



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Trabajo con alumnos que han infringido la ley:
miradas y estrategias de profesores que se desempeñan
en programas de reinserción educativa**

ROBERTO FRANCISCO CONEJEROS GONZÁLEZ

PROFESORA GUÍA: PALOMA LABRA VALERDI

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado de académico de Magister en Psicología Clínica Mención en Psicoterapia Constructivista y Construccinista.

Fecha: Marzo, 2016

Valparaíso, Chile



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Trabajo con alumnos que han infringido la ley:
miradas y estrategias de profesores que se desempeñan
en programas de reinserción educativa**
ROBERTO FRANCISCO CONEJEROS GONZÁLEZ

PROFESORA GUÍA: PALOMA LABRA VALERDI

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado de académico de Magister en Psicología Clínica Mención en Psicoterapia Constructivista y Construccionalista.

Fecha: Marzo, 2016

Valparaíso, Chile

A Vicente Conejeros...

Este es un regalo a las personas que directa e indirectamente, colaboraron en la creación de esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a aquellos que me invitaron a reflexionar, a tener confianza, aquellos que estuvieron ahí en los buenos y en los malos momentos, a los que quizás con muy poco generaron una gran transformación, a los que desde la constancia y la tozudez me mostraron que otro mundo es posible y que depende de uno –en la relación con otros- el aportar para generar esas transformaciones que queremos alcanzar... Al azar y al destino, abrazos desde lo pasajero, desde la timidez del relato escrito que espera volver a la potencialidad de lo oral.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. RESUMEN | 9 |
| 2. INTRODUCCIÓN | 10 |
| 3. MARCO TEÓRICO | |
| 3.1. RELATANDO/NOS | 14 |
| 3.2. JUVENTUDES | 23 |
| 3.3. DELINCUENCIA | 33 |
| 3.4. MARCO JURÍDICO EN TORNO A LOS JÓVENES | 35 |
| INFRACTORES DE LEY EN CHILE | |
| 3.5. CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA | 44 |
| INFRACCIÓN DE LEY EN JÓVENES | |
| 3.6. ESBOZO DE LOS “DATOS DUROS” Y EL DISCURSO | 51 |
| SOCIAL EN TORNO A LA INFRACCIÓN DE LEY EN JÓVENES | |
| 3.7. MARCO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN EN CHILE | 56 |
| 3.8. EDUCACIÓN E INFRACCIÓN DE LEY EN JÓVENES | |
| 3.8.1 DERECHOS Y EXCLUSIONES | 60 |
| 3.8.2 RELACIÓN ESCUELA E INFRACCIÓN | 61 |
| 3.8.3 DATOS Y CIFRAS SOBRE ADOLESCENTES | 64 |
| QUE HAN INFRINGIDO LA LEY Y SU SITUACIÓN ESCOLAR. | |
| 3.9. PROGRAMAS QUE TRABAJAN CON | 70 |
| ALUMNOS QUE PRESENTAN INFRACCIÓN DE LEY. | |
| 3.10. SUGERENCIAS PARA UN ADECUADO | 73 |
| PROCESO ESCOLAR CON ADOLESCENTES QUE HAN | |
| INFRINGIDO LA LEY. | |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 4. | MÉTODO | |
| 4.1. | OBJETIVOS | 76 |
| 4.2. | METODOLOGÍA | |
| 4.2.1 | PARADIGMA Y EPISTEMOLOGÍA DE ESTUDIO | 77 |
| 4.2.2 | JUSTIFICACIÓN DEL TIPO DE METODOLOGÍA EMPLEADO Y DEL DISEÑO | 80 |
| 4.3. | PARTICIPANTES | 81 |
| 4.4. | RECOLECCIÓN DE DATOS | 82 |
| 4.5. | ANÁLISIS DE DATOS | 84 |
| 4.6. | CRITERIOS DE RIGUROSIDAD | 85 |
| 5. | RESULTADOS | 87 |
| 6. | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 129 |
| 7. | LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS A FUTURO | 138 |
| 8. | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 141 |
| 9. | ANEXOS | 150 |

1. RESUMEN

La presente investigación buscó indagar en los significados que emergen del trabajo que realizan profesores con alumnos que han infringido la ley y las prácticas que favorecen la transformación de ellos en el área escolar. Específicamente se buscó relevar la mirada de docentes que ejercen funciones en programas de reinserción educativa en los sectores de Santiago y Valparaíso.

Se reportan los resultados obtenidos a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a seis docentes, las cuáles fueron analizadas a través de un método cualitativo de análisis de contenido, el cual toma algunas herramientas del método por teorización propuesto por Mucchielli. Se obtuvieron dos grandes agrupaciones de resultados: “*contextos y concepciones del trabajo con alumnos que han infringido la ley*” y “*estrategias del trabajo con alumnos que han infringido la ley*”. Los resultados de la última agrupación fueron estructurados en un instrumento creado *ad hoc* para que las categorías fueran reflexionadas de manera individual por 30 profesionales que desempeñan funciones en programas de reinserción educativa.

Los significados de los docentes dan cuenta de las dificultades que presentan los alumnos que exhiben infracciones de ley en su trayectoria vital y educativa, específicamente profundizan en los conflictos que presentan los jóvenes cuando se encuentran insertos en sistemas tradicionales de educación. Finalmente se relevaron las narraciones que dan cuenta de las prácticas profesionales que favorecen el trabajo educativo con estos alumnos y que decantan en transformaciones en sus vínculos: se hace énfasis que para lograr transformaciones con los jóvenes es importante trabajar en el aspecto relacional, en el establecimiento de vínculos horizontales, en el cuidado de espacios para el diálogo y en la priorización de la dignificación de la persona con la que se trabaja. Todo lo anterior encuadrado en un marco de respeto por sus derechos.

Palabras claves: Alumnos, Jóvenes que han infringido la ley, Docentes, Escuela, Ley. 20084, Estrategias.

2. INTRODUCCIÓN

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”.

(Paulo Freire, 1997).

La realización de actividades delictuales por parte de jóvenes es una de las problemáticas sociales que mayor inquietud ha generado estos últimos años en nuestro país (CEP, 2015). A su vez no se puede desconocer que la conducta infractora se asocia a una serie de dificultades tanto a nivel individual, familiar y social, dando cuenta de un problema complejo de abordar, el cual se encuentra generando daño tanto a las víctimas como a los perpetradores de estas dinámicas (Blanco, 2011; Droppelmann 2010; Farrington, 2012).

Según cifras entregadas por el Ministerio Público, desde la entrada en vigencia de la ley 20.084 (Ley de Responsabilidad Penal Adolescente) hasta diciembre del año 2012 se habían producido 303.154 delitos perpetrados por adolescentes (Taladriz & Curia, 2013).

Por su parte uno de los aspectos que cobra mayor relevancia durante la adolescencia es el paso por el sistema escolar. En el imaginario colectivo se cree que una trayectoria satisfactoria por la escuela es garantía de ingreso a la educación superior y/o un empleo bien remunerado, y con ello la posibilidad acceder a una mejor calidad de vida (INJUV, 2012; Uceda, 2007; Uceda, Pérez & Reyes, 2010).

Por su parte la ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) y los tratados internacionales (Convención de los derechos del niño, niña y adolescente; Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores o Reglas de BEIJING), mencionan que se debe garantizar que los jóvenes en conflicto con la justicia asistan regularmente al colegio y/o espacios educativos, enfatizan que es de completa incumbencia de los actores involucrados e intervinientes en la justicia juvenil la situación escolar que viven los adolescentes sancionados (Cámara de Diputados, 2015).

Respecto a la situación académica de los jóvenes que han cometido delitos y que han sido sancionados bajo la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N° 20.084, se puede referir que su situación se ha descrito como compleja, ya que un gran porcentaje ha repetido durante su trayectoria educativa, teniendo como resultado un significativo rezago académico; así también, un número importante ha desertado del sistema escolar tradicional debido a una multiplicidad de factores, algunos directamente conectados con el ámbito académico, tales como el bajo rendimiento, problemas de comportamiento, dificultades en las relaciones con docentes, dificultades de aprendizaje, estigmatización y exclusión dentro de las escuelas (PECD-FRMO, 2013).

Hoy en día, a partir de los conflictos que se han generado en torno a la educación y el tipo de sistema que estamos proyectando como sociedad, se han abierto puertas para reflexionar en torno al tipo de régimen educativo que estamos construyendo, específicamente se nos invita a cuestionar qué tan inclusivos son estas instituciones y si estas se encuentran preparadas para recibir a adolescentes con historias y comportamientos complejos (Ministerio de Educación, 2013). Asimismo se releva la figura de los docentes como pilares fundamentales a la hora de iniciar procesos adecuados con niños, niñas y adolescentes en los colegios. Sin ir más lejos el 75 % de los adolescentes chilenos considera la figura del profesor como fundamental en cuanto a éxito académico (INJUV, 2015), en la misma línea la ONU pone en primera línea al docente como piedra angular de todo proceso educativo (2015).

Actualmente podemos constatar que existen algunas debilidades al momento de reincorporar al sistema educativo a los adolescentes que presentan conflicto con la justicia (Cámara de Diputados, 2015). No obstante, se pueden encontrar programas que intentan dar respuesta a esta necesidad, los cuales están ligados a organismos públicos que ayudan a resolver, en parte, esta situación (PECD, 2013). Por un lado, encontramos programas de reinserción educativa y por otro, programas especializados en reinserción educativa (PDE) - el primero dependientes del Ministerio de Educación y el segundo dependientes de SENAME.

Es frente a este panorama que emerge la inquietud respecto del trabajo que realizan profesores con adolescentes procesados bajo el alero de la ley 20.084.

En esta investigación se buscó indagar en los significados que tienen los profesores respecto a sus prácticas educativas, rescatando su opinión y su experiencia en la labor que realizan, poniendo énfasis en cuáles son las estrategias que establecen para generar transformaciones con los jóvenes un adecuado proceso en el ámbito académico.

Es esta la relevancia de esta investigación ya que será posible mirar aquello, que en la actualidad se reconoce como una problemática social, desde y para los intervinientes en la LRPA (Cámara de Diputados, 2015). Se reconoce que la escuela y los espacios educativos son motores de movilidad social y factores que influyen directamente en el desistimiento de la conducta delictual (PECD-FRMO, 2013), por tanto los resultados de la presente investigación puede enriquecer la reflexión sobre esta temática.

PRIMERA PARTE

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

3. MARCO TEÓRICO

3.1 RELATANDO/NOS

“El problema a la vez político, ético, social y filosófico que hoy se nos plantea no es intentar liberar al individuo del estado y de sus instituciones, sino liberarnos nosotros del estado y del tipo de individualización que este conlleva. Debemos promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos”.

(Michel Foucault, 1985).

“Nunca encontraremos el sentido de algo (fenómeno humano, biológico o incluso físico), si no sabemos cuál es la fuerza que se apropia de la cosa, que la explota, que se apodera de ella o se expresa en ella”.

(Deleuze, 1971)

En el siguiente capítulo se entregarán los supuestos desde donde se enmarca el resto del marco teórico y los conceptos que en él se utilizan; se cree que resulta imprescindible profundizar en algunos conceptos básicos para situar la “significación” de los siguientes apartados.

Se concibe que en las relaciones con otros se aprendan las distinciones lingüísticas que permiten construir criterios comunes y significados. Es en el lenguaje y sus respectivas prácticas discursivas, que el sujeto que relata no sólo impele a su oyente a sentir, pensar, decantar, decidir y hacer algo en función del relato, sino que a la vez dicho relator -al narrar- también siente,

piensa, decanta, decide y actúa; pues el acto de relatar algo, es hacer que suceda algo (Gergen, 2007).

Es el concepto de narrativa, el que permite aludir entonces al conjunto de historias y significados creados por el individuo a través de las cuales se describe a sí mismo y a los sucesos que experimenta. Es en la acción de narrar/se que el ser se realiza, pues para ser reconocidos necesitamos contar (Zlachevsky, 2003); no existe identidad sin narración ya que ésta “... *No es sólo expresiva sino constitutiva de lo que somos*” (Martín-Barbero, 2002, p.5).

La comprensión de lo antes mencionado adquiere mayor claridad a la luz de uno de los postulados de Maturana y Varela (1990, p. 234-235): “*Creamos nuestras vidas en un acoplamiento lingüístico mutuo... Porque estamos constituidos en él y en el continuo devenir al que damos lugar junto con los demás.*”. Al ser constituido en el lenguaje, la persona -al adherir continuamente a las múltiples formas de discurso que componen el universo lingüístico- construye una serie de múltiples posibilidades de ser, en virtud de la pluralidad de universos discursivos en los que participa, y en sentido último, que va co-construyendo (Balbi, 2004; Engelken, 2005).

Estas múltiples posibilidades de ser, dependerán en última instancia de la construcción de las relaciones dialógicas del sujeto con los “otros” y de las estructuras del entramado social en el cual se ve inserto, resultando esto en un compuesto de muchas acciones identitarias (relatos) con significación, algunas veces contradictorias y no resueltas, las cuales pueden llegar a generar tensión y/o sensación de vacío (Engelken, 2005).

Ahora bien si tomamos en consideración que el sujeto se constituye a partir de su posicionamiento en lo relacional y en lo social, es que parece atinente hablar sobre las posibles configuraciones del sujeto en estos espacios desde una mirada más crítica con respecto a las relaciones coactivas en su configuración como sujetos. Para ello se introducirá las nociones de proceso de subjetividad y poder propuestas por M. Foucault y autores afines.

Foucault nos invita a mirar el poder desde las relaciones coactivas entre fuerzas que atraviesan el cuerpo y el ser, concretamente desde la perspectiva de la microfísica; el poder se manifiesta en la acción sobre el sujeto y su devenir histórico, por tanto, no es algo apropiable que se puede adquirir y compartir, ni es algo exterior a las relaciones sociales, o describable a partir de la noción binaria de mando y obediencia (Foucault, 1992a).

La dimensión de poder -interior al dispositivo y variable en ellos-, dice relación con que cada dispositivo de poder es una línea de fuerzas que se desplaza por una multitud de puntos, dándole a su trayectoria una configuración única. Sin embargo, dichas líneas de poder son sobrepasadas por el proceso de creación, de subjetivización, de significación (Deleuze, 1987; Foucault, 1990).

Se debe estar atento a las relaciones de poder ya que “... *Las relaciones de poder se pueden ver expresadas en relaciones de fuerza, las cuales terminan constituyendo acciones sobre acciones, como por ejemplo: incitar, inducir, facilitar, dificultar, ampliar, limitar...etc.*” (Foucault en Deleuze, 1987, p.126). Este tipo de relaciones, no se pueden conceptuar como una esencia -a priori-, como un esquema trazable, sino que más bien se deben concebir como unas producciones situadas en una relación particular, única e irrepetible, las cuales no se establecen entre individuos sino entre fuerzas.

El poder, nos dirá Foucault, es una magnitud semoviente, que se mueve a sí mismo y en sí, en la cual las relaciones de fuerza están en continuo cambio. Son estados de poder, locales e inestables, que lo hacen omnipresente: el poder está por todas partes (Foucault, 1992a). No son localizables en una instancia determinada y, por lo mismo, escapan de las formas estables de lo visible y lo enunciable, lo cual no implica que no pueda haber una conjunción entre lo enunciable (Saber) y las relaciones de fuerza (Poder) (Deleuze, 1987).

Si se quiere comprender la multiplicidad de relaciones de fuerza, es necesario abocarse al dominio donde ellas se ejercen, ya que éstos son constitutivos de su organización. Es en ellos, en donde se da el juego, que por la vía de las luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte. En el apoyo que estas relaciones de fuerza encuentran unas en otras, y que las lleva a formar cadenas y sistemas, o, al contrario, los desencuentros, las contradicciones que las aíslan entre sí. Las relaciones terminan plasmándose en verdaderas estrategias, en las cuales cobran efecto, y cuyo diseño institucional toma cuerpo en los aparatos estáticos (Estado), en la formulación de la ley y en las hegemonías sociales (Foucault en Godoy, 1990).

Los enfrentamientos antes mencionados adquieren sus puntos de inteligibilidad (saber/estratificación) a través de las resistencias. De esta manera, si pensamos que el poder se expresa en relaciones de fuerza, entonces es posible vislumbrar, en la fuerza, una doble dimensión: *“su capacidad de afectar y de ser afectada. La capacidad de afectar lleva implícito el ejercicio del poder, en tanto que el ser afectado provoca la capacidad de resistencia”* (García, 2001, p 14). Esta última, representa *“... La respuesta de los sujetos al ejercicio del poder sobre sus cuerpos, sus afectos y afecciones, sobre sus actos y acciones, no es el reverso de las relaciones de poder... sino, una parte constitutiva de las mismas”* (García, 2001, p 16).

Con todo, se nos invita entonces a dirigirnos a los lugares donde el poder está localizado, en sus puntos terminales, para allí mismo descubrir cómo opera, cuáles son sus "rituales rigurosos". Ese descubrimiento, a la vez, nos revela la dinámica del poder. Es justamente su descenso a las extremidades, a los niveles capilares, el que permite la apertura del campo a la microfísica del poder (Foucault, 1992b). En este sentido, el poder sólo puede ser visualizado desde donde se practica, donde sus manifestaciones están surgiendo efectos, en los quiebres, en las acciones de los individuos “libres” insertos en un posicionamiento de *resistencia*.

Toda institución busca organizar las supuestas declaraciones de poder-gobierno, relaciones moleculares o “microfísicas”, en torno a una instancia moral: “el” Soberano, o “la” Ley; en el caso del Estado, el Padre en el caso de la familia, el Dinero, el Oro o el Dólar en el

caso del mercado, el Dios en el caso de la religión, “el” Sexo en el caso de la institución sexual. Cada dispositivo de poder tiene su propia índole, posee una curva de visibilidad, es decir, un régimen específico de luz que obliga a mirarlo de un modo diferenciado; y una curva de enunciabilidad, es decir, un régimen de enunciados que emerge de cada dispositivo de poder específico, que posee un carácter permanente y móvil que le permite atravesar fronteras y límites para investir a cada variable con el rango de enunciado estético, científico, político, etc., según sea el caso (Foucault, 1992b).

Luego de analizar las dos dimensiones anteriormente señaladas: saber (relación entre formas), poder (relación de una fuerza con otras fuerzas), Foucault (1992b) enuncia el plegamiento de lo externo como constitución del “sí mismo”. Es decir, que para el autor toda interiorización, todo reconocimiento de sí mismo, es un pliegue de la exterioridad. El afuera, nos dice Foucault, no es un límite petrificado, sino que una materia cambiante animada de movimientos, de pliegues y plegamientos que constituyen un adentro: el adentro del afuera (Deleuze, 1987).

La subjetivación vendría siendo entonces curvar la línea, replegarla sobre sí misma, conseguir que la fuerza se auto afecte. De este modo, tenemos un medio para vivir lo que, sin este doblez, no podríamos vivir (Deleuze, 1990).

Este plegamiento, se produce luego de una doble ruptura, por una parte una ruptura con los ejercicios que permiten gobernarse a sí mismo, en cuanto a poder y, por otra parte, una ruptura con los ejercicios que permiten gobernarse a sí mismo, en cuanto a saber. Esta ruptura permite que la relación consigo mismo que posee el sujeto, adquiera individualidad, la cual deviene una vez franqueadas las etapas del poder y el saber (Deleuze, 1987).

Específicamente en el plegamiento las relaciones del afuera (de fuerza y estratificación) se pliegan, se curvan para hacer un doblez, y dejan que surja un nuevo tipo de relación, una relación individual consigo mismo, y que termina constituyendo un “adentro” que se abre y se

desarrolla según una dimensión propia, una “dimensión de control”, es un poder que se ejerce sobre sí mismo, en el poder que se ejerce sobre los “otros” (casi de forma especular, pero no donde los otros son un reflejo de mí, sino donde yo soy un reflejo de los “otros”), relación extrema consigo mismo que deviene en un principio de regulación interna con relación a los poderes constituyentes de la política, de la familia, de la escuela, en suma de lo social (Deleuze, 1987).

Este pliegue, “el individuo” por llamarlo de una forma, sin perder su forma, luego vuelve a relacionarse con el poder y el saber; el pliegue se despliega, pasando a transformarse en la subjetivación del individuo en sujeción. Dentro de esta línea, se le puede dar dos significados a la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia, y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados, sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto (Deleuze, 1987).

Tenemos entonces, por un lado la sumisión al otro mediante el “control” y la dependencia, procedimientos de modulación que el poder instauro, basándose en la vida cotidiana y, por otra parte, el apego a su propia identidad, mediante la conciencia y el conocimiento de sí (Deleuze, 1987).

La única forma de vivir la familia, los amigos, la institución, el delito, la juventud, etc., es replegar dichos sistemas sobre la construcción que se realiza de sí. La subjetivación vendría siendo entonces curvar la línea, replegarla sobre sí misma, conseguir que la fuerza se autoafecte. De este modo, tenemos un medio para vivir lo que, sin esta doblez, no podríamos vivir (Deleuze, 1990).

No debemos pensar que la subjetivación -operación que consiste en plegar la línea del “Afuera”- es simplemente una manera de protegerse. Se trata, al contrario, del único modo posible de arrostrar la línea, de cabalgar sobre ella (Deleuze, 1990), somos pliegues sobre

pliegues, somos en el ejercicio de resistencia sobre la homogenización de los dominios en los cuales nos movemos.

Es en este punto donde el poder, actuando sobre acciones posibles de configuración y producción del sujeto, y el saber, en tanto interviene para estructurar los enunciados y significados, convergen en el sujeto y en cómo él se va configurando a sí mismo; el individuo se construye, en el marco referencial de las conjugaciones entre relaciones de poder de las instituciones en las cuales se inserta y desde las enunciaciones de las agrupaciones de inteligibilidad validadas en su cotidianidad. No hay ser propiamente tal, hay producción de “subjetividad”: y precisamente, porque no hay ser como una esencia, la “subjetividad” debe ser producida/construida en cada momento (Deleuze, 1990).

El sujeto emerge discursivamente en la conformación de pliegues que se forma en respuesta a las relaciones de resistencia en las que se encuentra inmerso. La persona agrupa en sí diversos discursos, apropiándose de ellos, provocando una conjunción sistemática y reiterativa que comienzan a girar sobre un mismo eje referencial (la historicidad), el cual tiene un doble dominio de existencia a la base -lo fisiológico (emocional) y lo relacional (lenguaje)-, que también se encuentran influidos por el medio discursivo (marco social) en el que se encuentra inserto preponderantemente constituido por instituciones de poder (institución judicial, familiar, medios de comunicación, escuela, etc.) que forman parte del particular marco relacional del sujeto, y en última instancia del marco macrosocial en que se desenvuelve (Carvajal, Conejeros & Fuentes, 2007).

Así, en algún momento dicho sujeto se posiciona (se produce), y a la vez es posicionado (es producido), de una forma particular, en una resistencia que le permite diferenciarse de la narrativa circundante (discursos dominantes); su conjunción es particular, de forma que esta diferenciación parcial no necesariamente sucede sólo por oposición, es decir, en algún momento el sujeto logra una diferenciación cualitativa de la narrativa circundante no por la oposición que representa la suya en contraste con los otros, sino que por la configuración particular que esta

posee (posicionamiento en el ser/siendo único e irrepetible) (Carvajal, Conejeros & Fuentes, 2007).

El sujeto que emerge, viene a posicionarse por medio de la resistencia en una realidad sociocultural que se encuentra atravesada por una serie de discursos pre-existentes en el marco social (fondo de coexistencia enunciativa) sobre una base de discursos que son propios al grupo de pertenencia, de referencia y a los sistemas culturales que lo circundan, en un espacio-tiempo determinado (carácter histórico), los que -además- le permiten un espacio de inteligibilidad en la cotidianidad. Podemos decir entonces, que somos en la tensión entre nuestra relaciones y el devenir en el lenguaje, cuando la tensión se acaba dejamos de ser, somos en el ejercicio de las resistencias (pasivas y activas), en las distinciones de las narrativas y significados que construimos con los otros (Carvajal, Conejeros & Fuentes, 2007).

Es en esta realidad que el sujeto va construyendo sus propios discursos, y lo hace en base a los trozos, fragmentos de ideas, desniveles temporales, referentes diversos, etc. Al considerar que todos estos elementos vienen a complejizar la estructura, en tanto ésta se encuentra indefectiblemente trenzada y entretejida a una diversidad de lenguajes, códigos y medios (Carvajal, Conejeros & Fuentes, 2007).

Ahora bien, los discursos contruidos se mantienen en un movimiento dinámico donde se re-construyen los lenguajes, discursos y códigos preexistentes en lo relacional, los cuales confronta con los significados de su experiencia y con los significados de los “otros”, los que le devuelven sus narrativas, pero ahora, bajo una nueva configuración que vuelve al sujeto a modo de retroalimentación de forma que se va produciendo en la co-creación de sus significaciones en torno a sí impregnando niveles estructurales de su dinámica organizativa, y en última instancia a lo relacional (Carvajal, Conejeros & Fuentes, 2007).

Es importante relevar que, no obstante, la precaria estabilidad que puede alcanzarse en el dinamismo del sujeto, existen hebras discursivas que se van constituyendo, con el paso del

tiempo, en discursos –circuitos narrativos- cada vez más cristalizados, verdaderos dominios de existencia, volviéndose significaciones más estables y, subsecuentemente, pudiendo llegar a adquirir carices “identitarios”, que poseen correlatos emergentes en el “marco” del sujeto (Carvajal, Conejeros & Fuentes, 2007).

De esta forma, las relaciones de existencia del sujeto se construyen de forma dinámica: le permiten construir su realidad en relación a una temática o elemento particular, y a la vez -al volver al sujeto (escuchando lo que se plantea a sí mismo o a otro)- van alimentando y reforzando dicha construcción, o bien emerge la co-creación, la elaboración de una nueva hebra discursiva que influye en las pre-existentes.

3.2 JUVENTUDES

*Los nadie: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:
Los nadie: los ninguno, los ninguneados,
que no son, aunque sean.
(Eduardo Galeano, 1989).*

Tras haber profundizado sobre la importancia de los significados, los relatos y de cómo los mismos influyen en la construcción que realizan las personas de SI en un mundo situado desde lo relacional y la coacción, a continuación se abordara el significado del concepto de juventud. Como se dijo con anterioridad, dentro de la vida del individuo existen una serie de relatos y significados que le permiten re/configurarse de una manera particular durante sus primeros años de desarrollo, una de las que se releva es la que hace referencia al ser joven.

A diferencia del concepto de pubertad, que tiene una conexión con cambios biológicos, el concepto de juventud¹ presenta una mayor variabilidad e influencia dependiendo del contexto cultural del cual emerge (Lorente, Marina & Rodríguez, 2015; Lozano, 2003).

A pesar de lo anterior se tiende a naturalizar lo que se entiende por juventud. No podemos desconocer que el término se ha asociado a una edad determinada, pues –desde la vida cotidiana hasta el mundo académico- dicho concepto suele ser referido en función de ciertos rangos etarios que busca esencializar y homogeneizar lo que es ser adolescente y/o joven (Bourdieu, 2002; González & Feixas 2013; Lozano, 2003).

¹ Según la OMS una manera practica de definir juventud es combinar los periodos de adolescencia (10 a 19 años) y juventud (15 a 24 años) en un periodo que abarca de los 10 a los 24 años, dentro del cual cuando fuera necesario podrían considerarse separadamente las tres subdivisiones quinquenales, de 10 a 14, 15 a 19 y de 20 a 24 años de edad. Se propone que el termino jóvenes se refiera, en general, al periodo mencionado y que los vocablos **adolescentes, jóvenes y juventud se pueden intercambiar** (OMS, 2000).

Como ejemplo de esto podemos tomar una de las definiciones más utilizadas, la que nos entrega la OMS la cual nos dice que juventud “... *es la etapa que transcurre entre los 15 y los 24 años...*” (OMS, 2000, p. 12).

Otra característica de la construcción que se realiza de lo juvenil, es que la familia, las comunidades y el estado siguen elaborándola como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación en donde el valor se sitúa en el futuro y nunca en el presente (Reguillo, 2000); “... *Se ha afirmado que constituye un universal de la cultura, una fase natural del desarrollo humano que se encontraría en todas las sociedades y momentos históricos, explicado por un periodo de preparación y maduración entre la dependencia infantil y la plena inserción social...*” (González & Feixas, 2013, p. 22.).

Un ejemplo de esto lo encontramos en nuestro país en donde el estado sitúa la juventud como un periodo de transiciones, en donde al finalizar el periodo establecido se les exigirá al sujeto: completar la educación formal, insertarse en el mundo del trabajo, formar una familia propia, adquirir autónomamente hábitos saludables y hacer frente a los riesgos sanitarios propios de esta edad y, por último, integrarse a la ciudadanía (INJUV, 2012).

El situarse dentro de estas premisas pre establecidas (el de una juventud a priori, a-histórica y descontextualizada) conlleva el terminar pensando lo juvenil en referencia a los parámetros de adultos, perdiendo así importancia en cómo se significa la persona desde su propia visión. Vemos que el “... *Mundo adulto tiende a acentuar sus miradas sobre el mundo juvenil, mayormente desde imágenes prefiguradas que no siempre coinciden con la realidad...*” (Duarte, 2000, p. 22). El contraponer “una” mirada homogeneizante sobre las múltiples formas de ser joven genera una constante tensión entre quienes ofrecen modelos sobre los cuales adaptarse y quienes intentan producirse y reproducirse desde parámetros que difieren de lo normado (Duarte, 2000).

Ahora, si se considera que aquello que es tomado como “natural” no es tal, sino que en realidad es una construcción social; cabe cuestionar el uso de un rango etario particular y una mirada “esencialista” para definir a “la adolescencia” y el ser joven (Bourdieu, 2002; Lozano, 2003; Reguillo, 2000).

Como se dijo en el apartado precedente, se debe tener conciencia que esta construcción no es inocua, sino que tiene influencias en las “formas de ser en el mundo” por parte del sujeto al cual se refieren; la “... *Juventud no es más que una palabra, una categoría construida, pero las categorías son productivas, hacen cosas, son simultáneamente productos del acuerdo social y productoras del mundo...*” (Reguillo, 2000, p. 106).

Así, si bien no es posible desconocer que socialmente se dispone de discursos normativos en torno a una “zona de fechas” (orteguianamente hablando) que señalan lo que es “la juventud” -y más aún-, que permiten crear una inteligibilidad compartida respecto de dónde se la sitúa; al escoger edades determinadas (dentro de todos los rangos existentes) para delimitar fronteras taxativas en torno a quienes son jóvenes –y quienes no-, estaríamos realizando una elección arbitraria en función de una convención social, y por ende haríamos caso omiso de la relatividad que subyace a la comprensión de este concepto en función de los contextos históricos, culturales y sociales en los que toma forma y existencia (Duarte, 2000).

Duarte (2000) nos señala que para no caer en definiciones reduccionista y adultocentrista sobre la juventud es necesario:

- Señalar que la división del ciclo vital responde a una visión instalada desde los imaginarios sociales, negando por una parte la posibilidad de convivencias simultáneas (niño-adolescente, padre-adolescente, marido-adolescente, etc.). Y resulta, por tanto, más pertinente hablar de juventudes que de un solo tipo de juventud.

- No generalizar ni universalizar en un significativo homogeneizante de las múltiples formas de ser joven. Siempre es necesario contextualizar y especificar los elementos que están presente en él/ella y como están viviendo su vida (momento de la vida, grupo social, estado de ánimo, etc.).
- No caer en la estigmatización de las juventudes, ni obviar las capacidades y los aportes que este grupo puede hacer a la sociedad.
- Por otra parte, al situar la juventud como un proyecto (un futuro adulto) se niega la libertad de acción y la relación que se establece con ellos es desde el rol de normadores-formadores (deber ser).
- Por último, se habla de no caer en una idealización de la juventud (objetivación esencialista): “los salvadores del mundo”. Lo cual también termina negando las diferentes posibilidades de ser joven.

En términos conceptuales y recogiendo las sugerencias de Duarte (2000), se comenzará haciendo referencia a las juventudes -en el más amplio sentido- como aquella etapa vital que sucede a la niñez y precede a la adultez. Si bien esta primera idea puede resultar simplista y vaga, no es planteada en este documento de forma azarosa, su amplitud la conecta a un elemento de vital importancia para su comprensión: el ser joven hoy supone la pertenencia a una *generación*. Cabe aclarar que en la definición que se está empleando la palabra joven se utiliza como referente de categorización.

Desde una perspectiva historicista, Ortega y Gasset (1970) comprende el término *generación* a partir de las ideas de coetaneidad y contemporaneidad. Así, una generación estaría conformada por un conjunto de individuos coetáneos que comparten un mismo tiempo y espacio (real y virtual, en la actualidad) históricos de convivencia.

Una generación se encuentra caracterizada por un grupo de sujetos que comparten una zona de fechas, es decir, que tienen más o menos un cierto rango de edad y un cierto contacto vital. Independientemente de los criterios que se utilicen para decidir el rango de edad que caracteriza a una generación, lo indiscutible es que ésta responde en sentido último a la dinámica histórica (Ortega y Gasset, 1970).

Sumado a lo anterior, es importante considerar que siempre es posible encontrar al menos dos generaciones conviviendo en un mismo tiempo y espacio ("empalme de generaciones"), y por consiguiente ambas estarían sumergidas en la realidad histórica de forma contemporánea. Este hecho permite comprender las tensiones entre generaciones –como en el caso de adultos y adolescentes- pues ambas se encuentran disputando la definición del mundo (Ortega y Gasset, 1970). Sin embargo, considérese que en esta lid son los adultos (viejos) quienes detentan el poder por sobre los jóvenes (Bourdieu, 2002).

A las ideas orteguianas, es necesario sumar otros matices explicativos, pues es claro que una generación no constituye un movimiento homogéneo de sujetos ni abarca completamente lo que se quiere expresar con el término juventudes. Además de considerar la "*posición*" (aquello que Ortega y Gasset (1970) entiende como contemporaneidad espacial y temporal), es necesario tener presente la "*conexión*", es decir, el ejercicio de establecer contacto con otros grupos sociales, marcando una diferenciación con ellos; y la "*unidad de generación*", a saber, la pertenencia a un grupo social en función de visiones del mundo y afinidades (Mannheim, 1993). Esta diferenciación, por oposición o semejanza entre uno y otro grupo, permite que se construya un lugar (o lugares) en el mundo, sentidos de pertenencia e identidad (Duarte, 2000).

En relación a lo antes mencionado, Mannheim (1993) afirma que la mera noción de edad resulta ser un elemento insuficientemente calificado para definir satisfactoriamente a la categoría generacional. Este autor sostiene que "*la unidad generacional es [...] una adhesión*

mucho más concreta que la que establece la mera conexión generacional. La propia generación que se orienta por la misma problemática histórica actual, vive una conexión generacional, (y) dentro de cada conexión generacional, aquellos grupos que siempre emplean esas vivencias de modos diversos constituyen, en cada caso, distintas unidades generacionales en el ámbito de una misma conexión generacional" (Mannheim, 1993, p. 223).

Vemos de esta forma que el concepto de generación, se sitúa en un punto intermedio entre la macro categoría juventud e identidad. La idea de generación “... *Apela a los sujetos que tienen la misma conciencia histórica y conciencia de pertenecer a una misma cohorte generacional; lo que, a su vez, es un nexo que une biografías comunes. Revela también a los sujetos que comparten y compartieron una contemporaneidad cronológica; que fueron determinados y determinantes por y para una estructura sociocultural particular en un tiempo dado, que pueden tener o no características comunes y forjar identidad...*” (González & Feixas, 2013, p. 327).

Conviniendo en el hecho de que es posible situar a las juventudes dentro del espacio hipotético que supone la idea de generación, para su mejor comprensión resulta necesario el posicionarnos en la tensión que se genera desde las actuales dinámicas sociales postmodernas y las dinámicas modernas, pues de lo contrario, nos remitiríamos tan solo a categorías modernistas pertenecientes a un momento a-histórico. Algo que para los efectos de la presente investigación resultaría un ejercicio incongruente.

La postmodernidad -caracterizada por la fugacidad, la aceleración y la pérdida de certezas- se va construyendo en medio de la tensión que se produce entre procesos de masificación y tribalización (Reguillo, 2000). En las sociedades urbanas postmodernas, marcadas por las tensiones entre des individualización/individualización, ha surgido lo que puede denominarse *neo tribalismo*, en especial, como un rasgo esencial de las culturas adolescentes. Mediante procesos de identificación abiertos, fluctuantes y cambiantes (en lugar del

establecimiento de una identidad estática y perenne) las personas construyen nuevas formas de estar juntas: se mueven entre diversas tribus, con las cuales se identifican y en las que representan diferentes roles y/o máscaras en función del contexto al que asisten. Esto finalmente se traduce en un estilo de vida marcado por la multiplicidad, donde se destronan las certezas y aparecen las incertidumbres (Maffesoli, 1990).

Por otra parte, el hecho de que el/la joven se está construyendo en el contexto sociocultural e histórico de la postmodernidad -donde los medios y las nuevas tecnologías han puesto a su disposición la libre circulación de información- nos permite asistir al espectáculo del destronamiento de los padres, la escuela y los libros como los únicos referentes legitimados y centralizados del saber (Martín-Barbero, 2002). Así, los adolescentes de la postmodernidad -socializados en una cultura audiovisual y digital- toman parte en la construcción de culturas juveniles inmersas en constantes procesos de negociación e influencia recíproca con los mensajes mediáticos (en torno a prácticas, sensibilidades y estéticas); hecho que a la postre participa en la producción social de su sentido (Reguillo, 2000).

Otro elemento que se destaca de esta generación es la imposición del consumo como elemento central en su conformación identitaria. La capacidad de consumo que exhiben los jóvenes y que constituye una forma de integración social, principalmente en sectores de bajos recursos económicos; “... *Las identidades de estas poblaciones jóvenes aparecen mediadas o definidas como resultado de la inserción exitosa a los aparatos de consumo, producción e información. Es decir, las tareas que las y los jóvenes deben cumplir para ser considerados sujetos con identidad, sujetos exitosos y por lo tanto con visibilidad y validez social en el actual contexto... Refieren a: consumir de una determinada manera, que denominamos consumos con opulencia; y, a insertarse en el aparato productivo en las lógicas de mercado, que llamamos producir con eficiencia.*” (Duarte, 2010, p. 5).

Las exigencia de la autoafirmación, formulación y reformulación de la identidad que se le pide a las personas que caen dentro de la categoría “joven”, conlleva el rodearse de conflictos y resistencias en diferentes contextos por medio de trances entre generaciones, en el que se buscará/solicitará como objetivo la concreción de la autonomía (Martínez, Silva & Hernández, 2010). Dentro de los problemas que se asocian comúnmente a la juventud se pueden encontrar conflictos escolares, emocionales, conductuales y en algunos casos extremos la comisión de ilícitos (Duarte, 2000).

En cuanto a la comisión de ilícitos Duarte (2000), nos dice que el cometer robos por parte de adolescentes, se genera a partir de la búsqueda de acceder y “tener aquello que se dice que hay que tener”, por medio de estrategias que se alejan de lo legal/normativo.

Algunos investigadores convienen en señalar que durante la juventud se está más susceptibles a cometer actos delictuales debido a los cambios que se producen a nivel psicológico, familiar, escolar y comunitario (Alarcón, Vinet & Salvo, 2005; Dionne & Zambrano, 2008; Zambrano, Muñoz & Andrade, 2015; Zambrano & Pérez-Luco, 2004). Según Le Blanc (2003), más del 95% de los adolescentes hombres han confesado haber cometido un acto delictual en el curso de los 12 meses precedentes.

En cuanto a cómo se definen los jóvenes chilenos se encontró que en la Encuesta Nacional de Juventud 2012 se exhibe una mixtura entre valores modernos y posmodernos en los relatos; por una parte, en algunos momentos, reproducen las percepciones que la propia sociedad construye, privilegiando la estabilidad y dejando en un segundo plano características como la autorrealización y la apertura a desafíos, existiendo a su vez una disociación de expectativas futuras entre el nivel personal y el nivel País (INJUV, 2012).

Esta situación se explica por la sensación que tienen las personas, de que es más probable moldear su propia vida que los espacios compartidos con los demás. De esta manera, las y los jóvenes desarrollarían una felicidad individualizada, en donde las personas sienten que ellas son las únicas responsables de su bienestar y que la sociedad no tiene una responsabilidad que cumplir. Este cambio estaría asociado a la disminución de la confianza en las instituciones, en la democracia, en las élites y en el modelo económico (INJUV, 2012).

En un estudio realizado por Dávila (2009) en donde lo que se intentó fue rescatar la opinión de diferentes personas con respecto a cómo se constituían en su posición de jóvenes, se relevaron resultados que pueden ser interesantes, y enriquecen la multiplicidad de los relatos expuestos. Por una parte se relevaron las ventajas del ser joven y se nombraron la vitalidad, la energía y el vigor como características inherentes, asimismo, se mencionaron el contar con una mayor cantidad de libertad para maniobrar sobre su vida y tiempo para realizar actividades de su interés, finalmente nombraron que los jóvenes tienen un futuro que se encuentra abierto (en donde se pueden dar instancias de idealismo, crítica y rebeldía).

Como desventajas los grupos de jóvenes que participaron en la investigación, mencionaron la inequidad en cuanto a accesos y beneficios (educación, acceso a tecnologías, trabajos, etc.). Cuando hablaron de esta inequidad los jóvenes del estudio hicieron referencia a que no todos viven esta inequidad de igual manera, supeditándose mayormente esto a un tema de clases (nivel socio-económico) por sobre el ser joven. Finalmente se menciona, que existe una visión negativa con respecto a la validación de las iniciativas que pudieran realizar en contextos en donde existe un predominio de la opinión de los adultos (Dávila, 2009).

Luego de la revisión hasta aquí expuesta, cabe señalar que en esta investigación se adhiere a lo señalado por los autores que caracterizan las juventudes en términos socioculturales, como una categoría que ha sido construida históricamente (Feixa, 1999; Reguillo, 2000; Reguillo, 2002). Consecuentemente creo que es posible considerar que la categoría social "joven" no tiene existencia autónoma -con independencia a las diferencias de clase, género o emblemas-, y

convengo que resulta más apropiado hablar acerca de juventudes en plural: "... *En tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad en particular y la actualización subjetiva que los sujetos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente*" (Reguillo, 2002, p. 50).

Es frente a ello que se considera importante tener en consideración que las juventudes no sólo conllevan una etapa biológica y cronológica, sino que también se asocian a diversos estados psicológicos y sociológicos que influyen significativamente en el desarrollo de la vida y las narraciones identitarias de las personas (Cruzat & Aracena, 2011; Martínez, Silva & Hernández, 2010).

Lo mismo sucede cuando se habla de delincuencia juvenil, es importante precisar que esta actividad delictual es transitoria y se limita para la mayoría de sujetos interrogados, al período de la adolescencia (Farrington, 2012). En efecto, sólo una pequeña proporción de adolescentes tienen una actividad delictual importante que continúa cuando se hacen adultos. Dado que entendemos que no existe "un solo tipo de infractor adolescente" ni hay una esencialización del mismo y que la construcción variará dependiendo del momento histórico y comunitario en el cual se situé, por el momento se remitirá a una definición factual de la delincuencia juvenil, es decir, un adolescente que comete infracciones contra las leyes penales su país.

3.3 DELINCUENCIA

En este apartado se abordara el concepto de delincuencia juvenil, como se la ha conceptualizado, el marco legal que entrega forma a dicho concepto en Chile y las cifras que se han asociado a ella en nuestro país.

Para comenzar a hablar de delincuencia juvenil es pertinente realizar una breve reseña sobre el contexto histórico y cómo se ha intentado trabajar la problemática delictual en la modernidad. En ningún caso este apartado pretende entregar una mirada acabada e inapelable sobre el fenómeno en estudio sino más bien busca dar cuenta de algunas variables/significaciones que se han asociado a la genealogía del concepto delincuencia en la modernidad.

El estudio sistemático de la delincuencia y los discursos en torno suyo comienzan a tomar un rol preponderante en las urbes, cuando este fenómeno -producto de su relación particular con la modernidad- comienza a complejizarse. La difuminación del poder absolutista de las monarquías, la urbanización de los asentamientos humanos, el desarrollo de la legislación en las sociedades, el incremento de la desigualdad económica, el aumento de la natalidad e industrialización, fueron afectando el fenómeno delictual y su tratamiento por parte de la sociedad (Foucault, 1984).

Concretamente, es a finales del siglo XVIII que el fenómeno criminal comienza por primera vez a tener un desarrollo significativo y diferenciado; al nacer las grandes urbes los hechos delictuales, más que ser resultado de una patología aislada, se caracterizan por ser consecuencia de una particular relación de poder, en la cual los conflictos giran en torno a la desigualdad económica y privilegios accesibles sólo para una escasa porción de la población, es decir, giran en torno a las problemáticas derivadas del incipiente sistema de mercado. En este contexto, el derecho y las instituciones jurídicas también sufren una transformación, y consecuentemente la forma en que estas construyen y conceptualizarán la delincuencia y el acto

delictivo (Foucault, 1984).

Agregar a esta proposición sobre el nacimiento de la actual significación de la delincuencia que el derecho y las leyes no pueden concebirse al margen del concepto de supervivencia social, en tanto la sobrevivencia del grupo humano es uno de los objetivos primordiales de toda cultura, y más aún, de la especie (Moristerin, 2001). Con ese fin, cada sociedad moderna redacta sus propias leyes, tipifica sus delitos y pauta las normas de penalización. De esto se desprende que toda norma social es un hecho cultural orientado a sustituir el azar por la organización-control, tendiente a conseguir la supervivencia del grupo humano y su organización (Moristerin, 2001).

Tomando en consideración lo anterior y en relación al delito, la escuela clásica del derecho penal se había preocupado preferentemente del “acto” delictual, y lo había conceptualizado como un ente independiente del autor. Posteriormente, con el surgimiento de las modernas ciudades, irrumpe la escuela positiva de derecho penal, orientada casi exclusivamente hacia el “delincuente”. Dicha escuela comienza a analizar la realización potencial del acto delictivo, la noción de peligrosidad y sujeto peligroso; desplazando así el foco desde el hecho delictivo propiamente tal, hacia la persona del delincuente; provocando subsecuentemente que la investigación jurídica se centrara en la búsqueda de causas, motivaciones y determinantes en la comisión de un delito (Maffioletti, 2003; Moristerin, 2001).

Asimismo, esta “nueva” perspectiva enfatizó la necesidad de que el Estado poseyera facultades para la creación de normas jurídicas que regulasen el comportamiento del delincuente, pudiendo éste llegar a ser sancionado por medio del uso de la fuerza (coerción de los agentes estatales al exigir el cumplimiento de una obligación). Conjuntamente, esta perspectiva comienza a postular dominios de conocimiento sobre el hombre criminal, y el hombre y la verdad; utilizando dichos conocimiento para la aplicación de las normas jurídicas (Galván, 2003).

3.4 MARCO JURÍDICO EN TORNO A LOS JÓVENES INFRACTORES DE LEY EN CHILE

Un elemento que resulta de facto al concebir la delincuencia juvenil es que las significaciones teóricas que se han realizado en torno suyo han sido inseparables al marco jurídico del cual emergen (Maffioletti & Vera, 2013). Por esto en este apartado se profundiza en torno a la Ley 20.084 (ley de responsabilidad penal adolescente en Chile) y los tratados internacionales que le dan forma.

En nuestro país el abordaje de los adolescentes que han infringido la ley, desde el ámbito penal, se desarrolla en paralelo con las leyes penales del mundo adulto, si bien durante la mayor parte de la historia de Chile y en base a un ordenamiento jurídico tutelar, no resulta errado argumentar que la responsabilidad penal adolescente no es un tema reciente o innovador en la legislación chilena (Salazar, 2002).

De esta manera “... *La preocupación en torno a la regulación de los delitos por los cuales serían responsables los menores de edad y el rango etéreo de imputabilidad a partir del cual correspondería aplicarles una sanción, emergió tempranamente como materia de discusión en la disciplina jurídica, y está presente hace ya varios siglos en los ordenamientos comparados ...*” (Maffioletti & Vera, 2013, p253).

Es con la firma por parte del estado de Chile de la convención internacional de los derechos del niño cuando la justicia penal juvenil adquiere un matiz especializado y garantista ya que se comienza a reconocer a los jóvenes como sujetos de derechos y responsabilidad penal. El énfasis dado con la implementación de este nuevo modelo, a diferencia del sistema penal de adultos, esta puesto en la influencia que los factores educativos (entendiendo educación en el amplio sentido de la palabra y no acotado a un contexto académico) pueden llegar a tener, además de que se menciona que la intervención penal y coactiva debe ser mínima y utilizada sólo cuando sea necesario (Curia & Taladriz, 2013; Tiffer, 2000). Es “... *Con la irrupción del sistema*

vinculado a la preocupación de los derechos humanos y la internacionalización del derecho, que la delincuencia juvenil se abordó articulada con el principio de la protección integral del niño... ” (Maffioletti & Vera, 2013, p265).

Se debe acotar que con la aparición de la convención de los derechos del niño, niña y adolescente emergen otros tratados internacionales que poseen un carácter específico para el abordaje de los adolescentes en conflictos con la justicia penal. Dentro de estos destacan las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Juvenil, también denominadas Reglas de Beijing. En ella se menciona una definición de lo que se entenderá por menor que ha infringido la ley, es cual es definido como: Todo niño o joven al que se le ha imputado la comisión de un delito o se le ha considerado culpable de la comisión de un delito. (UNICEF, 2010).

Como se dijo las reglas de Beijing buscan establecer un piso mínimo que garantice el adecuado trato de todo menor denominado como delincuente por parte del estado de su país. En este sentido, la Regla 2.3 de Beijing señala que en cada país deberá procurarse *“promulgar un conjunto de leyes, normas y disposiciones aplicables específicamente a los menores delincuentes, así como a los órganos e instituciones encargados de las funciones de administración de la justicia de menores”* (UNICEF 2010).

Fue en este escenario, que en nuestro país, aunado a los cambios sociales y culturales, y a la reforma procesal penal que se estaba llevando a cabo, que se promovió la implementación de un sistema penal juvenil que se adecuara al marco internacional de la protección integral de derechos y del interés superior del niño, que se ajustara a los diversos instrumentos internacionales ratificados por Chile (Maffioletti & Vera, 2013); Nuestro país promulgo la Ley 20.084 - el 28 de noviembre del 2005-, estableciendo un nuevo sistema de responsabilidad penal para adolescentes. Se establece un marco que regula: la responsabilidad penal de los adolescentes por los delitos que cometan, el procedimiento para la averiguación y establecimiento de dicha responsabilidad, la determinación de las sanciones procedentes y la forma de ejecución de éstas

(Acuña, 2008; Ley 20.084, 2005).

Lo que se buscó fue promover la responsabilidad penal de los adolescentes que han infringido la ley, en un marco de pleno respeto de sus derechos civiles, políticos y sociales, de modo de garantizar su efectiva reinserción social (Espejo, 2014). Se explicita en la ley que el interés superior del adolescente (expresado en el reconocimiento y respeto de sus derechos) debe ser considerado en todas las actuaciones judiciales o administrativas (Ley 20.084, 2007).

Dentro de esta línea “... *La nueva ley N ° 20.084 reconoce en su artículo 2° el interés superior del niño, niña o adolescente como el principal estándar aplicable en todo proceso judicial o administrativo, respecto tanto del procedimiento como de las sanciones o medidas. El artículo 2° también señala expresamente que en la aplicación de la ley 20.084, las autoridades deben considerar todos los derechos y garantías establecidas en la convención de los derechos del niño y otros instrumentos internacionales ratificados por Chile...*”. (Langer & Lillo, 2014, p.716).

Por su parte, en su artículo 3°, la ley 20.084 indica que los límites de la responsabilidad penal se encuentran entre los catorce y dieciocho años, refiriendo que al interior de dicho rango etario –para efectos de la ley- se encuentran los sujetos considerados como adolescentes. Este punto ha generado críticas ya que existen dos posiciones que se encuentran en oposición, por una parte se enfatiza la capacidad del adolescente para autodeterminarse, pero por otra parte se menciona que esta capacidad de autodeterminación se encuentra disminuida (Villegas, 2009) .

Ésta nueva ley -en un afán de especialización en materia juvenil- subraya que los jueces, fiscales y defensores penales públicos que intervengan en las causas de adolescentes deben poseer un conocimiento mínimo sobre el grupo con el cual trabajan, “... *Deberán encontrarse capacitados en los estudios e información criminológica vinculada a la ocurrencia de estas infracciones, en la Convención de los Derechos del Niño, en las características y especificidades de la etapa adolescente y en el sistema de ejecución de sanciones establecido en esta misma ley.*”

(Ley 20084, 2005, p. 12-13).

Por su parte la finalidad de las sanciones estipuladas tienen por objeto hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que cometan, de tal manera, que ésta forme parte de una intervención socioeducativa amplia, orientada a la plena integración social (Langer & Lillo, 2014). En este sentido, la pena asignada a un delito cometido por un adolescente es inferior a la aplicada a un adulto por el mismo ilícito; la privación de libertad es utilizada sólo como medida de último recurso; y los fiscales deben prestar especial atención a la incidencia que su decisión podría tener en la vida futura del adolescente imputado (Ley 20084, 2007).

Con ello se buscó privilegiar un contacto mínimo o reducido del individuo con la justicia criminal de manera tal de reducir los efectos desocializadores producidos al relacionar a un joven con el sistema penal, sin perjuicio de servir también a la descongestión de la administración de justicia (Langer & Lillo, 2014).

A continuación se describe la escala de penas que remiten a delitos (Ley 2084, 2005):

❖ *Internación en régimen cerrado con programa de reinserción social:* Supone la privación de libertad en un centro especializado para adolescentes. Considera la plena garantía de la continuidad de estudios básicos, medios y especializados, incluyendo la reinserción escolar (en caso de deserción) y la participación en actividades de carácter socioeducativo, de formación, de preparación para la vida laboral y de desarrollo personal. Además, se deberá asegurar el tratamiento y rehabilitación del consumo de drogas para quienes lo requieran.

❖ *Internación en régimen semicerrado con programa de reinserción social:* Implica la residencia obligatoria del adolescente en un centro de privación de libertad, sujeto a un programa de reinserción social a ser desarrollado tanto al interior del recinto como en el medio libre.

También incluye medidas para la asistencia y cumplimiento del proceso de educación formal (o re escolarización), y medidas para el desarrollo periódico de actividades de formación, socioeducativas y de participación. Las actividades a desarrollar en el medio libre habrán de durar como mínimo ocho horas; no pudiendo llevarse a cabo entre las 22.00 y las 07.00 horas del día siguiente.

❖ **Libertad asistida especial:** Consiste en una modalidad de libertad asistida. En ella deberá asegurarse la asistencia a un programa intensivo de actividades socioeducativas y de reinserción social en el ámbito comunitario, las cuales permitan la participación en el proceso de educación formal, la capacitación laboral, la posibilidad de acceder a programas de tratamiento y rehabilitación de drogas en centros previamente acreditados por los organismos competentes y el fortalecimiento del vínculo con su familia o adulto responsable.

❖ *Libertad asistida:* al igual que la anterior, esta medida es en medio libre a través de la sujeción del adolescente al control de un delegado, en función de un plan de desarrollo personal basado en programas y servicios que favorezcan su integración social. El control del delegado se ejercerá en base a las medidas de supervigilancia, que incluirán la asistencia obligatoria a encuentros periódicos previamente fijados y la participación en programas socioeducativos.

❖ *Prestación de servicios en beneficio de la comunidad:* esta sanción se realiza en medio libre y supone la realización de actividades no remuneradas a favor de la colectividad o en beneficio de personas en situación de precariedad. La imposición de esta sanción requiere del acuerdo del condenado.

❖ *Reparación del daño causado:* Consiste en la obligación de resarcir a la víctima el perjuicio causado con la infracción, sea mediante una prestación en dinero, la restitución o reposición de la cosa objeto de la infracción o un servicio no remunerado en su favor.

Según expertos en la materia, a ocho años de la puesta en marchas de la ley, se puede

dar cuenta de que el sistema presenta una serie de falencias que atentan contra los objetivos de la misma ley y la adecuada aplicación de la justicia dentro de un marco de DD.HH (FRMO-PECD, 2014; Espejo, 2014).

Los profesionales del mundo judicial que hoy trabajan bajo el alero de la ley 20.084 señalan que la ley desde su génesis presentó dificultades que impidieron un adecuado acatamiento a los tratados internacionales², “... *El problema según los profesionales fue que la ley sufrió serias modificaciones en donde se terminó haciendo un collage de distintas posiciones que no fueron adecuadamente hilvanadas para generar una intervención consistente, asimismo la ley se implementó de manera apresurada, instando a los organismos a funcionar sin los profesionales ni las estructuras idóneas.*” (FRMO-PECD, 2014, p74.).

Dentro de las falencias destaca la cifra que da cuenta de un alto número de adolescentes que estuvo en internación provisoria y que no fue sancionado con privación de libertad, vulnerándose el artículo 33 de la LRPA que exige que la medida cautelar sea proporcional con la sanción probable (Defensoría, 2011; Langer & Lillo, 2014).

Asimismo, si bien se observan algunos esfuerzos localizados por capacitar a los intervinientes o crear formas de operación en los tribunales más funcionales a una justicia penal especial, esto ha resultado insuficiente (Curia & Taladriz, 2013; Defensoría, 2011; Espejo, 2014; Zambrano, Muñoz & Andrade, 2015). Dentro de esta misma línea UNICEF (2014) señala que

² En la génesis de ley 20.084 se encontraron dos principios en tensión, “... *Hubo una clara tensión en la concepción misma del nuevo modelo entre el objetivo de proteger el debido proceso y los derechos de niños, niñas y adolescentes en conflicto por la ley versus el objetivo de aumentar la eficiencia en la persecución y el castigo de los delitos cometidos por adolescentes.*” (Langer y Lillo, 2014, p.716); el choque de posturas antes de la promulgación de la ley estaba configurado por “... *un lado la campaña masiva de los más media que ad portas a su promulgación nos hablaban de un aumento de la delincuencia juvenil, de otro lado, las falencias del sistema de discernimiento, del que se decía tenía importantes contradicciones con la constitución y los tratados internacionales. Por último, proporcionando el “techo jurídico” que amparaba una modificación en el sentido de la ley 20.084, estaba la propia convención de los derechos del niño*” (Villegas, 2009, p1).

existe una falta de especialización por parte de los profesionales que desempeña funciones en el ámbito jurídico de la ley 20.084 lo cual que entorpece gravemente las posibilidades de desarrollar criterios de persecución penal especiales (preventivos especiales) para adolescentes que han infringido la ley, dictar sentencias que no sólo resulten ser justas de acuerdo a los criterios generales del Derecho Penal ni idóneas para el adolescente específico que resulta condenado; aprobar y supervisar estricta y adecuadamente los planes de intervención de los adolescentes; evitar la excesiva privación de libertad de adolescentes sometidos a la medida cautelas de internación provisoria.

También se critica que el sistema de responsabilidad establecido por la ley 20.084, no es un sistema especial, sino que es un tipo de derecho penal atenuado, ya que no hace grandes modificaciones a la intervención punitiva de adultos, simplemente se atenúan los castigos (por ejemplo límites a las penas privativas de libertad) y además se otorgan garantías procesales equivalentes a las de los adultos en menores de edad (Villegas, 2009).

Un estudio realizado por un profesional de la Universidad de Chile, que responde a la pregunta de cómo los usuarios del sistema penal adolescente conceptualizan el sistema, da cuenta que existe la visión de una constante vulneración, es así cómo “... *Una vivencia común en estos jóvenes fue la vulneración en el transcurrir del proceso jurídico, el que va desde la detención hasta la administración de las condenas y el ingreso a los programas...*” (Labra, 2011, p 89).

Estas críticas resultan relevantes ya que la idoneidad de las intervenciones del sistema se relaciona con un óptimo trabajo con el adolescente, desde su detención, pasando por un proceso judicial donde se respeten los derechos del imputado, se apliquen sanciones pertinentes y se ejecute una sanción individualizada al adolescente (Curia & Taladriz, 2013; Labra, 2011; Maffioletti & Vera, 2013; PECD-FRMO, 2014; Zambrano, Muñoz & Andrade, 2015).

Según lo señalado por LeBlanc y Robert (2012), especialistas en la implementación de programas, el trabajo con adolescentes que han infringido la ley, la coherencia entre los

resultados de un sistema que investiga, las políticas gubernamentales y la implementación de los programas reconocidos como eficaces, es posible en la medida en que los canales de comunicación entre los grupos involucrados estén bien establecidos. Por tanto, las leyes y los convenios no serán de gran utilidad si el país no instaura prácticas sociales y profesionales coherentes con los principios que pretenden lograr (Dionne & Altamirano, 2012; Zambrano, Muñoz & Andrade, 2015).

Finalmente, al revisar la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) se puede observar la relevancia que se entrega a la idea de “Reinserción Social”, siendo un concepto explicitado su art. N° 20 cuya propuesta final es la “plena integración social” de los jóvenes, además este concepto se menciona en diversas ocasiones en el desarrollo del reglamento, entregándole una gran importancia. Asimismo, según el Gobierno de Chile la LRPA estaría enfocada a la “reinserción social” de los adolescentes que han infringido la ley, teniendo como último recurso de penalización, la cárcel (Santibáñez & Alarcón, 2009).

No obstante, se puede dar cuenta que pese a la gran relevancia que tiene éste concepto en la legislación chilena *“la diversidad de sentidos que se le ha dado al término en distintos lugares, la multiplicidad de prácticas que se han realizado bajo su nombre, así como la escases de desarrollos teóricos y evaluaciones sistemáticas hacen de la reinserción un concepto amplio y complejo que no se limita a la simple ausencia de conducta delictiva”* (Villagra, 2008; p. 4), entendiendo que su significado tendrá una variación dependiendo de quién lo utilice, la institución que represente y el público al cual se está dirigiendo el discurso, coincidiendo desde diversos autores (Droppelmann, 2010; Pérez, 2009; Tsukame, 2007; Villagra, 2008) en que la significación de “Reinserción Social”, se torna difusa y con escasez de consensos a nivel internacional, es por ello que se considera de gran relevancia el contexto en el cual se expone.

Por otra parte, es importante señalar que junto con la implementación de LRPA, el denominado “espíritu de la ley” tendría su centralidad en la reinserción social la que en el contexto jurídico de ésta ley, está relacionada con el objetivo de que los adolescentes no reincidan

en las conductas delictivas e incorporen en el desarrollo de sus actividades y normas establecidas socialmente. En este contexto se considera que la participación escolar de los y las adolescentes que se han involucrado en infracciones de ley, es de gran relevancia pues es considerado un espacio de participación pro-social que permite que la persona se relacione con la sociedad de manera diferenciada a la infracción (PECD-SENDA-FRMO, 2014).

3.5 CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA INFRACCIÓN DE LEY EN JÓVENES

Como se mencionó en los apartados precedentes, en nuestra sociedad existen una gama de discursos que intentan significar fenómenos tales como las juventudes y la infracción de ley. Es en la mixtura de este intento por significar y crear núcleos de inteligibilidad y discursos homogeneizantes que se desarrollan una serie de conceptualizaciones en torno al joven que presenta infracción de ley, estas son (parte de ellas), las teorías que expondrán a continuación.

Antes de comenzar, hay que hacer hincapié que este apartado -en ningún caso- busca reflejar lo que la delincuencia juvenil “es” o cómo se caracteriza *per se*; tan sólo se pretende poner a disposición del lector un esbozo de algunos discursos construidos desde la academia al respecto. Asimismo, cabe mencionar que se realizó un filtro con respecto a las ideas que se expondrán, se cree que las mismas se alejan de las abundantes definiciones esencialitas que “ontologizan” la infracción de ley por parte de adolescentes, rescatando el valor y la importancia del contexto sociocultural y familiar.

Entrando de lleno en materia, son varios los autores que coinciden en que la infracción de ley en niños y jóvenes resulta de un proceso vinculado a un medio social desfavorecido (empobrecido) que engendra tensión, inseguridad, desesperanza e impedimentos para la resolución de necesidades básicas a nivel psico-socio-emocional y material. Así, estos jóvenes - que se encuentran tempranamente expuestos a vivencias carenciadas y negativas- comienzan a socializarse en medio de inestabilidades marcadas por vivencias de abandono y desprotección, entre otras (Alarcón, Pérez- Luco & Lucero 1992; Zambrano, Ballesteros & Galindo, 2001).

Se considera que los jóvenes infractores de ley, suelen provenir de familias “problema” o “disfuncionales” (en los casos en que efectivamente cuentan con una). Éstas se caracterizan por ser incapaces de cumplir con las funciones (afectiva, normativa y económica) hegemónicas socialmente esperadas de ellas, a fin de vehicular la integración social de sus miembros. Así, se constituirían como núcleos incapaces de formar a sus nuevos miembros para adaptarse al sistema

social, en particular, debido a estilos de crianza y supervisión ineficaces (ya sea por un exceso de autoritarismo o negligencia y permisividad) (Zambrano & Pérez-Luco 2004).

Al interior de ese espacio familiar los niños experimentan vivencias y modos de relación marcados por la marginación, el abandono, la negligencia, la violencia, la falta de comunicación y una serie de carencias y condicionalidades afectivas, que se encuentran mediadas por relaciones padre/hijo que –con frecuencia- adolecen de empatía, acentuando por consiguiente la asimetría y distancia entre ellos. En estas relaciones (marcadas mayoritariamente por dificultades de vinculación afectiva que generan a la postre conflictos emocionales) los padres reproducirían el tipo de relaciones que sus propios progenitores establecieron con ellos previamente (Barudy, 2001; Rodríguez, 1989; Rubio, 1985; Zambrano & Pérez-Luco 2004).

Estos elementos van dando forma a lo que Barudy (2005) ha denominado como *proceso de victimización temprana*, donde el niño –insatisfecho en sus necesidades- pasa a transformarse en un objeto de resolución de las dificultades que los adultos a su cargo experimentan (como maltratos, abusos y negligencias). Este escenario relacional temprano –que se traduce en una realidad amenazante- va comunicando al infante una carencia de valor personal, influenciando subsecuentemente la construcción que hace de sí mismo: se va construyendo sobre la base de la infravaloración personal, la agresividad, la pasividad, la desconfianza y la inestabilidad de las relaciones; a la vez que, con el transcurrir del tiempo, reproducirá aquellos esquemas incorporados tempranamente.

De esta manera, los niños –impelidos a acomodarse lo más rápido posible en la realidad a la que han venido al mundo- mutan en “niños-adultos”, en virtud de la necesidad de hacerse cargo de su propio cuidado en vista que los responsables de esto se encuentran indisponibles, o incapacitados para hacerlo satisfactoriamente (Zambrano & Pérez-Luco, 2004). En medio de semejante panorama, el espacio familiar –al constituirse como poco grato- se transforma en un lugar del cual se intenta estar alejado la mayor parte del tiempo, convirtiéndose finalmente en un espacio secundario para los jóvenes (Heins, 2004).

De esta manera -al co/juntar la realidad familiar antes descrita con un medio carenciado- se va configurando un paisaje donde difícilmente se cuenta con la posibilidad de desarrollar recursos, aprendizajes y habilidades compatibles con los requerimientos sociales; al contrario, dicho contexto impulsaría a la utilización de la creatividad en pos de la sobrevivencia, aumentando así las posibilidades de transgresión de las normas (Heins, 2004). Por otro lado, si a este cuadro de presiones ambientales le es adicionado que el período evolutivo de la adolescencia implica la experienciación contemporánea de cambios psicológicos, se obtiene como resultado la vivencia de una etapa marcada por una especial incertidumbre (Zambrano & Pérez-Luco, 2004).

Según Fishman (1989) existen dos elementos que influyen en la organización juvenil de un sistema de creencias y premisas donde justifiquen su conducción como violadores de reglas, independientemente de la opinión del “medio exterior” que les circunda. Dichos elementos serían la participación en familias incapaces de entregar orientación y disciplina; y la convivencia cercana con grupos con compromiso delictual. De esta manera, aquel joven que se va construyendo a sí mismo en función de sus competencias delictuales y habilidades para transgredir eficientemente la norma, posee cada vez mayores dificultades para hacerse partícipe de otros contextos donde pueda poner en juego recursos que no mantengan relación con la acción delictiva o la transgresión.

Vemos entonces que el inadaptado es en realidad una persona -a tal punto adaptada- que ha decidido inadaptarse para así poder adaptarse a sus particulares circunstancias vitales, sin embargo es precisamente a raíz de éstas últimas y de la imposibilidad de poder poner en práctica sus recursos sociales, que dicha adaptación resulta ineficaz al interior del medio social normalizado. Así, lo que puede ser visto como inadaptación desde una postura de espectador, es finalmente la pretensión de lograr adaptarse a las condiciones de anormalidad que se producen en el contexto vital del inadaptado: la anormalidad de su comportamiento se encuentra en función de la anormalidad de su contexto (Pérez-Luco & Zambrano 2004).

Ahora bien, antes de continuar la presente descripción y abandonar la temática de la familia, cabe destacar la existencia de algunos nichos familiares en los que se produce un rechazo intencional del cumplimiento de las funciones socialmente hegemónicas que les son arrojadas. Así, las familias pertenecientes al mundo del hampa socializan a sus miembros dentro de una “cultura delictual” donde se reproducen y legitiman códigos, valores y patrones de comportamiento que tienen –en general- una lógica opuesta (contracultural) a la socialmente dominante o convencional (Heins, 2004).

En otro orden de cosas, también resulta necesario hacer referencia al papel del contexto escolar (más adelante se profundizara sobre este punto) en la vida de los jóvenes infractores de ley. La escuela constituye un aparato de control social informal, que se espera haga entrega de habilidades, conocimientos, corrección disciplinaria e inserción en el mundo que escapa al entorno familiar inmediato de los niños y jóvenes. Sin embargo, los códigos prodigados por el sistema escolar no siempre concuerdan con aquellos entregados por las familias que viven en contextos de exclusión; y más aún, desarrolla un proceso de etiquetamiento frente a los sujetos que presentan dificultades de adaptación a su marco evaluativo y normativo (PECD-FRMO, 2013). Así, el juicio sistemático de los alumnos como “malos”, “desordenados” o “problemáticos” refuerza en los jóvenes un sentimiento de visceral oposición a un sistema que los excluye al estigmatizarlos en dichos términos, desencadenando finalmente una dinámica interaccional reñida con las normas y pautas del sistema escolar, que suele traducirse en la formación de subculturas juveniles opuestas a los valores escolares (Tsukame, 1996).

En este sentido, se produce una dinámica bidireccional en la cual los “niños problema” no consiguen adaptarse a la escuela, a la vez que el sistema educativo es incapaz de adecuar sus prácticas para conseguir integrarlos a él; desencadenándose así la desescolarización como consecuencia última de esta compleja relación (PECD-FRMO, 2013). No obstante –en una primera mirada- esto podría entenderse como el fracaso de la escuela para integrar a estos jóvenes, en realidad no es tal, pues el sistema escolar se encarga con antelación de seleccionar a quienes formarán parte de sus filas, y excluir (por medio de la expulsión o el desincentivo a la

deserción) a quienes no (Tsukame, 2010). De esta manera, la escuela va “dejando paso a otros mecanismos normalizadores con los cuales se las deberán ver los desescolarizados” (Heins, 2004).

Por otro lado, es de conocimiento público que la aparición de conductas desadaptadas desata la intervención de las instituciones de protección, rehabilitación y control social sobre el individuo que las comete (y no sobre el medio que las determina). Así, el joven infractor ingresa a instituciones donde debe hacer frente a exigencias institucionales, a la vez que va acopiando (a través de la interacción con el personal que ahí se desempeña) una imagen devaluada y estigmatizada en torno a su persona, lo que finalmente se traduce en una paulatina personalización del conflicto (el problema no es lo que hace, sino lo que es) (Pérez-Luco & Zambrano, 2004).

En este trayecto de rotulaje y estigmatización, el inadaptado es formalizado como delincuente a consecuencia de la reacción social e institucional, siendo objeto de respuestas meramente jurídicas que obvian la naturaleza familiar, escolar, contextual, social y cultural de sus problemas (Pérez-Luco & Zambrano, 2004).

Sumado a esto, el dicotomizado etiquetamiento de que es objeto –en términos de “delincuente” v/s “gente de bien”- tiene además otra cara: el joven pasa paulatinamente a asumirse a sí mismo como inadaptado o delincuente, y tiende –en consonancia- a ir distanciándose de las normas convencionales de comportamiento, para caminar en dirección de pautas conductuales acordes con la conflictiva en que está envuelto (Heins, 2004; Zambrano & Pérez-Luco, 2004).

Las circunstancias antes descritas promueven en estos jóvenes un fuerte proceso de identificación con sus pares que se encuentran en las mismas condiciones; junto a ellos logran experimentar un relativo grado de libertad e incondicionalidad. Esto, a su vez, favorece un mayor compromiso con pautas de funcionamiento delictivo en la medida que los jóvenes sindicados

como delincuentes se aglutinan en grupos (como pandillas), que se erigen como instancias privilegiadas de pertenencia, referencia, identificación y afecto (Zambrano, Ballesteros & Galindo, 2001). En este sentido, y en especial cuando la familia no existe, los grupos de pares –ya sea al interior de instituciones o en la calle- actúan como un escenario de socialización contracultural: el delito también serviría para encontrar validación y reconocimiento social (Heins, 2004).

Los estudios realizados por Mettifogo y Sepúlveda (2005) pueden aportar con sus investigaciones en referencia a lo expuesto, ellos nos manifiestan que no es posible hacer una referencia causal en torno a la delincuencia, sino que por el contrario, debe hablarse acerca de múltiples factores que interactúan simultánea y sucesivamente en torno a la temática delictual juvenil.

El modelo que exponen releva las complejas interrelaciones e interdependencias entre los sistemas orgánico, comportamental y ambiental; prestando tanta consideración a los factores físicos y sociales, como a los sentidos y significados atribuidos al ambiente por los sujetos que interaccionan en él y con él. De esta manera, a la hora de mirar una determinada temática se tienen presentes los aspectos biológicos, psicológicos, físicos, sociales, políticos, económicos y etnoculturales que se agrupan en función de tres elementos: el macrosistema, el exosistema y el microsistema (Mettifogo & Sepúlveda, 2005).

De esta forma, desde la psicología ambiental y en palabras de Mettifogo y Sepúlveda (2005), en el macrosistema –compuesto por la organización social, el sistema de creencias-valores y los estilos de vida que prevalecen en una cultura específica- es posible encontrar que los jóvenes infractores de ley, si bien generan un discurso en torno a la valoración de los conceptos de familia y educación, poseen también valores culturales asociados a la utilización de la violencia como un medio de resolución de conflictos y al consumo y búsqueda de estatus como algo deseable.

Por su parte el exosistema es el espacio ubicado en el entorno social más visible e inmediato a la familia, donde ésta se desarrolla. Se compone de instituciones educativas, recreativas, laborales, deportivas, religiosas, jurídicas, etc., que a través de sus estilos de funcionamiento y mensajes mediatizan y encarnan valores culturales. El exosistema de los jóvenes infractores de ley, estaría conformado por una legitimación institucional de la violencia, la inexistencia o insuficiencia de programas de tratamiento, la estigmatización, la expulsión escolar, la pobreza y la institucionalización (Mettifogo & Sepúlveda, 2005).

Por último, el microsistema (relacionado con los elementos estructurales e interaccionales de la familia) de estos jóvenes estaría marcado por la presencia de violencia intrafamiliar y maltrato infantil, mendicidad y trabajo infantil, inicio temprano en el consumo de drogas, carencias afectivas y de cuidado básico, fracaso escolar, baja autoestima y asunción de una identidad como delincuente (Mettifogo & Sepúlveda, 2005).

Como se puede denotar de lo expuesto hasta el momento, las complejidades asociadas a la infracción de ley por parte de adolescente implica el realizar un análisis en distintos niveles de la vida del joven, tomando en consideración en todo momento que nuestra lectura posee una base jurídica y social particular, en donde el naturalizar los comportamientos no tiene asidero.

A continuación se expondrán algunas cifras que intentaran entregar otra información a la expuesto, ello con la finalidad se continuar enriqueciendo la comprensión del fenómeno a estudiar.

3.6 ESBOZO DE LOS “DATOS DUROS” Y EL DISCURSO SOCIAL EN TORNO A LA INFRACCIÓN DE LEY EN JÓVENES

En el apartado anterior se mencionaron algunas conceptualizaciones con respecto a la infracción de ley en jóvenes. A continuación se señalarán cifras en torno a la infracción de ley por parte de adolescente en nuestro país.

Es importante mencionar que los datos estadísticos que se manejan con respecto a los adolescentes relacionados con la ley de responsabilidad penal adolescente varían de acuerdo a institución y a los años de las investigaciones. Así que la lectura de los datos se debe hacer con cautela.

Según un estudio realizado por el Ministerio Público los adolescentes que cometen delitos no sobrepasan el 5 % de la población total de ese rango etáreo (Maffioletti & Vera, 2013). La cifra de adolescentes que ingresa al sistema penal por una causa judicial alcanza cerca del 4,6% aproximado del total nacional de imputados (Maffioletti & Vera, 2013).

Entre los años 2010 y 2012 el Ministerio Público registro 201.537 delitos cometidos por adolescentes, de los cuales 39.332 fueron cometidos por mujeres y 162.205 fueron cometidos por hombres (Maffioletti & Vera, 2013).

Según datos de la Defensoría Penal Pública, el número de adolescentes ingresados por infringir la ley aumentó en un 39% desde el primer año de implementación de la ley al tercero. En torno a este dato la tasa de crecimiento es mayor en mujeres que en hombres, mientras ellas crecen en un 25,9 % entre el primer y tercer año de la puesta en marcha de ley de responsabilidad penal adolescente, los hombres aumentan en un 11,6 % (Defensoría, 2011).

Según cifras del Ministerio Público (2014) el orden de los delitos que más peso estadístico tienen para el año 2014 en adolescentes son faltas (17,49 %), hurtos (16,36%),

lesiones (14,40%) y otros delitos contra la propiedad (10,42 %). En los delitos que más se reiteran en las adolescentes destacan las faltas (8.957), los hurtos (8.523), las lesiones (8.101) y otros delitos contra la propiedad (2.640). En el caso de los jóvenes varones también destacan las faltas (40.984), luego siguen las lesiones (27.294), en tercer lugar los hurtos (24.683) y otros delitos contra la propiedad (23.619). Más abajo, tanto en hombres como en mujeres aparecen los robos no violentos (849 en el caso de las mujeres y 17.248 en el caso de los hombres) y los robos violentos (1070 en el caso de las mujeres y 15.085 en el caso de los hombres) (Maffioletti & Vera, 2013).

Resulta importante mencionar que los delitos de robo con intimidación, con violencia y en lugar habitado disminuyen –entre otros ilícitos- durante los tres primeros años de ejecución de la ley. Por su parte aumentan los delitos de receptación, amenazas y lesiones menos graves y leves (Defensoría, 2011).

Lo anterior da cuenta de que existe una proporción de que cada 10 delitos cometidos, 8 lo realizan hombres y 2 lo realizan mujeres en el caso de adolescentes. Asimismo es importante mencionar que el número delitos violentos de mujeres que delinque es drásticamente menor (93 % hombres en oposición al 7% de mujeres) (Maffioletti & Vera, 2013).

Es posible advertir que si bien la proporción de ingresos en los delitos cometidos por mujeres en relación a los hombres van desde el 2,5 % a casi el 50% de los que estos cometen (con un 21% de promedio). Llama la atención que los cuatro delitos asociados a la mayor cantidad de adolescentes ingresados, la participación de las mujeres se acerca a la mitad de la de los hombres, lo cual podría dar cuenta de lo habitual que resultan la ejecución de hurtos, la comisión de lesiones y la realización de amenazas para los jóvenes infractores.

Por otro lado, según Mettifogo y Sepúlveda (2005), en lo referido a las políticas públicas frente a jóvenes infractores de ley, tienden a prevalecer discursos sustentados en criterios estructurales, fundados en una perspectiva externa de factores protectores y de riesgo, en

desmedro de los elementos internos del contexto vital de estos sujetos, que pasan a segundo plano. Sumado a esto, se encuentra el predominio de una aproximación conservadora a la temática del mundo juvenil, donde los aspectos de investigación referidos a la infracción de ley son ubicados en una posición de “preocupación silente”.

De esta manera, la investigación en nuestro país tiende a concentrarse en la caracterización descriptiva de los jóvenes que se encuentran al interior de algún programa del Servicio Nacional de Menores (SENAME) (Heins, 2004). En esta línea, se ha ido construyendo sistemáticamente un discurso en torno a las variables de mayor relevancia a la hora de caracterizar al joven infractor de ley que se encuentra en contacto con la red SENAME, a saber:

❖ *Edad de Inicio de la actividad delictiva:* Entre 45% y 58% de los jóvenes estudiados señala como edad de inicio de sus actividades delictuales el rango comprendido entre los 15 y 17 años (Heins, 2004). Troncoso (1990) encontró una diferencia en esta variable en función de si se presentaban -o no- antecedentes previos de ingreso a la red SENAME: los jóvenes con antecedentes tienden a iniciarse más tempranamente en la actividad delictiva en comparación a aquellos que no los registran;

❖ *Nivel de escolaridad:* Si bien el abandono del sistema escolar no afecta por igual a todos los jóvenes en términos de la probabilidad de delinquir, diversos estudios arrojan que al menos la mitad de los infractores de ley encuestados poseen escolaridad básica incompleta. Se estima que la permanencia en la escuela actúa como un importante factor protector. Por un lado, la desescolarización disminuye sustancialmente las posibilidades de acceso a trabajos de calidad; y por otra parte, la desvinculación de la escuela engendra una sensación de distanciamiento en torno a las instituciones sociales y sus normas, por lo que éstas terminan perdiendo relevancia (Equipo Operativo Proyecto Nacional de Rehabilitación Conductual de SENAME, 1991; Heins, 2004; Mallea & Campodónico, 1993; Mallea, Campodónico & López, 1993).

- ❖ *Motivos de deserción escolar:* En este aspecto se ha identificado principalmente a los problemas conductuales (entendido como comportamiento negativo al interior de la escuela), la falta de interés y los problemas económicos. Asimismo, se estima que el abandono del sistema escolar también suele ser expresión de otras problemáticas anexas como problemas de aprendizaje, escaso apoyo familiar, temor a los compañeros de clase, desmotivación ante la estructura de las cátedras impartidas y conflictos con profesores (Heins, 2004);

- ❖ *Actividad laboral:* Se ha observado que niños y jóvenes incorporados en la red SENAME solían desempeñar diversos oficios con especialización (aprendiz en taller mecánico, construcción, aseo industrial, obrero), y sin especialización (cuidador de auto, cartonero, “sapo” de micro) (Heins, 2004);

- ❖ *Grupo de pares:* Estudios indican que en el círculo de amistades de los jóvenes infractores de ley está marcado por el consumo de alcohol (79%), drogas (72%) y encarcelamientos o detenciones (62%) (Mallea, Campodónico & López, 1993; SENAME 1990 en Heins, 2004);

- ❖ *Estructura familiar:* En relación a las figuras parentales, investigaciones estiman que alrededor del 34% a 40% de los jóvenes sólo vive con la madre, o con la madre y la pareja de ésta. Sumado a esto, las familias suelen ser numerosas, al componerse de cinco o más miembros (68%) (Mallea, Campodónico & López, 1993; SENAME 1990 en Heins, 2004);

- ❖ *Consumo de alcohol y drogas:* Heins (2004) Manifiesta que se hallaron datos que apuntan que un 51% de los jóvenes encuestados reconoció haber consumido algún tipo de sustancia de forma habitual antes de los 14 años. Por otro lado, el Servicio Nacional de Menores (1990 en Heins, 2004), señala que es posible encontrar mayores porcentajes asociados al consumo de alcohol antes que a de drogas, sin embargo estas últimas presentan un mayor nivel de adicción;

❖ *Actividad delictiva:* Estudios afirman que el tipo de delito más frecuentemente perpetrado por jóvenes es el delito contra la propiedad. Así, en una serie de investigaciones entre el 55% y 80% de los actos delictuales estaban constituidos por robo con fuerza, robo con violencia, hurto y daños. Se estima que esto se relaciona con la obtención de recursos para la obtención de bienes de consumo, como vestimenta costosa, drogas, alcohol y diversión (Heins, 2004).

3.7 MARCO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN EN CHILE

En el siguiente apartado se esbozaran los principios legales sobre los que se edifican los procesos académicos de los jóvenes en Chile, específicamente se profundizará en las garantías y deberes que tiene el estado de nuestro país en torno a esta materia.

En la legislación Chilena, la educación y el acceso a ésta, son garantizados por la carta constitucional. Es posible reconocer que lo educativo es un tema de interés real para el estado de Chile, y que se establece en su carta magna, todas las obligaciones y derechos que tiene los Chilenos en esta área, por lo cual, se subentiende que es de incumbencia estatal velar por que estos derechos se hagan efectivos, y todo aquel que esté en edad de estudiar pueda hacer ejercicio de este derechos ciudadano. En la constitución se menciona que:

“La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho...Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso a éste y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica...La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población.” (Constitución Política de la República de Chile, Cap. III, Derechos y Deberes constitucionales).

Al igual que la ley 20.084 el origen y base del sistema educativo existente en Chile, se enmarca en la firma de acuerdos y tratados internacionales, tal como se expresa en la Ley de General de Educación *“El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y*

que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza.”
(Ley N° 20.370 Art. 3° D.O. 12.09.2009).

Dentro de los acuerdos y tratados internacionales que destacan y fundamentan la legislación Chilena en educación, se encuentra la Convención Sobre Los Derechos del Niño, la que fue ratificada por Chile en 1990 (Convención Sobre los Derechos del Niño, p. 29, UNICEF). Dentro de esta convención ratificada por Chile en 1990, existen 54 artículos los cuales contienen todo lo relacionado a los Derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA). En el caso particular de la educación la convención refiere lo siguiente:

“Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;*
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;*
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;*

d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;

e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención...”. (Convención Sobre los Derechos del Niño, p. 14, UNICEF).

En este contexto, se crea la Ley General de Educación, la cual tiene por objetivo central dar un marco institucional a la organización del sistema educacional del País bajo el alero de algunos principios tales como:

“a) Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.

b) Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.

c) Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial...” (Ley N° 20.370 Art. 3° D.O.).

Al leer estos principios orientadores respecto de la Ley General de Educación Chilena, pareciera que existe el marco para que cada chileno pudiera hacer ejercicio de su derecho de educación y, mas acotado aun, cada niño/a, cada adolescente, cada joven de nuestro país pudiera

participar efectivamente de un sistema educativo, que fuese equitativo, participativo, inclusivo y sustentable. Sin embargo, el sistema educativo vigente no logra acercarse por completo a estos principios, es más, pareciera estar muy distante a ello, sobretodo en aspectos tales como equidad e inclusión (Contreras, Rojas, Contreras, 2014; PEC-FMRO, 2013). La cámara de Diputados de Chile (2015), en una evaluación del ámbito educacional de la ley 20.084 refiere que existen “...*Falencias en cuanto a la oferta educacional... Sus contenidos no se adaptan a las necesidades de los jóvenes, por cuanto no consideran factores como el alto rezago y las dificultades psicoeducativas que muchos de ellos presentan.*” (p.31).

3.8 EDUCACIÓN E INFRACCIÓN DE LEY EN JÓVENES

3.8.1 DERECHOS Y EXCLUSIONES

“...La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en “una cultura del silencio”
(Paulo Freire, 1997).

Como se adelantó en el apartado anterior, la educación, como mecanismo de integración social es un tema universalmente aceptado en los diferentes acuerdos y tratados internacionales sobre derechos y garantías de la infancia (Uceda, Pérez & Reyes, 2010; Uceda, 2007); hoy en día la educación cumple un rol fundamental en nuestra sociedad, es así como *“... En los sistemas democráticos contemporáneos de bienestar social se asume que el sistema educativo forma parte de los sistemas básicos de protección social, y en este sentido, se configura formando parte de los derechos básicos de ciudadanía y se considera que a través del desarrollo de una educación inclusiva, el sistema de enseñanza contribuye mejor que ningún sistema de protección social a reducir las desigualdades sociales futuras...”* (Uceda, Pérez & Reyes, 2010, p.160).

Es por lo mismo que el acceso al sistema educativo se ha considerado por parte de la comunidad científica como uno de los principales elementos a la hora de hablar de factores de riesgo o de protección en los adolescentes ante la inclusión o exclusión de dinámicas disociales y de vulnerabilidad (Navarro, Uceda & Pérez, 2013; PECD-FRMO, 2013; Uceda, Pérez & Reyes, 2010).

Vemos de esta forma que la deserción escolar desde este punto de vista puede llegar a ser distinguida como una *“... Opción dramáticamente asumida desde el bloqueo de oportunidades promocionales, ampliamente deseadas por algunos adolescentes, así como también la negación de su reconocimiento como personas...”* (Tsukame, 2010, p. 41).

No podemos olvidar que para nuestra sociedad una de las funciones centrales de la educación radica en su capacidad para reproducir e instalar el marco normativo y funcional en el que se mueven los individuos (MINEDUC, 2013; Uceda, 2007) “... *La educación reproduce básicamente las desigualdades de clase, socializa a la población en los valores de la clase dominante y forma a los/as trabajadores no tanto técnica como psicológicamente, para que cumplan disciplinariamente sus tareas subordinadas en los centros de trabajo...*” (Uceda, Pérez & Reyes, 2010, p. 161).

Es frente a esto que un joven que tiene problemas (deserción, abandono, retraso, expulsión, estigmatización, etc.) en el ámbito escolar presenta un doble quiebre en la integración a nuestra sociedad, por una parte es excluido de una serie de garantías y derechos, y por otra no es educado en un marco que le permite incorporar la normativa para desenvolverse en sociedad (Tsukame, 2010).

3.8.2 RELACIÓN ESCUELA E INFRACCIÓN

Luego de haber revisado por separado los conceptos de juventud, educación e infracción de ley, en este apartado se buscará describir la relación que puede existir entre ellos.

Antes de profundizar en este punto es importante comenzar haciendo una distinción en cuanto al fracaso escolar y la comisión de infracciones, ya que si bien existe consenso en que se genera una mutua sinergia entre los fenómenos, estos se desarrollan bajo marcos sociales distintos. Se postula que “... *La falta de adecuación de la escuela a la ampliación de la cobertura educacional y el acceso a ella de nuevos segmentos de niños y adolescentes, serian razones poderosas a la hora de explicar las situaciones mayoritarias de deserción escolar; mientras que en el caso de los procesos que ligan con las prácticas delictivas, pueden observarse la presencia de desafección normativa que tiene su propia especificidad*” (Tsukame, 2010, p. 43).

Hoy existe cierto grado de consenso por parte de la literatura científica de que la educación es una variable fundamental a la hora de planificar intervenciones en adolescentes que exhiben trayectorias delictuales (MINEDUC, 2013; Navarro, Uceda, Pérez, 2013; PECD-FRMO, 2013; Tsukame, 2010; Uceda, Pérez & Reyes, 2010).

Las teorías que se presentan a continuación, dado el marco epistemológico de la investigación y la distinción que se acaba de realizar, serán entendidas como relatos que han predominado a la hora de significar la relación entre delito y educación.

Uno de los modelos que intenta explicar el por qué los adolescentes que han infringido la ley tienden a tener dificultades en el ámbito académico es la *teoría de la tensión o frustración*, la cual nos dice que vivimos en una sociedad altamente competitiva y desigual. La escuela es vista como una oportunidad de concretar el acceso a dichas oportunidades y los jóvenes en situación de vulnerabilidad no se encuentran en igualdad de oportunidades para competir lo cual provocara dificultades en su trayectoria escolar, generando frustración. Para compensar esta situación de frustración, frente a la imposibilidad de alcanzar el estatus socialmente deseado, los adolescentes privilegiarán su inserción en sistemas alternativos a los institucionales, entre los cuales existen los sistemas delictuales (Tsukame, 2010; Uceda, Pérez & Reyes, 2010).

Matza y Mc Cready (2008), enriquecen esta mirada sumando elementos como la *teoría de la neutralización*. Ellos nos dicen que no existe una subcultura delictual propiamente tal, sino que ésta expresa subterráneamente los valores de la cultura dominante compartidos por la mayoría de los ciudadanos. La infracción no sería más que una forma de canalizar la frustración de las aspiraciones, un deseo de ser reconocido por sus logros, respeto, etc. (Tsukame, 2010). Frente a esto emergen los procesos de neutralización, los que buscarán atenuar la culpabilidad al cometer una infracción para cumplir con valores aspiracionales de la cultura dominante, por ejemplo, el éxito académico (Matza & Mc Cready, 2008).

Por su parte, la *teoría del etiquetado* nos habla de que existen adolescentes que dada sus características son tachados de difíciles o problemáticos, lo que propicia que el sistema educativo los trate con hostilidad, contribuyendo a que los jóvenes asuman como real – en su autoconcepto– dicha etiqueta, promoviendo, paulatinamente, su ingreso en dinámicas de infracción (Tsukame, 2010; Uceda, Pérez & Reyes, 2010). Los profesores promoverían el etiquetamiento de los alumnos en tres niveles:

“... a) cognitivo, a través de la evaluación de su rendimiento académico, en donde se trata de distinguir a los alumnos “aplicados” de los “flojos”; b) socio afectivo, a través de la apreciación del desarrollo emocional de los niños, en donde se trata de distinguir a los alumnos “estables” de los “inestables”; c) moral, en donde se trata de discriminar entre los alumnos “ordenados” y disciplinados y los alumnos indisciplinados o con “mala conducta” (Tsukame, 2010, p. 51).

Farrington (1992) al hablar sobre este punto nos dice que los niños que pueden desarrollar una trayectoria delictual pueden llegar a ser etiquetados por sus profesores desde el comienzo de su proceso escolar, ya que se identifican en ellos comportamientos disruptivos de forma continuada.

Por otra parte Navarro, Uceda y Pérez, (2013) nos señalan que mientras más tiempo pasa un adolescente fuera (por expulsión, abandono y/o deserción) del contexto educativo (como sostén social de estructuración del tiempo) mayores son las posibilidades de que se vea envuelto en dinámicas delictuales. Vemos de esta forma que *“... La renuncia a la escuela como medio de promoción social implica una renuncia a uno de los medios más importantes de dicha promoción. Al mismo tiempo, la mantención de la aspiración de promoción individual puede predisponer a la búsqueda de medios alternativos de satisfacción de dicha aspiración.”* (Canales, 2006, p. 68).

Finalmente la teoría de la vulnerabilidad relacional (Bonet i Martí, 2006), nos dice que los adolescentes en riesgo social pueden verse expuestos a una ausencia o debilidad en los vínculos de inserción comunitaria.

Mientras mayor es la exclusión del joven de espacios institucionales (colegio, clubes deportivos, etc.), mayor es el aumento en la fragmentación social asociado a la debilitación de mecanismos de integración, lo que conllevaría la aparición de subredes segmentadas y marginales (grupo de pares pertenecientes a subcultura delictual o dinámicas criminógenos). Al mismo tiempo la inclusión en estas subredes (pandillas, pares con consumo, etc.), de por si disminuidas, excluidas o desvaloradas, se constituye como elemento que dificulta el acceso a los recursos vigentes en el espacio comunitario (Bonet i Martí, 2006; Zambrano 2015).

3.8.3 DATOS Y CIFRAS SOBRE ADOLESCENTES QUE HAN INFRINGIDO LA LEY Y SU SITUACIÓN ESCOLAR.

Las cifras que se presentan a continuación intentan esbozar la complejidad del fenómeno que se pretende investigar, en ningún caso es una caracterización acabada de la situación escolar de los adolescentes que han infringido la ley. Se comenzará haciendo una lectura a un estudio del extranjero y luego se pasará a detallar investigaciones que se han realizado en nuestro país.

En un estudio realizado en la ciudad de Valencia en España se describió que sólo el 4 % de los adolescentes sancionados había terminado su educación obligatoria. El 72 % había abandonado el sistema escolar antes de cumplir los 14 años (Uceda, Pérez & Reyes, 2010).

Postula uno de los autores de dicho estudio que los adolescentes que han infringido la ley se caracterizan por tener un historial educativo desfasado, absentismo, inadaptación y abandono, todo asociado a problemas psicosociales (Uceda, 2007). Generalmente, cuando a los adolescentes se los obliga a volver al sistema escolar llevan un tiempo considerable fuera del

colegio, con todo lo que trae asociado en su capacidad cognitiva y adaptación a normas (Uceda, Pérez & Reyes, 2010).

En nuestro País este es un fenómeno que se ha estudiado de manera aislada, por lo mismo los datos obtenidos se refieren a estudios que no buscaban, de manera directa, recabar información sobre la situación escolar en adolescentes que han infringido la ley.

A modo de generar un piso comparativo que permita leer los datos que se presentan a continuación se exhibirá la información sobre la deserción escolar en Chile en población escolar general, ello para tener ciertos parámetros a la hora de analizar los datos entregados por el resto de los investigadores que trabajaron con jóvenes que infringieron la ley.

Según cifras entregadas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), el porcentaje de alumnos que no se encontraban matriculados en el sistema escolar pudiendo estarlo, y que sí había presentado incorporación a un establecimiento el año anterior, equivaldría al 3 %. El periodo crítico de deserción, según el Ministerio, se produciría en el paso entre la educación básica y la educación media (MINEDUC, 2013).

En cuanto a los jóvenes que no terminaron la educación escolar (estando en edad de hacerlo), y que no se encontraban matriculados en ningún establecimiento educacional al momento del estudio, alcanzaron al 16 % para el rango etario de 20 a 24 años y de 9,5 % para el rango entre 15 y 19 años. En cuanto a los estudiantes que hicieron abandono del sistema escolar durante el año en que fueron matriculados, un 2,1 % hizo abandono (MINEDUC, 2013).

Como primer dato, dentro de los estudios efectuados en nuestro país, queremos destacar una investigación que buscó detallar los factores de riesgo que potenciaban el paso de un niño de un sistema de protección a un sistema de responsabilidad penal adolescente (dentro de SENAME). Se nombra la deserción escolar como un factor gravitante, en donde los sujetos que desertaron tuvieron un 21 % más de posibilidades de ingresar al sistema penal (Álvarez, 2014).

En un estudio de tipo cualitativo efectuado en un programa que trabajaba con adolescentes que han infringido la ley se encontró que los adolescentes traían asociados a sus vivencias escolares dos hechos recurrentes: el ser etiquetados por los establecimientos como “alumnos” que han fracasado y que vivencian sus expulsiones como logros, eventos por los cuales se sienten orgullosos. Asimismo para la mayoría de los adolescentes que han infringido la ley “... *La educación representa una experiencia negativa, ya que dejaron de asistir a la escuela por problemas de conducta y/o aprendizaje, o por problemas familiares que les obligaba en algunos casos, a trabajar y/o delinquir, para aportar a la economía familiar.*” (Selander, 2009, p. 21). Dentro de esta misma línea, Le Blanc y cols. (2007) manifiestan que la acumulación de experiencias negativas en el ámbito académico durante los primeros años académicos dificultarían la adaptación en el ámbito educativo durante la juventud.

Una investigación que destaca fue la realizada el año 2007 por el departamento de sociología de la Universidad Católica en conjunto con SENAME. Se efectuó un análisis a los datos de los adolescentes ingresados en programas bajo el alero de la ley 20.084. Dentro de los datos destaca que la deserción escolar antes de la última detención en estos adolescentes alcanza al 36%, la cual puede llegar sobre el 60% entre quienes están detenidos en régimen de privación, especialmente mujeres, donde alcanza una cumbre de 76% (PUC-SENAME, 2007).

La experiencia escolar aparece también muy resentida: la proporción que nunca asistió contento al colegio alcanzó a casi 60%, mientras que un 28% declaró rendimiento escolar insatisfactorio. Las dificultades de conducta alcanzaron una proporción similar, 27% manifestó que hacía la “cimarra” con frecuencia, e incluso 21% declaró haber agredido a algún profesor y 32% declaró haber robado en el colegio. Por su parte las dificultades de conducta, “cimarra”, agresión y robo dentro de la escuela aparecieron siempre vinculadas con abuso y dependencia: la deserción escolar, en estos adolescentes, fue la variable escolar más fuertemente asociada con uso de drogas (PUC-SENAME, 2007).

En cuanto a los discursos asociados al contexto académico, los jóvenes señalaron que se distraían fácilmente, pero reconocieron como más conflictivo sus problemas conductuales al interior de los establecimientos, razón por la cual en ocasiones habían sido expulsados (PUC-SENAME, 2007).

El año 2011, en un estudio realizado por la Fundación Tierra Esperanza con adolescentes ingresados a programas de tratamiento de drogas e infracción de ley se encontró que un 69% presentaba repitencia en algún ciclo de la educación formal. En relación a la deserción escolar de los adolescentes (operacionalizada como aquel momento en que el joven deja de asistir al sistema de educación formal), un 79% en algún momento desertó del sistema. En relación a la edad en que se produce el abandono escolar, esta se sitúa mayoritariamente en los 14 años (con un 28 %). En cuanto a los adolescentes que se encontraban estudiando al momento de ingreso a tratamiento, un 41 % se encontraban fuera del sistema escolar (Tierra Esperanza, 2011).

Por otra parte, el programa de Evaluación Clínica de Fiscalía Regional Metropolitana Oriente, en su estudio realizado durante el año 2012, sobre una muestra de 146 adolescentes que habían sido ingresados al sistema judicial en base a una causa penal bajo el alero de la ley 20.084, se encontró que el 91% de los adolescentes presentaba retraso escolar. Siendo los adolescentes que exhibían entre 3 y 5 años los que predominan con un 50% de la muestra (PECD-FRMO, 2012).

Es importante mencionar, que se encontró una relación estadísticamente significativa entre la variable inicio de consumo de sustancias con la variable años de desescolarización, mientras mayor precocidad del adolescente frente al consumo de drogas mayores eran los niveles de retraso escolar. Asimismo, se encontró una relación estadísticamente significativa entre la variable primera detención y la variable retraso escolar, mientras más temprana es la primera detención existen mayores niveles de retraso escolar (PECD-FRMO, 2012).

En cuanto a los motivos de deserción escolar, el principal factor que los adolescentes mencionaron fue el tener dificultades conductuales (peleas al interior del aula, conflictos con profesores, desorden en clases, problemas de hiperactividad y desatención, etc.) con un 34% de los casos, lo siguió la categoría que abarca los problemas conductuales más otra dificultad (la cual puede ser problemas de aprendizaje, dificultades familiares, etc.) con un 25%. Otra categoría que sobresalió es la que hace referencia a desmotivación, con un 24% de los casos. Por último, se encontraron problemas de rendimiento y actividades laborales (PECD-FRMO, 2012).

En cuanto al último sistema escolar en el que se encontraban insertos antes de la detención ellos mencionan la modalidad de adultos con un 46% de los casos (PECD-FRMO, 2012).

El año 2013, con una muestra de 193 adolescentes imputados por una infracción de ley dentro de la jurisdicción correspondiente a FRMO, diagnosticados con consumo problemático de drogas y reincidencia, se encontró que el 54% de los jóvenes reportó una escolaridad básica incompleta (PECD-FRMO, 2013).

Por su parte al realizar un ANOVA simple entre las variables desescolarización y reincidencia en adolescentes con consumo problemático de drogas, se halló una diferencia significativa $-F(4, 188) = 10,339, p < 0,05-$ entre los grupos. Específicamente se apreció que los adolescentes con consumo problemático de droga e infracción de ley al manifestar mayor cantidad de años de retraso escolar, exhibió mayor cantidad de sanciones penales (Ver Fig. 1)

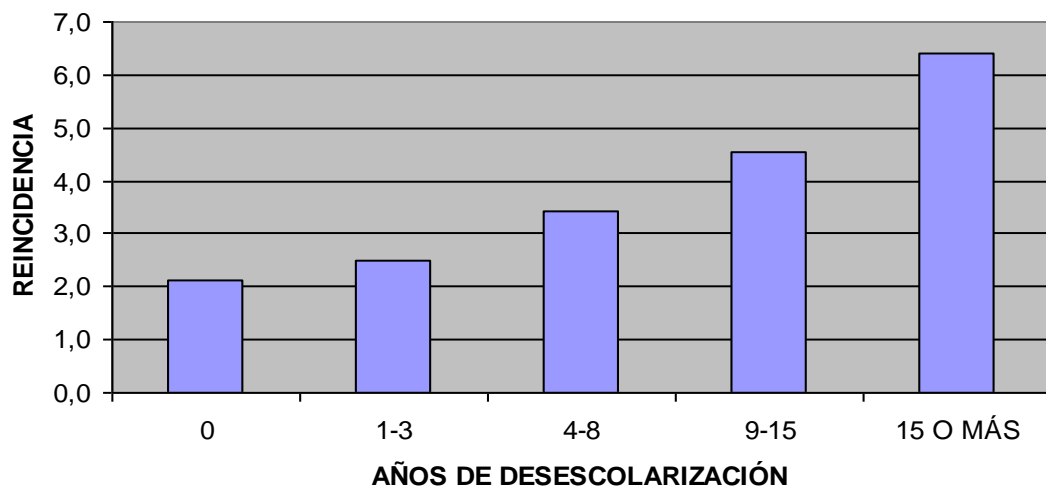


Figura. 1. Reincidencia en adolescentes con consumo problemático y años de desescolarización. Fuente: PECD-FRMO (2013).

3.9 PROGRAMAS QUE TRABAJAN CON ALUMNOS QUE PRESENTAN INFRACCIÓN DE LEY.

Al realizar una búsqueda con respecto a los programas que trabajan con adolescentes que han infringido la ley encontramos los programas especializados de reinserción educativa y los programas de reinserción educativa. Si bien estos programas no tienen dentro de sus objetivos el priorizar el abordaje con adolescentes que han infringido la ley, son éstos quienes intentan dar respuesta frente a la demanda educativa de estos jóvenes.

A continuación se describen los programas que trabajan la temática:

a. Los programas especializados en reinserción educativa (PDE), pertenecientes a SENAME, se encuentran insertos dentro del engranaje de redes comunales de atención de niños, niñas y adolescentes ingresados a los programas “vida nueva” ejecutados en diferentes comunas a nivel nacional. Del mismo modo, el principal objetivo de Vida Nueva es *“Contribuir a la superación de las situaciones de vulneración y/o a la interrupción de conductas transgresoras en niños, niñas y adolescentes derivados del programa de Seguridad integrada 24 Horas”* (SENAME, 2015), creándose en este contexto una diversidad de programas que favorecen el cese de vulneraciones vividas por los niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, los PDE son programas que se presentan como complemento a los Programas de Intervención Especializada (PIE) insertos en barrios específicos de las comunas, permitiendo así focalizar la intervención de los jóvenes en ámbitos específicos, como la reinserción educativa. Es importante señalar, que la atención de los PDE está dirigida estrictamente a la población derivada de los PIEs barriales del programa Vida Nueva, con quienes deben realizar un trabajo conjunto y coordinado (MINEDUC, 2015).

De ésta manera las bases técnicas de éstos programas establecen como objetivo *general* *“Favorecer las condiciones para la reinserción educativa de niños, niñas y adolescentes que se*

encuentran fuera del sistema escolar, atendidos por los proyectos PIE que forman parte del Programa Vida Nueva.”, esperando resultados como la reincorporación del joven atendido en sistemas educativos tradicionales, que él o la joven atendida participe de un sistema de nivelación escolar, entre otras (MINEDUC, 2015).

Además, los proyectos de PDE establecen la necesidad de conformación de un equipo profesional especializado en intervención y atención de población de alta complejidad y vulneración, priorizando la contratación de profesionales del ámbito educativo, como Psicopedagogo/as y profesores con formación completa, además de la contratación de un Terapeuta Ocupacional, todos con formación y experiencia en el área señalada, a fin de lograr los resultados esperados por el programa. (MINEDUC, 2015).

b. Los programas de reinserción educativa, están dirigidos a la población de niños, niñas y adolescentes que hayan desertado del sistema escolar y/o presenten importante rezago de éste. Del mismo modo, la creación de estos programas surgen de la necesidad de dar cobertura a ésta población desde el Ministerio de Educación (MINEDUC), quien plantea que el objetivo es “crear espacios educativos inclusivos orientados a niños, niñas y jóvenes cuya edad se ubica entre los 11 y 17 años, que han desertado del sistema educativo regular y/o que presentan rezago educativo debido a la intermitencia de su trayectoria educativa”, generando estrategias de apoyo y acompañamiento a quienes participan de éste proyecto.

La atención de éste programa está dirigido a sujetos que cursen entre 5º de enseñanza básica y 3º año de enseñanza media y que presenten situaciones de vulnerabilidad que comprometa la permanencia en algún establecimiento. De este modo el MINEDUC establece en sus bases los siguientes factores primordiales para que un niño, niña o adolescente sea atendido por el programa:

- Presentan una o más repitencias a lo largo de su trayectoria educativa.
- Presentan un bajo promedio de notas en distintos períodos del año escolar.
- Cuentan con un bajo promedio histórico de asistencia a clases.

- Están embarazadas y asisten a la escuela regular.
- Son madres o padres adolescentes y siguen asistiendo a la escuela regular.
- Son estudiantes que habiendo vivido su proceso de reinserción educativa, se han matriculado en una escuela regular para continuar con su trayectoria educativa.
- Son estudiantes que luego de haber abandonado por un período el sistema regular, se matriculan en la modalidad de educación de adultos y jóvenes.

Por otra parte las bases técnicas establecidas por el MINEDUC, señalan que se priorizará en la ejecución de los programas dar énfasis a la articulación de intervención en ámbitos pedagógico con atención psicosocial, la generación de espacios de coordinación entre profesionales del programa de reinserción y establecimientos educacionales con formato tradicional, así como los proyectos deben ser planteados metodologías que logren responder a las características específicas y necesidades educativas de quienes en él participan. (MINEDUC, 2015).

En cuanto a los resultados esperados de estos programas se encuentra que los jóvenes que participan logren restablecer sus competencias educativas, que los adolescentes atendidos logren dar continuidad a su trayectoria educativa y que las instituciones logren desarrollar estrategias inclusivas en la ejecución del programa. (MINEDUC, 2015).

Es importante señalar que si bien los programas antes descritos no se encuentran directamente dirigidos a adolescentes que se hayan visto involucrados en infracciones de ley, la sola involucración en alguna de éstas actividades no se presenta como criterio de exclusión de los programas, no obstante, éstos si bien atienden a adolescentes judicializados y/o sancionados bajo el alero de la ley de responsabilidad penal adolescente, son dirigidos con mayor especificidad a aquellos jóvenes que han presentado vulneración en sus derechos.

3.10 SUGERENCIAS PARA UN ADECUADO PROCESO ESCOLAR CON ADOLESCENTES QUE HAN INFRINGIDO LA LEY.

En cuanto a cómo se deben abordar la situación escolar con adolescentes que han infringido la ley, para una mejor presentación de la información encontrada el apartado se divide en recomendaciones para el trato con los adolescentes en torno a las capacidades de los profesores y en relación a la institución.

Se menciona como un eje central en el trato con los adolescentes el centrar los procesos educativos en las necesidades y motivaciones de los adolescentes, esto desde una perspectiva de su contexto individual, familiar y comunitario (MINEDUC, 2013; Tsukame, 2010; Salander, 2009; Uceda, 2006). En donde la intervención busque potenciar los factores de protección y recursos personales (Selander, 2009; Uceda, 2006). Se menciona por ejemplo que “... *Es importante romper con esta tendencia de centrarse demasiado en la carencia y en el déficit en vez de destacar sus fortalezas y potencialidades... Es primordial no rotularlos en forma negativa...*” (Selander, 2009, p22).

Se menciona que es indispensable crear un vínculo de confianza y mutuo respeto, lo cual sería la base de todo proceso pedagógico. El respeto estaría fundado “... *en el reconocimiento de un conjunto de características positivas... Sin ser discriminados ni estigmatizados...*” (Selander, 2009, p 29).

En cuanto a las competencias de los profesores se habla de una preparación especial ante las demandas que se realizan, ya que la situación con estos jóvenes supera muchas veces las herramientas con las que llegan de la academia: sin orientaciones al respecto, sin preparación, teniendo como único mecanismo la expulsión (Uceda, 2006). Al respecto Zambrano y cols. (2014) manifiestan que para un adecuado trabajo con adolescentes que han infringido la ley, se necesita de profesionales que posean un repertorio amplio de metodologías, estrategias y herramientas en función a un objetivo institucional claro.

Se habla de que deben haber miradas que deben acompañar a los profesores en todo momento, por una parte el enfoque de derechos (ver al joven desde una perspectiva integral y desde sus necesidades del desarrollo en donde el docente tenga la capacidad de generar un espacio para incluir la voz del adolescente) y un enfoque sociocultural (en donde se debe buscar un aprendizaje situado a las características del contexto del adolescente) (Selander, 2009). Asimismo es importante concebir la historia educativa del adolescente de una forma unificada, en donde exista una comprensión continua por parte de los educandos del estado previo, durante y las proyecciones (¿Por qué fue expulsado?, ¿cuánto tiempo lleva fuera, ¿qué competencias adquirió y conserva, etc.?). (Tsukame, 2010; Uceda, Pérez y Reyes, 2010).

En cuanto a la institución, se menciona la importancia de promover planes de trabajo de calidad y exigentes (Tsukume, 2010). También es fundamental la necesidad de contar con una estrategia clara al momento de iniciar un trabajo con estos adolescentes (MINEDUC, 2013). Una etapa que puede servir, antes de que los jóvenes ingresen a los cursos, es la creación de programas puentes, que nivelen a los alumnos (Tsukame, 2010).

Se nombra esencial para lograr cambios con estos adolescentes el trabajo coordinado (entre y entre instituciones) y flexible, en donde los jóvenes tengan mayor libertad dentro de la sala y cuenten con algunas licencias, como por ejemplo pararse de la sala de clases (Tsukame, 2010; Uceda, Pérez & Reyes, 2010; Selander, 2009). Por último, se menciona la posibilidad de promover aprendizajes colectivos, en donde los compañeros se puedan ayudar entre sí, como una buena estrategia (Selander, 2009)

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

4. MÉTODO

4.1 OBJETIVOS

General

Indagar sobre los significados que tienen los profesores, que ejercen funciones en programas de reinserción educativa en Santiago y Valparaíso, respecto a sus prácticas educativas.

Específicos

1. Conocer como conceptualizan a sus alumnos.
2. Identificar las visiones que tienen de los contextos educativos.
3. Describir las estrategias que relevan en el trabajo con sus alumnos.

4.2 METODOLOGÍA

4.2.1 PARADIGMA Y EPISTEMOLOGÍA DE ESTUDIO

Tomando en consideración que la presente tesis se enmarca dentro de una metodología cualitativa-hermenéutica es que se considera relevante el señalar desde dónde esta investigación comprende el fenómeno de estudio.

Actualmente, al interior del discurso postmoderno es posible identificar al menos dos posturas que hacen eco en el presente trabajo:

- Por una parte algunos pensadores conciben la Postmodernidad fundamentalmente en oposición a la Modernidad, destacando un rechazo hacia esta última a propósito de las consecuencias ambivalentes que ha acarreado. Así, consideran que el ideal modernista hubo de convertirse en una “camisa de fuerza” que terminó por sucumbir ante el triunfo de la razón instrumental, una jaula de hierro de racionalidad burocrática lejana a la realización concreta de la libertad universal, que dirige al hombre moderno hacia un progresivo aprisionamiento dentro de un sistema deshumanizado (Mateos, 2006; Rozo, 2002);
- Por otra parte, visto desde un marco filosófico, *“lo que se quiere decir radicalmente desde lo postmoderno es que se han acabado las esperanzas para el hombre, en el sentido, de que ya no le quedaría ninguna verdad del tipo metafísico-moderno, donde encontrar respuesta al propio sentido o significado de la vida humana, entendida ésta como se ha constituido desde lo metafísico hasta lo contemporáneo”* (Martínez, 2004, p. 2).

En este estado de cosas, la importancia de las prácticas discursivas se hace cada vez más relevantes, en especial si consideramos que vivimos inmersos en relaciones dialógicas que nos convierten en constructores permanentes de nuestra vida; de forma que las narraciones son capaces de hacernos pensar, sentir y hacer cosas que -eventualmente- sin ellas no habríamos pensado, sentido o hecho. El sujeto que relata no sólo impele a su oyente a sentir, pensar, decantar, decidir y hacer algo en función de su relato, sino que contemporáneamente dicho relator -al narrar- también siente, piensa, decanta, decide y puede llegar a hacer algo; pues el acto de relatar algo, es hacer que suceda algo (Gergen, 1997).

Es así, que la veracidad del conocer no está en la naturaleza ni en su lógica interna sino que en su coherencia e interacción en el contexto que se desarrolla y en la validez que entregan esos contextos a los relatos que se construyen. Así, las certezas, el conocimiento de toda índole (ideas, conceptos, recuerdos, etc.) y la correspondencia entre las palabras y las cosas, no surgen de lo que el mundo realmente es, ni son producidas por las mentes individuales -por el contrario- serían el producto de intersubjetividades que por medio del lenguaje (de forma narrativa) realizan convenciones y/o coacciones en el espacio de intercambio social (Vilches, 2009).

De esta manera, el significado de las palabras es indisociable del uso que se les dé (acción), pues deben su significado a la intención de las personas al coordinar sus actos en/con varias comunidades: el significado del lenguaje se origina en las relaciones que establecen las personas, deriva del modo en que se encuentra inmerso en los patrones de relación, y por lo tanto, la universalidad de las verdades y del conocimiento queda en entredicho (Butler, 2009).

En consonancia, el conocimiento -al depender de inteligibilidades compartidas entre comunidades- estaría gobernado por reglas normativas; y es precisamente por esto que -aún cuando estemos situados en una epistemología relativista- no es posible considerar que “todo vale”. En otras palabras, para que las narraciones adquieran validación deben ser inteligibles para las comunidades, y esta inteligibilidad, a su vez, se encuentra supeditada a las reglas normativas de dichas comunidades en su utilidad (Gergen, 1997).

De lo antes mencionado, no existirían verdades sociales per se en el sentido “modernista”, sino por el contrario, tan sólo dispondríamos de relatos sobre el mundo, relatos que vamos narrando a los otros y a nosotros mismos; de forma tal, que vamos moldeando y modelando el mundo que habitamos por medio de descripciones, explicaciones y/o representaciones: vamos creando y esculpiendo nuestra “realidad” de forma conjunta con otros individuos dentro de una comunidad, a través del lenguaje como vehículo para esta creación (Gergen, 1997).

Es a través del juego de relaciones de fuerza/poder que se determinará que puede ser cualificado como sujeto ante la ciencia, lo público y lo político (Butler, 2009). Butler (2009) nos dirá que el sujeto no puede ser concebidos con anterioridad al lenguaje, siempre que hablemos de alguien o algo existirán un cúmulo de marcos discursivos generativos que coaccionarán el cómo nos estamos construyendo como sujetos. Es precisamente en razón de esto, que la alteración de descripciones y explicaciones implica amenazar ciertas acciones e invitar otras: *“la realidad es socialmente construida por el poderoso con el fin de perpetuar su propia hegemonía”* (Farben & Sherry, 1997, p. 23).

No debemos olvidar que el que una forma de comprensión prevalezca sobre otra(s), no se sustentaría en su validez empírica, sino que depende de las vicisitudes de los procesos sociales, como la comunicación, negociación y el conflicto (Gergen, 1997).

A su vez, debe mantenerse presente que las formas de comprensión negociadas se encuentran conectadas con otras muchas actividades, por ende, contemporáneamente forman parte de varios modelos sociales a los que ayudan a sostener, en detrimento de otros modelos a los cuales ayudan a excluir e invisibilizar.

De esta manera para la presente investigación resulta fundamental el tener una serie de resguardos que minimice el impacto de las relaciones de poder que puedan coartar las distintas aristas de los relatos de los docentes.

4.2.2 JUSTIFICACIÓN DEL TIPO DE METODOLOGÍA EMPLEADO Y DEL DISEÑO

Esta mirada en las investigaciones permite realizar estudios cualitativos asumiendo un enfoque interpretativo y hermenéutico que involucra el análisis de la construcción del conocimiento sobre la realidad. Este tipo de estudio, busca captar el significado de los fenómenos sociales, no con el objetivo de entregar una única "explicación" de éste, sino aproximarse a una "comprensión" del mismo, al buscar dar significado a las interacciones en las cuales se está comprometido (Abbagnano, 1996).

El presente estudio busca *“Indagar sobre los significados que tienen los profesores, que ejercen funciones en programas de reinserción educativa en Santiago y Valparaíso, respecto a sus prácticas educativas.”*.

El carácter del estudio es de tipo cualitativo, este se presenta como la forma más idónea para alcanzar los objetivos propuestos, en tanto ésta, se ocupa de la captación y re-construcción de significados de los hechos sociales, llevando a cabo un procedimientos de tipo inductivo (Ruiz, 1996).

4.3 PARTICIPANTES

Los entrevistados fueron seleccionados en base a los siguientes criterios de inclusión:

- **Participación en programas de reinserción educativa que trabajan con adolescentes que han infringido la ley:** se seleccionaron profesores que estuvieran desempeñando funciones en instituciones educativas en donde se tenga establecido el trabajo con adolescentes que han infringido la ley.
- **Título académico:** se seleccionaron personas licenciadas en educación.
- **Experiencia RPA:** participaron profesionales que trabajaron por lo menos dos años de manera directa con adolescentes sancionados por la ley 20.084.
- **Región Metropolitana y Valparaíso:** por último estos profesionales debían haber desempeñado sus labores dentro de programas educativos insertos en la región Metropolitana o en la comuna de Valparaíso.

En este apartado es importante mencionar que la mayoría de los participantes ha tenido algún tipo de capacitación para trabajar en esta área; pero existen diferencias sustanciales en torno a la cantidad y calidad de dichas especializaciones, así como los años de experiencia laboral.

4.4. RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos se realizó a partir de entrevistas semi estructuradas. En este tipo de entrevistas el investigador cuenta con un “guión” con los temas a tratar, pero existe flexibilidad en el orden y en la forma de presentar las preguntas, así como en la profundización de temas y en la búsqueda de dilucidar significados que considere que no están claros o que puedan surgir fuera del guión.

El proceso de recolección de información contemplo los siguientes pasos:

1. Confección de una entrevista semi estructurada, la cual fue evaluada y modificada por un grupo de expertos (3 psicólogos y 1 trabajador social) que validaron la idoneidad de la pauta de entrevista (ver anexo).
2. Se definieron los criterios para seleccionar a los participantes (los descritos en el apartado anterior). Una vez identificada la muestra, se definió la forma de contacto, en función al tiempo y los protocolos de trabajo. Se estableció coordinación de forma directa con los profesores luego de identificar los establecimientos en donde se visualizaba una alta participación de alumnos que contaban con algún tipo de infracción de ley. Esta información fue entregada por la red de programas con la que trabajo.
3. Identificados los participantes (6 profesores), se realizó la coordinación vía teléfono para acordar día y hora de entrevista.
4. Se contactó a los participantes en sus oficinas, en ese espacio se realiza un encuadre en donde se les explican las características y objetivos del estudio y se les solicita la firma de un consentimiento informado (Ver anexo). Posteriormente se daba inicio a la entrevista, la que se realizó una única vez.

5. Todas las entrevistas fueron grabadas. Tuvieron una duración variable, la cual promedió los 45 minutos.
6. Se realizaron modificaciones a las preguntas luego de analizar las transcripciones de las primeras entrevistas, con la idea de ir ampliando los temas que se fueron exponiendo por los primeros participantes. Esto quiere decir que las últimas entrevistas presentan algunas variaciones en comparación a las primeras.
7. Finalmente con la información recogida durante las entrevistas se confeccionó un instrumento que daba cuenta de las estrategias y metodologías de intervención que mencionaron los profesores (ver anexo). Estas fueron evaluadas por los profesionales del área educativa de los programas de los profesores entrevistados (Participaron de este proceso 30 profesionales del área educativa). Esto con la finalidad de ir enriqueciendo los resultados que se obtuvieron y de analizar la priorización de los resultados obtenidos.

Se consideraron los siguientes aspectos éticos en relación a la recolección de información: Se explicitó con los participantes la relevancia de llevar a cabo este tipo de investigación, los participantes fueron informados previamente sobre el tema, el tipo de técnica y el tiempo implicado en la recolección de la información; se explicitó el uso que se darían a los antecedentes proporcionados; el anonimato de los participantes se aseguró a través de una letra y un número; durante el proceso de recolección de información, se explicitó el derecho y la libertad de dar por finalizada su participación en la investigación si así lo deseasen; por último, se acordó una modalidad de devolución de información con los participantes en la investigación.

4.5 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos, se realizó a partir de un Análisis de Contenido Cualitativo. Para el mismo se tomaron elementos del análisis por Teorización propuesto por Mucchielli, el cual está orientado a “*generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos*” (Mucchielli, 1996, p. 69). Este análisis, comprende seis operaciones o etapas no lineales, a saber: codificación, categorización, relación, integración, modelación y teorización. En esta investigación se llegó hasta el nivel de integración.

Dicho método guarda similitudes con el enfoque de la *Grounded Theory*, más se diferencia de éste en que es considerado como un método de análisis de datos antes que una estrategia general de investigación, adquiriendo consecuentemente mayor autonomía a nivel teórico y técnico; y se deja a un lado el objetivo de producir una teoría, para centrarse en los procesos de teorización (Mucchielli, 1996).

Los pasos fueron los siguientes:

- Lectura de las entrevistas.
- Proceso de generar etiquetas y subcategorías a partir del contenido de las entrevistas. Para esto se pidió apoyo a tres profesionales (un psicólogo y dos trabajadoras sociales).
- Creación de categorías en base a las subcategorías. Para esto se pidió apoyo a tres profesionales (un psicólogo y dos trabajadoras sociales).
- Se habló sobre las categorías con los entrevistados.
- Se confecciona instrumento para la reflexión de las categorías obtenidas en cuanto a estrategias.
- Se vuelven a re-elaborar las categorías.
- Se confeccionan los resultados y se presentan a los participantes.
- Se vuelven a re-elaborar los resultados.

4.6 CRITERIOS DE RIGUROSIDAD

En cuanto a los criterios de rigurosidad utilizados en una investigación cualitativa, el estudio adhirió a los siguientes:

CREDIBILIDAD

- Juicio crítico de compañeros. Se invitó a diversos profesionales a evaluar el trabajo que se fue desarrollando, tanto en la concepción de los objetivos del estudio como en la confección del instrumento de recolección de información y el análisis de los mismos.
- Triangulación de categorías de concepciones. Después de realizar una lectura de las entrevistas, se solicitó a un grupo de investigadores que expusieran las creencias que percibía en el relato de las entrevistas, estableciendo categorías, las cuales luego fueron consensuadas mediante la conversación.
- Comprobación con los participantes. Se “entregó” a los participantes los resultados para que hicieran un feedback con respecto a cómo evalúan la confección de los resultados.

TRANSFERIBILIDAD

- Recogida de abundante información. Se recolectaron seis entrevistas que intentaron dar cuenta del fenómeno. Se puede informar que en las últimas entrevistas la información comenzó a repetirse, lo cual da cuenta de que se profundizó en el tema propuesto con cierto grado de saturación. Además, en una segunda etapa, los resultados fueron expuestos a un grupo de profesionales del área.

DEPENDENCIA

- Auditoría de dependencia. Se expusieron las posturas de la investigación con respecto al fenómeno a estudiar. Se ha realizado un intento deliberado por dejar expuesta en todo momento cual es la postura con respecto al fenómeno.

CONFIRMABILIDAD

- Ejercicio de reflexión. Al igual que en el criterio anterior, se llevó a cabo en base a reuniones sistemáticas durante semanas, con el fin de tener presente las percepciones y sentires con profesionales que apoyaron la investigación, derivados de la posición que guía las interacciones con él o la entrevistado/a.

5. RESULTADOS

Del análisis de contenido de las entrevistas se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales fueron reunidos en dos grandes agrupaciones: “*contextos y concepciones del trabajo con alumnos que han infringido la ley*” (Ver cuadro resumen 1) y “*estrategias del trabajo con alumnos que han infringido la ley*” (Ver cuadro resumen 2). Después de la presentación de los resultados, y en base la metodología propuesta, se realizara una integración de los datos obtenidos.

Cuadro 1. Resumen de los ítem y categorías que componen la agrupación contextos y concepciones del trabajo con alumnos que han infringido la ley.

A. CONTEXTOS Y CONCEPCIONES DEL TRABAJO CON ALUMNOS QUE HAN INFRINGIDO LA LEY

A.1. PROFESORES Y SISTEMAS TRADICIONALES

A.1.1. FORMACIÓN DE PREGRADO

A.1.2. FUNCIONAMIENTO DE LOS COLEGIOS TRADICIONALES

A.1.3. RESPUESTA DE LOS SISTEMAS TRADICIONALES FRENTE A LOS JÓVENES QUE HAN INFRINGIDO LA LEY

A.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTITUCIONES Y LOS PROFESORES QUE TRABAJAN EN LA REINSERCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS QUE HAN INFRINGIDO LA LEY

A.2.1. OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS

A.2.2. CONDICIONES LABORALES

A.2.3. TRAYECTORIA LABORAL DE LOS PROFESORES

A.3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL JOVEN CON EL QUE TRABAJAN

A.3.1. VISIÓN DE LOS PROFESORES FRENTE AL FENÓMENO DE JÓVENES INFRACTORES DE LEY

A.3.2. HISTORIAS DE VIDA

A.3.3. TRAYECTORIA EDUCATIVA

A.3.4. RESPUESTA DE LA FAMILIA FRENTE AL ESPACIO EDUCATIVO

A.3.5. RESPUESTA DEL JOVEN FRENTE AL ESPACIO EDUCATIVO

A.3.6. INDICADORES DE TRANSFORMACIÓN EN EL ESPACIO EDUCATIVO

Tabla 2. Tabla Resumen de las categorías que componen la agrupación estrategias del trabajo con alumnos que han infringido la ley.

Cuadro 2. Resumen de las categorías que componen la agrupación estrategias del trabajo con alumnos que han infringido la ley.

B. CONTEXTOS Y CONCEPCIONES DEL TRABAJO CON ALUMNOS QUE HAN INFRINGIDO LA LEY

- B.1. DIGNIFICAR AL JOVEN
 - B.2. GENERACIÓN DE VÍNCULO Y CONFIANZA
 - B.3. PROMOCIÓN DE ESPACIOS DE DIÁLOGOS CERCANOS Y HORIZONTALES
 - B.4. DIÁLOGOS POLIFÓNICOS
 - B.5. IDENTIFICAR PARTICULARIDADES
 - B.6. INSTAURAR Y VALIDAR MICROLOGROS
 - B.7. VALIDAR EL NO SABER
 - B.8. MANEJO DE LAS PROPIAS EMOCIONES
 - B.9. PROMOVER EL AUTOCUIDADO
 - B.10. ACOMPAÑAMIENTO PRESENTE
 - B.11. FOMENTAR APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
 - B.12. EJERCITAR DERECHOS
 - B.13. CO-CONSTRUIR ESPACIOS PROTECTORES
-

A. CONTEXTOS Y CONCEPCIONES DEL TRABAJO CON ALUMNOS QUE HAN INFRINGIDO LA LEY

Esta agrupación da cuenta de las distintas narraciones que describen el contexto y las concepciones en las que se inscriben las estrategias y metodologías que ponen en marcha los sistemas de reinserción educativa que trabajan con alumnos que han infringido la ley.

A.1. PROFESORES Y SISTEMAS TRADICIONALES

En este ítem se incluyeron todos los relatos que dan cuenta de las concepciones, que tienen los profesores que trabajan en programas de reinserción educativa con alumnos que han infringido la ley sobre el funcionamiento y la metodología del sistema tradicional de educación (colegios y escuelas), los profesionales que componen dicho sistema, la formación académica de pre grado que reciben los docentes y las respuestas de los sistemas tradicionales frente al desafío de trabajar con alumnos complejos.

A.1.1 FORMACIÓN DE PRE GRADO

Dentro de esta categoría se encontraron relatos que hacen referencia a la formación que se recibe por parte de las universidades para desempeñar labores profesionales. Se revela como eje temático el trabajo que se debe realizar con alumnos complejos.

Dentro de las sub categorías destaca la que agrupa referencias a una formación universitaria centrada en un individuo “ideal”, descontextualizada y que no permite una visión del contexto psicosocial ni la comprensión del fenómeno.

“... Entonces la pedagogía que te enseñan en la universidad es súper idealista y también súper conservadora porque tiene elementos en general que solo atañe al individuo... Entonces no te permite entender el problema de la educación, el concepto de educación desde una mirada más

amplia. Desde la dificultad que puede tener una familia... A eso me refiero...” (Profesor 1, p. 30).

Por otra parte, se hace referencia a una carencia en el desarrollo de herramientas que permitan trabajar con adolescentes que han infringido la ley, ya que la universidad los prepara para trabajar con un “alumno ideal”, una supuesta “media normativa”. Esta formación que visualizan como necesaria pero que no fue entregada por la academia se significa como: el manejo de habilidades blandas.

“... Yo creo que a nadie se los formó para trabajar con este tipo de adolescentes, o jóvenes, o niños incluso. Porque en el fondo la universidad te forma para trabajar con la media, lo mismo que la escuela, en un modo más macro...” (Profesor 3, p. 34).

“... Yo tengo el conocimiento de la historia...Yo estudié en la USACH, y teníamos varios ramos que tenían que ver con la educación, pero tampoco existía dentro de la didáctica, no existían herramientas que nos prepararan para trabajar con chiquillos que han roto con el sistema formal...” (Profesor 4, p. 52).

“... En el trabajo práctico con ellos, en las habilidades blandas, que es algo que no se forma, o sea, que no está directamente en el curriculum de la formación inicial. Es algo que prácticamente uno debiera tener como innato, pero las habilidades blandas son algo que uno desarrolla con la práctica, pero debiera ser formado dentro de la academia...” (Profesor 3, p. 36).

Por último dentro de la formación de pregrado se halló que los profesores enfatizan la importancia de las prácticas profesionales. Sugieren que estas deben comenzar en los primeros años de formación y se deben hacer en distintos tipos de instituciones y no solamente dentro de los sistemas tradicionales.

“... Las Prácticas, a los alumnos siempre los mandan a colegios formales, donde se siguen normas, están todos ordenaditos, se sigue un organigrama, está la directora, el inspector. Aquí no hay nada de eso...Yo creo que a las universidades les falta eso, preparación social en cuanto a las prácticas...” (Profesor 2, p. 56).

“... Yo creo que todos salimos de la universidad sabiendo muchas cosas, pero no sabiendo hacer lo que vamos a ir a hacer... La suerte que yo tuve en la universidad en la que yo estudié es que tuvimos prácticas desde primer año, entonces, tuvimos mucho acercamiento con la institución escolar desde el inicio. Tuvimos tiempo también de ver qué tal éramos como, para probar nuestra capacidad, también lo interesante de mi escuela era que nosotros hacíamos prácticas en los barrios...” (Profesor 5, p. 47).

A.1.2 FUNCIONAMIENTO DE LOS COLEGIOS TRADICIONALES

Dentro de las narraciones de los profesores que trabajan con alumnos que han infringido la ley se encontraron referencias a cómo funcionan las escuelas y colegios tradicionales y que metodologías de trabajo utilizan para cumplir sus objetivos y metas institucionales. Cabe acotar que en este apartado se rescata una mirada global, en cuanto al trabajo con todos los alumnos, sin diferenciar si son alumnos que han cometido infracción o no.

En los relatos se destaca fuertemente la concepción de un funcionamiento *rígido* que se organiza en base a poder *responder a parámetros estandarizados*.

“...Estos profesores...Tienen el formato de escuela, requiere ser un poco más rígido, más observador de la normas y no quiero llevarlo a un ejemplo feo, pero tienes que ser como más carabinero y como ser más reglista...Porque te va a funcionar súper bien, vas a tener a los cabros tranquilos, te va a dar resultado, te van a tener miedo y va a haber un vínculo del temor...” (Profesor 3, p. 78).

“... (La escuela) está muy estructurada para lograr objetivos que tiene que ver con resultados eh...en pruebas estandarizadas internacionales y todo eso...” (Profesor 3, p. 24).

“... Efectivamente la escuela está hecha para un estándar, porque están hechas las políticas para un estándar, todo está hecho para el mínimo, o sea, hay planes de contenido mínimos que tiene que ser aplicado a todas las escuelas, y así en más, efectivamente hay formatos estándar para todos...” (Profesor 5, p. 45).

En este mismo contexto de estandarización, se menciona una tendencia a homogeneizar a los alumnos y a invisibilizar a los adolescentes que se alejan de la norma.

“... La escuela sabe que es púnica, que esta estandarizada, que homogeniza en un mundo diverso, que es una cosa así que ya no se sostiene, saben que lo hacen así... Todavía hay niños que están fuera de ese modelo, que requieren otra cosa, porque la escuela no se interpela para decir - nosotros tenemos que ser esa otra cosa-...” (Profesor 5, p. 45).

“... (Las escuelas) Cuando tienen estudiantes que se escapan de le medida de esa norma,....es más fácil invisibilizarlos que atenderlos...” (Profesor 3, p. 32).

Por último, frente a la demanda que puedan significar los alumnos que se escapan de la norma se visualiza que no existe una preparación para dar respuesta a sus necesidades ya que no existe una integración.

“... Los colegios, no están preparados para recibir, ni las herramientas tienen para tratar a estos chiquillos que vienen recién saliendo de esta idea de que “soy malo”, para tratar de convertirse en uno que “soy digno”, “soy sujeto de derecho” o que soy, no sé, un loco aceptable dentro de lo social...” (Profesor 4, p. 44).

“... No hay una mirada verdadera de integración, porque integración quiere decir que el joven pueda lograr convivir con sus particularidades, pero la convivencia se le es negada, ¿para qué?, para evitar que los otros chiquillos entren en conflicto...” (Profesor 4, p. 40).

“... Porque atenderlos requiere activar un montón de redes, utilizar muchos recursos que muchas veces no están presentes... Creo que en pos de eso, y no haciendo la crítica y no siendo tan destructivo con la escuela... No se pueden hacer cargo porque no tienen los recursos...” (Profesor 3, p. 32).

A.1.3 RESPUESTA DE LOS SISTEMAS TRADICIONALES FRENTE A LOS JÓVENES QUE HAN INFRINGIDO LA LEY.

En esta categoría se agrupan las narraciones que hacen referencia a como los sistemas tradicionales han abordado a los alumnos con características “complejas”.

De los relatos, casi todos hacen referencia a que los establecimientos tradicionales tienden a desarrollar prácticas de estigmatización y discriminación frente a los adolescentes con complejidades.

“... La escuela es especialista en rotular... A los inteligente, a los menos inteligentes, a los flojos, le ponen rotulo a todos... Además, ellos llegan con otro rótulo que viene de afuera, y la escuela le pone un cartel con luces. Entonces, para que todos sepan, entonces les complejiza mucho más su reinserción...” (Profesor 3, p. 68).

“... Entonces, los tratan de - "eres tonto, no entendí?", "¿cómo no te podis quedar quieto un rato?"-, y en esos cabros la autoestima va bajando, y ellos se creen el cuento, algunos, que son tontos... Ellos me dicen -"tía, no entiendo, porque soy tonto, no entiendo matemáticas, porque soy tonto"-, algunos me han dicho hasta -"estúpido"-, y eso porque los profesores le dicen eso de los colegios que venían...” (Profesor 6, p. 38).

“... Como un problema, un mal que ojala este fuera del sistema educativo, tiene una mirada como bastante, creo yo, enjuiciadora de ellos, una mirada igual reduccionista...” (Profesor 1, p. 22).

Se acota en este punto que el que los adolescentes lleguen con un rotuló complejiza aun más la situación.

“... La propia ley 20.084, pide o estipula que los chiquillos sean reinsertos en los espacios escolares, pero nos encontramos con que los espacios escolares fuera o dentro de la red o que debieran facilitarnos el servicio, complejizan un poco el ingreso de los chiquillos precisamente por el rótulo con el que llegan...” (Profesor 3, p. 68).

Asimismo se visualiza una tendencia a no generar el espacio para comprender a los adolescentes que presentan complejidades, sino más bien a sancionar.

“... Una mirada que sanciona en general el hecho y no intenta problematizar las causas que tiene, que no...no puede, no busca ver más allá de por qué los chicos roban o por qué...Qué pasa con su familia, o cómo podemos apoyar a su familia....” (Profesor 1, p. 26).

“... Falta comprensión, (ellos dicen) -"los profesores no nos entienden, siempre nos castigan, nos echan para afuera"- . Es como una sucesiva de decir en verdad - me echaron, me pusieron fuera-, es un reclamo todo el tiempo, lo que ellos refieren de la escuela.” (Profesor 5, p. 39).

Por otra parte se menciona que los docentes al tener que trabajar con adolescentes complejos tienden a ver sobrepasadas sus capacidades lo cual decanta en una sensación de abatimiento.

“... También tiene que ver con las capacidades reales que tiene los profesores en un aula donde hay muchos niños, con muchas situaciones diversas y en un contexto donde la educación en general le pone condiciones muy adversas como para planificar, ...viene como a ser un agobio más en todo lo que tienen en todo su quehacer...” (Profesor 1, p. 26).

Finalmente los adolescentes al no encajar en esta metodología estándar de trabajo son expulsados.

“... Para poder volver a esta estructura, tienen que entenderla o validarse ellos mismo frente a esta, pero esta estructura, muchas veces no cede, ni aguanta que estos chiquillos vuelvan a tener esta oportunidad, entonces de alguna manera los rechazan...” (Profesor 4, p. 44).

“... Muchos de nuestros niños son expulsados de la escuela porque se cita al adulto y el adulto no fue, y cuando el adulto no va 3 veces al niño lo expulsan de la escuela. Entonces, ¿qué va a hacer?, sacar al papá de la cama, alcohólico como estaba...” (Profesor 5, p. 63).

A.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTITUCIONES Y LOS PROFESORES QUE TRABAJAN EN LA REINSERCIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS QUE HAN INFRINGIDO LA LEY.

Dentro de este ítem se encuentran relatos que describen las características que tienen las instituciones que trabajan en la reinserción educativa con alumnos que han infringido la ley. Los relatos se centran en los objetivos de trabajo de estas instituciones, las condiciones laborales en las que operan y las trayectorias laborales de sus profesores.

A.2.1 OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS.

En esta categoría se describen los relatos que refieren a los objetivos que intentan desarrollar y alcanzar en el trabajo con los estudiantes que presentan infracción de ley.

A modo de subcategorías destacan como objetivos la reinserción escolar de los alumnos, en donde se pretende que los adolescentes vuelvan al sistema escolar, preferentemente tradicional, logrando de esta manera una nivelación académica.

“... Uno de los objetivos del proyecto es que los niños vuelvan a la escuela...” (Profesor 1, p. 38).

“...El objetivo de este programa es que los chicos que están en situación de riesgo, sea mayoritariamente en drogas, como en calle, logren terminar en cierta manera su enseñanza básica...” (Profesor 2, p. 102).

“...Otro objetivo, que también es un objetivo importante, que ellos (los alumnos) trazan, es que ellos puedan nivelar su desfase escolar. Entonces, como te ponía el ejemplo, uno de los chicos que tiene 14 años, está en segundo básico; él quiere rendir hasta octavo, entonces, nosotros le damos la posibilidad...” (Profesor 1, p. 40).

Otro objetivo que aparece es el desarrollo de habilidades que permitan la mantención en espacios educativos, se busca generar o recomponer las aptitudes o condiciones necesarias para que se genere un puente con el sistema educativo.

“...Otro objetivo es recomponer las condiciones y las aptitudes para el aprendizaje de los niños. En ese sentido, recomponer la regulación en el espacio de clase, la regulación en muchos aspectos. Que se puedan quedar callados, que se puedan quedar sentados...Que parecen cosas súper básicas, pero si no se logran, es súper difícil que un sistema los retenga...Ni siquiera por un año. Que reconozcan, o sea, que aprenda de nuevo la rutina escolar: levantarse temprano, traer el cuaderno, a estudiar en su casa...” (Profesor 1, p. 40).

Del mismo modo, las instituciones tienen como objetivo no solo la reinserción escolar, sino que también el desarrollar competencias que les permitan adaptarse en distintos contextos en los que se desenvuelven los adolescentes.

“...Pensar que los chicos que pasan acá van a tener, probablemente, ciertas habilidades que les permitan moverse de otra manera...y resignificar otras cosas, tanto en lo social, como lo educativo...” (Profesor 3, p. 90).

“... Porque yo no busco que ellos entren en la universidad, aunque ese sea mi deseo más profundo. Busco que se puedan reinsertar en el mundo laboral o en otros espacios más cercanos, que después eso los lleva a otras cosas...” (Profesor 3, p. 56)

Del mismo modo, dentro de los objetivos del programa se señala el ejercicio de derechos como una meta a conseguir; Se destaca el lograr establecer un espacio en donde los adolescentes puedan reforzar el ejercicio de derechos, específicamente se nombran el derecho a la recreación, a sentirse niños y a ser considerados e incluidos como entes participativos y protagónicos en el espacio educativo.

“...Entonces, yo creo más bien eso, que es un lugar para ejercer ese derecho (educación) y otros más... o sea, el derecho al juego, a la recreación y un montón de otras cosas que se pierden, cuando se pierden la escuela, que eso es lo más grave de perder el espacio escolar...Que no sólo pierdes ese derecho, sino un montón de otros más...” (Profesor 5, p. 69).

Otro objetivo que relevan los docentes es el crear espacios educativos para los adolescentes, lo que implica fomentar lugares donde, quienes hayan sido discriminados en el ámbito escolar, puedan retomar sus actividades sintiéndose acogido e integrados.

"...Es como darle un espacio a los chicos que han sido discriminados en cierta forma, aparte que de ser drogadictos de delinquir, ...También se aceptan a los chicos que han tenido problemas en los colegios formales..." (Profesor 2, p. 102).

Por otra parte las instituciones se plantean como objetivo el lograr que sus alumnos generen una resignificación de sí mismos, sintiéndose válidos como personas y no encasillándose como adolescentes que han infringido la ley. Asimismo se busca promover una responsabilización en los adolescentes en cuanto a sus acciones.

"... Enseñarles, que se den cuenta de que son personas, que son valiosas y eso se hace transversalmente en todas las asignaturas..." (Profesor 6, p. 28).

Tangencialmente se menciona el que los adolescentes logren **re**-vincularse con sus familias, en los casos en que, por diversos motivos, se encuentren distanciados de estas.

"... Logramos que algunos que no están viviendo con sus familias, logren y se contacten con algunos de sus familiares y traten de ver y darle algún sentido a su vida..." (Profesor 6, p. 72).

A.2.2 CONDICIONES LABORALES

Esta categoría contiene los relatos que se refieren a las condiciones laborales de los programas de reinserción educativa que trabajan con alumnos que han infringido la ley. Se abordan variables estructurales y salariales, así como también variables que se refieren a los plazos sobre los que se tiene que trabajar, los riesgos a los que se exponen, el desgaste que sufren, las características del recurso humano, la estabilidad laboral y los resultados esperados desde el estado.

Dentro del relato de los profesores se encuentran referencias a las condiciones en las que trabajan, relevando la precariedad y el contexto de riesgo.

"...Entonces, es súper complejo quienes se arriesgan a trabajar acá, porque en realidad, las condiciones laborales son súper precarias. Hoy día, sólo por gestiones institucionales hemos recibido dos sueldos y trabajamos desde mayo...mayo, junio, julio, agosto, septiembre. Deberíamos haber recibido cinco..." (Profesor 1, p. 42).

"... A mí me ha tocado salvar chiquillos que incluso han estado arriba del techo, sin polera, con un cuchillo, amenazando al director, como en esas instancias, entonces es traumante..." (Profesor 6, p. 36).

En este mismo sentido, los profesores relevan que las condiciones de su trabajo promueven tanto un desgaste, así como una constante tensión.

"...Igual trabajar con chiquillos vulnerables o con sanción, igual te cansa psicológicamente, es un desgaste también, a parte de entregar la clase, es otra cosa que te cansa..." (Profesor 6, p. 78).

También se señala que existe una alta rotación de personal, lo que genera dificultades en el abordaje de la intervención, especialmente en el vínculo que se genera con los alumnos.

"...Uno lo ve con otros profesionales que trabajan con la intervención directa con los infractores, que dura muy poco, y la rotación es muy alta, porque el agotamiento es mucho..." (Profesor 3, p. 78).

"...Entonces el vínculo que se establece con los chiquillos, igual es frágil. Uno está siempre en el borde de construir un límite sano para ellos y para nosotros. Y que un equipo completo vaya a rotar es súper complicado en relación a las clases, a los niños, al material, a los plazos, sobretodo...." (Profesor 1, p. 46).

Por otra parte en los relatos refieren que existen condiciones insuficientes en el abordaje de la reinserción escolar debido a que los resultados en los que se centra el diseño de la intervención son muy acotados. En esta misma línea se señala que las demandas del Estado centran el trabajo en la priorización de resultados cuantitativos, dejando de lado otros aspectos relevantes. Como un ejemplo de esto se nombra que las pruebas de nivelación no están diseñadas para estos alumnos.

"...Ninguna escuela (de reinserción educativa) tiene las condiciones para trabajar con adolescentes que han infringido la ley, porque el trabajo con ellos es súper complejo. Ninguna tiene las condiciones ideales, porque todas no tienen las condiciones que les podría permitir hacer algún trabajo..." (Profesor 1, p. 72).

"... Los chiquillos que llegan acá llegan en un muy bajo nivel educativo y eso para nosotros es súper complicado porque tenemos que preparar un examen libre que está medido como si fueran alumnos normales, que están yendo todo el tiempo al colegio o que no han fracasado nunca en el sistema escolar. Entonces, tenemos una prueba de examen libre que define si pasa o no pasa, pero que está pensada para aun joven que va siempre al colegio... Entonces nosotros gastamos la mitad del año en que ellos se nivelen, que logren entender un texto y responder una respuesta, comprensión de lectura, esas cosas básicas, están muy bajos, entonces ¿cuál es el problema?, llegamos a la mitad del año tratando de nivelarlos, los nivelamos, pero la otra mitad del año no alcanza para pasar toda la cantidad de materia que te exige un examen libre..." (Profesor 4, p. 46).

A.2.3 TRAYECTORIA LABORAL DE LOS PROFESORES

En esta categoría se presentan los relatos que dan cuenta de las trayectorias laborales que posee los profesores que se desempeñan en estos programas.

Dentro de las subcategorías, los relatos mencionan que las personas que trabajan en programas de re-inserción educativa, dadas las condiciones laborales, poseen poca experiencia y preparación académica.

"... Hay un tema administrativo, súper burocrático en cuanto a la asignación de recursos. Entonces es súper complejo que la gente, que una persona que tenga mucha formación académica, quiera trabajar en esto..." (Profesor 1, p. 44).

Asimismo se da cuenta que existe un desarrollo profesional que privilegia la experiencia en programas sociales, considerando ésta práctica como facilitadora en la comprensión y entendimiento de los factores asociados al adolescente infractor de ley.

"...sí o sí tiene que ser un profesor que tenga experiencia en el área social. No puede ser un profesor que venga directamente del colegio acá, porque es una estructura súper distinta..." (Profesor 1, p. 50).

En concordancia con lo anterior existen narraciones que dan cuenta de una ausencia de trayectoria laboral en aulas formales, comprendiendo que existe una menor participación en aquellos espacios por parte de los profesores que deciden ejercer funciones profesionales en programas de nivelación y reinserción escolar en sistemas no tradicionales.

"...Tengo súper poca experiencia en aula formal... Mi experiencia laboral está vinculada como en intervención en infancia. Durante toda mi vida he trabajado en programas de intervención especializada de SENAME, en programas de intervención comunitaria, en programas de reinserción educativa y en programas de alfabetización..." (Profesor 1, p. 12).

A. 3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL JOVEN CON EL QUE TRABAJAN

En este ítem se recogen los discursos que hacen referencia a cómo los profesores significan a los alumnos que han infringido la ley y que participan en establecimientos de re escolarización educativa. Los relatos fueron agrupados en categorías que hacen referencia a la conceptualización del fenómeno de infracción de ley en adolescentes, trayectoria educativa, historias de vida, respuesta de la familia frente al espacio educativo, respuesta del adolescente frente al espacio educativo e indicadores de cambio.

A.3.1. VISIÓN DE LOS PROFESORES FRENTE AL FENÓMENO DE JÓVENES INFRACTORES DE LEY

Dentro de ésta categoría se presentan relatos que dan cuenta de la comprensión que presentan los profesores del fenómeno de la infracción de ley en los adolescentes. Estos relatos, la mayor parte de las veces, hacen referencia a visiones generales no terminantes.

Dentro de las sub-categorías destaca la que hace referencia a la judicialización del adolescente como elemento que posiciona al sujeto dentro de la categoría de infractor. Los profesores señalan que para ser identificado como infractor de ley, el adolescente debe encontrarse de alguna manera inserto en el sistema judicial, esto puede ser en calidad de imputado o sancionado.

“...Un adolescente que infringe la ley, es un niño que ha sido sancionado por el sistema judicial y para que sea considerado adolescente que infringe la ley es porque está cumpliendo alguna sanción...” (Profesor 1, p. 18).

“...Es un chico que ha cometido algún delito o que se encuentra investigado o en vías de ser sancionado...” (Profesor 3, p. 16).

Por otra parte, los profesores hacen referencia a un fenómeno difícil de abordar, entendiendo desde su relato la complejidad en relación a lo complicado del trabajo con adolescentes que han infringido la ley, asimismo se destacan las sub-categoría que hacen relación a la multicausalidad del fenómeno, lo imbricado que esta la infracción en la historia de vida y en su cotidianidad.

“...Trabajar con adolescentes en situación de riesgo es complicado” (profesor 2, p. 56).

“...Son los cabros como más complejos de tratar y son los que tienen más sanciones” (Profesor 6, p. 10).

“...Hay pocos niños que vengan de una historia que no tengan relación con esto y se encuentran en un momento de sus vidas siendo infractores de ley...como por casualidad” (Profesor 1, p. 20).

“...Chicos que tiene incursión delictual en su rutina, en el barrio, en su entorno inmediato...” (Profesor 5, p. 21).

Por último, aparecen relatos que hacen referencia a como visualizan los docentes las motivaciones que tienen los adolescentes para infringir la ley, en donde se releva la búsqueda de emociones intensas y una valoración por obtener dinero.

“...Yo lo que además he visualizado en este último tiempo, hace poco tuve una conversación con un chico que me contaba que él efectivamente podría sentir objetivamente que él no tiene que delinquir porque tiene qué comer, lo que para él es muy emocionante hacerlo, como una de las cosas de la vida que lo emociona” (Profesor 5, p. 25).

“...También les cuesta mucho sacarse de la cabeza el tema de la plata, o sea, el tema de la plata los llama mucho, o sea, de hecho ellos roba porque...ellos me dicen “yo robo, porque gano más plata que si trabajara en la construcción...” (Profesor 6, p. 68).

A.3.2 HISTORIAS DE VIDA

En esta categoría se encuentran todos los relatos que hacen referencia a aquellos hechos y situaciones que los profesores identifican han sucedido y suceden en la vida de sus alumnos.

Un primer conjunto de relatos hace mención a que los adolescentes que han cometido delitos viven y crecen en contextos violentos, dentro de los cuales se ven continuamente expuestos a situaciones de riesgo. Asimismo la vulneración y exclusión son una constante a lo largo de su vida, en la cual ellos y sus grupos familiares han tenido que lidiar con la segregación, y el sobreponerse a condiciones de extrema precariedad donde no han podido ver satisfechas sus necesidades básicas.

“...Generalmente donde viven... Todo se arregla muy violentamente, ellos llegan muy violentos igual, no confían en nadie...” (Profesor 6, p. 18).

“...También tiene que ver con el sector de donde vienen, no tienen acceso a servicios sanitarios para solucionar problemas que, probablemente, si hubieran sido atendidos a temprana edad, podrían haber detenido el deterioro, que se acrecienta más con el consumo y sus prácticas de vida...riesgosa...” (Profesor 3, p. 22).

“...La mayoría de mis chicos en esa condición, viven en una casa con una pieza, para decirlo así gráficamente, y ellos resuelven el tema de su alimentación, de su aseo y todo, en este pequeño lugar que tienen en una casa...” (Profesor 5, p. 23).

“...No fue atendido en el área de educación, porque no fue atendido en el área de su familia, no fue contenido adecuadamente, y a lo mejor, esa es su forma de pedir ayuda también....de decir “oye, aquí estoy, me pasa esto...” (Profesor 6, p. 10)

Otras subcategorías encontradas hacen referencia a la socialización callejera de los adolescentes. En donde se puede dar la posibilidad de que se vinculan con pares y adultos involucrados en actividades delictuales.

En ese mismo contexto los adolescentes comienzan a desarrollar una importante vida nocturna, la cual invita a la participación recurrente a fiestas hasta altas horas de la noche, donde se promueve el consumo de drogas y alcohol. También se producen dinámicas de incompatibilidad con rutinas institucionalizadoras.

“...Yo creo que en este mismo contexto, lo que sucede con los niños es que su lugar de referencia es la calle, ellos se sienten seguros, valorados, tienen toda esta certeza de la humanidad, en la calle...” (Profesor 5, p. 25).

“...Salió a carretear y no se quiso levantar, porque aquí carretean de lunes a lunes... Todos los días tienen como una salida, llegan como a las 3 de la mañana. Estamos hablando de chicos de 14, 15 años...” (Profesor 2, p. 76-78).

“...Ellos también son los que tienen muchos problemas con las drogas, llegan algunas veces aquí volados, o de repente, contando historias de pastillas y cosas así...” (Profesor 1, p. 74).

Asimismo, se mencionan dificultades en el establecimiento de vínculos saludables y estables en el tiempo por parte de los adolescentes. Más bien los vínculos que se establecen son de carácter utilitarios y terminan, en muchas ocasiones, de forma violenta.

“...Ellos están en un grupo en el que consiguen tal o cual cosa, y luego tienen siempre una dificultad, siempre una dificultad, la crisis, la riña, el ponerse mal con el otro, porque le dijo algo que no tiene que decirle, una cosa como bien alcahuete ¿no?, es algo muy permanente en

los grupos vinculantes de los chicos. Entonces, ellos están en un grupo, luego están en otro, están en una población y luego están en otra población...” (Profesor 5, p. 29).

Respecto a las subcategorías que dicen relación con el ámbito familiar se pueden identificar dos conjuntos de narraciones que se reiteran sistemáticamente: la primera hace referencia a dinámicas de escaso apoyo e invisibilización en su núcleo y la segunda da cuenta de que provienen de familias con antecedentes delictuales.

“...Sí yo creo que hay algún factor súper común, que es más que los chicos tengan familias disparatadas, tienen familias... desinteresadas en su persona, en las cuales ellos son súper invisibles...Los chicos están invisibilizados en sus casas, yo ni siquiera diría que sufren maltrato permanente, no es un maltrato físico, es una invisibilidad, así como están, no están, no están mucho tiempo, nadie supo que no estuvieron, eso yo lo veo mucho...” (Profesor 5, P. 23).

“...Si tú te metes en el tema de los chiquillos que tienen sanción, si tú vas al tema familiar, no tienen adulto responsable, no hay nadie que los motive en el tema escolar...” (Profesor 6, p. 10)

“...la mayoría son familias disfuncionales, la mayoría son familias que de algún u otro modo han lidiado con la infracción...” (Profesor 4, p. 24)

“...Una familia que tiene algunas características disfuncionales o que tiene algunos patrones sociales que son...fuera de la norma...” (Profesor 3, p. 18)

Las narraciones también dan cuenta de que a pesar de las adversidades vividas por los adolescentes, estos han logrado desarrollar un tipo de resiliencia, que de una u otra forma les ha permitido continuar sus vidas, lo cual también se ve reforzado por aspectos positivos que se han podido reconocer en los contextos donde viven, por ejemplo, la solidaridad y apoyo que se da en sus barrios.

“... Porque tienen una resiliencia muy fuerte, o sea, para sobrevivir en los sistemas donde viven, en las poblaciones donde viven, en las casas donde viven...” (Profesor 6, p. 68).

“...Sí hay un rasgo que a mí me llama siempre la atención que es la solidaridad que existe en estos lugares. Sea para defenderse, para esconderse, para traficar, para ayudarse, por ejemplo me ha tocado ver incendio de casas en los sectores, o muerte de algún personaje de la población, donde toda la población se pone...” (Profesor 4, p. 22).

A.3.3 TRAYECTORIA EDUCATIVA

En este apartado se agrupan los relatos de los profesores respecto de todos aquellos factores que pudieron influir y/o determinar la situación educacional actual de los adolescentes.

El retraso escolar aparece permanentemente mencionado por los docentes como una constante en la trayectoria educativa de sus alumnos. Asociado a lo anterior se menciona el déficit académico, dando cuenta de la precaria base con la que los adolescentes se presentan en los programas de nivelación.

“...La base de los chicos es pésima...por no decir nula, pésima...” (Profesor 2, p. 44).

“...Hay una realidad que nosotros analizamos acá, que por ejemplo, hay chiquillos que llegan aquí a séptimo y octavo o quinto y sexto y no saben leer, pueden hilar algunas palabras, pero no saben leer. O no saben escribir... (Profesor 4, p. 46).

“...Ya. Es una historia terrible, nefasta, diría yo... los chicos vienen acá al espacio con 4, 5 años de rezago escolar. Algunos de ellos han dejado de ir a la escuela 4, 5 años...” (Profesor 5, p. 37).

También se encuentran referencia a una tendencia a caer en dinámicas de deserción escolar, las cuales se pueden diferenciar por las distintas situaciones y/o factores que pudieron influir en ella, tales como el desinterés; conflictos con los docentes; conflictos con los padres; inicio de la conducta delictual; consumo de drogas y repitencia.

“...La mayoría de los chicos ha dejado el colegio formal, lo ha dejado y no ha seguido estudiando... porque le cayó mal el profesor...” (Profesor 2, p. 50).

“... Ellos desertaron de la escuela porque el mismo curso lo repitieron 3 veces...es ahí cuando se produce la deserción total, cuando un niño va pasando el curso, repite un año, pero vuelve otro y lo vuelve a pasar, puede ser que se quede un poco más en la escuela, pero cuando un niño repitió 3 veces el mismo curso, no vuelve nunca...y eso pasa, generalmente, por ahí por el sexto básico...y octavo cuando tienen 16, que en verdad es de locos quedarse en la escuela, porque son enormemente más grandes que sus compañeros...” (Profesor 5, p. 37).

También existen referencias a una tendencia a haber recibido un diagnóstico de TDAH, la cual explicaría y justificaría algunas de las dificultades que presentan los adolescentes al interior del aula, por ejemplo, dificultades de aprendizaje y mal comportamiento.

“...las generaciones de estos chiquillos, la mayoría tiene TDAH, que es déficit atencional, hiperactividad, entonces, no los puedes tener desde las 9 de la mañana, 8 de la mañana hasta las 3 de la tarde, todo el día sentado...” (Profesor 6, p. 36).

“...Tienen unos informes conductuales terribles, del terror, como que nadie podría recibirlos en ninguna parte...” (Profesor 5, p. 37).

“...hay muchos niños con dificultades de aprendizaje...” (Profesor 1, p. 82).

Algunos relatos nos hablan de expulsiones, gran rotación por espacios escolares e inserción en escuelas especiales. Mención especial merece el señalar que los adolescentes han sido permanentemente estigmatizados.

“...Algunos de ellos han ido a la escuela, se han matriculado en el mes de marzo y han desertado en el mismo mes de la escuela, generalmente, por problemas conductuales, porque a ellos no los echan de las escuelas por ser malos alumnos, los echan de las escuelas por desordenados, por mal portados, por insolentes, por faltarle el respeto...” (Profesor 5, p. 37).

“...Muchos de ellos, han tenido experiencias de educación especial, como que entraron a un primero, segundo básico en la escuela regular, y generaron mucho conflicto en la escuela, y se les derivó a las escuela especial. Tengo caso de chicos de 18 años que están en el decimosexto nivel de la escuela especial, o sea, nunca fueron a otras escuelas, entonces yo los recibo acá para validar esos estudios... , hay muchos niños que tienen la experiencia de la escuela especial como una derivación, objeto de su mala conducta, mala disposición, el déficit atencional...” (Profesor 5, p. 37)

También encontramos en los relatos referentes a una imposibilidad de ejercer el derecho a la educación donde se reconoce las dificultades y obstáculos que se presentan para que los adolescentes puedan acceder a la educación.

“...A él el derecho se lo quitaron, a los niños les quitaron el derecho a la educación y no hubo donde...y los derechos no se devuelven...lo que nosotros hacemos y creemos es que los derechos se ejercen...” (Profesor 5, p. 69)

Se menciona que en la trayectoria educativa de los adolescentes los establecimientos tradicionales no han logrado responder a sus particularidades, lo cual decanta en que para ellos la escuela termina convirtiéndose en una mala experiencia, en un trauma, generando una invalidación del espacio educativo, es decir, el adolescente no reconoce el espacio académico

como algo positivo e importante en su vida. Finalmente, se hace mención a un quiebre en la trayectoria educativa acompañado por desesperanza por parte del adolescente.

“...Es súper complejo cuando uno se enfrenta en la sala y la está enseñando a dividir -ay, me acuerdo que cuando no aprendí a dividir, mi mamá siempre me pegó, entonces ya no quiere ir al colegio, porque, cada vez que no podía dividir mi mamá me pegaba-...-en el colegio tampoco sabía dividir y el profe me echaba para afuera y yo me ponía a escuchar música porque no le entendía, porque no podía hacer lo que me estaba pidiendo, me echaba-. Entonces, uno va retomando esos traumas que ellos tienen entorno a la escuela...” (Profesor 1, p. 36)

“...Como te decía, estos cabros vienen de colegios donde lo han pasado mal, tienen malas experiencias educativas...” (Profesor 6, p. 48)

“...Hay mucho tránsitos y cambios de colegio, eso significa que él no se cambió del colegio siendo chico, lo echaron y su familia tuvo que cambiarlo por alguna razón. Y eso genera también trayectorias escolares que están quebradas,...” (Profesor 3, p. 26).

“...Nosotros tenemos un común denominador que todos los chiquillos llegan con esto como de...del fracaso autoaprendido, como “ya está bien, estamos aquí, pero nosotros...usted sabe profe, nosotros no sabemos nada”. Entonces, la mayoría de los chiquillos, sea cual sea el grado de vulneración o el grado de compromiso delictual que tengan, la mayoría llega no creyendo en ellos y con la etiqueta aquí de que son, por así decirlo, malo para el estudio o fracasados dentro del mundo estudiantil. Y eso es una constante...” (Profesor 4, p. 34).

A.3.4. RESPUESTA DE LA FAMILIA FRENTE AL ESPACIO EDUCATIVO

En esta categoría se agrupan los relatos respecto a la relación que establece el grupo familiar con el proceso educativo de los alumnos que presentan antecedentes de infracción de ley.

En relación a ello se identifica la subcategoría apertura ante a la posibilidad de recibir ayuda, la que da cuenta de la facilidad que tienen los equipos docentes para establecer relaciones de cooperación con los adultos responsables de los adolescentes que han cometido delito.

“...Nosotros los profesores tenemos siempre buena llegada, porque la familia asume que es una ayuda concreta, que no va a ser una crítica, que no les van a quitar hijos; yo escucho siempre que dicen “ahí vienen los quita hijos”, nosotros no, generalmente es una ayuda, una posibilidad para que los chiquillos cambien un poco sus prácticas, y eso las familias lo tienen súper claro, entonces, la llegada con nosotros siempre ha sido bueno...” (Profesor 4, p. 32).

Sin embargo, también aparecen relatos que hacen referencia al escaso sostén, en donde se deja entrever la ausencia de un soporte familiar que promueva la permanencia en el espacio educativo, como un espacio protector y necesario para el desarrollo de los adolescentes.

“... Es porque no hay un adulto, o una familia que esté detrás - oye tú puedes, no importa que repitas, no importa que pasó esto, intentemos en otro colegio, veamos otras opciones-, y no, hay un tema, porque tampoco hay un interese en el tema escolar...” (Profesor 6, p. 40).

A.3.5 RESPUESTA DEL JOVEN FRENTE AL ESPACIO EDUCATIVO

En esta categoría se incluyen las narraciones sobre como los profesores significan las respuestas de los adolescentes a los espacios educativo.

Se menciona bastante el abandono como una respuesta que realizan los adolescentes frente al espacio educativo principalmente cuando no han logrado construir un sentido para este. También se visualiza una desmotivación constante e instrumentalización del espacio educativo, por ejemplo para cumplir con los objetivos de una condena.

“...Yo creo que no le encuentran sentido a la escuela, por eso terminan dejándola...” (Profesor 3, p. 28).

“...Entonces, para el cabro no es atractivo estar....no es atractivo ofrecerle una alternativa que es estar 12 años, o en exámenes libre igual puedes adelantar más años, pero no sé, no es atractivo que ofrecerle 2 año que termine la enseñanza media, si después va a ganar \$200.000.- o, 300.000.-, y si él lo gana en un día, no es atractivo...” (Profesor 6, p. 40).

“...Los chiquillos saben dónde están y lo que pueden ganar, extraer de los lugares dónde están...aquí hay una relación con los infractores de ley que es más utilitaria, más pragmática... - usted profesor, deme altiro esto que necesito, sino chao-...” (Profesor 4, p. 20).

Otros relatos dan cuenta de que los adolescentes son cautos al vincularse, lo cual puede manifestarse de distinta manera (evitar al otro, resistir el contacto, etc.). También presentan conductas agresivas de difícil manejo para los profesores.

“...Los chiquillos son súper desconfiados, de que ellos vengan de una vida en la que muchas personas les han hecho preguntas sobre lo malo lo que les ha pasado, entonces es un resquemor, a lo - qué te puedo contar y qué no te puedo contar, con qué cosas me vas a manipular, o... qué cosas de las que yo te diga es perjudicial para mí-...” (Profesor 1, p. 48).

“...Han llegado algunos chiquillos que no les gusta que uno lo mire cuanto están trabajando, les gusta estar solos, y en las clases también a la mayoría les gusta que se las hagas solo a ellos, les da como vergüenza que el otro lo veo, o compartir con el otro...” (Profesor 6, p. 24).

“...Rápidamente ellos imponer la razón o aquí vamos a hablar en el contexto de los chiquillos que son los más choros. Entonces, se nota mucho en un joven que es infractor de ley... La ficha que traen, cómo ellos marcan la ficha, es decir, son de una manera que se defiende en una postura muy violenta...” (Profesor 4, p. 18).

Existen narraciones que hablan de las dificultades que tienen los adolescentes para adaptarse a las normas y la ausencia de hábitos y rutinas.

“...En cuanto a estudio, nada. No tienen hábito de estudio. Cero hábitos de estudio... yo sigo con mi conclusión, los chicos estudian acá, pero yo no saco nada con dejarle tarea para la casa, porque yo sé que no lo van a hacer, no van a estudiar. Alguno sí, puede que esté la excepción a la regla de que tome su cuaderno, y le dé una leída, pero más allá de hacer un trabajo, es súper complicado...” (Profesor 2, p. 48).

“...Les cuesta incluso levantarse para llegar a las 9 de la mañana, si no entran a las 8, entran a las 9. Les cuesta levantarse. Es porque no tiene hábito de nada...” (Profesor 2, p. 48).

Del mismo modo, existen subcategorías que se vincularon con las dificultades para expresar emociones que presentan los adolescentes en la sala de clases, lo que dificulta la interacción dentro del aula. Paralelamente, presentan una alta demanda de atención del espacio educativo y desarrollan una especie de sentido de protección con quienes se vinculan. Otro aspecto interesante en este ámbito es el rol de liderazgo que algunos adolescentes presentan al interior de sus cursos.

“... Es difícil que se adapten a una persona, y cuando ellos ya se adaptan, les cuesta como... que a esa persona a la que se adaptaron, la cambien, o no esté...” (Profesor 2, p. 32).

“...Ellos son súper como que -pucha tía la quiero, la echo de menos-. Justo hoy día me estaban preguntando -¿a qué va?-, -¿quién pregunta-, -cualquier cosa nos avisa-. Son como sí...súper demandante como de cierta manera...” (Profesor 2, p. 32).

“...Son como bien territoriales, como que...esta es mi tía, y yo a mi tía la cuido y la respeto, pero si llega alguien externo y le hace algo, la cruz...sea un compañero o sea una persona externa. Entonces...eso es bueno para uno igual, se siente como protegida...” (Profesor 2, p. 30).

“...Son chiquillos que tienen... con un marcado rasgo, en algunos casos, de liderazgo que dentro de la relación grupal en el curso, se nota...” (Profesor 4, p. 18)

A.3.6 INDICADORES DE TRANSFORMACIÓN EN EL ESPACIO EDUCATIVO

En esta categoría se agrupan las narraciones sobre los comportamientos de los adolescentes, que según los profesores, dan cuenta de que está iniciando una transformación que favorecerá su inserción educativa.

Una primera subcategoría habla de la ejecución de dinámicas saludables al interior de la sala de clases. Se menciona que los adolescentes comienzan a destacar el impacto positivo que tiene la escuela en sus vidas, produciéndose en muchos casos un aumento en su motivación por asistir y la promoción de una participación no coactiva. También, se dan el espacio para reconectarse con su niñez y dar un nuevo sentido al espacio educativo.

“...Los chicos entran aquí a las 9:30 de la mañana y a las 8:30 están aquí para jugar, ¿me entiendes?, están a las 8:30 pidiendo las pelotas, ocupando la mesa del ping pong, jugando el taca taca, armando el juego de computador entre 3, ellos vienen a jugar, mucho de ellos...grandes, así como tú los ves en la calle...” (Profesor 5, p. 33).

“...hay algunas cosas que son importantes para nosotros relevar que nos ha permitido conformar este espacio y tener a los niños todos los días por voluntad propia...” (Profesor 5, p. 93)

“...Recomponer también su historia de niño, porque algunos llevan una vida que es súper adulta para ellos, trabajan todo el día, cuidan a la hermana, o esto, o esto otro; entonces vuelven a ser niños por un momento, vienen a jugar a la pelota, las chiquillas de repente vienen con tacos pero igual juegan a la pelota, pero siguen siendo niñas, aunque transforme su rutina de vida en adultas, acá vuelven a ser como más infantiles...” (Profesor 1, p. 68)

“...Pero hay otros que con el tiempo se van reencantando con el aprender cosas en un espacio formal, que es más bien amistoso, que es más bien cercano, que es preocupado de otras cosas. De preguntar, ¿estás bien?, ¿estás mal?, ¿quieres hacer algo hoy día o no?, y se van revinculando con el aprendizaje de manera significativa...” (Profesor 3, p. 52)

Por otra parte, los relatos dan cuenta de que los adolescentes cuando comienzan a vincularse, a abrir lo que les sucede, se comienzan a estabilizar y a presentar conductas que los pre-disponen al aprendizaje.

“...yo creo que una de las cosas importantes ahí es que los chicos van abriendo sus historias de vida... Yo creo que desde la primer vez uno sabe, cuando el chico llega un día y pide, solicita hablar contigo te abre su mundo...esa es una vez que uno siente que el chico no se va a ir más...” (Profesor 5, p. 55).

“...Yo creo que el primer cambio que se nota es el hecho de que se mantengan en el espacio educativo, con todas las dificultades que tengan. El hecho de que ellos se mantengan en un período de tiempo dentro de un espacio formal, estructurado y todo, ya es un logro....” (Profesor 3, p. 64).

Además, destaca la subcategoría relacionada con el deseo de regresar a los sistemas regulares de educación, con el propósito de terminar sus estudios como cualquier otro adolescente; también, presentan expectativas respecto del funcionamiento de los programas de nivelación, ya que estos no poseen las mismas dinámicas que los colegios regulares.

“...Tenemos caso de chiquillos que han ido de menos a más aquí, que han soñado con la idea de volver al colegio, vuelven al colegio, logran entrar al colegio, a mí me paso ir a comprar con muchos chiquillos el uniforme, van súper felices...” (Profesor 4, p. 40)

B. ESTRATEGIAS DEL TRABAJO CON ALUMNOS QUE HAN INFRINGIDO LA LEY

Esta agrupación da cuenta de las distintas narraciones que describen las herramientas que han puesto en ejecución los docentes, para lograr transformaciones y alcanzar sus objetivos de trabajo con alumnos que han infringido la ley; se incluyen todas las narraciones que hacen referencias a las estrategias y habilidades que realizan los docentes, dentro como fuera del aula, para lograr transformaciones con los alumnos y alcanzar objetivos tanto curriculares como extra curriculares.

B.1 DIGNIFICAR AL JOVEN

La primera estrategia que mencionan los docentes, y que luego fue validada por su grupo de pares, hace referencia al dignificar al joven. Para desarrollar esta actividad es necesario que el docente haya sido capaz de visualizar capacidades y competencias en los jóvenes, bajo un marco de respeto y garantías de derechos. Evitando, paralelamente, el prejuizar y estigmatizar. Si bien esta es una estrategia, se hace mención a que se debe adoptar como un enfoque transversal en la labor desempeñada.

“...Creo que una cosa es llegar, pasar materia y lograr que la mayor cantidad del curso pase, pase al otro grado, y la otra es lograr que ese grupo de jóvenes entienda su situación y logre transformar sus vidas a algo mejor. Yo ahí veo una diferencia y creo que lo social tiene que ver con eso, con que un profesor esté no solo comprometido con la transmisión de contenidos, sino también con la dignificación de las condiciones de vida de ese joven...y las condiciones de vida y la dignificación se logra a través de la autoconfianza...” (Profesor 4, p. 56).

B.2 GENERACIÓN DE VÍNCULO Y CONFIANZA

Cabe hacer un énfasis especial en esta categoría, debido a que todos los entrevistados mencionan constantemente esta estrategia. Se releva como un factor central en el comienzo de todo proceso de transformación el establecer un vínculo en un marco de confianza. Dicen que para que se desarrolle esta relación se requiere hablar con sinceridad, claridad y “validar al otro”.

“... En el fondo el profesor de aquí no hace clases nada más, el profesor de aquí genera vínculos con sus alumnos, porque si no genera vínculos, no puede hacer clases, el estudiante no lo escucha, no lo oye reconoce como otro válido...” (Profesor 5, p. 53).

“...Eso es súper importante también en esta pega de reinserción, el vínculo, si yo no formo un vínculo con el alumno, no tengo absolutamente nada. Nosotros nos hemos dado cuenta que los que han salido bien es porque han logrado buen vínculo...” (Profesor 4, p. 60).

B.3 PROMOCIÓN DE ESPACIOS DE DIÁLOGOS CERCANOS Y HORIZONTALES

Se mencionan las conversaciones cercanas y la promoción de espacios de diálogos horizontales como otra instancia que debe estar en las relaciones que se establecen con estos jóvenes. Se indica la generación de espacios de diálogos “participativos” en donde exista un mutuo respeto y validación. En estos espacios el docente en co-construcción con el alumno, en base a una escucha empática, abordan conflictos, interpelaciones, proyectos o historias de los adolescentes. Generalmente estos encuentros se desarrollan en un contexto de horizontalidad (no se debe confundir con permisividad o ausencia de la figura docente) y requieren de un esfuerzo sostenido en el tiempo.

“... Aquí aprendí por ejemplo, que en los recreos yo salía a conversar con los cabros, de repente ellos se fumaban su cigarro y conversaban, más por saber de ellos, y ahí yo aprendí que en educación además de los contenidos, está el tema de la humanización de ellos, de saber cómo están. Si ellos te cuentan algo, para ellos es muy valiosos que le digas “oye, ¿cómo te fue con lo que hiciste?”, “¿cómo está tu mamá?, ¿cómo le fue en lo que tenía que hacer?...” (Profesor 6, p. 44).

B.4 DIÁLOGOS POLIFÓNICOS

Otra subcategoría que emerge es la que se significó como diálogos polifónicos, en esta se da cuenta de la capacidad que tienen los docentes para conversar con diferentes profesionales y en distintos contextos debido a las demandas que requieren para desempeñar satisfactoriamente su labor.

“... Acá uno está obligado a compartir sus experiencias con todos, porque estamos obligados a trabajar transversalmente, y sacamos las cajitas de la escuela y las asignaturas y esas cosas y todo, y la profesora de lenguaje puede trabajar con el de historia, y la de matemáticas con el de ciencias, y la de ciencias con el de historia y pueden trabajar en conjunto, cosas que en la escuela, probablemente, no les permitirían...” (Profesor 3, p. 78).

B.5 IDENTIFICAR PARTICULARIDADES

Otra habilidad que es ampliamente validada es el reconocer particularidades, en ella se menciona que cada adolescente presenta características que le son propias de su historia. Los docentes señalan que el haber reconocido estas diferencias en su trabajo le ha permitido tener un adecuado acercamiento.

“... Porque cada uno como individualidad es un mundo, no puedo pensar que un grupo de chiquillos, por mucho que tengan la misma edad, van a ser todos iguales. Todos son distintos,

tienen historias de vida diferentes, hay que tener entrada con ellos distintas, y formas de incluso hablar con ellos diferentes, y eso va a generar la vinculación y el espacio de confianza de decir - sí, estoy entendiendo, no, no estoy entendiendo-...” (Profesor 3, p. 48).

B.6 INSTAURAR Y VALIDAR MICROLOGROS

Otra estrategia es la de establecer micrologros, es decir, estar atento a los pequeños avances de los adolescentes y generar rituales en donde se validen los logros. Se menciona que el reconocer logros a adolescentes con dificultades para manejar la frustración ha sido de gran ayuda. Además, los docentes manifiestan que es importante co-construir con los jóvenes rituales en donde se vayan validando la superación del objetivo.

“... Uno de los chiquillos aprende algo muy básico, y probablemente, ese piso ya es un logro súper grande. Entonces no es bajar las expectativas, no es esperar menos de ellos, si no es ser más realistas en cómo van avanzando es sus procesos, y no es decir que de aquí a mañana quiero que hagan una ecuación cuadrática o me resuelva un teorema...” (Profesor 3, p. 60).

B.7 VALIDAR EL NO SABER

Se hace referencia a la validación del no saber cómo una actitud que puede abrir caminos con estos adolescentes. En esta estrategia lo que se busca es instalar una lógica dentro de la sala de clases donde es válido el no manejar contenidos y habilidades. También el recibir ayuda. Lo anterior ha facilitado que los alumnos generen una apertura ante la posibilidad de adquirir o actualizar conocimientos.

“... Asumir que yo no sé algo, es un patrón que en la calle, habitualmente, no van a usar, porque se la saben todas, porque tienen que sobrevivir en contextos muy violentos y todo, y decir “no sé” o “no entiendo”, significa bajar una barrera que ellos tienen arriba todo el rato, entonces lograr bajarla es el primer trabajo que uno debería hacer...” (Profesor 3, p. 48).

B.8 MANEJO DE LAS PROPIAS EMOCIONES

Como una habilidad que han desarrollado, y que deben desarrollar los docentes que no la posean, se menciona el adecuado control de estados emocionales, en referencia a que el profesor que desea lograr transformaciones con estos alumnos debe poseer un manejo emocional de estados de motivación, buen humor y afabilidad dentro de la sala de clases. Evitando caer, en estados de frustración que puedan disminuir su tolerancia a trabajar con los adolescentes. Se enfatiza que esta habilidad es necesaria pero difícil de lograr.

“... Hay que tener además, una podría decir estabilidad emocional, porque uno se desestabiliza como ser humano, pero hay que tener la posibilidad de reconocer el equilibrio y el desequilibrio en uno mismo... A nosotros nos ha pasado cuando nos hemos visto en una situación de tener que separar una riña, en la que hay un arma, ponte tú, y uno podría morir del terror y todo, uno en esa situación debe saber muy bien el cómo...” (Profesor 5, p. 51).

B.9 PROMOVER EL AUTOCUIDADO

Relacionada con la categoría anterior se hace referencia a que el manejo de estados emocionales y la conciencia de los mismos facilitan el desarrollar estrategias de autocuidado. El profesor en estos contextos desarrolla una serie de estrategias para cuidar su salud emocional y física. Un elemento a tener en consideración es que no se puede negar lo desgastante de la labor, los contextos de riesgo y los alcances reales de su labor como docentes.

“... Cuando yo llegue acá, claro, uno llega como si fuera a cambiar el mundo, pero no es lógico, y no me puedo hacer cargo de todo y no es sano laboralmente y no es sano para mí tampoco como profesional querer hacerme cargo de todos los problemas, porque no me puedo hacer cargo. Una cosa es salud laboral, porque yo quiero permanecer en este trabajo por mucho tiempo más... Porque las expectativas te hacen tener un nivel de ansiedad insano, y la ansiedad

genera tensiones en tus prácticas y te obliga a hacer cosas que...que probablemente si tienes menos ansiedad no las vas a tensionar tanto y las vas a disfrutar más...” (Profesor 3, p. 58).

B.10 ACOMPAÑAMIENTO PRESENTE

También se hace mención al acompañamiento intensivo como una estrategia que puede ayudar en el trabajo con los jóvenes. Acompañar y estar atentos de lo que acontece al adolescente dentro y fuera del aula pero sin caer en una intervención asistencialista; reaccionando en favor del adolescente si él lo requiere.

En caso de que no se pueda realizar esta labor de manera directa se puede solicitar apoyo a las redes con las que cuenta el adolescente.

“... Los chicos que están ahora se les hacen un seguimiento. Si el chico no viene, se les llama por teléfono....Si sus faltas son constantes, se le va a hacer una visita a la casa, se conversa con el apoderado responsable o tutor que tenga, para ver la situación en la que se encuentra...” (Profesor 2, p. 76).

B.11 FOMENTAR APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Otra estrategia que se menciona es el promover aprendizajes significativos; se desarrollan aprendizajes en donde el adolescente encuentra sentido a lo que está viendo con su docente; lo que aprende lo pueda aplicar en su vida cotidiana. Se menciona que para esto es necesario conocer la realidad del adolescente.

“...Tiene que ver con que le encuentren sentido a aprender cosas. En la escuela uno planifica para un macro, y debieran...Debieran ellos encontrarles el significado. Acá, el significado está dado porque conozco a los chiquillos y puedo darle el significado individualmente a cada uno...Y asumiendo que eso lo puedan usar en su vida diaria. Nosotros nos preocupamos que entienda ese contexto y decirle - mira, si tú entiende esto, o si tú practicas esto, vas a lograr

entender esto, además vas a desarrollar con la lectura, la capacidad de responder a preguntas que te hagan y vas a poder responder de manera formal-...” (Profesor 3, p. 56).

B.11 TRABAJO EDUCATIVO ADAPTADO

En este mismo sentido se menciona que ellos realizan intervenciones breves en donde se priorizan objetivos y desarrollan trabajos entretenidos/didácticos para los adolescentes.

Se menciona la necesidad de estar constantemente evaluando y actualizando el trabajo que se realiza, es así como permanentemente se está evaluando y actualizando el trabajo que se desarrolla con los adolescentes, ya que se visualiza como prioritario el adaptarse a diario a los desafíos del trabajo. No se debe tener temor al ensayo y el error. Además se enfatiza que las evaluaciones deben ser colaborativas y auto evaluativas.

“...Uno tiende a ver el fenómeno o el problema en su globalidad, y uno quisiera intervenirlo por completo, pero con el tiempo vas desarrollando la habilidad de discernir qué es lo más importante y qué es lo menos importante...” (Profesor 3, p. 44).

“...Yo llegué súper cuadrada, -la biología aquí...-, y yo feliz, porque la biología igual es compleja, que las células, que esto, y no sé qué.... Yo les hablaba a los cabros de ADN, y los cabros no cachaban nada. Entonces, ahí, también aprendí, de una forma más práctica y más entretenida cómo entregarles contenido. Por lo menos en mi área, lo que me ha funcionado bastante con estos cabros es, cómo no usan cuaderno, porque no les gusta escribir, les hacía guías con mapas conceptuales como súper concretos, Por ejemplo les hacía las células, y tal, y así como súper divertido y quizás una forma más práctica de entrégales el contenido...” (Profesor 6, p. 44).

“...Yo todos los días pruebo una estrategia distinta con los chicos. No puedo tener una estrategia de trabajo lineal, porque todos los días son situaciones distintas...” (Profesor 2, p. 48).

B.12 EJERCITAR DERECHOS

Una de las categorías que es relevada por los docentes es la restitución y ejercicio de derechos, en donde señalan por un lado que los adolescentes al encontrarse en un espacio educativo retoman roles y actividades que son propias a su etapa del desarrollo, dejando de lados los roles impuestos por las características de vulneración en la que viven. Por otra parte, refieren que el educarse es reconstitutivo de derecho, debido a que les permite poder entender y desenvolverse adecuadamente en diversos contextos, como por ejemplo el judicial.

"... Vuelven ser niños, y le significan cosas como reírse con amigos, socializar en un espacio que no tiene que ver con planificar un robo, o con... Sobrevivir, o con verse cerca de sus amores adolescentes. Tú observas a los niños, de verdad son infractores, pero más allá de que tengan ese rótulo, son niños, son niños que en una u otra etapa de su vida... Algo pasó, algo se les quita, y en el fondo uno restituye de cierta forma o en el imaginario por un momento el derecho a que sean niños otra vez y que vivan la etapa que tienen que vivir..." (Profesor 3, p. 66).

"... Pero si un chiquillo no lee o no entiende lo que lee, no va a entender nada en su vida cotidiana. Y partimos siempre de la base que si leen bien y entienden lo que leen, van a entender lo que se les está diciendo, o lo que van a leer cuando estén en un juicio... Es algo tan práctico como eso. Y eso le devuelve su derecho a saber y tener un juicio justo..." (Profesor 3, p. 56).

B.13. CO-CONSTRUIR ESPECIOS PROTEGIDOS

En este mismo sentido se menciona que el haber generado un espacio protector, en donde se releva la importancia de proporcionar a los adolescentes un lugar en donde se favorezca su aprendizaje y desarrollo y se disminuya los factores de riesgo a los que se exponen en distintos contextos, facilita la transformación de los jóvenes.

"... Es un espacio donde ellos sociabilizan de manera sana, es un espacio donde hay profesionales que están a disposición de ellos, es un espacio en el que ocupamos horas de su tiempo en las que sabemos que lo ocupan en drogarse, salir a robar, entonces, es un espacio de inversión de tiempo, donde ellos ya están en un lugar donde no los pone en conflicto con algo. Por eso yo creo que es un espacio que los protege de distintas cosas, incluso de las cosas que les pueden pasar en su casa. No sé, hay niñas acá que en sus casas hay temas de drogas, alcohol, que han estado expuestas a temas de abuso; entonces, estar acá, ya es una protección para ellas de todo lo que ocurre en su entorno...." (Profesor 1, p. 56).

C. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS.

En este nivel de los resultados se unifica lo expuesto por los docentes y lo relevado en el marco teórico, y se generan composiciones para una futura elaboración de una lectura integral del fenómeno estudiado.

En base a lo expuesto, tanto en los resultados –especialmente en la categoría “visión de los profesores frente al fenómeno de los adolescentes infractores de ley”- como en la bibliografía expuesta, se puede relevar que el fenómeno de la infracción de ley es fruto de una multiplicidad de interacciones relacionales complejas (Alarcón, Vinet & Salvo, 2005; Barudy, 2005; Carvajal et al., 2007; Duarte, 200; Dionne & Zambrano, 2008; Heins, 2004; Mettifogo & Sepulveda, 2005; Tsukame, 2010; Zambrano et al. 2015; Zambrano & Pérez-Luco, 2004), enmarcadas en contextos/estructuras (lugar geográfico, cultura a la que pertenece, etnia, clase social, género, entre otros) y procesos sociohistóricos específicos, que con el paso del tiempo, y las respectivas vinculaciones que establecen los sujetos, se van acumulando en la biografía de los individuos (Carvajal et al., 2007; Heins, 2004; Mettifogo & Sepulveda, 2005; Tsukame, 2010; Zambrano et al. 2015; Zambrano & Pérez-Luco, 2004).

Por tanto se puede argumentar que la comisión de infracciones en jóvenes no es causada debido a una patología aislada que se desarrolla desde el interior del individuo ni es inmanente a él. Más bien, es producto de una dinámica relacional compleja que depende de cómo ellos (sujeto que comete infracciones) van siendo significados en las interacciones sociales que acumulen en su vida (Carvajal et al., 2007; Heins, 2004; Mettifogo & Sepulveda, 2005).

De los resultados se relevan como hebras trascendentes para la elaboración del “ser infractor” los vínculos que establece el joven con su grupo de pares (tanto en la calle, la escuela o en los programas pertenecientes a la Ley 20.084) así como los que instaura con su familia y otros significativos. Lo anterior aparece expuesto en la presente investigación en las categorías “historia de vida” y “trayectoria educativa” que pertenecen a la agrupación “contextos y

concepciones del trabajo con el alumno que ha infringido la ley”.

Además, se puede notar que aun cuando no sea posible universalizar a la juventud, en consideración de los procesos sociales de fragmentación (en virtud de la postmodernidad y la globalización) (Martín-Barbero, 2002), se cree importante identificar recursividades narrativas que se repiten, y que en su diversidad se van apropiando de los discursos socialmente disponibles con los que cuentan los sujetos respecto del “ser joven”. Entendiendo, al igual que lo hace Bordieu (2002), Deleuze (1987; 1990) y Foucault (1992b), que toda producción/construcción de un sujeto se encuentra atravesada por dinámicas de poder/saber que sitúan y generan una performatividad homogeneizante.

Va emergiendo de esta forma, en medio de una serie de relatos, identidades, formas que van predisponiendo maneras de narrar/se e interactuar (González & Feixas, 2013; Mannheim, 1993). En medio de este escenario, sólo resulta posible visibilizar al “joven delincuente” como construido, dentro de un saber-poder, a propósito de los discursos dominantes que circulan en cada sociedad y que se visualizan como válidos, en función de las particulares características que cada comunidad posea (Carvajal et al., 2007), por ejemplo en los relatos de los docentes encontramos que cuando se habla de cómo las escuelas tradicionales conceptualizan a los alumnos que han infringido priman relatos de estigmatización y exclusión hacia estos, los cuales los sitúan en una posición de vulneración y al mismo tiempo de potenciales victimarios.

Por su parte, frente a esta dinámica de exclusión de lo institucional los alumnos que infringen la ley se van erigiendo a sí mismos desde una “discursividad paralela”, ya que comparten valores con la cultura dominante pero al mismo tiempo utilizan medios alternativos para alcanzar metas (Carvajal et al. 2007; Duarte, 2010); ellos comparten valores y comportamientos que valida la sociedad, por ejemplo podemos mencionar lo que relevan los docentes en los resultados y que también menciona Duarte (2010): la necesidad de ser validado en el consumo, el placer, el exitismo y la obtención de dinero. Objetivos que alcanzan por medio de la infracción de ley.

Estos relatos que relevan los docentes sobre el joven que busca el placer y el dinero como un valor en sí, poseen una doble dimensión. Por un lado, apuntan a la relación antagónica y conflictiva que el joven infractor de ley vivencia en relación a la cultura dominante y a los discursos sociales hegemónicos (escuela, estado, sistema judicial, etc.) en torno a él; y por otra parte, al ser excluido, la misma distancia les permite crear un cierto grado de cohesión y una narrativa/ microrealidad común (códigos, lenguaje y estratificación social) con pares insertos en dinámicas delictuales. Contreras y cols. (2014) al hablar de esto lo nomina como subredes marginales.

Por eso, aun cuando esta discursiva paralela se oponga a la discursiva hegemónica en cuanto a los medios para lograr sus fines, indefectiblemente los relatos hegemónicos atraviesan y enriquecen identitariamente, y a su vez excluyen y sitúan al joven como infractor (Carvajal et al. 2007; Contreras et al., 2014). Se puede hacer el paralelo con lo que expone Deleuze (1987) con respecto a la duplicidad de la sumisión al poder, el alumno se encuentra adherido a lo infraccional desde lo institucional (exclusión/vulneración/infracción) y desde lo identitario (yo soy infractor).

En este punto es importante volver a relevar el concepto de resistencia como respuesta (alternativa) de los individuos a la performatividad homegeneizante y negadora de agencia (García, 2001). Las relaciones que establecen los profesores que participaron de la investigación y alumnos (los cuales según los resultados mencionados poseen un historial particular de carencias y vulneraciones de derechos) que han infringido la ley generan resistencias a los relatos dominantes, y con ello una contracultura narrativa. Los resultados del segundo apartado de la investigación “estrategias del trabajo con alumnos que han infringido la ley”, dan cuenta de una serie de acciones que implican una vinculación por medio de la agenciación de los jóvenes, la invitación a ejercer sus derechos y su dignificación.

Estas resistencias, por medio de las estrategias mencionadas en los resultados, se van enraizando en el proceso de subjetivización cuando los jóvenes logran co-hilar (con sus

profesores) discursos que sustentan una mirada que los valida como personas, con derechos y capacidades, promoviendo así la erradicación de una postura que los sitúa desde el estigma, la infracción y la anulación de su agencia, estableciéndose procesos que se pueden denominar “relatos de resistencia contra/hegemónicos”. Los relatos de los profesores en la categoría “indicadores de transformación” dan cuenta de que algunos jóvenes luego de un tiempo participando en los programas de reinserción educativa comienzan a manifestar una reconexión con la posibilidad de jugar, aprender y vincularse saludablemente. La lectura que se hace de esto es que se da una re-configuración relacional y una nueva re-configuración en la forma de narrar/se.

En este punto radica la importancia de tener un acercamiento diferenciado, como el que manifiestan los profesores que fueron entrevistados, ya que al generar una nueva forma de relacionarse con los jóvenes se promueve que ellos (sus alumnos) tengan la posibilidad de significarse desde otra posición en el mundo, ya no desde la carencia o el estigma, sino que desde la emergencia de construcciones alternativas, ya no impuestas sino que validadas desde y para ellos (los y las jóvenes).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación se desarrollarán las conclusiones en función a dar respuesta a los objetivos específicos trazados en el estudio.

En cuanto al primer objetivo, es decir a *cómo* los profesores *conceptualizan a sus alumnos*, se puede hacer una observación macro de los resultados e identificar que se visualizan características comunes en la descripciones de los jóvenes y sus trayectorias vitales (estos se encuentran en la parte de los resultados denominada “contextos y concepciones del trabajo con alumnos que han infringido la ley”) – algo similar a la idea de generación contextualizada en el marco teórico y que también mencionan otros autores bajo la premisa de que los jóvenes comparten vivencias y riesgos en común (Duarte, 2000; Mannheim, 1993; Ortega y Gasset, 1970; Zambrano & Pérez-Luco, 2004) -, en la que nos manifiestan que existen recurrencias vitales que permiten que los adolescentes compartan cierta forma de actuar y convivir.

Los docentes relevan “un joven”, al igual que como lo señala Heins (2004), que se desenvuelve en un medio social que no provee, la mayor parte de las veces, de posibilidades para que se logre la integración y la agencia social. Es decir, se identifican sujetos que han sido vulnerados en la mayoría de los derechos que debiera garantizar el Estado de Chile (tanto por lo expuesto en la constitución como por la adhesión que ha realizado el país a tratados internacionales). Lo encontrado apoya la hipótesis de Contreras, Rojas y Contreras (2014) en la que se menciona que en Chile no existe un marco legislativo o planes de infancia que articulen eficientemente un trato que garantice un respeto por los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

No debemos dejar de tener en consideración que los conflictos que presentan estos jóvenes en diversos aspectos de su vida no sólo han facilitado la comisión de infracciones y el abandono del ámbito académico sino que han permitido que permanezcan en situaciones de riesgo, imposibilitando que accedan a dinámicas pro sociales e inclusivas (Alarcón, Vinet &

Salvo, 2005; Barudy, 2005; Duarte, 200; Dionne & Zambrano, 2008; Heins, 2004; Zambrano et al. 20015; Zambrano & Pérez-Luco, 2004).

En relación a los relatos de los docentes que dan cuenta de la trayectoria educativa de los alumnos que han infringido la ley penal, nos encontramos con descripciones que hablan de sujetos marcados por largas historias de frustraciones y quiebres con el sistema educativo “tradicional”, desencadenando un alto índice de retraso escolar y una alta tendencia a la deserción y/o expulsión del sistema educativo. Lo anterior apoya lo manifestado tanto por estudios internacionales (Uceda, 2006; Uceda, Pérez & Reyes, 2010) como nacionales (Álvarez, 2014; PUC-SENAME, 2007; Selander, 2009; Tierra Esperanza, 2011; PECD-FRMO, 2012; PECD-FRMO, 2013) con respecto a este fenómeno, dando cuenta que nos encontramos frente a un grupo de jóvenes que presentan características educativas particulares y que necesitan una conceptualización y abordaje diferenciado y especializado.

Lo señalado, decanta en que los jóvenes se mantengan fuera del sistema escolar por periodos de tiempo prolongados, por ejemplo en la categoría “trayectoria educativa”, se menciona que debido a los problemas que tienen los alumnos que presentan infracción de ley con los sistemas tradicionales de educación terminan viéndose expulsados y con ellos imposibilitados a ejercer su derecho a educarse.

Como se señaló, esto se contrapone con lo que estipula la legislación chilena (Ley N° 20.370), en términos de garantizar el acceso a la educación de todas las personas hasta cumplir su enseñanza media. La inadecuada respuesta del estado ya había sido señalada por profesionales del PECD-FRMO (2013), la Cámara de Diputados (2015) y por Tsukame (2010), evidenciando que existe un vacío institucional con respecto a un sistema que no se adapta a las necesidades de este grupo de alumnos. De esta forma, en los significados de los docentes en torno al alumno que ha infringido la ley existen miradas deficitarias, definidas principalmente desde una lectura basada en la carencia, cuyas vivencias se relacionan con contextos empobrecidos y situaciones de permanente tensión y conflictos. Esto ha posicionado a los jóvenes, según los relatos expuestos,

en contextos de desprotección y una segregación/exclusión sistemática en su vida, viendo perjudicadas las posibilidades de cubrir de manera efectiva sus necesidades básicas. Por ejemplo, en la categoría “conceptualización del joven con el que trabajan” los docentes mencionan que los alumnos que han infringido la ley presentan consumo de drogas, dificultades en el establecimiento de vínculos, retraso escolar, escaso apoyo familiar, etc.

En resumen, tal como se menciona en las investigaciones en donde se ha estudiado a parte de estos jóvenes (Alarcón, Vinet & Salvo, 2005; Barudy, 2005; Dionne & Zambrano, 2008; Duarte, 2000; Heins, 2004; Zambrano et al. 2015; Zambrano & Pérez-Luco, 2004), se visualiza que los alumno que participan de actividades criminógenas presentan una serie de quiebres en el desarrollo de su vida, a nivel comunitario, escolar y familiar.

En cuanto al segundo objetivo, que dice relación con *identificar las visiones que tienen de los contextos educativos*.

Una de las explicaciones de las respuestas que tienen los sistemas tradicionales con estos alumnos, es que las características conductuales que presentan los alumnos que tienen conflictos con la justicia, se contraponen a las concepciones que se tiene con respecto a cómo debe ser un alumno. Se ve de esta forma que los alumnos complejos terminan viéndose involucrados en dinámicas de estigmatización y exclusión; el sistema tradicional de educación es descrito por los docentes, tanto en la categoría “trayectoria educativa” de los jóvenes como en la categoría “respuesta de los sistemas tradicionales frente a los jóvenes que han infringido la ley”, como un espacio marcado por la rigidez, el cual destaca por su carácter no inclusivo y con una alta predisposición a ejercer metodologías que terminan estandarizando/homogenizando a los alumnos.

Efectivamente existen características comunes en los adolescentes infractores de ley que dificultan su adaptación a contextos normados, pero también es cierto que en nuestra sociedad se estigmatiza (Uceda, Pérez & Reyes, 2010; Tsukame, 2010) a quien no encaja en nuestro sistema

institucional; la sociedad basa sus logros en el éxito (Duarte, 2010) laboral, académicos, etc., y quienes se escapan de los márgenes de lo “normal / deber ser”, son excluidos de diversos espacios y del ejercicio de sus derechos (Contreras, Rojas & Contreras, 2014).

Los resultados que se encuentran en la agrupación “contextos y concepciones del trabajo con alumnos que han infringido la ley” dan cuenta de la necesidad de que los adolescentes dejen de ser visualizados como objeto de “tutela” y carentes de capacidades y/o conocimientos por parte de los sistemas tradicionales. Lo anterior concuerda por lo expuesto, entre otros, por Duarte (2010), Salander (2009) y Tsukame (2010), quienes mencionan que los sistemas tradicionales de educación han obviado la opinión que tienen los jóvenes que presentan infracción de ley respecto de su proceso académico.

La dinámica descrita por los docentes va en la misma línea de lo propuesto por la teoría del etiquetamiento y la estigmatización (Tsukame, 2010; Uceda, Pérez & Reyes, 2010), en donde un sistema, al verse enfrentado a demandas que escapan a sus herramientas, promueven el rotulamiento y la expulsión de los alumnos denominados “problemáticos”.

De esta forma y dadas las características del sistema “tradicional” y las características que dan cuenta del perfil del alumno que infringe la ley, observamos que no existe una compatibilidad en la participación de éstos en un contexto normado, adultocéntrico y dirigido a un adolescente estándar. En este punto cabe recordar lo que mencionan Duarte (2010) y Bourdieu (2002) en torno a que por años, en el trabajo que se realiza con este segmento etario, se ha impuesto un modelo que privilegia la mirada de los adultos por sobre las necesidades de los jóvenes y su real agenciamiento. Nuevamente se considera necesario mencionar que el que el Estado no tenga una respuesta frente a este perfil de jóvenes evidencia el no acatamiento por parte de nuestro país por lo planteado en la Convención de los Derechos de los niños, niñas y jóvenes, en tanto que son sujetos de derecho y que la educación debe ser garantizada en su desarrollo.

Esta incapacidad es relevada en el informe de la Cámara de Diputados (2005) en donde se evaluó la real posibilidad de integración académica que tienen los adolescentes que se encuentran bajo el alero de la ley 20.084.

Las dinámica de exclusiones y estigmatizaciones, descrita en los resultados tanto en la categoría “trayectoria educativa” de los jóvenes como en la categoría “respuesta de los sistemas tradicionales frente a los adolescentes que han infringido la ley”, decanta en un trauma que se asocia al ámbito escolar y que acompañara a estos jóvenes durante gran parte de su desarrollo. Es sobre esas historias de carácter traumáticos, que menciona Salander (2009) en su investigación, que los docentes deben relacionarse con sus alumnos y planificar un plan de estudios que facilite algún tipo de reinserción.

Bajo estos planteamientos es pertinente volver a la premisa que se expuso al comienzo de este objetivo. Se generan diversas interrogantes frente a las reales posibilidades de “participación social” del alumno en los sistemas educacionales como “sujeto” de intervención, en donde se pueda dejar de conceptualizar a un “único tipo de ser adolescente” - como nos señala Duarte (2000)-, sino debiendo considerar la existencia de diferentes tipos de “jóvenes” y con ello de las diferentes formas de ser “alumno” y de abordar el mismo, no ya desde una intervención educativa sino que, cuando se requiera, con vínculos sustentados en “relatos de resistencia contra/hegemónicos” que faciliten el acceso de los alumnos a ejercer su derecho a educarse.

Es importante señalar que durante la revisión de los resultados se observó en los entrevistados un alto compromiso con el trabajo realizado con los alumnos en conflicto con la justicia, lo que les ha permitido visualizar la oportunidad de trabajar de manera diferenciada, flexibilizando los tiempos de estudio y adaptándose a las necesidades de aprendizaje presentadas por estos jóvenes. No obstante, se visualizan condiciones laborales precarias en el desarrollo de sus funciones, lo que pese al compromiso mostrado por los profesionales puede provocar agotamiento y rotación profesional, repercutiendo directamente en la generación de vínculo con

los alumnos, siendo perjudicial para los jóvenes que inician un proceso motivacional y de “reencantamiento” con los espacios educacionales.

Este es un punto que se abordan tanto Le Blanc y Robert (2012) como la Cámara de Diputados (2015) en su informe respecto al funcionamiento del sistema que se ejecuta bajo el alero de la ley 20.084. Específicamente, ambos señalan que los profesionales deben contar con las adecuadas condiciones laborales para poder ejercer una labor altamente desgastante.

En relación a las conclusiones del tercer objetivo de la investigación, en donde se buscó *describir las estrategias que relevan en el trabajo con sus alumnos*.

La respuesta en los resultados a dicho objetivo se encuentra en el apartado estrategias del trabajo con alumnos que han infringido la ley, en donde se hace mención a que los profesores para generar un adecuado trabajo requieren visualizar a los alumnos como sujetos de derechos, abordándolos desde una visión inclusiva y de reconocimiento de sus capacidades, además de lograr que los jóvenes se vinculen con ellos y que se apropien del espacio educativo.

En los relatos de los profesores se enfatiza la necesidad de que el espacio educativo debe transformarse en un lugar en el cual los jóvenes logren desarrollar actividades según sus intereses y necesidades, reparando muchas veces los quiebres y traumas educativos con los que vienen. Los docentes mencionan que el programa debe ser visualizado como protector por parte de los adolescentes, un espacio que garantice la restitución y el ejercicio de derechos perdidos por diferentes circunstancias en su historia de vida, todo lo cual permite una mejor adaptación del adolescente al espacio.

Del mismo modo, se destaca que en las escuelas de reinserción educativa se promueve que los profesores posean libertad para crear sus metodologías de trabajo y la forma en la cual entregan los contenidos a los alumnos, generando así espacios de confianza y vinculación según los perfiles de alumnos presentes en el aula. Asimismo, nos encontramos con significados que

hacen referencia a que los profesionales que se desempeñan en los espacios educativos de reinserción, presentan una alta disposición a trabajar con los alumnos que han infringido la ley, mostrando un fuerte compromiso social para acompañar el desarrollo de éstos jóvenes mientras logran integrarse a la sociedad, según las normas establecidas.

Las estrategias que se mencionan van en la línea de lo expuesto por las investigaciones (Selander, 2009; Tsukame, 2010; Uceda, Pérez & Reyes, 2010) que se mencionan en el marco teórico y que entregan sugerencias para el trabajo con alumnos que presentan infracciones de ley. La diferencia con los resultados de la presente investigación radican en el énfasis que dan los docentes en el aspecto relacional, por ejemplo en el establecimiento de vínculos horizontales, en el cuidado de espacios para el dialogo y en la priorización de la dignificación de la persona con la que se trabaja.

Del mismo modo, los entrevistados reconocen la necesidad de contar con habilidades blandas para poder cumplir con su objetivo académico. Lamentablemente, según los relatos de los docentes, no se observa que en la formación de pre-grado se integre la posibilidad de potenciar dichas competencias, así como tampoco se entregan herramientas de intervención psicosocial y/o terapéuticas. Esto genera que los docentes deban desarrollar estas habilidades a través del ejercicio profesional, con las dificultades que ello implica. Esta información que aparece en los resultados también es enfatizada por Uceda (2006) en cuanto a la necesidad de que exista una preparación especial que fortalezca las herramientas con las cuales cuentan los docentes para trabajar con estos jóvenes.

Al revisar la literatura (MINEDUC, 2013; Selander, 2009; Tsukume, 2010; Uceda, 2006) y analizar los resultados de las entrevistas se puede dar cuenta de que todos enfatizan la necesidad de crear instancias de aprendizaje para trabajar con este perfil de alumno, y es transversal la mención que se hace por ejemplo, a las habilidades que debe tener el docente para generar vínculo con estos adolescentes. Pero este aspecto, según los relatos de los docentes, no parece estar incluido en la evaluación de las políticas públicas de reinserción educativa, más bien

existe una focalización en aspectos netamente académicos, invisibilizando toda la labor que no se conceptualiza como académica, la cual no se aprecia, por ejemplo, con exámenes libres o con la aprobación de un curso, o cualquier indicador de meta académica.

Por otra parte, existen autores (MINEDUC, 2013; Tsukame, 2010; Salander, 2009; Uceda, 2006) que recomiendan enfocar los ejes educativos en las necesidades y motivaciones de los adolescentes, desde una perspectiva de su contexto individual, familiar y comunitario, lo planteado hace eco en los relatos que emergieron de los entrevistados, ellos también dan cuenta de la necesidad de fortalecer la posibilidad de generar diálogos con diferentes profesionales, y en contextos distintos al escolar.

Si a lo anterior agregamos los resultados encontrados en el apartado que hace referencia al sistema tradicional, podemos dar cuenta que hoy existe una deuda pendiente frente a la formación para el trabajo con los alumnos complejos, ya que hace falta que el Estado de Chile reconozca que existen necesidades de preparación especial de los profesores que ejercen funciones con esta población, la que supera muchas veces las herramientas con las que llegan los docentes desde la academia (Cámara de Diputados, 2015, PECD-FRMO, 2013). Se cree que el desarrollo de algunas herramientas en los profesores aumentará las posibilidades de que los jóvenes se reintegren a un sistema educacional, invitando a que éstos ejerzan el derecho que les corresponde y que muchas veces se les presenta como una obligación desde el sistema judicial de responsabilidad penal adolescente, sin que exista un sistema preparado para recibirlos.

En este punto se considera importante el volver al concepto de resistencia. Siguiendo las ideas esbozadas en el apartado anterior, se puede dar cuenta que los profesores entrevistados visualizan que cuando se da inicio un proceso de educativo con estos jóvenes se debe promover una relación que facilite la transformación y disminuya la injerencia que están teniendo los discursos homogeneizantes que han acompañado la historia de estos alumnos (trauma educativo/institucional). Esta relación de “resistencia contra-hegemónica” debe incorporar en todo momento la agencia del joven, el ejercicio de derechos y la dignificación. Esto promoverá

que los jóvenes se sientan validados como personas, con derechos y capacidades. Multiplicándose así las posibilidades de ver y actuar en función a las múltiples alternativas de ser persona y no simplemente actuar en función de los roles asignados.

Respecto a este objetivo y en base a los resultados, se puede concluir que los profesores, han identificado estrategias que en el desarrollo de sus prácticas profesionales han favorecido la vinculación y mantención de los alumnos en el espacio educativo, logrando trabajar desde un enfoque de derechos e integrando elementos de una mirada sociocultural, consiguiendo que los jóvenes no sean atendido de una manera asistencialista, sino más bien generando espacios de integración y participación de éstos en la implementación de objetivos de trabajo, dando una comprensión desde los adolescentes, considerando su historia de vida y contexto social.

7. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS A FUTURO

En cuanto a las limitaciones con respecto a los resultados de la presente investigación se debe mencionar que no se entrevistaron a docentes de todos los programas que trabajan con alumnos que tienen antecedentes por haber infringido la ley ni se recabo información de docentes provenientes de otras regiones de nuestro país. Puede llegar a ser interesante replicar esta experiencia abarcando el resto de las regiones, ya que cuentan con particularidades y experiencias que pueden enriquecer la mirada sobre este fenómeno.

Asimismo quedaron excluidos del presente estudio los docentes que realizan labores con jóvenes en centros de reclusión cerrada. Un segmento que por su alto compromiso en dinámicas de infracción requiere que se releven los aciertos en su abordaje educativo.

Quizás una de las limitaciones que puede resultar más importante a la hora de leer los resultados de la presente investigación se desprenda de la no incorporación de los alumnos y sus vivencias respecto al participar en procesos de reinserción educativa. Frente a esto resulta pertinente continuar profundizando sobre este tema incorporando a los jóvenes y su valiosa mirada.

Por su parte, en cuanto a las proyecciones de las conclusiones de los tres objetivos, se puede comenzar manifestando que es necesaria la instalación de un sistema educativo que constantemente valide los logros de los jóvenes y se desmarque de discursos patologizantes y deficitarios, reconociendo a los jóvenes como sujetos en el “aquí-ahora” dejando de lado la concepción de que son individuos que se “preparan para ser personas”, reconociendo de manera inmediata los beneficios de su participación en los programas de reinserción educativa, rescatando las personas que ya son.

Asimismo, es relevante plantear la posibilidad de que los contenidos académicos sean entregados acorde a las necesidades que releva ésta población, entendiendo que quizás más que

contenidos pedagógicos para la nivelación escolar, lo que requieren, de los espacios educativos es una vinculación con énfasis en aspectos psico-educacionales de manera integral. Cuya meta final sea lograr una integración en la práctica –y no sólo en el papel- de los jóvenes en conflicto con la justicia. Puede que pase por estos aspectos y por la generación de establecimientos cercanos a sus comunidades con profesionales preparados y dispuestos a asumir el desafío de generar un conocimiento contextualizado que haga eco en la historia y proyecciones de sus alumnos lo que gatille la llamada “reinserción”.

También es importante el considerar que un segmento de los adolescentes tenderá a cronificar una desadaptación a los sistemas tradicionales, en ese sentido se visualiza que el homologar el derecho a la educación con el asistir a una escuela tradicional, más que validar alternativas para acceder a una educación digna, coarta el debate e invisibiliza la posibilidad de validar alternativas para que estos adolescentes opten a un proceso educativo.

Para finalizar enfatizar que las dificultades que presentan estos alumnos con el sistema educativo no pueden ser naturalizadas ni atribuibles a características particulares del joven, se requiere instalar un discurso crítico que observe el fenómeno como parte de un engranaje mayor respecto a un modelo de sociedad que fomenta la competencia y el individualismo. Lo anterior es reforzado por lo expuesto por los docentes y algunos autores que se mencionaron en la revisión bibliográfica (Cámara de Diputados, 2015; Contreras, Rojas & Contreras, 2014; Le Blanc & Robert, 2012; PECD-FRMO 2013; Zambrano et al., 2015).

Se debe promover la posibilidad de que los jóvenes participen de un sistema educacional que se adapte a sus necesidades y que considere normas mínimas de convivencia en su interior, en donde se logren reparar las frustraciones y estigmas vividos en el pasado, y se resignifique el espacio académico como un espacio de cuidado y protección (en el cual se abordan las problemáticas de manera inclusiva y no basados en definiciones reduccionista y adultocéntricas), así como lo postula Duarte (2010).

Actualmente esta situación demanda una comprensión del fenómeno que permita mecanismos de acción que desarrollen las capacidades reflexivas de los actores involucrados y la co-construcción de nuevas prácticas, incorporando a los jóvenes en procesos que le son propios, a fin de alcanzar una sociedad más inclusiva y justa, con relaciones sociales armónicas, estables y democráticas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abagnano, N. (1996). *Diccionario de Filosofía*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Acuña, O. (2008). *Ley de responsabilidad penal adolescente. Juventud, Marginalidad y Control Social*. Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Derecho, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Aguirrezabal, M., Lagos, G. & Vargas T. (2009). Responsabilidad Penal Juvenil: Hacia una "Justicia Individualizada". *Revista de Derecho (Valdivia)*, 25 (2), 137-159. Recuperado el 10 de Mayo de 2015. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173714177008>
- Alarcón, P., Pérez-Luco, R. & Lucero, C. (1992). Perfil emocional de los niños que delinquen como estrategia de adaptación: una comprensión clínico social como propuesta de trabajo. *Frontera*, 11, 9-18.
- Alarcón, P., Vinet, E. & Salvo, S. (2005). Estilos de Personalidad y Desadaptación Social Durante la adolescencia. *Revista Psykhe*, 14 (1), 3 -16.
- Álvarez, J. (2014). Factores de riesgo asociados para ingresar al circuito de justicia juvenil del SENAME. *Revista señales*, 7 (12), 5-24.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25. Noviembre, 20, 1989.
- Balbi, J. (2004). *La Mente Narrativa*. Buenos Aires: Paidós.

- Barudy, J. (2001). *Maltrato infantil*. Santiago: Editorial Galdoc.
- Barudy, J. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Berríos, G. (2011). La ley de Responsabilidad Penal del Adolescente como Sistema de Justicia: Análisis y Propuestas. *Revista Política criminal*, 6 (11), 163-191. Recuperado el 25 de junio de 2015. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071833992011000100006&script=sci_arttext
- Blanco, J. (2011). Violencia y Delincuencia Juvenil: Desafíos en Relación con los Programas y Respuestas del Sistema. *El Observador*, 18, 1-13.
- Bonet i Martí, J. (2006). La vulnerabilidad relacional: análisis del fenómeno y pautas de intervención. *REDES-Revista hispana para Análisis de Redes Sociales*, 11 (4), 1-17.
- Bourdieu, P. (2002). *La "juventud" no es más que una palabra*. En *Sociología y Cultura* (p. 163-173). México: Grijalbo.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana. Revista Antropólogos Iberoamericanos*, 4 (3), 321-336.
- Cámara de Diputados. (2015). Evaluación de la Ley N°20.084. Recuperado el 2 de Enero de 2016. Disponible en <http://normasapa.com/como-referenciar-informes-con-normas-apa/>
- Canales, M., Fuentealba, T., Jiménez, J., Morales, J., Cottet, P. & Agurto., I. (2005). Factores que inciden en la comisión de delitos graves en adolescentes infractores de ley. *El Observador*, 1, 49-72.

- Carvajal, M., Conejeros, R. & Fuentes, I. (2007). *Narrativas de lo delictual en jóvenes infractores de ley: Entre lo contado y lo construido*. Tesis para optar al título de psicólogo. Escuela de Psicología. Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.
- Centro de Estudios Públicos (CEP). (2015). *Estudio Nacional de opinión pública N° 75*. Recuperado el 05 de Diciembre 2015. Disponible en http://www.cepchile.cl/bannerscep/bdatos_encuestas_cep/base_datos.php
- Centro De Políticas Públicas De la Pontificia Universidad Católica de Chile. (2012). *Nueva Institucionalidad para la Infancia y Adolescencia: un Compromiso Pendiente; Análisis del Proyecto de Ley que Suprime el Actual Servicio Nacional de Menores, Creando dos Nuevos Servicios de Atención a la Infancia y Adolescencia*. Boletín N° 8487-07; Santiago. Recuperado el 05 de Diciembre 2015. Disponible en <http://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/apunte-legislativo-no-17.pdf>
- Chuart, J. (2014). Factores de Riesgo Asociados para Ingresar al Circuito de Justicia Juvenil de SENAME. *Revista Señales*, 7 (12), 6-24.
- Contreras, J., Rojas, V., & Contreras, L. (2015). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: la realidad chilena. *Psicoperspectivas*, 38 (2), 327-342.
- Cortés J. (2009). La Ley de Responsabilidad Penal de Adolescentes Transformaciones de Largo Plazo en el Ámbito del Control Social Punitivo. *El Observador*, 5, 57-82.
- Couso, J. (2007). *Principio Educativo y (re)socialización en el Derecho Penal Juvenil, en Justicia y Derechos del Niño*, 9. UNICEF, ONU.

- Cruzat, C. & Aracena, M. (2011). Significado de la Paternidad en Adolescentes Varones del Sector sur-oriente de Santiago. *Revista Psykhe*, 15 (1), 19-44. Recuperado el 20 de diciembre de 2014. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000100003&script=sci_arttext
- Dávila, O. (2009). Jóvenes Chilenos y sudamericanos: Demandas, Aspiraciones y Políticas de Juventud. *Última década*. [online], 17 (31), 147-177. Recuperado el 19 de octubre de 2015. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S071822362009000200009>.
- DEFENSORÍA PENAL PÚBLICA. (2011). *3 años de vigencia ley de responsabilidad penal del adolescente: de 8 de Junio de 2007 a 7 de Junio de 2010*. Santiago: Defensoría Penal Pública.
- Deleuze, G. (1971). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.
- Deleuze, G. (1990). *Conversaciones 1972 – 1990*. (Traducción de José Luis Pardo). [Versión Electrónica]. Recuperada el 29 de julio 2015. Disponible en <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/Deleuze%20-%20Conversaciones.pdf>
- Dionne, J. & Altamirano, C. (2012). Los desafíos de un verdadero sistema de justicia juvenil: una visión psicoeducativa. *Universitas Psychologica*, 11 (4), 1055-1064.
- Dionne, J. & Zambrano, A. (2008). Intervención con jóvenes infractores de ley. En el desafío de la intervención psicosocial en Chile: Aportes desde la psicoeducación. Santiago: Ril (en prensa).
- Dionne, J. & Zambrano, A. (2009). Intervención con adolescentes infractores de ley. *El observador*, 5, 35-55.

- Donoso, T. (2004). Construccinismo Social: aplicaci3n del grupo de discusi3n en praxis de equipo reflexivo en la investigaci3n cient3fica. *Revista de Psicolog3a*, 13 (1), 9-20.
- Droppelman, C. (2010) Elementos Clave en la Rehabilitaci3n y Reinserci3n de Infractores de ley en Chile. *Conceptos*, 14, 1-15. Recuperado el 05 de marzo de 2015. Disponible en http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20100317112044.pdf
- Duarte, K. & Littin, C. (2002). *Niñas, Niños y Jóvenes: Construyendo imágenes en la prensa escrita*. Santiago: Asociaci3n Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU) y LOM Ediciones.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de c3mo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última d3cada*, 9 (134), 59-77. Recuperado el 28 de octubre de 2015. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501303>
- Duarte, K. (2010). Sobre los que no son, aunque sean: Éxito como exclusi3n de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas. *ÚltimaÚltima d3cada*, 17 (30), 11-39.
- Engelken, M. (2005). La metáfora de lo uno-múltiple: Una re-conceptuaci3n dial3gica de la identidad personal (una cr3tica al reduccionismo “posmodernista”). *Athenea Digital*, 7, 114-132. Recuperado el 10 de marzo 2015. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num7/engelken.pdf>.
- Equipo operativo proyecto nacional de rehabilitaci3n conductual, (1991). *Estudio descriptivo de las características psicol3gicas, socio comunitarias y judiciales en una muestra de jóvenes retenidos en el C.D.P. de Puente Alto*. Santiago: SENAME.
- Espejo, N. (2014). *Hacia una reforma integral del sistema penal de adolescentes en Chile: el desafío de la especializaci3n*. Santiago: UNICEF.

- Farrington, D. (2012). Integrated developmental & life-course theories off offending. *Advances in Criminological Theory*, 14, 1-15.
- Fischman, Ch. (1989). *Tratamiento de adolescentes con problemas. Capítulo III: Tratamiento de la delincuencia: Abordar las premisas del sí mismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Florence, M. (1984). Foucault. En Huisman, D. (Ed.), *Dictionnaire des philosophes*. En Ewald, F. & Defert, D. (Eds.) (1994). M. Foucault, *Dits et Écrits*. Traducido por Dávila, J. (1999). *Michel Foucault por Sí Mismo*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 2 de octubre de 2015. Disponible en http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/centros_investigacion/csi/publicaciones/papers/davila-foucault.pdf
- Foucault, M. (1984). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1985). *Por qué estudiar el poder: La cuestión del sujeto*. Madrid: Liberación (dominical).
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1992a). *El sujeto y el poder*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 25 de noviembre 2015. Disponible en <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>
- Foucault, M. (1992b). *La microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Madrid: El Roure.
- Fundación Tierra de Esperanza. (2011). *Estudio Caracterización de Adolescentes Infractores de Ley y Judicializados de la Provincia de Concepción, Ingresados al Programa Ambulatorio Intensivo CreSer Concepción*. Concepción: Fundación Tierra de Esperanza.

- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galván, C. (2003). *Derecho penal y representaciones sociales. Aproximaciones al estatus epistemológico de la psicología jurídica*. Conferencia dictada en el 5° Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica. Santiago de Chile.
- García, M. (2001). Foucault y el discurso del poder: La resistencia y el arte de existir. *Acción Educativa de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, 1 (1), 23-58. Recuperado el 13 de marzo de 2014. Disponible en <http://www.uasnet.mx/cise/rev/Num1/foucault.htm>
- Gergen, K. (1997). *Realidades y Relaciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós,
- Godoy, O. (1990). *La analítica del poder*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 13 de marzo de 2015. Disponible en www.cepchile.cl/dms/archivo_1047_1443/rev40_godoy.pdf
- González, M. & Feixa, G. (2013). Pionero de los Estudios sobre Juventud en Iberoamérica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 899-913.
- Heins, A. (2004). *Factores de riesgo y delincuencia juvenil: Revisión de la literatura nacional e internacional*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2009). *Sexta Encuesta Nacional de Juventud, Instituto Nacional de la Juventud*. Santiago: INJUV.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2012). *Séptima Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: INJUV.
- Labra, T. (2011). *Experiencias y significados de un grupo de adolescentes sancionados, respecto a los programas de reinserción social y el sistema de justicia juvenil*. Tesis para optar al título de magister en Psicología Clínica. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Langer, M. & 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), 713-738. Recuperado el 30 de diciembre de 2014. Disponible en http://www.politicacriminal.cl/Vol_09/n_18/Vol9N18A13.pdf
- Le Blanc, L., Swisher, R., Vitaro, F. & Tremblay, R. (2007). School social climate and teachers perceptions of classroom behavior problems: A 10 year longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education*, 10 (4), 429-442.
- Le Blanc, M. (1998). *Delincuencia y Delincuentes (8 Ed.)*. Montreal: Gaetan Morin.
- Le Blanc, M. (2003). *Traité de criminologie empirique*. Montréal: Szabo
- LeBlanc, L. & Robert, M. (2012). La innovación psicosocial: planificar su implementación y difusión para prevenir la delincuencia juvenil. *Revista Universitas Psychologica*, 11 (4), 1125-1134.
- Ley 20.084. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 07 de Diciembre de 2005. Recuperado el 20 de Marzo de 2015. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=244803>.
- Ley 20.370. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de Septiembre de 2009. Recuperado el 20 de Marzo de 2015. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Lorente, M., Rodríguez, M., & Marina, J. (2015). *Nuevo Paradigma de la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Lozano, M. (2003). Nociones de Juventud. *Última década*, 11 (18), 11-19. Recuperado el 19 de febrero de 2016. Disponible en

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000100002&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22362003000100002.

- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Maffioletti, F. (2003). *Reflexiones en torno al concepto de peligrosidad*. Conferencia dictada en el 5º Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica. Santiago de Chile.
- Maffioletti, F & Vera, A. (2013). La infracción penal adolescente desde un análisis histórico jurídico. *Revista Jurídica del Ministerio Público*, 54, 233-251.
- Maldonado, F. (2014). Consideraciones Acerca del Contenido de Especialidad que Caracteriza a los Sistemas Penales de Adolescentes. *Revista de Derecho Escuela de Postgrado*, 5, 17 – 54.
- Mallea, A. & Campodónico, S. (1993). *Diagnóstico de la población atendida y seguimiento de menores egresados: sistemas de rehabilitación conductual abiertos*. Santiago: SENAME.
- Mallea, A. Campodónico & López, S. (1993). *Estudio de la población atendida en el sistema de rehabilitación conductual internado*. SENAME, Santiago, Chile.
- Mannheim, K. (1993). El Problema de las Generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 63, 193-242.
- Martín- Barbero, J. (2000). *Cambios Culturales, Desafíos y juventud en Martín--Barbero y otros. Umbrales*. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Martínez, M. L., Silva C. & Hernández, A. (2010). ¿En qué ciudadanía creen los jóvenes? Creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica. *Psyke*, 19 (2), 25-37.

- Martínez, P. (2004). La Postmodernidad y la pregunta por lo occidental. *Filosofía A Parte Rei*, 33, 1-18. [Versión electrónica]. Recuperada el 6 de septiembre de 2014. Disponible en: serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/pmartinez33.pdf
- Mateos, J. (2006). Multiculturalismo y la globalización; entre el fin de la historia y la reescritura de la historia. *Observaciones Filosóficas*, 3. [Revista electrónica]. Recuperada el 25 de octubre de 2015. Disponible en <http://www.observacionesfilosoficas.net/ponenciamateo.html>
- Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El Árbol del Conocimiento. Las Bases Biológicas del Entendimiento Humano*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Matza, D. & Mc Cready, S. (2008). TÉCNICAS DE NEUTRALIZACIÓN: una teoría de la delincuencia. Cuaderno CRH, Enero-Abril, 163-171.
- Mellado B., Morales, Pedro., Flores P. & Villagrán P. (2013). *Reinserción social Un concepto desde los actores vinculados a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente*. Concepción: Fundación Tierra de Esperanza.
- Mettifogo, D. & Sepulveda, R. (2005). *Trayectorias de Vida de Adolescentes Infractores de Ley*. Santiago: CESC
- Ministerio de Educación (2013). Medición de la Deserción Escolar en Chile. *Serie Evidencias*, 2 (15). 1-11. Recuperado el 20 de Junio de 2015. Disponible en http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15_N2_Desercion.pdf
- Moristerin, C. (2001). *Teorías de la delincuencia e imaginario social*. Conferencia dictada en el 4º Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica. Madrid España.

- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Muñoz, G., & Feixa, C (2013). Pioneros de los Estudios Sobre Juventud en Iberoamérica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (en línea)*. Recuperado el 28 de octubre de 2015. Disponible en <<http://uac.redalyc.org/articulo.oa?id=77329818029>>
- Organización Mundial de la Salud. (2000). Grupo de estudio de la OMS acerca de los jóvenes y la salud para todos para el año 2000. Serie de informes técnicos N ° 731. ONU.
- Ortega y Gasset, J. (1970). *La Rebelión de las Masas*. España: Espasa Calpe.
- Pérez, L. (2009). Posibilidades y alcances de la reinserción social: una mirada desde los discursos de los adolescentes. *Revista señales, 3*, 63-87.
- Pérez-Luco, R. & Zambrano, A. (2004). Construcción de Identidad en Jóvenes Infractores de Ley, una Mirada desde la Psicología Cultural. *Revista de Psicología de la universidad de Chile, 13* (1), p. 115-132.
- Programa de Evaluación Clínica Diagnóstica del Consumo Problemático de Drogas en Adolescentes Infractores de Ley (PECD-FRMO) (2012). *Estudio Características de Adolescentes Infractores de Ley con Consumo Problemático de Drogas*. Fiscalía Regional Metropolitana Oriente (FRMO) - Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). Santiago, Chile. Trabajo no publicado.
- Programa de Evaluación Clínica Diagnóstica del Consumo Problemático de Drogas en Adolescentes Infractores de Ley (PECD-FRMO) (2013). *Reincidencia en adolescentes que han infringido la ley*. Fiscalía Regional Metropolitana Oriente (FRMO) - Servicio Nacional

para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). Santiago, Chile. Trabajo no publicado.

Programa de Evaluación Clínica Diagnóstica del Consumo Problemático de Drogas en Adolescentes Infractores de Ley (PECD-FRMO) (2014). *Relatos Sobre la Responsabilidad Penal Adolescente: Una Mirada desde Fiscales, Defensores Públicos y Jueces que Ejecutan la Ley 20.084 en los Juzgados de Garantía de la Zona Metropolitana Oriente*. Fiscalía Regional Metropolitana Oriente (FRMO) - Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). Santiago, Chile. Trabajo no publicado.

Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores “Reglas de Beijing”. Aprobadas por la Asamblea General en su resolución 40/33, de 29 de noviembre de 1985.

Reguillo, C. (2007). *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación: Emergencia De Culturas Juveniles Estrategias Del Desencanto*. Buenos Aires: Norma.

Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educación*,. 23, 103-118.

Reinoso, A (2007). ¿Responsabilizar, Culpabilizar o Exculpar?: Notas sobre la noción de responsabilidad y sus implicancias en la subjetividad. *Observatorio de Juventud del INJUV*.3 (9).

Rodríguez, D. & Arnold, M. (1991). *Sociedad y teoría de sistemas*. Santiago: Editorial Universitaria.

- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rozo, J. (2002). La Terapia Desde El Punto De Vista Del Construccionismo Social ¿Tiene Algún Sentido La Terapia?. [Versión Electrónica]. Recuperada el 8 de octubre del 2015. Disponible en http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/articulo_rozo02.htm
- Rubio, V. (1985). *Estudio de carencias afectivas y la posible influencia negativa futura*. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica del Menor, Ministerio de Justicia.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, G. & J. Pinto (2002): *Historia contemporánea de Chile. V, niñez y juventud*. Santiago: Lom.
- Sandoval, J. (2004). *Representación, Discursividad y Acción Situada: Introducción Crítica a la Psicología Social del Conocimiento*. Universidad de Valparaíso. Facultad de Medicina. Escuela de Psicología.
- Santibáñez, M. & Alarcón, C. (2009). *Análisis Crítico de la Aplicación Práctica de la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil y Propuestas de mejoramiento*. Serie temas de la Agenda Pública. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Selander, M. (2009). En Busca de un Modelo Pedagógico para Jóvenes Privados de Libertad. *Revista Señales*, 9 (5) 9, 19-31.
- Sepúlveda, R. (2008). *La Ley Penal para Niños y Niñas: El Control Policial por Sobre los Derechos humano*. Recuperado el 5 de marzo de 2015. Disponible en:

http://www.academia.edu/1486914/La_ley_penal_para_ni%C3%B1os_y_ni%C3%B1as_El_control_policial_por_sobre_los_derechos_humanos

- Servicio Nacional del Menor (SENAME) & Pontificia Universidad Católica de Chile (2007). *Estudio de Prevalencia y Factores asociados al Consumo de drogas en adolescentes infractores de ley*. Instituto de Sociología. Santiago, Chile.
- Taladriz, M. & Curia, E. (2013). El sistema de responsabilidad penal adolescente desde la óptica de la Fiscalía, a cinco años de su entrada en vigencia. *Revista Jurídica del Ministerio Público*, 54, 233-251.
- Tiffer, C. (2000): La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y su influencia e modelo de justicia. *Interdisciplinaria sobre Temas de Justicia Juvenil*, 1, 60-76.
- Troncoso A. (1990). *Aproximación Descriptiva de la Población Penal de Menores en el País*. Subdirección de Planificación y Coordinación Técnica, SENAME, 1990.
- Tsukame, A. (2003). Hacia una definición del concepto de reinserción social. *Boletín Jurídico*, 2(4), 131-136.
- Tsukame, A. (2007). Trayectorias de adolescentes y jóvenes que infringen la ley penal. Contextos institucionales para la intervención. *El observador*, 1, 73-105.
- Tsukame, A. (2010). Deserción Escolar, Reinserción Educativa y Control social del Delito Adolescente. *Revista de la academia*, 15, 41-59.
- Uceda, F. & R. Matamalas (2010). Educación, vulnerabilidad y delincuencia juvenil. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (1), 159-175.
- Uceda, F. (2007). *Tan Cerca y Tan Lejos: Adolescentes en Conflicto con la Ley*. Joao Pessoa (Brasil), Burjassot (España). *De la exclusión educativa al gusto por el aprendizaje (La*

Escuela del siglo XXI. La Educación en un tiempo de cambio social acelerado.)

Universidad de la Rioja.

Uceda, F., Navarro, J. & Pérez, J. (2014). El Ocio Constructivo Como Estrategia para la Integración de Adolescentes en Conflicto con la Ley. *Revista de Trabajo Social*, 14 (1), 49-57.

UNICEF - Ministerio De Justicia. (2010). Responsabilidad penal adolescente: Ley y Reglamento concordados. Santiago de Chile.

UNICEF (1999). Justicia y Derechos el Niño Número Uno. Recuperado el 26 de junio de 2014.

Disponible en

http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_PEJusticiayderechos1.pdf

UNICEF (2004). Justicia y Derechos el Niño Número Seis. Recuperado el 26 de junio de 2014

Disponible en

http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_PEJusticiayDerechos6.pdf

Vilches, O. (2009). *Conversación en la psicoterapia: Uso del lenguaje, monólogos versus diálogos colaborativos*. IX Congreso Latinoamericano de Psicoterapia y II Congreso Nacional de la Asociación Peruana de Psicoterapia. Lima, Perú.

Villagra, C. (2008). Hacia una política Postpenitenciaria en Chile: Desafíos para la Reintegración de Quienes Salen de la Cárcel. *Debates Penitenciarios* 7, 1-25. Recuperado

el 13 de marzo de 2015. Disponible en

http://www.cesc.uchile.cl/pub_periodicas_dp_07.htm

- Villegas, M. (2009). *Juventud, pobreza y marginalidad. La Ley de Responsabilidad Penal Juvenil en Chile y su inadecuación a los Tratados Internacionales*. Recuperado 12 de Octubre de 2015. Disponible en <http://www.cienciaspenales.net>, julio 2009.
- Vinet, E. (2005). Estilos de personalidad y desadaptación social durante la adolescencia. *Revista Psykhe*, 14 (1), 3-16.
- Zambrano, A. & Pérez-Luco, R. (2004). Construcción de Identidad en Jóvenes Infractores de Ley, Una Mirada Desde la Psicología Cultural. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 13 (1), 115-132
- Zambrano, A., Ballesteros, R. & Galindo, C. (2001). *La resiliencia como metáfora de una nueva mirada en la intervención psicosocial*. En R. Pérez-Luco (Comp.). De la mano de los niños: nuevas miradas para construir nuevos caminos. Concepción: UFRO- SENAME.
- Zambrano, A., Muñoz, J. & 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), 15-28.
- Zlachevsky, A. (2003). Psicoterapia sistémica centrada en narrativas: una aproximación. *Límite*, 10, 47-64. Recuperado 15 de Octubre de 2015. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=203123>

ANEXOS

9. DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

A través de las presentes líneas se pretende realizar una declaración de principios que logre dar cuenta desde donde me posicione como investigador para la realización del presente estudio.

Para comenzar creo pertinente el informar que trabajo en un programa que tiene una co-dependencia entre Fiscalía Oriente y SENDA. Las labores que desempeño en este programa me llevan a tener un contacto permanente con jóvenes que han sido imputados, y la vez, a tener un contacto esporádico con actores del mundo judicial y programas que se encargan de abordar la reinserción -en el amplio espectro del concepto- del joven que ha infringido la ley.

Es frente a mi participación en dicho programa, y a mi historia laboral, que ha crecido una inquietud que apunta a buscar respuestas sobre el trabajo que se da en el contexto escolar de los jóvenes sancionados bajo el alero de la ley 20.084; debido a la experiencia en los procesos de evaluación diagnóstica de los jóvenes he notado que existe un alto número que posee dificultades en el ámbito académico, debido a diversos motivos, como por ejemplo, existen los jóvenes que no presentan motivación para asistir al colegio debido a problemas familiares, falta de sentido, etc. Hay quienes exhiben problemas de comportamiento dentro de la sala de clases, los que han consumido drogas en el recinto escolar, los que se han comportado violentamente con sus pares y profesores, etc.

Creo que estas dificultades reflejan un problema mayor en la vida de estos jóvenes, dificultades que la mayoría de las veces los establecimientos educacionales tradicionales no son capaces de visualizar y abordar, adoptando medidas coactivas que limitan las relaciones que establecen con los alumnos identificados como “problemáticos”, lo cual finalmente decanta en su expulsión.

Los adultos responsables frente a esto, cuando están interesados en la educación, manifiestan un discurso estándar en donde se enfatiza la necesidad de que los jóvenes retornen a clases para terminar cuarto medio, ello en base a la creencia de que así sus hijos podrán optar a tener mejores oportunidades salariales. Lamentablemente no llevan a cabo una reflexión con respecto a su rol en el proceso educativo ni hablan sobre los elementos que deben modificar en sí mismos para transformarse en un apoyo en el contexto educativo.

Lo anterior no me desanima, porque estoy convencido de que existe un grupo de profesionales que en estos momentos se encuentra poniendo en práctica metodologías en donde se están promoviendo procesos de “re inserción”. Es por eso que me he propuesto buscar aquellos elementos que pueden facilitar el trabajo con este tipo de alumno.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo....., acepto participar en calidad de voluntario en la investigación denominada “*Relatos que emergen en torno al alumno que ha infringido la ley y las prácticas que favorecen su transformación: miradas desde profesores que ejercen funciones en programas de reinserción educativa en Santiago y Valparaíso*”, realizada por el profesional Roberto Conejeros G.

Me encuentro en conocimiento de que la información entregada será grabada en cintas de audio, para luego ser transcrita y analizada, ello exclusivamente con fines investigativos.

El profesional responsable de esta investigación, se comprometen al total resguardo de mi identidad, asegurando por tanto la absoluta confidencialidad de mi testimonio.

En conocimiento de lo anterior, acepto participar en esta investigación según los términos anteriormente explicitados.

.....
Participante

.....
Representante Investigadores

Santiago,..... de..... de 2015

PAUTA DE ENTREVISTA

La siguiente entrevista se enmarca en la investigación denominada *Relatos que emergen en torno al alumno que ha infringido la ley y las prácticas que favorecen su transformación: miradas desde profesores que ejercen funciones en programas de reinserción educativa en Santiago y Valparaíso*. La investigación se encuentra pensada para que usted, desde su experiencia, opine en torno a su labor profesional, la infracción de ley y la relación de esta con los/las adolescentes que participan en el establecimientos en que usted hace clases.

La identidad de los entrevistados se mantendrá en reserva, asimismo la entrevista será grabada y se utilizará la información sólo para fines académicos.

Para iniciar la entrevista queremos que se presente: nombre, profesión, formación complementaria y experiencia.

El objetivo general de nuestra investigación es:

Conocer y analizar los relatos que emergen en torno al alumno que ha infringido la ley y las prácticas que favorecen su transformación en el área escolar, desde la mirada de los profesores que ejercen funciones en programas de reinserción educativa en Santiago y Valparaíso.

A continuación presentamos la pauta de entrevista.

- Si yo le digo adolescente que ha infringido o que infringe la ley. ¿Qué se imagina o sabe al respecto? (¿En qué se basa para llegar a esa conceptualización?).
- ¿Cómo cree que estos adolescentes son visualizados en la escuela? y ¿cómo están respondiendo frente a la misma?.

- ¿Qué tipo de preparación deben tener los profesores para abordar el trabajo con estos adolescentes? (¿por qué?)
 - Desde su experiencia, ¿cuáles son los elementos que puede identificar, que utiliza, y que favorecen su trabajo con adolescentes que han infringido la ley?
 - Conoces alguna experiencia educativa donde se pudo evidenciar prácticas que favorecieron el trabajo educativo con adolescentes que han infringido la ley?.
- Comentarios finales, agradecimientos.

INSTRUMENTO

Profesión:

Lugar de trabajo:

Fecha:

El siguiente instrumento se enmarca dentro del estudio para optar al grado de magister en psicología Clínica de la universidad de Valparaíso, denominado ***“Relatos que emergen en torno al alumno que ha infringido la ley y las prácticas que favorecen su transformación: miradas desde profesores que ejercen funciones en programas de reinserción educativa en Santiago y Valparaíso”***.

. El objetivo general de la investigación es ***“Conocer y analizar los relatos que emergen en torno al alumno que ha infringido la ley y las prácticas que favorecen su transformación en el área escolar, desde la mirada de los profesores que ejercen funciones en programas de reinserción educativa en Santiago y Valparaíso”***.

A continuación presentamos una tabla que fue elaborada en base a una serie de entrevistas que se realizaron a profesores que trabajan con alumnos que han infringido la ley. De los resultados se obtuvieron categorías que dan cuenta de lo que se consideran prácticas que facilitan transformaciones en el trabajo con los adolescentes.

El siguiente instrumento se encuentra pensado para que lea las definiciones de los items, y desde su experiencia, evalúe si considera que son prácticas que promueven una buena labor para promover transformaciones con los jóvenes que trabaja.

Se les recuerda que no existe respuestas correctas o incorrectas, simplemente queremos rescatar su experiencia laboral. La identidad de los entrevistados se mantendrá en reserva y la información obtenida se utilizará sólo para fines académicos.

1. ESTRATEGIAS Y HABILIDADES

| ESTRATEGIA O HABILIDAD | DESCRIPCIÓN | PERTINENTE EN SU TRABAJO (SÍ/NO) | OBSERVACIONES |
|--|--|----------------------------------|---------------|
| "DIGNIFICAR AL JOVEN" | Se promueve el visualizar capacidades y competencias en los adolescentes, en un marco de respeto y garantías de sus derechos. Evitando acciones que puedan llevar a prejuizar y estigmatizar | | |
| ACOMPANAMIENTO PRESENTE | Acompañar y estar atentos de lo que acontece al adolescente dentro y fuera del aula. Reaccionando en favor del adolescente si él lo requiere. | | |
| MANEJO DE LAS PROPIAS EMOCIONES | Se intenta tener un manejo que promueva estados de | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>motivación, buen humor y afabilidad dentro de la sala de clases. Evitando caer, dentro de lo posible, en estados de frustración que puedan disminuir su tolerancia.</p> | | |
| <p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</p> | <p>Se desarrollan aprendizajes en donde el adolescente encuentra sentido a lo que está viendo con su docente. Lo que aprende lo pueda aplicar en su vida cotidiana. Para esto es necesario conocer la realidad del adolescente.</p> | | |
| <p>CONVERSACIONES CERCANAS Y PROMOCIÓN DE ESPACIOS DE DIÁLOGOS HORIZONTALES</p> | <p>Se promueven espacios de diálogos “participativos” en donde existe un mutuo respeto y validación. En estos espacios el docente,</p> | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>en base a una escucha empática, puede abordar conflictos, interpelaciones, proyectos o historias de los adolescentes. Generalmente se desarrollan en un contexto de horizontalidad.</p> | | |
| <p>DIALOGO POLIFÓNICO</p> | <p>El docente presenta la capacidad de dialogar con diferentes profesionales y en distintos contextos debido a las demandas que requieren su labor.</p> | | |
| <p>EVALUACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO</p> | <p>Permanentemente se está evaluando y actualizando el trabajo que se desarrolla con los adolescentes, ya que se visualiza como prioritario el adaptarse a diario a</p> | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | los desafíos del trabajo. | | |
| INTERVENCIÓN BREVE Y PRIORIZACIÓN DE ASPECTOS A INTERVENIR | Se realizan trabajos acotados en el tiempo en donde se busca priorizar temáticas que se consideren relevantes. Los programas cuentan con menos horas de clases y menos tiempo de duración en el año que las escuelas tradicionales. | | |
| INTERVENCIÓN LÚDICA | Uno de los elementos por lo que se desarrolla la motivación de los adolescentes es en base a lo entretenido y lúdico de las clases. | | |
| MIRADA ENRIQUECIDA | Un elemento que se visualiza como necesario en el trabajo con los adolescentes lo | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | entrega el haberse especializado académicamente. | | |
| OPERAR CON NORMAS MÍNIMAS DE CONVIVENCIA | Sin caer en autoritarismos el profesor genera una serie de normas que permiten una adecuada convivencia al interior de los establecimientos. | | |
| PROMOVER APOYO FAMILIAR | Se promueve constantemente que la familia adopte un papel activo en el plano educativo del adolescente. | | |
| PROMOVER AUTOCUIDADO | El profesor desarrolla una serie de estrategias para cuidar su salud emocional y física. Se toma en consideración lo desgastante de la labor y se intenta evitar el bourn out | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>RECONOCER PARTICULARIDADES</p> | <p>Es necesario reconocer las particularidades que posee cada uno de los adolescentes en sus historias.</p> | | |
| <p>VALIDAR EL "NO SABER"</p> | <p>Se debe instalar una lógica dentro de la sala de clases donde es válido el no manejar contenidos y habilidades. También el recibir ayuda.</p> | | |
| <p>MICROLOGROS</p> | <p>Estar atento a los pequeños avances de los adolescentes y generar rituales en donde se validen los logros.</p> | | |
| <p>VINCULO Y CONFIANZA</p> | <p>El aprendizaje se ve mediado por el desarrollo de un lazo afectivo cercano y de confianza. Esta es la base para poder trabajar con los adolescentes.</p> | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p align="center">EJERCITAR DERECHOS</p> | <p>Se desarrollan una serie de prácticas al interior de los establecimientos que buscan que los adolescentes ejerzan sus derechos.</p> | | |
| <p align="center">CO-CONSTRUIR ESPACIO PROTEGIDO</p> | <p>El espacio educativo se transforma en un lugar donde los adolescentes logran sociabilizar de manera saludable, reencontrándose con dinámicas de juego y esparcimiento sin riesgo.</p> | | |

Otras estrategias y habilidades que usted considere pertinente en el trabajo con alumnos que tienen antecedentes de conductas infractoras:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

