y se reservará todo posible indicio que permita una identificación posible.

Riesgos: La investigación no implica riesgos para usted. Sin embargo, si en algún momento se siente incómodo/a o molesto/a ante alguna pregunta o reflexión durante su participación en las entrevistas, la investigadora responsable detendrá la entrevista y le consultará si desea salar la pregunta o suspender la entrevista.

Almacenamiento y resguardo de la información: Toda la información que se recabe de esta investigación estará siempre resguardada y al cuidado del investigador Responsable, quien destinará un mueble bajo llave donde se guardará todo documento de esta investigación.

Conocimiento de los resultados: Los resultados de esta investigación, al término del estudio y a la defensa del doctorando serán públicos y socializados con las instituciones involucradas.

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar el Investigador Responsable de este estudio:

Julio Domínguez Maldonado,

Teléfono: + 56 998862589

Correo electrónico: jdominguez@ucm.cl

II. FORMULARIO ELECTRÓNICO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar en el estudio ***Jóvenes infractores de ley: estudio de las trayectorias individuales y colectivas, oportunidades educativas y reinserción social en Chile***, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Al indicar la opción 'ACEPTO' que aparece más abajo, declaro estar de acuerdo en participar en el estudio, de acuerdo con los términos antes señalados.

ACEPTO
participar

NO ACEPTO
participar

Previo a la entrevista el/la participante debe completar la siguiente autorización.

