PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO: JÓVENES PRIVADOS Y PRIVADAS DE LIBERTAD EN CIP Y CRC DE LA REGIÓN METROPOLITANA

Por:

Iván Lizana Mc Millan
Guillermo Palma Muñoz

Tesis presentada al Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado de título profesional de sociólogo

Profesora guía:
Mariel Mateo Piñones

Diciembre, 2018
Santiago, Chile

Iván Lizana Mc Millan (ializana@uc.cl), Guillermo Palma (gopalma@uc.cl)

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Tabla de contenido

RESUMEN **5**

I. INTRODUCCIÓN **6**

II. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA **8**

III. MARCO CONCEPTUAL **10**

La importancia social de la educación: diversidad de enfoques **10**

La importancia de la educación para el desarrollo personal de niños, niñas y adolescentes **13**

Educación en contextos de encierro **14**

IV. ANTECEDENTES **19**

Marco legal de Chile **19**

Caracterización de la educación para jóvenes en contexto de encierro **23**

V. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN **25**

VI. METODOLOGÍA **27**

Técnicas de recolección de información **27**

Consideraciones sobre el levantamiento de datos **28**

Estrategia de análisis de datos **28**

Muestra cualitativa: criterios de selección y logro **29**

Limitaciones Metodológicas **30**

VII. RESULTADOS **31**

1. Caracterización de educación en contextos de encierro **31**

Caracterización cuantitativa 31

Formación de los colegios en contextos de encierro 32

Colegios en contextos de encierro 34

Programas complementarios a la educación formal al interior de CIP y CRC 34

2. Trayectorias educativas 35
Deserción y rezago escolar: Hitos fundamentales 35
Vuelta a la escuela: (Re)Inserción educativa, desafíos y motivaciones 37

3. Dinámicas educativas al interior del colegio 40

4. Barreras y oportunidades de aprendizaje 42
Barreras al aprendizaje 42
Facilitadores y oportunidades para el aprendizaje 46

5. Contexto educativo en privación de libertad: un fenómeno complejo 48

VIII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN 50

IX. RECOMENDACIONES 53

Adecuación curricular de la modalidad educación para adultos. 53

Ingreso de Materiales Educativos 53

Autonomía 54

Acompañamiento post-cumplimiento de condena 54

X. BIBLIOGRAFÍA 56

XI. ANEXOS 64

RESUMEN

La educación en contextos de encierro es un derecho que debe ser garantizado a los jóvenes privados de libertad, ya que así se estipula en la normativa nacional (Ley 20.084), considerando que los jóvenes sólo pierden su libertad, mas no el resto de sus derechos. No obstante, en nuestro país no existe un registro sistemático sobre la cobertura, funcionamiento y desempeño de la oferta educativa para los jóvenes en contexto de encierro. De ahí que la presente investigación busque explorar el contexto educativo al que acceden jóvenes infractores(as) condenados(as) a penas privativas de libertad en Centros de Internación Provisoria y de Reclusión Cerrada de la Región Metropolitana. Para cumplir con el objetivo propuesto se realizó una investigación mixta, cuya parte cualitativa constó de 24 entrevistas semi-estructuradas aplicadas a tres actores de la educación, a saber: alumnos, profesores y miembros de la Unidad Técnica Pedagógica, las cuales fueron analizadas mediante el método de codificación abierta, axial y selectiva utilizando el software Dedoose; por su parte, la parte cuantitativa consistió en un análisis descriptivo de los datos expuestos por Anuarios Estadísticos de Gendarmería y Servicio Nacional de Menores, y Fichas de establecimientos educacionales del Ministerio de Educación, en el cual se buscó sistematizar la información de interés.

Los jóvenes que ingresan a este sistema educativo cuentan con un importante rezago escolar, debido a una temprana deserción escolar que podría ser explicada por la teoría de la frustración. No obstante, al (re)insertarse dentro del modelo educativo esta frustración se mitiga con las estrategias pedagógicas empleadas por el cuerpo docente así, la relación extraeducativa entre profesores y alumnos enfocada a contención emocional, además del carácter dialógico y participativo de las clases, los jóvenes adquieren un (re)encantamiento con la educación que comienza a hacer sentido en sus vidas entendiendo que la inserción educacional ayuda a la prevención de conductas de riesgo asociadas a comportamientos antisociales y criminales (Battisch, 2008; Bernhardt et al, 2014 ; Berger et al, 2018).

Con todo, se concluye que la educación en contextos de encierro da cuenta de una constante tensión entre la institución educativas y la institución que administra la sanción (Servicio Nacional de Menores,) debido a las lógicas que cada uno busca imponer sobre la educación: una con fines pedagógicos y la otra con fines punitivos. Así los jóvenes que entran a las escuelas en contextos de encierro se enfrentan a una formación basada en el paradigma correccionalista (Scarfó, 2006), la cual entiende la educación desde el control y la curación. De esta manera se propone un cambio de paradigma institucional que permita anteponer las lógicas pedagógicas y de restitución de derechos por sobre las lógicas punitivas.

Palabras claves: Educación en Contextos de Encierro, Lógica pedagógica, Lógica punitiva, Actores educativos, Servicio Nacional de Menores

I. Introducción

Hablar de encarcelamiento juvenil supone considerar, por un lado, factores que originan y facilitan dicha situación y, por otro lado, una serie de consecuencias invisibles, pero de suma importancia para el desarrollo íntegro de los jóvenes, en efecto, la evidencia sugiere que todo contacto con el sistema penitenciario trae consigo una serie de vejaciones y consecuencias negativas para la vida de las personas (McAra y McVie, 2015). Asimismo, parte importante de los estudios han puesto énfasis en la situación de encarcelamiento como el resultado de una serie de exclusiones sociales que se transmiten intergeneracionalmente, convirtiéndose en desventajas acumulativas (Paz Ciudadana, 2016; Ng, Sarri & Stoffregen, 2013; Murray, 2007). De este modo, es común observar que aquellos jóvenes que mantienen conflictos con la ley provienen de familias pobres, con bajos niveles educacionales, escaso capital social, mayores problemáticas relacionadas a la salud mental, y donde los padres han experimentado situaciones de encarcelamiento previamente. Del mismo modo, es posible acotar que suelen viven en barrios donde estas situaciones se reproducen. Estos jóvenes y sus familias, por tanto, se encuentran en lo que Murray (2007) denomina exclusión social pre-existente, a la cual se suma la exclusión generada por la estigmatización que se produce por vivir en dichos contextos, limitando aún más las oportunidades a las cuales pueden acceder los jóvenes (Murray, 2007). En segundo lugar, las consecuencias que se generan a raíz del encarcelamiento suelen ser bastante dañinas para el futuro de las personas que lo sufren, partiendo de la base que la cárcel ya es una exclusión social en sí misma, al ser las personas aisladas del resto de la sociedad y perder el acceso a muchos de los derechos básicos de todo/a ciudadano/a (Paz Ciudadana, 2016).

Considerando lo anterior, si es que se pone atención a que la finalidad de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente es la plena inclusión social de los adolescentes, además de prevenir la profundización de sus carreras delictivas, la educación, por tanto, se convierte en un pilar fundamental para el sistema de justicia. En este sentido, llama la atención que se ponga énfasis al estudio de la reincidencia de los jóvenes como principal medida del éxito del sistema y que se dejen de lado los factores del proceso de encarcelamiento que contribuyen a comprender sus resultados, como el acceso y calidad de la oferta educativa.

Es aquí donde la pregunta por la oferta educativa es fundamental. Ahora bien, aunque se cuenta con un marco legal que garantiza la educación en contextos de encierro, no existen sistemas de regulación respecto a la calidad, exhaustividad y cobertura de la educación que se entrega, ni tampoco evidencia suficiente que indague en la percepción que los propios jóvenes tienen respecto a los servicios educacionales que reciben (Fundación Tierra de Esperanza, 2013). Asimismo, en Chile no existe información certera, por parte del Servicio Nacional de Menores ni del Ministerio de Educación, respecto a los niveles de cobertura o el desempeño de los estudiantes. Sólo se consigna que

> *"el énfasis que se intenta en la intervención es de carácter socioeducativo en la perspectiva de la reinserción social. Ello implica una intervención que asegure un acompañamiento global al adolescente en su calidad de sujeto en desarrollo, enfatizando explícitamente una lógica de relación educativa adecuada a las necesidades y recursos del adolescente, así como también a las características y condiciones del contexto en el que él se desarrolla" (Dionne & Zambrano, 2008, p. 63).*

Es por ello que la presente investigación busca responder a la pregunta ¿Cómo es el contexto educativo al que acceden jóvenes infractores(as) condenados(as) a penas privativas de libertad en Centros de Internación Provisoria y de Reclusión Cerrada de la Región Metropolitana?

Para responder a esta pregunta se utilizó una metodología de carácter cualitativo, realizando 24 entrevistas distribuidas de la siguiente manera: 16 a jóvenes condenados y condenadas por Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, 4 a docentes de colegios en contextos de encierro y 4 a miembros de la Unidad Técnica Pedagógica de Centros de Internación Provisoria y de Reclusión Cerrada. Además, se realizó observación no participante en clases, de manera de poder indagar en las dinámicas educativas experimentadas en la sala de clases por los y las jóvenes infractoras condenadas a penas privativas de libertad por Ley N°20.084 en la Región Metropolitana.

El presente informe se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, se muestran antecedentes legales y normativos de la educación en contextos de encierro en Chile, seguido de una breve caracterización de ésta. Posteriormente, se sistematiza la teoría respecto a la importancia de la educación para el desarrollo de jóvenes y niños/as, así como diversas perspectivas de cómo debe ser entregado este derecho en estos contextos específicos. Finalmente, se presentan los resultados de la investigación realizada existiendo, en primer lugar, una breve descripción cuantitativa de aspectos centrales de los colegios observados, y luego una sistematización de los hallazgos cualitativos.

II. Justificación del Problema

La educación, ha sido indicada como uno de los factores principales para prevenir la delincuencia juvenil y, por tanto, ayudar a disminuir las tasas de encarcelamiento, hacinamiento y reincidencia de dicha población (Herrera & Frejtman, 2010; Vacca, 2004), de modo que puedan integrarse de manera exitosa en la sociedad. Considerando esto, se puede apreciar que la realidad de jóvenes privados de libertad en Chile es de sumo cuidado. Así, se puede destacar que las y los jóvenes chilenos infractores de ley atendidos por el Servicio Nacional de Menores (SENAME) presentan, en promedio, 4,2 años de rezago escolar y una media de 1,4 cursos repetidos (Centro de Medición MIDE UC, 2016). Del mismo modo, SENAME (2015) indica que más del 80% de los jóvenes en privación de libertad presenta algún grado de rezago escolar el cual se mueve entre los 2 y 10 años de desescolarización. En efecto esta problemática también es asumida como una realidad urgente por SENAME indicando que los jóvenes atendidos en CIP y CRC "presentan marginalidad respecto del sistema escolar, desfase escolar y diferencias notables entre los niveles certificados y los conocimientos realmente adquiridos (analfabetismo por desuso)" (SENAME, 2007, p.250).

A esto último se le puede sumar que sólo un 70,2% de los adolescentes chilenos privados de libertad asiste a algún tipo de programa de educación escolar formal al interior del recinto penitenciario (UNICEF, 2017). De manera disímil, el Consejo Nacional de la Infancia (2017) consigna que sólo el 57% de los jóvenes recluidos en CRC y CSC acceden efectivamente a las ofertas educativas otorgadas por el Servicio Nacional de Menores[1]. Paralelamente, MINEDUC (2016) indica que el 65% de niños, niñas y jóvenes atendidos en centros de privación de libertad de carácter cerrado se encuentra matriculado en los colegios, dejando una brecha importante de niños y niñas sin matrícula oficial en algún establecimiento educacional.

De esta manera, se presentan diversos problemas que motivan la aplicación del presente estudio, dentro de los que podemos destacar cómo el Estado se responsabiliza de la educación y reintegración de dichos jóvenes al sistema educacional, a la vez que se considera que las ofertas educativas existentes no son capaces de entregar herramientas a la totalidad de jóvenes bajo el cuidado de SENAME. Por otro lado, también se evidencia la existencia de problemáticas relacionadas a la medición, sistematización y disponibilidad de la información acerca del contexto educativo de dichos jóvenes, manifestado en que distintas organizaciones presentan estadísticas disímiles, de compleja ubicación o inexistentes.

[1] Dichas diferencias podrían deberse a la integración de los Centros de Internación Provisoria al cálculo por parte de esta última entidad.

Finalmente, es necesario comprender la urgencia de la temática, considerando que aún existen niveles considerables de reincidencia juvenil en Chile, con tasas que se acercan al 50% durante el primer año de haber egresado del recinto penitenciario (Servicio Nacional de Menores, 2015). A partir de esto, es necesario comprender que, si los sistemas de privación de libertad fallan en aportar a una vinculación afectiva y positiva de los jóvenes, además de fallar en la satisfacción de necesidades básicas del desarrollo, pueden facilitar la confirmación de la identidad delictiva, elevando tasas de encarcelamiento y/o de reincidencia (Zambrano, Ballesteros, Galindo & Suazo, 2001; Pérez-Luco, Lagos, Rozas & Santibáñez, 2005).

Estos aspectos, por tanto, son necesarios de tener en cuenta, considerando que la educación se erige como una variable importante para entender otros aspectos del plano social, tales como el trabajo y la movilidad social, entre otros (Becker, 1983; Carlson, 2002; Blau & Duncan, 1967; Espinoza, González & Uribe, 2009). A partir de esto, es necesario cuestionarse en qué medida los planes educativos existentes al interior de los penales juveniles ayudan a desarrollar habilidades y destrezas que permitan traducir la escolaridad en mayores oportunidades laborales y en una movilidad social ascendente, logrando una mejor inserción social al corto y largo plazo.

III. Marco Conceptual

La importancia social de la educación: diversidad de enfoques

Perspectivas teóricas

La educación ha sido considerada un elemento esencial para el desarrollo de las sociedades a lo largo de la historia. Así lo afirma, por ejemplo, el sociólogo francés Émile Durkheim (1922) quien argumenta que la importancia de la educación radica en ser uno de los elementos que genera cohesión en la sociedad a través de la imposición y transmisión de una moral colectiva. Esto puesto que la educación socializa a los jóvenes -y a las nuevas generaciones- en una serie de ideas, costumbres y tradiciones que representan el acervo cultural de la sociedad en la cual coexisten, siendo esto una herencia de las generaciones más antiguas. Este proceso de transmisión construye el "ser social" de cada individuo, vale decir, se suscitan las respuestas que la sociedad espera del comportamiento de los individuos, lo cual implica, por un lado, someterse a la disciplina moral, a la autoridad política y consagrarse al bien común y, por otro lado, un desarrollo cognitivo y moral guiado por las necesidades de la sociedad (CEN OPCIÓN, 2014). Por ello, Durkheim afirma que es imposible concebir sistemas educativos iguales a lo largo de la historia, o incluso en una misma época, puesto que éstos responden a las características y necesidades específicas de cada sociedad (Durkheim, 1922).

Talcott Parsons, realiza otro diagnóstico de la educación y su importancia para la sociedad desde la mirada de la sociología funcionalista. Al igual que Durkheim, Parsons comprende a la educación como un agente socializador fundamental para la vida de los(as) jóvenes, puesto que el sistema educativo supone el primer paso de éstos hacia la independencia del círculo familiar (Parsons, 1959). De este modo, la educación, a través de la escuela, permite que los alumnos internalicen roles y expectativas sociales que complementan a los que encontraban al interior de sus familias y que les permiten adecuarse a las exigencias de la sociedad, así como "adquirir los compromisos y habilidades que constituyen los prerrequisitos para el futuro desempeño de sus roles" (1959, p. 32). El resultado de este proceso es la conservación de los valores fundamentales de la sociedad y, por otro lado, la integración normativa de los jóvenes a través de determinados roles y pautas de comportamiento que se internalizan y reproducen. Esto último constituye lo que la sociedad desea de ellos(as).

En contraposición a estas visiones, John Dewey, en su propuesta de pedagogía progresista, critica las visiones pedagógicas tradicionales, vale decir, aquellas que se basan en objetivos invariables que quitan agencia a los estudiantes, poseen modelos de enseñanza autoritaria y/o buscan la preparación y adiestramiento para desempeñar roles adultos a futuro (González-Montegudo, 2001). La propuesta de Dewey, en cambio, se define como una educación para la democracia centrada en el desarrollo y cuyo único fin es el proceso educativo y el

desarrollo de los niños(as) en sí mismo (Dewey, 1998). En dicho sentido, las normas y expectativas del mundo adulto no deben ser factores que determinen o entorpezcan "los poderes instintivos o congénitos de la juventud" (1998, p. 53) o la libre iniciativa y espontaneidad de los(as) jóvenes. En otras palabras, Dewey critica que el mundo adulto sea considerado como una norma y un objetivo inamovible, y que los(as) jóvenes sean educados exclusivamente para él. De este modo, la educación sería aquella experiencia natural mediante la cual los jóvenes crecen como personas, desplegando su potencial, habilidades, instintos y adquirieron conocimientos en esto.

Otra visión es la aportada por Paulo Freire quien realiza una profunda crítica a las pedagogías tradicionales o "educación bancaria", puesto que ésta tendría como objetivo la domesticación de los estudiantes a través del depósito de conocimientos orientados a adaptarlos al sistema social sin perspectiva crítica ni pretensiones de cambio (Verdeja, 2018). Este modelo pedagógico también se caracterizaría por su autoritarismo y estructuras inhibidoras al coartar la libre expresión y desarrollo de los *educandos* -jóvenes en contextos educativos- (Freire, 1996). Es por ello que Freire califica a las pedagogías tradicionales como pedagogías de los oprimidos, siendo los más pobres de la sociedad los realmente oprimidos (Ocampo, 2008). En contraposición a esto, la educación popular emerge como la principal propuesta de Freire, la cual se basa en la problematización, la conciencia crítica y en la creación de ciudadanos activos y participativos, los cuales sean capaces de transformar la realidad en la cual viven (Verdeja, 2018; Brito, 2008). En dicho sentido, la importancia de la educación radica en ser aquel elemento que vuelve libres a las personas y sus comunidades, ayudándolos a definir sus identidades e intereses.

Similares perspectivas comparten las visiones marxistas de la educación, y aquellas aportadas por Bourdieu y Foucault, al proponer que el sistema educacional privilegia los intereses de las clases dominantes y la mantención de la sociedad capitalista. Así, para Marx el sistema educacional posee un elemento intrínsecamente político al estar inserto en una sociedad de ideología capitalista, por ello su principal objetivo sería la perpetuación de dicho sistema a través de la alienación ideológica y laboral de los individuos (Loubet-Orozco, 2016). Para Bourdieu, el sistema educacional se basa en una transmisión de saberes y hábitos los cuales reflejan una cultura impuesta por las clases dominantes, es así como se ocasiona una "selección de los seleccionados", dejando de lado a las clases más desfavorecidas, perpetuándose así el sistema de la clase dominante (CEN OPCIÓN, 2014:10). Finalmente, para Foucault el sistema educacional se enmarca en los procesos de disciplinamiento del cuerpo a través de las prácticas pedagógicas, con el fin de crear sujetos dóciles y económicamente productivos. A esto se le agrega el examen como método de vigilancia, a través del cual se produce información que permite encauzar la conducta y conocimientos de los estudiantes, proceso identificado por Foucault como normalización (Urraco & Nogales, 2013).

El enfoque liberal que encuentra sus principales argumentos en el liberalismo clásico de Von Hayek y el liberalismo económico radical (o monetarismo) de Friedman, entiende la educación como una herramienta esencial para proveer la fuerza de trabajo calificada y preparada desde el punto de vista de sus habilidades para sostener la economía capitalista, así como una masa que acepte las desigualdades y jerarquías de la sociedad (Rustin, 2016:149). Del mismo modo, la lógica de la competencia es uno de los pilares y objetivos fundamentales del sistema educacional neoliberal, lo cual permite liberarse de la dependencia derivada de los Estados del Bienestar (Van der Walt, 2017). De este modo, siguiendo a Van der Walt (2017) la educación está supeditada a las necesidades del sistema económico, por lo cual los educadores deben tener en mente la creación de individuos funcionales para el mercado, capaces de competir los unos con los otros y participar efectivamente de la economía.

En síntesis, se puede apreciar cómo desde las tradiciones teóricas e investigativas la educación ha sido un concepto en constante movimiento y disputa, sujeto a enfoques diversos, complementarios, e incluso contradictorios entre sí. De este modo, por ejemplo, los enfoques normativos no cuestionan el rol de la educación, en tanto esta genera cohesión social, a diferencia de la perspectiva crítica de Paulo Freire, donde la educación es fundamental para la libre autodeterminación de las personas y comunidades. Asimismo, podemos encontrar tensiones entre las perspectivas críticas de Marx, Bourdieu y Foucault, con los enfoques del liberalismo clásico y radical, en tanto los primeros conciben la educación como la reproducción de los intereses de las clases dominantes, mientras que los segundos lo ven como un elemento fundamental para el desarrollo y la modernización económica en la sociedad moderna.

Significados de la educación desde los organismos internacionales

Existen disposiciones legales internacionales, así como entidades a nivel mundial, que definen sus maneras de entender la educación poniendo el énfasis en diversas artistas. Así, por ejemplo, UNESCO (2017) critica aquellos paradigmas educativos que se centran exclusivamente en el crecimiento económico, puesto que podrían llevar a "patrones de consumo no sostenibles", al no promover las decisiones y el actuar responsable. Ante esto, la Educación para el Desarrollo Sostenible busca generar ciudadanos críticos, responsables y empoderados que actúen consciente, crítica y responsablemente para una sociedad justa, así como para que sean capaces de reflexionar y tomar sus propias decisiones, actuar de manera sostenible y participar en los procesos sociopolíticos de la sociedad (UNESCO, 2017). En esa línea la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL, 2018) declara la educación como el elemento principal que permite lograr una mayor inclusión social al conllevar mayor cantidad de oportunidades, habilidades para la movilidad social, formación de ciudadanos activos y respetuosos de los derechos y la diversidad de culturas y creencias, así como mayor acceso al mercado laboral.

En otra línea, la UNICEF (2014, p. 22) agrega una arista interesante respecto a la importancia social de la educación, al ser esta una herramienta que permite "conocer y descubrir al otro", enseñando la diversidad humana, las semejanzas entre unos y otros, y contribuyendo a la interdependencia, en conjunto con el "aprendizaje de uno mismo" que permite el desarrollo global de cada persona. Por otro lado, en una perspectiva más asociada al desarrollo económico, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014) otorga a la educación un rol fundamental para el crecimiento de los estándares de vida de la población, al incrementar los ingresos económicos y dar acceso a trabajos más seguros y estables. Esto último también beneficia a los países en su totalidad puesto que la educación otorgaría un marco común de valores, llevando a la cohesión social, lo cual ayudaría a impulsar el crecimiento económico de las naciones.

A modo de resumen, Mateo (2007) agrupa la complejidad y diversidad de modelos educativos en dos grandes grupos: por un lado, aquellos que sólo se preocupan de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, dando única atención a las disciplinas científicas, al currículum y sistemas de evaluación, con el objetivo de preparar a los estudiantes para el mercado laboral; y por otro lado, aquellos sistemas educativos que se enfocan en enseñar valores, respeto a los derechos humanos, a promover la ciudadanía crítica y solidaria y a desarrollar a los estudiantes de manera íntegra. Es justamente este último enfoque el que adquiere importancia y relevancia para el marco de la presente investigación.

La importancia de la educación para el desarrollo personal de niños, niñas y adolescentes

La educación suele ser considerada un elemento esencial para el desarrollo multidimensional de niños, niñas y jóvenes, teniendo una serie de beneficios para éstos. En un primer nivel, Battistich (2008), Bernhardt, Yorozu y Medel (2014) y, Berger, Torretti y Milicic (2018) mencionan que la educación de calidad ayuda a prevenir conductas de riesgo en los jóvenes, tales como comportamientos antisociales o criminales, uso de drogas y alcohol, prácticas sexuales riesgos, entre otras. Del mismo modo, también ayuda a los(as) jóvenes a desarrollarse positivamente desde un punto de vista personal y social, enseñando aptitudes y habilidades que los ayudan a satisfacer su vida productiva, convertirse en ciudadanos activos en la vida democrática. Esta idea es apoyada por Carbajal (2013), quien recalca que la educación y la convivencia escolar ayuda a los(as) jóvenes a contar con una participación democrática y a tener una visión de mundo más amplia, que incluya la diversidad de personas con quienes se convive diariamente.

Esto último sigue la línea aportada por Marchant, Milicic y Álamos (2013) y, Berger, Gremmen, Ryan y Steglich (2010), quienes indican que la educación es un elemento esencial para el aprendizaje socioemocional de niños y adolescentes, vale decir, el proceso donde "desarrollan competencias fundamentales para la efectividad en la vida" (2013, p. 168), lo cual ayuda al auto-manejo, así como para el control de las relaciones interpersonales, el

conocimiento de uno mismo, la auto-valoración y la toma responsable de decisiones, logrando un mayor bienestar socioemocional. Esto es especialmente importante para aquellos que viven en contextos de alta vulnerabilidad social. Todo esto se puede enmarcar en el modelo del "Positive Youth Development" en el cual tanto la educación como las escuelas tienen un rol fundamental para brindar un desarrollo óptimo a los jóvenes (Benson, Sacales, Hamilton & Sesma, 2006). Complementariamente, Scarfó (2008) argumenta que la falta de educación estaría relacionada con menores habilidades para el desarrollo social y personal, deterioro de vínculos sociales y familiares, baja autoestima, baja participación social e interés político y aumento en las conductas de riesgo –consumo de drogas y sexual-, lo que puede provocar una mayor probabilidad de sufrir procesos de estigmatización y segregación.

Educación en contextos de encierro

Trayectorias educativas y criminales

La carencia educacional ha sido indicada como uno de los factores más importantes para predecir el camino delictual de las personas, así como las desventajas con el resto de la población al momento de acceder a diversas oportunidades sociales. En ese sentido, diversas investigaciones han mostrado la existencia de una alta correlación entre el fracaso y/o la deserción escolar con un aumento en la actividad criminal de los jóvenes en contextos de vulnerabilidad, así como también el logro escolar se relaciona con menores probabilidades de ser encarcelado a futuro puesto que otorga mayores posibilidades y oportunidades de reinserción y movilidad social. La educación, por tanto, permite una reducción de la reincidencia, debido a que posibilita opciones de capacitación para optar a trabajos formales, aumentar el salario, construir redes sociales, y aumentar el apego a las instituciones sociales, entre otras (Swisher & Dennison, 2016; Thornberry, Moore & Christenson, 1985; Holmlund, Hjalmarsson & Lindquist, 2015; Ewert et al, 2014; Blomberg et al, 2011). Así, por ejemplo, Herrera & Frejtman (2010) muestran la efectividad del programa de reinserción educacional de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el Penal de Devoto, donde la tasa de reincidencia de aquellos que han accedido se ubica en un 2,5%, en contraste con el 50% de reincidencia nacional. Asimismo, Vacca (2004) presenta la efectividad de diversos programas educacionales intrapenitenciarios en los años noventa en Estados Unidos como, por ejemplo, aquellos internos que participaron y egresaron de las escuelas durante su estadía en la prisión registraron una reincidencia del 26,4%, en cambio, aquellos que no participaron y/o egresaron tuvieron un 44,6% de reincidencia. En Oklahoma, durante la década de los 80' también se implementaron planes educacionales al interior de las cárceles, logrando una tasa de reincidencia de 25% entre quienes participaron, contrastando con el 77% de la población general de dicho estado. Por último, otro ejemplo presentado por Vacca (2004) es el de Canadá donde durante la década de los 90' aquellos internos que completaron al menos dos cursos universitarios presentaban 50% menos de probabilidades de reincidir que la población sin estudios. Consecuentemente, para Cohen (1955, en Kelly & Balch, 1971), el papel de la escuela es de central importancia en tanto se concibe como una variable interviniente en la

relación entre clase social y delincuencia, en mayor detalle, para Cohen -siguiendo la teoría de la frustración- los jóvenes de clases sociales más bajas se verían con mayores probabilidades de cometer delitos, sin embargo, una buena intervención educacional podría revertir esta situación.

Esta relación ha sido explicada desde algunas corrientes teóricas tal como lo presenta Thornberry et al (1985). Así, en primer lugar, las teorías de la anomia o de la frustración, plantean que el mundo de la educación, relacionado tradicionalmente a las clases medias y altas, suponen situaciones de frustración y fracaso para los y las jóvenes de clases bajas, encontrando en la actividad criminal una fuente de éxito, estatus y aprobación (Agnew, 1992). Lo central, según indica Agnew, es que los jóvenes sienten que sus relaciones sociales son negativas, puesto que no son tratados como les gustaría. Por otro lado, la teoría del control social pone énfasis en el apego que existe hacia la sociedad y sus instituciones, siendo la escuela una de las instituciones más importantes de la sociedad contemporánea. Así, jóvenes con mayor apego a la sociedad tendrían menores posibilidades de cometer crímenes que afecten la estabilidad de éstas, al contrario de quienes presentan un menor apego. Por otro lado, la teoría de la estigmatización y la etiquetación ofrece otra perspectiva para explicar la deserción escolar y su relación con la actividad criminal, sobre todo en jóvenes hijos(as) de convictos(as) o que ya han presentado problemas con la ley y sanciones anteriores, puesto que en ambos casos dichos episodios marcan la trayectoria de los individuos a través de la apertura de procesos de exclusión social, disminución de oportunidades y la posterior reproducción de las conductas delincuenciales (Foster & Hagan, 2007).

Paradigmas de la educación en contextos de encierro

Desde que la sociedad decidió encarcelar a las personas que cometían delitos, es decir, que transgredían el funcionamiento normal de la vida en sociedad en el siglo XVII, varias han sido las propuestas teóricas para atender a este grupo humano. De ahí que diversos profesionales han hecho el esfuerzo por caracterizar los enfoques subyacentes a los contextos de encierro tras la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En primer lugar, se constata un Enfoque Penitenciarista, el cual se basa fundamentalmente en inculcar la disciplina en el trabajo, vale decir, no tenía una mirada de futuro que apuntara a reducir la reincidencia en el delito, sino que hacía hincapié en la disciplina a través del trabajo presente (Herrera & Frejtman, 2010). Este disciplinamiento es visto desde el punto de vista de Goffman (1984), entendiendo la cárcel como un espacio de control social total, donde la disciplina del individuo estaba controlada por completo desde la misma institucionalidad, ya sea en ámbitos horarios, alimenticios, salubres, recreativos, entre otros. En este ámbito la institución carcelaria se sostiene, entonces, en un doble eje, a saber: “el económico moral, de retribución de un daño a través de la sustracción de un derecho (basado en la idea de pena justa); y el técnico correctivo de intervención sobre la conducta (basado en la idea de pena útil)”. (Herrera & Frejtman, 2010, p. 70).

Con el paso del tiempo, se incorpora la educación a las prisiones, pasando desde un Enfoque Penitenciarista a un Enfoque Correcionalista, el cual piensa la intervención educativa en las cárceles a partir de dos carácteres: el control y lo curativo. De ahí que Scarfó (2006) advierte que entender la educación en dichos términos, pone en grave riesgo la educación entendida como derecho humano y posibilidad de socialización viable. En definitiva, entender la educación como control y curación es darle un carácter terapéutico renovado que se acopla a lo que él define como "los términos re", vale decir, modelos de intervención en jóvenes privados de libertad orientados hacia la (re)inserción social, hacia la (re)socialización, (re)adaptación, (re)integración laboral, (re)educación, (re)habilitación y evitar la (re)incidencia, entre otros.

En este sentido, Scarfó (2006) ofrece una nueva manera de entender la cárcel, en particular, el rol de la educación dentro del contexto penitenciario, en el cual el espacio escolar se constituye como un espacio dividido en parcelas bien diferenciadas para la ubicación de los cuerpos. Este ordenamiento y distribución persigue un doble objetivo: por un lado, señala las desviaciones y jerarquiza las cualidades y aptitudes; mientras que por el otro castiga y recompensa. De aquí que cada alumno, de acuerdo a su edad, su nivel de avance en el estudio y su conducta ocupará un determinado puesto y no otro, quedando relegado a las posibilidades que este sistema educacional ve en las personas (Herrera & Frejtman, 2010). Este ordenamiento propicia emplazamientos altamente funcionales dentro del espacio escolar: no sólo sirven para la vigilancia continua de los individuos, sino que lo vuelven útil también en términos productivos. En este sentido, la lógica pedagógica queda subyugada en la lógica de la seguridad y la disciplina, quebrando con el modelo restaurativo de "los términos re", los cuales "no pudieron dar verdaderas respuestas a esta problemática compleja" (Herrera & Frejtman, 2010, p. 123). Es así que se puede ver cómo las restricciones de la vida en prisión, impuestas por razones de seguridad y control, configuran un territorio de intervención que necesariamente implica una tensión constante al convivir con concepciones contradictorias acerca de la función de los establecimientos penitenciarios y de la educación dentro de ellos. La complejidad de esto radica en la tensión que implica tener un Estado que tiene bajo su cuidado y amparo a jóvenes en situación de privación de libertad y debe garantizar el ejercicio de sus derechos. Esta doble posición resulta muy particular si se consideran las prácticas cotidianas en las instituciones de encierro donde la lógica de la disciplina y el control priman por sobre otras posibilidades. Así, se impone a los docentes, frente al desafío de generar instancias para que la educación pueda hacer su trabajo (Herrera & Frejtman, 2010).

Es gracias a esta discusión que surge un tercer enfoque: el Enfoque de Restitución de Derechos. En la medida en que la educación en contextos de encierro se entiende como la posibilidad de ejercer un derecho que ha sido obstaculizado, se abre la posibilidad de que se constituya en una herramienta para interrumpir un destino que se decreta como inexorable (Frigerio, 2004). La escuela dentro de las cárceles se construye como una institución con

posibilidades de reconfigurar el escenario de desigualdades sociales garantizando la igualdad de posibilidades en el acceso a una educación de calidad teniendo en cuenta competencias, saberes y valores; de manera de generar mejores condiciones para la inclusión social, cultural y laboral de los sujetos. El trabajo intersectorial que una escuela que sigue este enfoque aplica, se constituye como una estrategia eficaz y una condición necesaria para producir los cambios perseguidos. Este trabajo se fue desarrollando asimismo a través de reuniones organizadas a nivel nacional, regional y provincial. En ellas se realizaban propuestas y se planificaban acciones orientadas hacia la comprensión de las personas como sujetos de derecho y con capacidad de participación en la medida en que sus derechos sean protegidos y garantizados (Herrera & Frejtman, 2010).

En síntesis, la educación en contextos de encierro ha sido perseguida desde muchas aristas, erigiéndose en principio como una herramienta de control social que luego fue variando hacia la "curación", que según Scarfó (2006) está orientada hacia los términos "re" que, devienen en un ocaso, dado que no pudieron resolver la complejidad del problema. Debido a esto, es que se persigue un tercer enfoque ligado a la Restitución de Derechos, poniendo como foco principal a la educación, en la medida que esta es capaz de dialogar con otras disciplinas, estableciendo un trabajo intersectorial que apunta hacia la garantización de igualdad de posibilidades en el acceso a una educación de calidad, de manera que se permita mejorar las condiciones para la inclusión social, cultural y laboral de los sujetos.

Educación Formal y No Formal en Contextos de Encierro

La educación formal en establecimientos penitenciarios tiene tres objetivos inmediatos que reflejan las distintas opiniones sobre la finalidad del sistema de justicia penal: en primer lugar, mantener a los presos o internos ocupados provechosamente; en segundo lugar, mejorar la calidad de la vida en la cárcel; y en tercer lugar, conseguir un resultado útil (oficio, conocimientos, comprensión, actitudes sociales y comportamiento) que perdure más allá de la cárcel y permita el acceso al empleo o a una capacitación superior (Scarfó, 2003). Estas ideas se pueden reflejar en las disposiciones legales nacionales que configuran la malla curricular a la que acceden jóvenes en conflicto con la ley, orientada hacia el cumplimiento de criterios normativos que no atienden a las características particulares de los alumnos que atienden, sino que más bien disponen de una estrategia estandarizada que no es capaz de mantener la atención ni hacerse cargo de los problemas particulares de cada persona.

En contraposición a esta idea, la educación no formal en contextos de encierro está orientada hacia la adquisición de competencias sociales, es decir, la acción educativa cuyo objeto es el aprendizaje de las virtudes o capacidades sociales que un grupo o sociedad considera correctas y necesarias para alcanzar su integración y, por otro lado, hacia la socialización, es decir, al proceso que permite que los individuos puedan integrarse en la sociedad, asimilando las normas, valores y actitudes necesarios para convivir, sin excesivos conflictos en su grupo social (Scarfó, 2003). En este sentido, Paulo Freire (1970) plantea que el educador debe dar

prevalecía al diálogo con el educando. El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo del educando. Esta idea le proporciona a la acción del docente la peculiaridad para desarrollar la expresión y la capacidad de comunicación, como también comprender la historia sociocultural del educando. Siguiendo al autor, para que la educación tenga validez, hay que darle protagonismo al sujeto, para que haga historia y no sólo vivirla, y esto se logra a través de la praxis. Habría que crear situaciones pedagógicas donde no sólo se interpele la realidad reducida a lo carcelario, sino que también apunte a que el joven privado de libertad pueda reconocerse como partícipe de una sociedad que en un momento lo excluye y que ahora, a partir de la oportunidad educativa que brinda la escuela, intente reintegrarse críticamente a ella (Scarfó, 2003).

Para finalizar, es posible mencionar que hoy en día se puede apreciar dentro del sistema penitenciario nacional una mezcla de estos enfoques históricos y educacionales con un patrón en común que Diego Silva Balerio (2012) menciona como la instalación de una sensibilidad represiva sobre las nuevas generaciones, donde pareciera que la mano dura es capaz de reubicar la autoridad, lo que sumado a la creencia popular de que la transformación normativa produce efectos de realidad, genera la ilusión de una transformación legal lo suficientemente inocua como para corroborar que no modificaron nada, sólo confirman que requieren más reformas y cada vez más represivas. “La lógica de la escalada punitiva está instalada hace más de una década, y no pareciera tener impactos efectivos, ni lograr satisfacción entre sus propios impulsores. La sensación es que las penas siguen siendo insuficientes” (p.3). En este sentido se hace necesario reflexionar sobre las condiciones que versa la educación dentro de los contextos penitenciarios para adolescentes en Chile.

IV. Antecedentes

Marco legal de Chile

Antecedentes: normativa internacional

La educación es considerada como un derecho básico y esencial para el desarrollo íntegro de las personas, puesto que ésta permite la promoción, reconocimiento y aplicación de otros derechos tales como los civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Así, la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Art. 26, 1948) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ("PIDESC") (Art. 13, 1966) establecen la educación como un derecho del que goza toda persona sin discriminar bajo ninguna razón, siendo el nivel primario de carácter obligatorio y la secundaria generalizada para toda la población. Respecto a la situación de niños, niñas y adolescentes (NNA), la Convención de los Derechos de los Niños y Niñas establece la necesidad de asegurar el acceso a la educación para todos(as) ellos(as) (Art. 28, 1989), obligando a los Estados Parte vinculados a dicha convención a adoptar medidas legales y de política pública que permitan garantizar la educación. Al respecto, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (de ahora en adelante, Comité DESC), órgano perteneciente a las Naciones Unidas y cuyo objetivo consiste en supervisar la aplicación del PIDESC por parte de las naciones adherentes, estipula que los Estados tienen la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación, ante lo cual deben adoptar medidas orientadas a aquello.

Las personas en privación de libertad se constituyen como un grupo de suma urgencia en este contexto, dada las carencias bajo las cuales deben vivir cotidianamente y las graves desventajas acumuladas que poseen (PNUD, 2013). En Chile, por ejemplo, al observar la situación de los y las adolescentes infractores en los centros de reclusión por ley 20.084 del SENAME se han denunciado una serie de tratos vejatorios como castigos psicológicos y corporales, uso autoritario de la fuerza, revisiones, allanamientos, desnudos y acceso parcial a la educación (INDH, 2017). En dicho sentido, una serie de reglas, normas y pactos internacionales buscan la comprensión de las penas privativas de menores de edad y adultos bajo una mirada de reintegración y readaptación social dejando atrás el paradigma punitivo, para lo cual la garantía del acceso a la educación juega un rol fundamental[2]. De este modo, UNESCO afirma que la educación pública para jóvenes y adultos en privación de libertad se

[2] Dentro de estas normativas se puede destacar el Pacto de Derechos Civiles y Políticos (1966), las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los Reclusos (Ginebra, 1977), el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, el Relator Especial sobre Derecho a la Educación, las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Riad, 1990), las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de justicia de menores (Beijing, 1985) y las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (La Habana, 1990).

erige como un deber del Estado que permite el ejercicio de los derechos humanos y la posibilidad de que los(as) reclusos(as) tengan las herramientas para forjar sus propios proyectos de vida, la educación, por tanto, es comprendida como "un instrumento para el desarrollo personal y la participación en la sociedad" (Scarfó, 2008, p. 115).

De manera más específica, las Reglas de La Habana (1990) establecen en la regla N°38, que todos(as) los(as) menores privados de libertad tienen el derecho a recibir enseñanza adaptada a sus necesidades y destinada a prepararlos para la reinserción en la sociedad. Además, se establecen nueve reglas específicas para la educación de dichos jóvenes (UNICEF, 2017, pp. 10-11), destacándose las siguientes, entre otras:

I) "Siempre que sea posible, esta enseñanza deberá impartirse fuera del establecimiento, en escuelas de la comunidad, y en todo caso, a cargo de maestros competentes, mediante programas integrados en el sistema de instrucción pública, a fin de que cuando sean puestos en libertad, los menores puedan continuar sus estudios sin dificultad"

II) "Deberá autorizarse y alentarse a los menores que hayan superado la edad de escolaridad obligatoria y que deseen continuar sus estudios a que lo hagan, y deberá hacerse todo lo posible por que tengan acceso a programas de enseñanza adecuados"

III) "Los diplomas o certificados de estudios otorgados a los menores durante su detención no deberán indicar en ningún caso que los menores han estado recluidos"

IV) "Todo menor tendrá derecho a recibir formación para ejercer una profesión que lo prepare para un futuro empleo"

V) "Todos los menores deberán beneficiarse de medidas concebidas para su reintegración en la sociedad, la vida familiar y la educación o el trabajo después de ser puestos en libertad"

Legislación en Chile

En Chile, la Constitución Política de la República en su artículo 19 (2005), considera la educación como un derecho garantizado y asegurado para todas las personas, sin indicar motivos de exclusión (edad, género, etnia, etc.). Por otro lado, y en lo que respecta a NNA en privación de libertad, en el año 2007 comenzó a regir la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (Ley N°20084) -de ahora en adelante LRPA- marcando una modernización del sistema judicial de menores al contexto social del país, así como también una forma de acoger las convenciones internacionales a las cuales el Estado suscribe (Santibáñez & Alarcón, 2009). Esta ley, tal como apunta Santibáñez y Alarcón (2009), regula, entre otras cosas, la edad de responsabilidad, se amplía el repertorio de penas especiales para jóvenes, se instaura un marco normativo especializado para menores de edad a través de capacitaciones para los jueces, fiscales y defensores de menores, y también inserta un interés especial por la

reinserción de los y las jóvenes, así como focalizando el trabajo en la prevención, asignando especial atención y exigencia al rol del Estado en tanto garante de derechos.

Los cuerpos legales sancionatorios de menores han tenido una evolución importante a lo largo de la historia manteniendo diversos enfoques que se han ido complementando. Así, realizando un breve repaso histórico, en 1967 se encuentra uno de los antecedentes históricos importantes para comprender la evolución de la ley, a saber, la modificación a la Ley de Menores (Ley 16.618[3]), la cual consideraba que los jóvenes entre 16 y 18 años podían ser juzgados y considerados culpables según su nivel de discernimiento en el delito cometido. En esa línea, aquellos menores de 16 años que eran juzgados sin discernimiento pasaban a cuidado del Consejo Nacional de Menores, el cual no realizaba distinción en el tratamiento a menores infractores de ley y aquellos protegidos por vulneración de derechos. En materia educacional, por otro lado, mientras un menor permaneciera en alguno de los establecimientos u hogares sustitutos de cuidado personal, era el director del establecimiento o el jefe del hogar sustituto respectivo, quien debía dar dirección a la educación y el derecho a corregirlo.

Contrariamente, aquellos jóvenes que se declaraban condenados pasaban a Centros de Readaptación, los cuales perseguían la integración definitiva del menor en el medio social. En caso de no adecuarse a las normas de estos centros, se les derivaba a Secciones Juveniles de centros penitenciarios para adultos, tutelados por Gendarmería de Chile, lo cual implicaba que no necesariamente contaban los jóvenes con las condiciones básicas para su seguridad, ni recibían las intervenciones psico-educativas necesarias para su reinserción social. Además, corrían el riesgo de aprender mayores conductas disruptivas al interior de estos recintos penitenciarios (León, 2016). Al respecto, UNICEF (2006) categoriza que "en términos prácticos, los jóvenes recluidos en estas unidades no reciben educación ni capacitación" (p. 6).

En la década de los 70', la política social que daba respuesta a los menores en riesgo social se ve afectada por un cambio violento de paradigma desde una mirada universal del gobierno de la Unidad Popular a una focalizada impuesta por la Dictadura Militar, la cual brindaba subsidios solo a la población marginal o de pobreza extrema. El país se encontraba sumido en una recesión económica con efectos directos en la calidad de vida de las familias lo que, sumado a las políticas de privatización de los servicios básicos como la educación y salud, complicaron gravemente la situación de los menores vulnerables (Soto & Peralta, 2016).

En 1980, se crea "el Servicio Nacional de Menores (Decreto de Ley 2.465[4]) como un organismo dependiente del Ministerio de Justicia, encargado de contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en el ejercicio de los mismos y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley

[3] Para mayor información ver https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=28581
[4] Para mayor información ver https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=6929

penal" (Art. 1). Desde ese momento, comienza a corresponder al SENAME diseñar y mantener una oferta de programas especializados destinados a la atención de dichos niños, niñas y adolescentes. En materia educativa, el Ministerio de Justicia adscribe a un convenio con el Ministerio de Educación para poder garantizar una educación de mejor calidad que ayudara la consecución de metas fijadas por ambas partes, tales como habilidades de lecto-escritura, completar la escolaridad mínima, reinserción social y evitar la reincidencia.

En 2003, se extiende la educación obligatoria hasta cuarto año medio, lo que aumenta el ciclo escolar en 4 años, del cual las instituciones competentes deben hacerse cargo. Paralelamente, comienzan a proliferar las concesiones carcelarias a privados para así poder hacer frente a los gastos educacionales que esto trae consigo. Estas privatizaciones devinieron en una problemática en torno a los programas educativos ofrecidos, ya que podrían no ajustarse a los programas públicos implantados en los recintos penitenciarios cuyo proyecto educativo es municipal o subvencionado (CIEP, 2009). Además de lo anterior, se obliga normativamente al Estado chileno a ofrecer garantías educacionales a jóvenes infractores de ley, puesto que aquellos podían estudiar en Centros del SENAME, durante cuatro años en caso de no presentar rezago escolar.

Finalmente, con la implementación de la ley 20.084 (2007), conocida como la Ley de Responsabilidad Adolescente (en adelante LRPA) se marca un precedente histórico en comprender la educación como un elemento fundamental en la reinserción social de los jóvenes, dado que se establece como norma común para los centros privativos de libertad que sus direcciones deben: *"disponer las facilidades para que el adolescente curse su enseñanza básica y media hasta completarla, de acuerdo a los programas aprobados por el Ministerio de Educación"* (Reglamento LRPA, Art.51). Consecuentemente, se obliga a los centros de régimen semicerrado y cerrado a "*garantizar la asistencia y cumplimiento del proceso de educación formal o de reescolarización*" (Art. 121). Además, de manera complementaria, la Ley General de Educación (LGE) establece flexibilidad curricular para la educación al interior de los recintos de privación de libertad, al considerarla como educación especial. En este sentido, el marco curricular de la educación en contextos de privación de libertad se homologa al marco que rige la educación para adultos (Mineduc, 2016).

En síntesis, a partir de la creación de las Casas de Menores a cargo del Servicio Nacional de Salud, varias han sido las modificaciones en materia legislativa en torno a la manera de entender los procesos de privación de libertad de menores de edad. Por otro lado, la educación de los adolescentes en situación de privación de libertad ha tenido un paso por Ministerio de Salud, de Justicia y de Educación, ajustándose a los paradigmas que imperan en cada institución, lo que reviste de central atención, considerando la finalidad que se ha tenido en común a lo largo de la historia: la reinserción social de personas privadas de libertad. De ahí que es necesario entender que la educación que se imparte en los establecimientos penales se inserta en un contexto social y político particular, lo que lo hace distinto de la educación que

recibe alguien en libertad (que se regula de forma homogénea por el Ministerio de Educación).

Caracterización de la educación para jóvenes en contexto de encierro

Si bien, como se tematizó anteriormente, la educación en contextos de encierro para NNA es incluida en la ley 20.084 (2007), anterior a aquello existían esfuerzos por implementar una oferta educativa que cubriera algunas de las necesidades por cubrir una reinserción social efectiva de los jóvenes en conflicto con la ley. Así, una de las primeras iniciativas formales se encuentra en el decreto exento N°274 del año 1981, en el cual en conjunto con el traspaso de las escuelas a las municipalidades se establece: *"operar en forma experimental con las denominadas Escuelas Cárceles"* (Palma, 2015, p.68). De este modo, como indica Palma (2015) hasta 1994 los menores en situación de encierro mantenían educación en las secciones juveniles de cárceles de adultos, hasta 1994 año en que se inaugura el primer CIP-CRC en San Bernardo.

Posteriormente, el año 2013 se firma el convenio titulado *"Convenio de Colaboración para Desarrollar Actividades Educativas para Personas Privadas de Libertad del Sistema Penitenciario"* (vigente hasta hoy) en el cual el Ministerio de Educación y su par de Justicia se comprometen a diversos puntos referentes a las garantías de la educación para jóvenes privados de libertad, tales como "desarrollar actividades conjuntas, que contribuyan a asegurar el derecho a la educación de las personas que se encuentran privadas de libertad en el sistema penitenciario" (Decreto de Ley 1447, 2013, p. 3). De este convenio es posible desprender que el financiamiento de la educación en contextos de encierro será por parte del Ministerio de Educación, y seguirá la lógica de la subvención escolar procedente de la asistencia a clases. Además, la misma institución será la encargada de proveer de un material curricular que se adapte a las características de la población, apuntando hacia el cumplimiento de la obligatoriedad educacional fijada en el año 2003. No obstante, esta medida sólo se ajusta a los centros educacionales municipales y subvencionados, en tanto que aquellos considerados como privados se financiarán de manera alternativa, principalmente, funcionando como fundación o corporación, siendo potenciales beneficiarios de donaciones (Ley 19247, 1993).

La oferta curricular ofrecida por los colegios operativos en centros de reclusión juveniles se ampara en los programas de Educación Para Jóvenes y Adultos (Ministerio de Justicia, 2008), esto dado que, al ser una modalidad flexible, se busca atender de manera rápida a los problemas de rezago escolar, al ser una modalidad "dos por uno" la cual suele ser terminada en un menor espacio temporal (Palma, 2015). Además, Palma ofrece otra visión que permite comprender las razones que justifican la implementación de dichos planes, manifestando que:

> *"(…) en opinión de la Subsecretaría de Educación del MINEDUC, responden [los programas curriculares de jóvenes y adultos] de mejor manera a su condición*

de jóvenes, que históricamente han sido denominados adultos sociales en virtud de sus experiencias de vida" (Palma, 2015, p.70)

En esa línea, las bases curriculares de las EPJA se encuentran contenidas en el Decreto Supremo N°257 (2009) obligatorios para todos los establecimientos que funcionen bajo dicha modalidad (ver tablas 7-9, anexo), y el cual establece objetivos y contenidos mínimos a cumplir. Sin perjuicio de aquello, dicho decreto establece la facultad que las instituciones tienen para elaborar sus propios planes y programas de estudio si estiman que los oficiales no se adaptan o no responden a sus necesidades particulares (Palma, 2015, p.70). Estos proyectos deben ser aprobados previamente por el MINEDUC.

A pesar de aquello, este tipo de modalidad curricular no explicita oficialmente dentro de sus objetivos atender a los jóvenes que se encuentran insertos en este contexto, lo cual deriva en que no se atienda a las realidades particulares ni a las condiciones de vida de los jóvenes que se encuentran privados de libertad (Sepúlveda, 2014).

Por otro lado, y de manera complementaria a la educación formal y curricular, existen otros mecanismos libres dispuestos por cada centro en torno a lo entendido como educación no formal. El objetivo de dichos planes es potenciar y fomentar otras habilidades individuales, tales como talleres artísticos, deportivos, culturales, entre otros, comprendiendo el desarrollo educativo del individuo en términos integrales (UNICEF, 2017; Rangel, 2008; CIEP, 2009).

V. Proyecto de Investigación

Pregunta de Investigación

¿Cómo es el contexto educativo al que acceden jóvenes infractores(as) condenados(as) a penas privativas de libertad en Centros de Internación Provisoria y de Reclusión Cerrada de la Región Metropolitana?

Objetivo General

Explorar el contexto educativo al que acceden jóvenes infractores(as) condenados(as) a penas privativas de libertad en Centros de Internación Provisoria y de Reclusión Cerrada de la Región Metropolitana

Objetivos Específicos

1. Describir el marco institucional y normativo que garantiza el acceso a educación para jóvenes privados de libertad en Chile.

2. Caracterizar la oferta educativa a la que acceden los menores condenados por la ley N°20.084 en la Región Metropolitana.

3. Describir la trayectoria educativa de los menores condenados por la ley N°20.084 en la Región Metropolitana.

4. Identificar facilitadores y/o barreras de aprendizaje que perciben profesores/as, jefes/as de UTP y jóvenes infractores condenados a penas privativas de libertad por Ley N°20.084 en la Región Metropolitana.

5. Indagar en las dinámicas educativas experimentadas por profesores/as, jefes/as de UTP y jóvenes infractores condenados a penas privativas de libertad por Ley N°20.084 en la Región Metropolitana.

6. Establecer recomendaciones de política pública relacionadas a la oferta educativa a la que acceden los(as) jóvenes condenados(as) a penas privativas de libertad por Ley N°20.084 en la Región Metropolitana.

Unidad de Análisis

Jóvenes infractores(as) condenados(as) a penas privativas de libertad por Ley N° 20.084 en la Región Metropolitana

Unidad de Observación

Jóvenes infractores(as) condenados(as) a penas privativas de libertad por Ley N° 20.084 en la Región Metropolitana

Profesores de escuelas y liceos que prestan servicios a jóvenes infractores condenados a penas privativas de libertad por Ley N°20.084 en la Región Metropolitana

Jefes/as de la Unidad Técnico-Pedagógica de las escuelas operativas en CIP y CRC SENAME de la Región Metropolitana.

Preguntas Directrices

¿Cómo es la oferta educativa en los centros privativos de libertad para menores condenados por la ley N°20.084 en la Región Metropolitana?

¿De qué manera se entrega la oferta educativa en los centros privativos de libertad para menores condenados por la ley N°20.084 en la Región Metropolitana?

¿Cuál es la trayectoria educativa de los menores condenados por la ley N°20.084 en la Región Metropolitana?

¿Cuáles son los facilitadores y/o barreras de aprendizaje que perciben los/as profesores, jefes/as de UTP y los/as jóvenes infractores condenados a penas privativas de libertad por Ley N°20.084 en la Región Metropolitana?

¿De qué manera se dan las dinámicas educativas experimentadas por profesores/as, jefes/as de UTP y jóvenes infractores condenados a penas privativas de libertad por Ley N°20.084 en la Región Metropolitana?

VI. Metodología

Se realizó una metodología de carácter mixto: por un lado, una de carácter cualitativo, la cual indagó en las experiencias cotidianas, significados y percepciones que los propios participantes tenían acerca del contexto educativo en el que se encontraban inmersos. Además, de forma complementaria se utilizó una metodología cuantitativa de carácter descriptivo con el objetivo de caracterizar las escuelas a partir de bases de datos institucionales pertenecientes al Ministerio de Educación y SENAME. Finalmente, es necesario destacar que el trabajo en terreno fue realizado entre los meses de octubre y noviembre de 2018.

1. Técnicas de recolección de información cualitativa

1.1 Entrevistas

Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas, las cuales consistieron en una conversación natural entre quienes participaron de ella, con un diálogo provocado y, a la vez flexible, es decir, se creó la instancia para que surgiera esa conversación a la vez que se obtenía cierta información de manera intencionada, sin descartar las temáticas que surgieron en el desarrollo de la entrevista (Krause, 1995). Para esto, se utilizaron tres pautas de entrevistas (una para cada unidad de observación) creadas previamente con preguntas dirigidas a cumplir los objetivos propuestos, las que sirvieron principalmente como una hoja de ruta para el entrevistador puesto que no se descartaron las temáticas emergentes (ver Anexo). Por último, las entrevistas fueron grabadas con previa autorización de los entrevistados, para luego ser transcritas y analizadas mediante codificación abierta, axial y selectiva.

1.2 Observación no participante

Adicional a las entrevistas semi-estructuradas, se realizó observación no participante con el fin de observar prácticas y dinámicas educativas dentro de una clase. Este tipo de estrategia permitió obtener información y realizar una investigación en el contexto natural en que se desenvolvían los individuos, sin intervenir en el grupo que es foco de estudio, de manera de poder captar su comportamiento de la manera más insesgada posible (Fuertes, 2011). Con el objetivo de complementar la pauta destinada a esta técnica, se utilizó como guía auxiliar la pauta de observación CLASS (Classroom Assessment Scoring System), instrumento internacional especializado en observación en aula[5].

[5] Revisar anexo para mayor detalle respecto a las dimensiones observadas

2. Consideraciones sobre el levantamiento de datos

Es necesario acotar que, antes de comenzar los trabajos de levantamientos de datos se sostuvieron conversaciones con SENAME, para lo cual se consiguieron permisos formales por parte de la institución para acceder a los centros de reclusión, acordando las visitas con directores de centro y escuelas.

Una vez estando dentro de cada centro, se informó a todos los actores escolares respecto de la realización del estudio y los objetivos de éste, con el fin de que estuvieran informados de su rol en el estudio y que pudiesen plantear dudas y consultas, así como poder coordinar los horarios de entrevistas. Del mismo modo, antes de comenzar las entrevistas y observaciones, se entregó un consentimiento informado en el cual se detallaban aspectos importantes a tener en consideración respecto a la participación en el estudio, documento en el que además se autorizaba la grabación de las entrevistas y el resguardo del anonimato de la información recabada. De esta forma se respetaron los procedimientos éticos regulares en la investigación social (Achío, 2003).

Para cumplir con el resguardo del anonimato de la información, durante el proceso de análisis de datos los nombres originales de las entrevistadas fueron omitidos los nombres de los entrevistados y en las observaciones no se individualizaron los casos, sino que se analizaron de forma agregada.

3. Estrategia de análisis de datos

Para el análisis de las entrevistas y observaciones se utilizó la teoría fundamentada (*grounded theory*), desde donde se deriva un proceso de análisis a través de codificación abierta, axial y selectiva. Para el análisis de dichos insumos se utilizó el software de análisis cualitativo Dedoose.

Con el objetivo de complementar la información obtenida en las entrevistas, se analizaron las observaciones de campo utilizando el método rejilla. Para lograr esto, se construyó una matriz elaborado según las dimensiones contenidas por la pauta CLASS.

Dada la diversidad de actores a observar se buscó triangular la información entre éstos, de manera de poder enriquecer el análisis, haciendo énfasis en puntos de encuentro y discrepancia entre la diversidad de personas entrevistadas acerca de temáticas de interés para los objetivos del estudio.

Por otro lado, en cuanto a la información de carácter cuantitativo obtenida en las bases de datos de Sename y Mineduc, se utilizó a un nivel descriptivo, haciendo principalmente análisis de frecuencia y porcentajes. Para esto, la información obtenida en las bases de datos institucionales se tabuló en una matriz de datos del software SPSS para luego realizar el análisis.

4. Muestra cualitativa: criterios de selección y logro

A partir de la metodología propuesta, se analizaron tres grupos de interés, los cuales conforman el proceso educacional en su conjunto, a saber: jóvenes infractores(as) condenados(as) a penas privativas de libertad por Ley N°20.084, profesores y profesoras y jefes/as de la Unidad Técnico-Pedagógicas de los colegios operativos en centros CIP y CRC SENAME de la Región Metropolitana. Es necesario acotar que estos últimos actores fueron considerados dado que son el puente esencial entre los asuntos administrativos, curriculares y pedagógicos del liceo, además de convivir cotidianamente con los jóvenes (Ver Tabla 1).

Para seleccionar una muestra del grupo de los y las jóvenes para poder entrevistar, se siguió un criterio de máxima heterogeneidad diferenciado por nivel educacional, permitiendo obtener respuestas desde distintas experiencias, intereses y motivaciones, con tal de representar la complejidad del fenómeno estudiado.

Para seleccionar una muestra del grupo de profesores y profesoras se siguió un criterio intencionado, considerando lo que el equipo de investigación logró percibir a partir de la observación no participante. En los centros que no se pudo cumplir con este criterio, se buscó una persona con la voluntariedad y disponibilidad horaria para acceder a entrevistarse con el equipo de investigación.

Por último, para seleccionar a los/as jefes/as de UTP, se siguió un criterio intencionado, además de atender a su disponibilidad para acceder a la entrevista, entendiendo que solamente hay un director/a por centro. Para este grupo no existió la posibilidad de sustituir.

De este modo, se obtuvieron 16 entrevistas de jóvenes, correspondientes a cuatro por cada centro estudiado (ver Tabla 2, Anexo). Se puede destacar que se contó con 8 estudiantes pertenecientes a los ciclos medios, 7 de ciclos básicos y un estudiante egresado del colegio. Por otro lado, en cuanto al género de los jóvenes, se entrevistó a 3 mujeres y 13 hombres. Finalmente, sus edades se mueven entre los 14 y 22 años.

En relación a las entrevistas de profesores/as y jefes/as de UTP, se logró un total de 8 entrevistas, contando con los jefes de cada escuela, y un profesor por establecimiento (ver Tabla 2, anexo).

Tabla 1: Instrumentos de recolección cualitativa aplicados		
Colegio	Entrevistas	Observación
Colegio Manquehue de Til Til	Directora del colegio	2 módulos de clase primer y segundo nivel medio
	Profesor de historia y jefe de UTP	2 módulos de clase en nivel básico
	Cuatro jóvenes	
Colegio Pestalozzi de San Joaquín	Jefa de UTP	2 módulos de clase primer y segundo nivel medio
	Profesora de Historia	2 módulos de clases en nivel básico
	Cuatro jóvenes	
Liceo Humberto Maturana de Santiago	Jefa de UTP	Sin observación en aula
	Profesor - Encargado de Convivencia Escolar	
	Cuatro jóvenes	
CEIA Gladys Lazo de San Bernardo	Jefa de UTP	Sin observación en aula
	Profesor de matemáticas	
	Cuatro jóvenes	

Fuente: Elaboración propia

5. Limitaciones Metodológicas

Considerando las características del estudio, es prudente consignar como limitaciones metodológicas el sesgo de deseabilidad social en las respuestas, entendiendo las características de las personas estudiadas y su contexto, además de la poca confianza generada con los entrevistados y entrevistadas, dada la escasez de tiempo con la que contó la investigación. En este sentido, cabe la posibilidad de que la información recabada se encuentre distorsionada por un discurso orientado hacia la aceptación social. No obstante, es trabajo de los investigadores indagar a fondo en las principales problemáticas para poder disminuir esta limitación.

Por otro lado, respecto al trabajo en terreno y la muestra lograda, es necesario acotar que en los colegios Humberto Maturana y Gladys Lazo no se pudo realizar observación en aula, dado que, en el primer caso, cada curso constaba de aproximadamente 2 estudiantes, por lo cual cada estudiante requerido para las entrevistas implicaba que la clase quedaba con sólo un estudiante. Por otro lado, en el caso del segundo colegio, al momento de las visitas el colegio se encontraba cerrando el año escolar, por lo cual no había clases lectivas.

Finalmente, en términos cuantitativos, se trabajó sólo con datos que fuesen comparables entre sí. Esta situación mermó la cantidad de información recabada, puesto que muchos de los datos disponibles tenían diferencias en sus construcciones metodológicas anuales, de manera que imposibilitaba la comparación entre algunos ítems de distintos años.

VII. Resultados

1. Caracterización de educación en contextos de encierro

Caracterización cuantitativa

Actualmente en Chile los centros de régimen cerrado (CIP y CRC) pertenecientes al SENAME cuentan con escuelas que operan en sus dependencias. Existen diecisiete colegios a lo largo del país, de los cuales cuatro se encuentran en la Región Metropolitana (ver Tabla 6, anexo), que corresponden a la unidad de análisis definida.

En total, para el año 2017, se contaba con una matrícula total de 435 jóvenes en dicha región del país. Realizando una observación de los últimos seis años, se puede apreciar que, entre 2012 y 2014 la matrícula de jóvenes en privación de libertad en la Región Metropolitana experimentó un aumento de un 55%, estabilizándose posteriormente, y alcanzando su mayor cifra el año 2017 (ver Ilustración 5, anexo). Este aumento podría explicarse por la apertura de dos nuevos colegios en 2013 y 2014 (Colegio Manquehue y CEIA Gladys Lazo en CMN Til Til y CIP San Bernardo, respectivamente). Siguiendo con lo anterior, el Colegio Pestalozzi es aquel que posee la matrícula más numerosa, contabilizando un total de 180 jóvenes (ver Tabla 7, anexo).

Respecto a la oferta educativa ofrecida por los colegios, ésta incluye la enseñanza básica, agrupada en tres niveles, y la enseñanza media dividida en dos niveles (ver Tabla 8, anexo). De esto último, se puede destacar que el nivel más numeroso es la enseñanza básica correspondiente a los cursos de séptimo y octavo, los cuales representan un 30,1% de la matrícula total, seguido de primer y segundo año de enseñanza media (28%). En detalle, se observa lo paradigmático que resulta el caso del Liceo Dr. Humberto Maturana, al ser el colegio con mayor proporción de matrícula en el nivel básico, específicamente un 56% de los estudiantes corresponden a los niveles de primero a cuarto básico, y un 67% si se le suman todos los cursos correspondientes al ciclo básico. Por otro lado, resulta interesante notar que el CEIA Gladys Lazo es el único establecimiento que no posee matrícula en los niveles de básica entre primero y sexto. Los colegios Pestalozzi y Manquehue de Til Til, por su parte, presentan una matrícula más homogénea en los distintos niveles.

En total en la Región Metropolitana se contabilizan 59 docentes trabajando en aula el año 2017, de los cuales 28 pertenecen al Liceo Dr. Humberto Maturana, 15 al Colegio Pestalozzi, 10 al Colegio Manquehue y sólo 6 trabajando en el CEIA Gladys Lazo. Llama la atención este último establecimiento puesto que dada la cantidad de alumnos que posee, cada profesor tendría a su cargo, en promedio, 16,1 estudiantes, siendo la cifra más alta de los cuatro liceos.

En términos de género, sólo el Liceo Dr. Humberto Maturana cuenta con matrícula mixta, siendo el resto de los colegios sólo de carácter masculino. Por otro lado, respecto a la dependencia de las escuelas, el Liceo Dr. Humberto Maturana es de carácter municipal, en cambio, el resto de los establecimientos son particulares subvencionados (ver Tabla 7, anexo).

Respecto a índices de vulnerabilidad se halló que, del total de alumnos de los establecimientos educacionales en CIP y CRC, el 86,9% se encuentra en situación de vulnerabilidad (ver Ilustración 7, Anexo). En particular, el Liceo Dr. Humberto Maturana presenta el menor índice de vulnerabilidad con 80%, mientras que el mayor índice lo ostenta el Colegio Pestalozzi con 89,4%.

Finalmente, en cuanto a resultados académicos en evaluaciones de carácter nacional, no existen datos correspondientes a rendición de la prueba SIMCE, debido a que la educación impartida en estas escuelas es para adultos, mas sí se encontraron datos relacionados con la Prueba de Selección Universitaria (PSU), para la que se cuenta sólo con los resultados del proceso de admisión 2018 en el cual, del total de 20 estudiantes que rindieron dicha prueba, se promediaron 368,5 puntos (ver Tabla 7, anexo), dando cuenta de las desventajas educativas que poseen dichos estudiantes. De este modo, el Colegio Pestalozzi alcanza el puntaje más alto de los colegios analizados (409,3 puntos), puntaje promediado entre 4 alumnos que rindieron la prueba. Por el contrario, CEIA Gladys Lazo obtuvo el puntaje más bajo (316,5 puntos), aunque cabe mencionar que sólo un estudiante rindió la evaluación. Estos puntajes contrastan con el promedio PSU logrado a nivel nacional para colegios municipales (475) y para colegios subvencionados (508).

Formación de los colegios en contextos de encierro

Dentro del Sename, los colegios se gestan a partir de la idea de la educación como un derecho esencial de todos los seres humanos, lo cual implica que la privación de libertad no trunque el derecho a educarse. De ahí que cuando un menor de edad es condenado o condenada bajo la ley 20.084, también es condenado a un programa de reinserción que contempla el derecho a recibir educación. Así, en palabra de uno de los profesores entrevistados en Santiago, es posible decir que la educación en estos contextos:

> *"es obligatoria, está dentro de los objetivos de los jóvenes, tienen objetivos dentro de sus rutinas, y dentro de todo... es algo judicial en el fondo, es un joven privado de libertad, tiene una serie de objetivos que tiene que cumplir dentro de su internación provisoria o ser reclusión cerrada, entonces el joven debe ir a clases" (Hombre, profesor, Santiago).*

No obstante, en Til Til, esta idea de la obligatoriedad de las clases desaparece, ya que los jóvenes deciden su asistencia al colegio, pudiendo asistir todos los días o ninguno, quedarse

en clases o en el patio, e incluso pueden retirarse del establecimiento educacional en cuanto el joven estime conveniente. De este modo, el colegio sólo cumple con matricular al joven en su establecimiento educativo. Este hecho reviste de preocupación entre los otros colegios, puesto que consideran que la educación debe impartirse de manera obligatoria para así resguardar el derecho a educarse de los jóvenes. En este sentido la lógica que prima es que el joven debe asistir a clases siempre y cuando esté en su máximo grado de atención y no se encuentre pasando por un mal momento personal.

"el tema de los colegios está como eje articulador de la rutina del Centro porque si nosotros dijéramos como en otros centros... si les dijéramos "venga el que quiera" ¿cómo resguardamos su derecho a educarse?" (Mujer, profesora, San Joaquín).

Además de lo anterior, los profesores reclaman la idea de tener continuidad de los estudios con los jóvenes fuera del espacio del establecimiento educativo, por ejemplo, enviar tareas, trabajos y material de estudio a las casas de los jóvenes. Sin embargo, esta labor está ensuciada por la lógica delictiva que Sename tiene de los jóvenes. Esto implica que dentro del centro el joven sea visto desde un prisma punitivo y no educacional, no como un ser depositario de derechos.

"nos encontramos con esta posición de acá –la de Sename- y no esa educativa donde quisiéramos la continuidad de nuestro trabajo pedagógico en las casas y no resulta muchas veces porque se priman otras cosas y el aspecto educativo está judicializado, está prejuiciado porque es un delincuente y, si bien es cierto es un sujeto de derecho, de aquí a entender lo que implica el derecho, que no es un beneficio si no que el niño... todo ser humano reclama y ontológicamente tenemos que tratarlo como Ser Humano y en lo delictual es una situación" (Mujer, UTP, San Joaquín).

Por otro lado, el colegio funciona como eje articulador de las actividades de los jóvenes en el Centro, teniendo éste la preferencia en cuanto a horario se refiere, a excepción de temas relacionados a la condena de los estudiantes, tales como visitas, salidas a tribunales, conflictos dentro de la casa, etc. A pesar de ello, el colegio es quien tiene preferencia por sobre el resto de actividades que se realizan al interior del centro. De esta manera los talleres recreacionales y oficios, entre otros, deben adecuarse a la disposición horaria del colegio en la mayoría de las ocasiones.

"El colegio se supone que es obligatorio aquí, pero por ejemplo las mañanas es para los menores, entonces los talleres son de mañana para los grandes, y los talleres después en la tarde cuando son las clases de los menores (Hombre, estudiante, San Bernardo)"

Colegios en contextos de encierro

Misión y proyecto educativo de los colegios

El proyecto educativo de cada colegio funciona de manera autónoma, es decir, cada colegio es libre de presentar el proyecto de su interés y aplicarlo dentro del Centro de Sename que le es asignado. Un eje transversal a los proyectos es la reinserción, en particular, los Centros buscan que el joven sea capaz de experimentar una serie de sucesos que vayan en pos de la reinserción del joven al medio libre. En términos educativos esto se expresa en la búsqueda de que el joven logre encantarse con la educación y, de esta manera, pueda continuar sus estudios en el medio libre. Esta idea se basa en el rol que la educación juega en la configuración de las personas y de la sociedad misma. De esta manera, mediante la educación se busca que los jóvenes puedan reinsertarse en el resto de las esferas de la sociedad. Es así que "e*l pilar acá es siempre la reinserción de los jóvenes, en el sentido que llegan acá... ya, como le digo yo, los reinsertamos al colegio y para que se reinserten en la sociedad" (Hombre, UTP, Til Til).*

Por otro lado, destaca la misión del Liceo Humberto Maturana la cual apunta hacia la reinserción del joven en la sociedad buscando a través de herramientas que les ayuden a desenvolverse en un plano social del medio libre con la mayor naturalidad posible, entendiéndose como sujetos portadores de derechos y responsabilidades. Esta idea se concretiza en la visión democratizadora que el colegio les entrega a sus estudiantes desde la perspectiva de su participación en la toma de decisiones dentro del colegio. De esta manera, esta escuela es la única que cuenta con un Centro de Estudiantes, el cual además es electo por sus propios compañeros, lo que refleja una enseñanza basada en elementos cívicos y políticos desde la educación. Así, esta idea puede reflejarse en las palabras de uno de los profesores del dicho liceo:

> *"nosotros trabajamos desde el año 2016 la formación ciudadana, que en el fondo es entregar a los chiquillos no solo el conocimiento de formación ciudadana, si no la práctica de vivir democráticamente, eso es muy complejo de llevar a cabo, porque los chicos acá tienen conductas que son antidemocráticas, por ejemplo, muchos de ellos, quieren que se hagan lo que él dice, como él dice y la hora y el momento que él dice, entonces nosotros les vamos un giro a eso" (Hombre, profesor, Santiago).*

Programas complementarios a la educación formal al interior de CIP y CRC

Complementariamente al proceso educativo, los Centros privativos de libertad entregan una serie de programas que apoyan el aprendizaje, los que apuntan a la recreación de los jóvenes y que apoyan su formación técnica-profesional. Dentro de la rutina de los jóvenes, su jornada diaria se divide entre los oficios y el colegio, con la adecuación horaria que el centro estime conveniente, aunque el colegio cuenta con mayor preferencia. Así en Sename es propicio

hablar de jornada y no de jornada escolar completa puesto que, como menciona una de las participantes de la UTP San Joaquín:

> *"aquí SENAME tiene una variada gama de actividades que ofrecer al joven fuera del horario de clases, le comentaba los talleres, actividades de afuera. (…) Lo importante, muchas veces es que sea fuera del horario de clases, pero si viene una institución a hacer gratis esto no puede ser, tenemos que flexibilizar" (Mujer, UTP, San Joaquín).*

El apoyo al aprendizaje se entrega a través del ASE (Apoyo Socio Educativo) que busca ser un programa de nivelación para los jóvenes que ingresan al centro, ya que de esta manera se puede mitigar la diferencia entre nivel educacional alcanzado y el avance curricular en términos de conocimientos adquiridos durante su trayectoria educativa.

> *"Está el ASE, donde te hacen un test, en qué curso vas, a qué curso llegaste, te ven la nómina y todo. Y te hacen un test para ver si te pueden nivelar o no" (Mujer, estudiante, Santiago).*

> *"Justamente, como tomar un cabro de pre-kinder, incluso hasta con los segundos niveles medios, donde jóvenes ni siquiera saben leer ni escribir, entonces uno se pregunta como esta en 4to medio si no sabe leer ni escribir, que paso ahí en esos colegios" (Hombre, UTP, Til Til)*

Por otro lado, en términos de oficios, la oferta se basa en las licitaciones obtenidas por instituciones externas al colegio. Éstas deben adecuar sus horarios al del colegio, ya que éste es quien tiene la prioridad. Los talleres ofrecidos son variados y apuntan al aprendizaje técnico-profesional, a través de capacitaciones en diversas áreas de trabajo.

> *"Ahí teni talleres de gastronomía, cocinai, construcción, climatización, gastronomía, orfebrería, construcción, tecnología y computación. Partí 3 meses, si te ven ahí todos los días asistiendo, haciendo tus tareas, subes a oficio, que es un rango más grande, que estai avanzando ya" (Hombre, estudiante, Til Til).*

2. Trayectorias educativas

Deserción y rezago escolar: Hitos fundamentales

La deserción y el rezago escolar son un elemento común en la historia de vida de los jóvenes en privación de libertad. Muchos admiten haber dejado los estudios a temprana edad o haber sido expulsados de sus establecimientos en reiteradas ocasiones, así incluso existen casos de estudiantes entrevistados que desde los 9 años no asisten a la escuela. En este sentido, muchas son las razones que llevan a los jóvenes a desertar de la escuela, sin embargo, se encuentran ciertos factores comunes al analizar los discursos. En primer lugar, se aprecia la vida en contextos de alta vulnerabilidad, pobreza y bajos niveles educacionales, en los cuales los

jóvenes se ven obligados a trabajar o delinquir a una temprana edad con el objetivo de suplir las carencias económicas que aquejan a sus familias. Junto con ello, es posible notar la falta de figuras familiares claves o cercanas que los incentiven a continuar sus estudios. Específicamente, esto último se ve materializado en padres ausentes y que mantienen bajas expectativas educacionales sobre sus hijos/as.

> *"[No iba al colegio] porque me iba a faltar, si iba al colegio no tenía para comer, y prefería buscar lo que era para comer que ir a aprender un par de cuestiones. Siempre fue esa mi idea: primero mi familia y después yo" (Hombre, estudiante, San Joaquín)*

Otro factor de gran relevancia para explicar la deserción escolar es el círculo de amigos que rodea a los jóvenes, quienes suelen tener influencia importante para privilegiar el consumo de drogas y las fiestas por sobre la asistencia a la escuela. En ese sentido, es que comienzan a aparecer problemas relacionados al excesivo consumo de drogas, provocando malos comportamientos al interior de los colegios o, derechamente, a la deserción escolar. Adicionalmente a los amigos, el contexto social en el cual están insertos sus barrios juega un rol sumamente importante, dado que son indicados como zonas violentas, con alta presencia de drogas, narcotráfico y peleas callejeras, estos elementos dificultan la dedicación a los estudios. En resumen, los amigos o *"malas juntas"*, así como la vida cotidiana en el barrio presionan hacia una vida donde el colegio no se concibe como una prioridad o como algo fundamental, sino más bien como un escollo para la vida que desean realizar.

> *"En la calle uno tiene muchos riesgos, como la droga, la delincuencia, las malas juntas, a veces no uno no sabe elegir las mismas juntas, y son las mismas juntas las que te llevan a hacer la cimarra todos los días" (Mujer, estudiante, Santiago)*

Por otro lado, se aprecia como un relato común la iniciación a temprana edad de la carrera delictiva, la cual se percibe como incompatible con el cumplimiento de las responsabilidades académicas, a pesar de que es posible observar algunos entrevistados que intentan combinar la vida delictual con los estudios. Sin embargo, los jóvenes terminan inclinándose hacia la vía del delito, por los ingresos económicos que le reportan y, también, porque lo consideran una vía más fácil de lograr sus objetivos de vida.

En último lugar, el aburrimiento del colegio se indica como un factor de relevancia para la deserción y el rezago, puesto que se cansan de la rutina escolar, vale decir, de los horarios impuestos por el colegio, la dinámica de las clases y de estudio. En ese sentido, optan por una vida donde ellos puedan controlar sus horarios y las actividades cotidianas, levantarse a la hora que quieran y realizar lo que ellos deseen. Este aburrimiento se traduce en graves problemas de conducta al interior de los establecimientos, inasistencia a clases, desinterés por estudiar y bajo rendimiento académico. Como resultado de este proceso suele indicarse

la repitencia de cursos, expulsión y un nulo interés por volver a matricularse, dando inicio a un fuerte rezago escolar.

Vuelta a la escuela: (Re)Inserción educativa, desafíos y motivaciones

Como se mencionó anteriormente, el ingreso de los jóvenes a los centros CIP y/o CRC de SENAME implica necesariamente el cumplimiento de diversos programas de (re)inserción educativa para los jóvenes, lo cual significa para muchos volver a las dinámicas propias de la vida escolar luego de muchos años de inactividad. Esto, evidentemente, no se encuentra exento de problemas para los estudiantes, lo que también supone una serie de desafíos a afrontar tanto para los jóvenes como para el colegio y los/as profesores. Para los primeros, el principal desafío consiste en volver a conectarse con las exigencias académicas, las rutinas y, sobre todo, recuperar y poner en práctica los conocimientos adquiridos anteriormente, lo cual supone meses de trabajo y frustraciones.

> *"Igual fue difícil el año pasado, porque me costó aprender, estuve como 2 ó 3 meses intentando aprender la resta, la suma, la división y la multiplicación, hasta que lo aprendí y de ahí de problema en problema" (Hombre, estudiante, San Joaquín)*

Este diagnóstico también es compartido por los/as profesores, quienes encuentran en dicho rezago uno de los desafíos más importantes desde el punto de vista pedagógico, puesto que la tarea no consiste tan sólo en lidiar, en una misma sala de clases, con estudiantes que se encuentran en distintas fases educativas -a pesar de que los papeles oficiales den cuenta de otra realidad-, con distintos niveles de conocimiento y diversos ritmos de aprendizaje, sino que también es necesario volver a reencantarlos con la educación, y lograr que desarrollen un sentido hacia la educación a través del descubrimiento íntegro de sus capacidades e intereses. Esta idea queda manifiesta en la cita de uno de los profesores del Liceo Humberto Maturana, quien plantea la necesidad de hacerlos sentir, a través de la educación íntegra, como adolescentes portadores de derechos, e iguales a los demás.

> *"Yo siento que el mayor desafío es que ellos adhieran a la escolaridad, o sea, que un poco se re encanten, que asuman ese rol como de estudiante, de niñez, de juventud, que participen en las instancias que nosotros ofrecemos a través de formación ciudadana, y que sean como niños de escuelas de afuera, que vayan a la escuela, que participen de los actos, que participe de un número artístico, que participe del folklore, porque se está educando ahí la transversalidad también" (Hombre, Profesor, Santiago)*

Del mismo modo, los profesores admiten que muchos estudiantes no llegan con la disposición ni la motivación suficiente para estudiar, e incluso desechan el estudio como una opción viable. Sin embargo, esta situación comienza a cambiar a medida que avanzan en su estadía en el centro de reclusión, lo cual se suma al trabajo cotidiano y personalizado que los profesores y el cuerpo profesional van desplegando. A raíz de aquello, los jóvenes comienzan

a desarrollar una valoración hacia la escuela, los profesores y los estudios, lo que posibilita la emergencia de una autopercepción positiva en los estudiantes acerca del desarrollo que tienen al interior del colegio. Específicamente, comienzan a desarrollar un proceso de descubrimiento del gusto por ciertos ramos, así como a encontrar habilidades emergentes y un incremento en el rendimiento académico que los motiva a seguir adelante y auto valorarse de manera significativa, lo cual se traduce en el *"yo puedo"*, tal como lo refleja la siguiente cita de un estudiante de Til Til:

> *"Mire, yo ingresé el mes pasado, y siempre veía que venían al colegio, dije <<ya voy a ir a dar jugo pa' allá>>, y vine po'. Ya, entré a clases, después vine al otro día y así empecé a venir, las materias empecé a agarrarle el ritmo, pasó el primer semestre y lo pasé bien con las notas y dije ya <<entonces yo puedo>>, entonces empecé a venir todos los días" (Hombre, estudiante, Til Til)*

El rol que juegan el colegio y los profesores, por tanto, es fundamental para lograr un proceso de integración escolar efectivo, comprendiendo que son aquellos los que deben trabajar directa y cotidianamente con los jóvenes. Así, los profesores tienen un rol sumamente importante en cultivar la confianza y la motivación en los estudiantes, esto con el objetivo que se sientan lo más acogidos y valorados por el colegio, dejando a un lado los problemas cotidianos a los que se ven enfrentados. De este modo, las relaciones de afecto, confianza y paciencia que existe con los profesores se vuelven un elemento sumamente importante para que los jóvenes sientan motivación con asistir al colegio y aprender:

> *"Es que las profes siempre me dijeron que tenía que salir adelante y empecé a motivarme, a poner atención a las clases, y las profes a mí me motivaron. Si yo llegaba para acá y no estaba ni ahí" (Hombre, estudiante, San Joaquín).*

En la línea de lo anterior, para los estudiantes el colegio se configura como el espacio que les permite escapar del tedio que supone la rutina cotidiana de los centros de privación de libertad. Este aspecto posibilita que para muchos jóvenes la escuela se transforme en una de las actividades más importantes durante su estadía, y que incluso los horarios de clases sean esperados por ellos. En ese sentido, para los jóvenes, el colegio significa más que ir a clases, significa un espacio para escapar, dentro de lo posible, de las preocupaciones que los aquejan, así como un espacio donde encuentran distracciones, cariño y valorización, dando nuevamente énfasis al rol fundamental de las y los profesores. En síntesis, el colegio les posibilita centrarse en otras cosas, causando un quiebre con la rutina del día-a-día.

Un aspecto importante para comprender los factores que motivan a los jóvenes a asistir a la escuela es la ganancia y los beneficios que pueden obtener al mantener un comportamiento y rendimiento académico destacable. Esto, dado que al ser la educación un aspecto central del programa de intervención recibido como parte de su condena -o internación-, los colegios tienen la facultad de emitir informes de conducta que son recibidos y analizados por tribunales, permitiendo obtener beneficios de reducción de condena, entre otros. En esa línea,

es que algunos estudiantes encuentran en la ganancia la única motivación para asistir al colegio, en tanto que otros lo ven como un factor adicional importante: "*Sí [asisto al colegio], para tener un informe bueno, porque aquí el colegio igual te beneficia para el informe" (Mujer, estudiante, Santiago)*. Esta concepción "instrumental" en torno a la escuela es admitida por algunos profesores, quienes consideran que los jóvenes en muchas ocasiones no logran disociar la educación como un derecho, de lo que remite estrictamente al juicio y el cumplimiento de la condena. Es por ello que les motivaría asistir al colegio más para *"hacer conducta"* que preocuparse de estudiar, proyectarse y concebir la educación como un derecho. Sin embargo, es necesario destacar que existe discordancia en las miradas aportadas por profesores y estudiantes al menos en un nivel discursivo, dado que no todos comentan asistir al colegio exclusivamente por los beneficios que otorga este hecho.

> *"Los chiquillos son gananciales, entonces lo perciben como un <<ya yo voy al colegio y bien perfecto, tengo un informe positivo, UTP me hace un estado de avance y listo me gane esto>>. Son muy pocos los que si están preocupados de salir adelante y que quieren estudiar y todo lo demás" (Hombre, profesor, Til Til)*

Finalmente, es preciso notar la existencia de un rol paradigmático de la familia, específicamente de ciertos personajes fundamentales para la vida de los jóvenes entrevistados. Este rol se considera de esta manera dado que, por un lado, y como se comentó anteriormente, la familia (de origen) juega un papel importante para comprender las razones que llevan a los jóvenes a desertar de la escuela. Sin embargo, y contrariamente a lo último, ciertas figuras familiares pueden ser una de las fuentes motivacionales de mayor importancia que los jóvenes tienen para proyectarse a futuro en el ámbito educacional y laboral. De este modo, se observa que algunos comienzan a desarrollar un compromiso y una obligación por aportar a mejorar el bienestar de su familia en el marco de la legalidad, por lo cual ven en la educación una oportunidad de encontrar trabajos que permitan optar a mejores condiciones de vida, así como adquirir conocimientos que les permitan enseñar cosas útiles a sus familiares. Esta idea se ve materializada en la cita contigua, quien ve en los conocimientos adquiridos en la escuela una oportunidad para criar de mejores condiciones a su hija.

> *"Lo que me motivó [a estudiar] es que se abrió una puerta, sin estudios el día de mañana qué ¿cómo voy a leerle un libro a mi hija sin saber leer, sin saber escribir, tener faltas de ortografía? ¿de qué te sirve eso? De nada, ¿cómo te van a mirar? una puede ser muy chora, puede ser muy desenvuelta con la mente, pero qué pasa si un día vai a una entrevista de trabajo y tenís faltas de ortografía, o no sé, te equivocai en las palabras y no sabís pronunciarlas bien, la gente igual te discrimina por eso" (Mujer, estudiante, Santiago)*

En síntesis, se aprecia una trayectoria marcada por diversos hitos y personajes esenciales para la vida de los jóvenes. Así, suele ser común que cuando ingresan a los centros de privación

de libertad se encuentren cerrados a ver el colegio como una opción para sus vidas, e incluso no le encuentran mucha utilidad a la educación. Todo esto atendiendo a las condiciones de vida en las cuales se han socializado. A pesar de aquello, la labor realizada por profesores, personal especializado, así como la propia privación de libertad les permite comenzar a desarrollar otra perspectiva sobre estos elementos, existiendo en muchas ocasiones un desarrollo positivo hacia el colegio.

3. Dinámicas educativas al interior del colegio

Dinámica de las clases

El comienzo de clases está supeditado a los horarios fijados por el centro, siendo las 8:30 la hora oficial para comenzar la jornada escolar. A pesar de aquello, dicha jornada no suele comenzar en el momento previsto, dado que existen problemáticas asociadas al contexto de encierro, tales como atrasos en el desayuno, problemas conductuales de las casas la noche anterior, atraso del Educador de Trato Directo (ETD) en levantar a los jóvenes, entre otras contingencias que afectan el comienzo de la jornada de clases. Esta situación supone que el primer módulo de clases usualmente sea más corto que el resto de los horarios.

Sumado a lo anterior, en Til Til ocurre un hecho propio del colegio que retarda el inicio de clases el guarda relación con la infraestructura del lugar, a saber, la falta de bancos y sillas para los alumnos. Esta situación se maximiza por la constante variación de alumnos por nivel, ya que de un módulo a otro existe una variabilidad considerable de alumnos, lo que provoca que haya que buscar mobiliario en otras salas, generando desorden no sólo en sala a la que se van a buscar los implementos, sino que también en el aula donde éstos serán llevados. La clase no comienza hasta que todos los alumnos tengan su mesa y su silla, por lo cual los inicios también se vuelven a retardar. Esta situación se repite constantemente de una clase a otra, producto de la variabilidad mencionada (Observación 1 y 2, Til Til).

La clase comienza con los profesores conversando con los alumnos de temas extraeducativos para así generar confianza con ellos y lograr que olviden su estadía en las casas, así como sus posibles problemas asociados a la convivencia. Con esta prolongación del inicio de clases los profesores buscan mitigar el estado emocional del joven previo al inicio de clases, y con esto lograr que se concentren principalmente en los objetivos educativos propuestos en la clase. Esta idea es transversal a los centros, algo que también es mencionado por los alumnos. Al respecto, un profesor de Santiago indica que:

> *"los profes han aprendido que intentar que la clase inicie en el momento que tiene que iniciar no sirve de nada, porque en el fondo hay que respetar que el alumno se suelte un poco, te cuente, <<Ah que bueno, yo estuve en esto>> y bla bla. Y después del inicio sociabilizado, conversado, y ahí empieza un proceso educativo mucho mejor" (Hombre, profesor, Santiago).*

"la diferencia que se da en estos contextos es que los inicios de las clases tienden a ser mucho más largos, por carga emocional del joven" (Hombre, profesor, Santiago)

Mientras sucede esto, los profesores y profesoras reparten a los jóvenes cuadernos, lápices y el material a utilizar durante la clase, dado que éstos son almacenados diariamente por el cuerpo docente para evitar posibles riñas y mal uso de éstos por parte de los estudiantes. Esta disposición responde a ordenanzas de gendarmería. Asimismo, al término de la clase, profesores y profesoras deben exigir el retorno del material y contabilizarlos, con el fin de que nadie lleve algo para la casa.

La dinámica de clases está basada en un diálogo constante de profesores/as con los alumnos, raramente se utilizan recursos expositivos monológicos. De esta manera, se propicia la participación constante de los alumnos durante la clase tal como se pudo observar durante las visitas: *El profesor incentiva a sus alumnos para que puedan participar de la clase haciéndoles preguntas constantemente. La clase es bastante dialógica, casi nunca se basa en monólogos, se busca la participación de los alumnos mediante actividades (Observación 1, Til Til). Profesora presenta una dinámica participativa, basado en pregunta y respuesta, además de proponer actividades de índole personal, sumado a una exposición de los contenidos (Observación 1, San Joaquín).* Esta situación se presenta de manera transversal a los centros, aunque la participación se da de manera diferenciada, ya que en San Joaquín se respetan los turnos conversacionales mientras que en Til Til no existe esta situación imponiéndose la opinión del compañero que habla más fuerte, lo que desordena la dinámica de clases. Estas situaciones no son manejadas de manera óptima por profesores, lo que hace que se perpetúe a lo largo de toda la clase (Observación 1, Til Til; observación 3, San Joaquín).

En términos del contenido de la clase, especialmente en Til Til se destaca que el clímax de la sesión se presenta cerca del inicio de la clase, lo que implica que el cierre de ésta se apure en llegar. Esta situación es, generalmente, presionada por los propios alumnos que se precipitan a entregar las actividades dadas por el profesor y, tras la entrega, pocas veces esperan la retroalimentación de éste, apurados por salir a recreo. De esta manera, las clases suelen tener una duración bastante corta, sin realizar un cierre de sesión claro, ya que el comportamiento de los alumnos dentro de la sala de clases compete una actitud superficial por los contenidos. Uno de los miembros de la UTP del centro entrega un diagnóstico al respecto:

"La clase empieza, llega al clímax y cae de una, entonces yo les digo a los profes que cuando vean que a clase está al punto final, antes de entregar las actividades, hagan el cierre del contenido y luego realícenla actividad y la retroalimentación la hacen después o al mismo tiempo que hacen la actividad y eso ha dado resultados. Por lo menos, este año ha dado resultados" (Hombre, UTP, Til Til).

Por su parte, en San Joaquín, los tiempos son manejados por los profesores a su antojo, se difiere claramente el inicio del clímax y el clímax del cierre de la clase. Esto es destacado por los profesores como una dinámica propicia para el aprendizaje de los alumnos, puesto que en el cierre pueden retomar lo visto en el desarrollo de la clase y así reafirmar el conocimiento adquirido por los alumnos. En este sentido, en la etapa del cierre *La profesora incentiva a sus alumnos para que puedan participar de la clase haciéndoles preguntas constantemente. Busca probar si han repasado los contenidos previos y si han comprendido los contenidos de la clase actual (Observación 1, San Joaquín).*

4. Barreras y oportunidades de aprendizaje

En los contextos de encierro existen diversos hechos que suponen problemáticas y barreras importantes para los procesos educativos y pedagógicos, dificultando tanto el aprendizaje de los alumnos y alumnas, como el trabajo desplegado por las profesoras. A grandes rasgos, se identifican dos tipos de barreras: las contextuales, que remiten en mayor medida a condiciones propias del funcionamiento de los centros de internación y reclusión, así como a factores propios de la trayectoria de alumnos/as y profesores; por otro lado, existen barreras que se manifiestan en el aula, las que guardan relación con las dinámicas y el desarrollo de las clases.

Barreras al aprendizaje

Barreras contextuales

En primer lugar, la institucionalidad y el marco normativo bajo el cual se rigen los CIP y CRC supone una serie de problemáticas y desafíos pedagógicos y de aprendizaje tanto para los colegios que operan dentro de sus dependencias, como para los jóvenes. Una primera dificultad, que atañe principalmente a los primeros tipos de centro, se relaciona con los periodos de tiempo que los jóvenes permanecen en dichos recintos, los cuales suelen ser relativamente cortos, interrumpiendo el normal desarrollo del año académico completo. A esto último se suman adolescentes que están constantemente ingresando al centro, y por tanto al colegio, en cualquier momento del año. Estas dinámicas suponen dificultades para profesores y alumnos, puesto que algunos estudiantes verán interrumpido su proceso de aprendizaje, en tanto que otros deberán adaptarse al avance de las clases y a los exámenes aun cuando presentan profundos vacíos de aprendizaje previo. En los casos más extremos, cuando se dan ingresos en meses como octubre o noviembre, los jóvenes incluso pueden ser considerados como repitentes para los registros del Ministerio, incidiendo negativamente en la motivación de los jóvenes. Dadas estas problemáticas, es que los profesores perciben los procesos pedagógicos en estas escuelas como un *"siempre estar empezando" (Mujer, profesora, San Joaquín)*, lo cual indican como uno de los grandes impedimentos para lograr una correcta cobertura curricular a lo largo del año, así como procesos individuales óptimos.

> *"Lo que pasa es que si se incorpora alguien nosotros no podemos devolvernos cada vez que se incorpora alguien, entonces tratamos de apoyar a ese chico y*

que se sume. Pero cuando está solito y llegó, no sé, ahora en este minuto [noviembre] no tenemos cuarto [medio]" (Mujer, profesora, Santiago)

Por otro lado, la vida cotidiana en los centros supone diversos sucesos y contingencias que interrumpen la rutina normal de la escuela. Dentro de éstas, se destacan días de visitas planificadas, visitas extraordinarias, reuniones con abogados, salidas a tribunales, asistencia a inducciones o programas relacionados al plan de intervención, revisiones médicas, retrasos en las casas, e incluso periodos de castigos, allanamientos en las casas, peleas, presencia de drogas, entre otras. Estos puntos suelen entrar en conflicto con el colegio, puesto que en muchas ocasiones los jóvenes son requeridos o castigados por SENAME, viéndose imposibilitada su asistencia a clases o retrasando el inicio de éstas. Además, se destaca que los CIP y CRC suelen tener cambios en los puestos directivos, lo cual también incide negativamente en la estabilidad de un proyecto continuo y estable del colegio acordado y retroalimentado con SENAME. De este modo, se suele dificultar el proyecto educativo, así como el avance curricular y las actividades que los profesores tienen planificadas, obligando a tener que realizar distintas adecuaciones para evitar un mayor retraso.

"Aquí hay interrupciones, por ejemplo, de que tienen llamados para los abogados, tienen que ir a ingreso, entonces los llaman porque tienen abogado, o porque tienen una visita autorizada, o tienen que salir a tomarse los medicamentos, o tienen que ir a enfermería; o interrupciones que nos suspenden la clase derechamente, cuando de repente hay una situación de drogas en una casa, pillaron fumando a alguien marihuana, de repente, suspensión de clases y eso interrumpe el proceso, y nos vamos atrasando" (Mujer, profesora, San Joaquín)

En otra línea, los colegios suelen tener divergencias fundamentales con Sename o MINEDUC en lo que refiere a la concepción de la educación para los jóvenes. En específico, se trata de una disputa entre la lógica de derecho y la lógica punitiva. Así, mientras el colegio concibe a los jóvenes como sujetos de derecho, Sename los mira bajo el prisma de aquellos que deben cumplir una pena. En este sentido, se manifiestan pugnas constantes entre ambas instituciones, ya que se conciben como actores distintos dentro del proceso privativo de libertad que experimentan los jóvenes. A propósito, un miembro de UTP del Liceo Humberto Maturana, clarifica en qué se ve expresada concretamente esta divergencia:

"a SENAME le molestaba que nosotros les dijéramos estudiantes, ellos querían que nosotros les dijéramos internos, así como no, ellos no para nosotros no son internos, son nuestros estudiantes, y esa es la condición, estudiantes. Entonces es como, ellos quieren instalar su paradigma a las otras instituciones y no po', si él puede estar en un contexto de encierro, pero para nosotros es un estudiante" (Hombre, UTP, Santiago).

Esta disputa, por tanto, supone nuevas problemáticas para los procesos académicos y pedagógicos implementados por el colegio, incidiendo en que cada institución aplica las medidas que le parezcan más pertinentes, causando que en muchas ocasiones los proyectos educativos no-tradicionales e innovadores implementados por las escuelas se vean dificultados por la jerarquización de las instituciones. Un ejemplo concreto de aquello se aprecia en la manera en que las diversas instituciones comprenden el trato hacia los jóvenes en el contexto del colegio. Así, por ejemplo, profesores critican que SENAME obligue a ir a los estudiantes al colegio, aunque se encuentren en estados poco apropiados para un buen desarrollo académico. Un segundo ejemplo, manifestado en la cita contigua, se encuentra en la divergencia en cuanto a las maneras en cómo deben comportarse los jóvenes en el aula:

> *"Entonces de repente alguien te abre la puerta en la sala y te dice <<¿Por qué la niña está en el suelo?>> y la chiquilla no sé, no quiere trabajar y quiere estar en el suelo, pero nosotros decimos <<bueno si vas a trabajar no importa que estés en el suelo, pero quiero que trabajes>>. Entonces entra alguien del SENAME y te dice <<no, pero es que no puede>>, si a mí no me importa si está en el suelo o en la banca, o no sé, está en cuclillas, en posición yoga, a mí me da lo mismo mientras ella esté haciendo lo que tiene que hacer. Entonces hay una mirada como muy de la educación tradicional, (…) es difícil innovar de repente acá por las limitaciones de seguridad" (Profesora, mujer, Santiago)*

Por otro lado, otro de los puntos que genera controversia tiene relación con la idea concebida desde SENAME de los profesores y el colegio como "cuidadores" de los jóvenes, la cual se basa en lógica que en los centros privativos de libertad debe primar el resguardo físico de la persona, y el cumplimiento de la condena, por sobre el resto de los elementos que compete a una persona (emocional, síquico, salud, entre otros). En este sentido, Sename busca que los jóvenes asistan al colegio sin importar su estado, ya que esa es la condena impuesta desde tribunales. Sin embargo, esto atenta contra las posibilidades que el colegio tiene de entregar una educación de calidad a los jóvenes, ya que existen situaciones que hacen que el joven no esté en su máximo grado de atención, lo que incluso podría ser perjudicial para su visión respecto de la educación.

> *"cuando entran [los jóvenes] están con el síndrome de privación, entonces es como muy complicado y ahí ha costado mucho entenderlo con SENAME, que como nosotros trabajamos lo educativo -los aprendizajes- a nosotros no nos sirve un niño que está en malas condiciones. Entonces ha costado, a ver yo creo, siento, que ellos no percibieron por muchos años como los de la… <<no importa, que vayan a clases nomás, no importa si el niño está sobre medicado y está durmiendo ahí en el escritorio, no importa, téngalo usted en el horario que corresponde a escuela que esté>>. Entonces ha costado mucho digamos afinar esa lógica y decir <<a ver nosotros no estamos para cuidar a los chiquillos,*

estamos para generar aprendizaje, para trabajar lo educativo>>" (Hombre, UTP, Santiago).

Además, siguiendo en la línea de las relaciones conflictivas de los colegios con las instituciones, se encuentran críticas a la fiscalización ejercida por el Ministerio de Educación, puesto que ésta suele ser ciega al contexto particular en el que operan estas escuelas, realizando los mismos procesos evaluativos que en un colegio del medio libre. En esa línea, se considera por parte de los profesores que el currículum académico exigido por MINEDUC no se adapta completamente a las necesidades propias de los colegios en estos centros, siendo mucho más complejo cumplir con la cobertura anual exigida. En efecto, entre los desafíos más importantes que se tienen en este contexto se encuentra la necesidad constante de adaptar el currículum a los vacíos pedagógicos que tienen los estudiantes, así como avanzar a un ritmo que se complemente con las capacidades de los jóvenes y conciliar la diversidad de niveles educativos que se tienen en una misma sala de clases. De ahí que la crítica se centra en comprender que el rezago que presentan los jóvenes no permite avanzar al ritmo que los currículums imponen, causando una incompatibilidad entre lo que las instituciones exigen y lo que realmente puede realizar el colegio dadas las dificultades que existen tanto por el contexto carcelario como aquellas que derivan de la baja trayectoria educativa de los jóvenes.

Finalmente, la situación de privación de libertad conlleva una serie de consecuencias que dificultan el desarrollo óptimo de los procesos educativos, lo cual ha sido conceptualizado por algunas profesoras como los efectos de la prisionización. En ese sentido, los jóvenes suelen estar más preocupados de otras situaciones que afectan su día a día que del colegio mismo como, por ejemplo, visitas familiares, noticias no esperadas, problemas de drogadicción, y la angustia que implica no saber en qué etapa se encuentra el juicio, entre otros. Todos estos factores afectan a los niveles de atención de los estudiantes, así como el interés que demuestran por el colegio, obligando a los profesores a buscar estrategias adicionales que permitan conectarlos con la enseñanza, lo cual implica un atraso importante en la cobertura del currículum exigido.

En la línea de lo anterior, es que aparece otra problemática asociada a los contextos de privación de libertad, la cual mantiene relación con el estatus que los jóvenes deben mantener frente a sus pares, el cual suele ser incompatible con un interés centrado en el colegio. De esta manera, las mismas relaciones entre compañeros suelen imposibilitar el desarrollo de una dedicación hacia el colegio, manteniendo el círculo de indiferencia hacia la educación. A pesar de aquello, este aspecto se vería debilitado a medida que avanza el tiempo y logran crear un estatus que les otorgue respeto.

"(…) ellos en la clase lo ven así y se dan cuenta que es inteligente, este le dio la cabeza, tiene capacidades, se dan cuenta de eso, pero al principio, cuando llegan, ellos no pueden mostrar abiertamente <<ah! que rico, vamos al colegio>> porque es mal visto por el resto" (Mujer, profesora, San Joaquín)

Barreras en el aula

Existen ciertas barreras al aprendizaje y desarrollo educacional de los jóvenes que se manifiestan en las dinámicas al interior del aula, vale decir, en el desarrollo de las clases lectivas y en la relación entre alumnos y profesores. En ese sentido, la disposición de los estudiantes junto con los cortos periodos de concentración que éstos poseen, son elementos que inciden fuertemente en que las clases sean muy cortas, dificultando que los profesores puedan completar los objetivos y contenidos mínimos fijados por clase. De este modo, y tal como se comentó anteriormente, tanto el inicio de las clases como los cierres suelen no ser los adecuados, ni los previstos por los docentes. A aquello se le agregan las dificultades que los educadores tienen para controlar el clima de la clase, teniendo que adaptar ésta a las condiciones que se encuentran dadas en ese momento. Esto fue parte de lo que pudo observarse en las diversas clases, donde los alumnos, luego de diversas interrupciones, lograban acabar las clases antes de tiempo, cortando la realización de los objetivos propuestos al inicio.

Por otro lado, la falta de materiales adecuados para realizar las clases es indicada por algunos profesores como un impedimento para la realización de las clases, sobre todo en ramos como ciencias y arte, donde los objetos son de suma importancia para facilitar la enseñanza a los estudiantes, evitando la monotonía de las clases y ayudando a concretizar la enseñanza del conocimiento. Esta idea es expresada por uno de los profesores del Colegio Manquehue en la siguiente cita:

> *"El tema que nosotros en el caso de ciencias no podemos entrar con cualquier material, no podemos hacer experimentos, entonces yo entiendo cuando los jóvenes dicen "profe, pero ciencia de nuevo, el profe dicta, el profe es muy...", entonces claro, como son muy concretos no pueden hacer una reacción química" (Hombre, profesor, Til Til)*

Facilitadores y oportunidades para el aprendizaje

A pesar de todas las dificultades que existen en los centros de privación de libertad para desplegar procesos educativos óptimos que sean lo más "normales" posibles, también existen elementos que facilitan el aprendizaje para los jóvenes. Así, un primer facilitador a tener en consideración, y ampliamente comentado por los y las educadoras, es la cantidad de alumnos por curso, hecho que permita realizar un proceso educativo y pedagógico personalizado, en el cual se desplieguen herramientas extra educativas, además de tener una asistencia completa gran parte del año. Esta realidad es visible fuertemente en el Liceo Humberto Maturana, en el cual se cuenta con aproximadamente 3 ó 4 estudiantes por curso, sin embargo, también es destacado en el resto de los colegios. De ahí que uno de los profesores de dicho establecimiento comente que:

> *"Hay un vínculo mucho más fuerte, un profesor que tiene 45 niños se enamora del curso, tiene su jefatura y es su curso, pero aquí yo tengo a mi estudiante, o*

mis estudiantes, hay cursos que son uno, entonces un profesor durante todo el año, durante 6 horas diarias ve a la misma persona y el joven ve al mismo profesor diariamente" (Hombre, profesor, Santiago)

Del mismo modo, los propios estudiantes destacan que una de las cosas que les gusta de ir al colegio, y que finalmente los motiva a continuar sus procesos educativos en ese contexto, es la personalización del trabajo por parte de los profesores. Esto se traduce en una relación profundamente marcada por el afecto, la valorización y la atención a sus necesidades particulares de aprendizaje, lo cual permite que los jóvenes se sientan mucho más motivados y comprendidos. Es así, como los jóvenes destacan que en estos colegios aprenden mucho mejor y sienten que los profesores tienen más paciencia y dedicación para que ellos comprendan las materias. Además, destacan que una de las fortalezas de los colegios en contextos de encierro es que pueden conocer a los educadores en otras facetas y viceversa[6]. Finalmente, se desprende que estas relaciones terminan desembocando en cambios actitudinales frente al colegio y la educación, lo cual se ve manifestado en una mejora del rendimiento académico, lo cual los motiva a seguir adelante con los estudios, facilitando las ganas por aprender y su disposición frente a la escuela y la educación.

En síntesis, se encuentra que las exigencias propias de la institucionalidad de los centros de privación de libertad se comprenden como barreras, así como la trayectoria educativa pasada. Estos elementos generan dificultades para lograr procesos de aprendizaje efectivos, así como también conlleva a dificultades pedagógicas para los profesores, quienes deben esforzarse en buscar herramientas y estrategias que les permitan sortear las problemáticas encontradas. No obstante aquello, las relaciones cotidianas entre profesores y alumnos actúan como facilitadores, las cuales permiten a los jóvenes encontrarle un sentido a la educación. Es en ese sentido, se encuentra que el rol que juegan los profesores y la manera en que ellos despliegan su actuar y sus relaciones con los estudiantes es de importancia fundamental para que los jóvenes puedan continuar sus estudios y proyectarse en aquello. Es importante destacar que todos estos aspectos positivos permiten un cambio actitudinal por parte de los jóvenes, quienes comienzan a concebir una nueva actitud frente al colegio y a darle importancia al estudio. Es preciso notar que, atendiendo a lo comentado anteriormente, el rol de los profesores, por tanto, es fundamental tanto como para la motivación para asistir al colegio, como para lograr procesos educativos efectivos, algo que es diferenciado analíticamente para efectos de la presente investigación.

Finalmente, y atendiendo a las distintas barreras y facilitadores encontrados, es fundamental comprender que existen, por tanto, aspectos de estudiar en colegios en contextos de encierro que son evaluados por los jóvenes al momento de comparar sus experiencias pasadas en los colegios a los que solían asistir. Un primer aspecto caracterizado como positivo por aquellos,

[6] Se destaca que esta realidad fue considerada en las observaciones de campo, donde se notó las relaciones amistosas existentes entre profesores y estudiantes.

es la recientemente comentada cantidad de estudiantes por sala y la personalización del trabajo por parte de los profesores. Por otro lado, la modalidad de "dos por uno" propia de los planes de Educación para Jóvenes y Adultos también se configura como un aspecto evaluado positivamente por los estudiantes, dado que les permite avanzar más rápido que en un colegio tradicional. Otro aspecto positivo es que en estos contextos los y las jóvenes no deben preocuparse por comprar materiales, dado que todos estos son entregados por el colegio. Del mismo modo, la exigencia e imposición de una rutina a cumplir también lo encuentran como un aspecto positivo, que les facilita la asistencia al colegio. Finalmente, destacan que estando en privación de libertad encuentran un contexto mucho más tranquilo y propicio para estudiar que al que se enfrentan en condición de libertad, puesto que en el primero no deben preocuparse de delinquir, cubrir sus necesidades básicas o proteger sus vidas, facilitando mucho más la concentración en los estudios.

> *"Igual hay un cambio, porque aquí estai más tranquilo, en la calle tienes que andar pendiente que te van a matar, que esto que lo otro, que cuidado con tu hermana porque si no te pegan a ti le pueden pegar a tu familia, y hay que proteger la casa" (Hombre, estudiante, San Joaquín)*

5. Contexto educativo en privación de libertad: un fenómeno complejo

El contexto educativo de jóvenes en privación de libertad se comprende como un fenómeno complejo y dinámico, el cual interactúa con diversos factores que ayudan a comprender la manera en cómo se caracteriza, determina y condiciona (ver Ilustración 8, anexo). Dentro de éstos se encuentran primero, las trayectorias educativas con que los jóvenes se insertan a los colegios; segundo, el contexto de encierro mismo como un elemento que permea todas las lógicas bajo las cuales operan los acontecimientos al interior de los centros; y, en tercer lugar, las dinámicas educativas que marcan la vida cotidiana en el colegio mismo -sean estas en el aula o en los patios de la escuela-. Finalmente, los cambios actitudinales que van desarrollando los jóvenes, así como las expectativas educativas a futuro, se comprenden como un producto del contexto educativo en su totalidad.

En primer lugar, la trayectoria educativa con que llegan los jóvenes a los colegios en los centros es un factor que dificulta despliegue óptimo de la educación, implicando diversas barreras y desafíos tanto para los jóvenes como para los/as profesores/as. De este modo, la baja escolarización, el rezago y las nulas motivaciones que presentan los estudiantes al ingresar a la escuela de los estudiantes aportan a que este contexto sea mucho más difícil de abordar para los profesores, debido a que deben detenerse y abocarse a solucionar una serie de vacíos pedagógicos, así como enfrentarse a la difícil tarea de reencantar a los jóvenes con la educación. Es a raíz de esto último que sea común en los colegios no abarcar los contenidos mínimos planificados por clase, o no alcanzar a cubrir el currículum exigido por las instancias educativas institucionales.

La situación de privación de libertad que viven los jóvenes influye no tan sólo en la disposición y las motivaciones que tienen los estudiantes hacia la escuela y la educación, sino que también permea inexorablemente a las dinámicas institucionales bajo las que funcionan los colegios, así como a lo que acontece cotidianamente en el aula. Es en ese sentido que dicha situación se concibe como un factor que actúa influyendo a todos los elementos que permiten comprender el contexto educativo presente. Así, por ejemplo, gran parte de las barreras y dificultades que presentan los procesos educativos y de aprendizaje pueden explicarse por las dificultades propias del contexto de encierro, específicamente, aquellas que derivan de las rutinas y concepciones propias de una institución punitiva y, por otro lado, las problemáticas de salud mental que se generan en los jóvenes. En este último punto, sin embargo, es posible interpretar que la situación de encierro provoca un doble efecto sobre los jóvenes, a saber, por un lado, dificulta el progreso educativo de los y, por otro lado, también puede significar una motivación para el término de los estudios. En este punto, es necesario comprender como elementos mediadores el rol de los profesores, la red familiar, el tiempo de estadía, el logro escolar y los incentivos asociados que van desarrollando en este contexto.

Las dinámicas educativas que acontecen al interior de los colegios son de suma importancia para comprender no tan sólo el contexto educativo cotidiano que viven los jóvenes, sino que también para los cambios actitudinales que viven, así como para las proyecciones futuras que se trazan pensando en la vida en el medio libre. De este modo, al indagar y comprender los proyectos educativos de los colegios, en conjunto con las prácticas pedagógicas que los profesores ponen en práctica y las relaciones cotidianas entre actores, se interpreta un contexto educativo que, en general, es positivo para el desarrollo social, educativo y afectivo de los jóvenes. Dicho contexto mantiene como fortaleza el ayudar a mitigar y reparar los efectos de sus trayectorias de rezago y deserción escolar, puesto que aporta nuevos elementos y enseñanzas para sus vidas y, por tanto, les permite considerar nuevos caminos para proyectarse hacia el futuro en ámbitos educacionales y laborales. Finalmente, si bien las dinámicas educativas se encuentran permeadas por los efectos de la prisionización, es posible hablar de rasgos incipientes de cambios actitudinales que se ven motivados por el rol del colegio y sus actores en conjunto.

VIII. Conclusiones y discusión

La oferta educativa en centros privativos de libertad está dispuesta y garantizada por la Ley de Responsabilidad Adolescente (N°20.084), la cual obliga a los centros CIP y CRC a impartir educación a través de colegios que operan en sus dependencias. Estos establecimientos imparten educación a los jóvenes siguiendo el currículum de la Educación para Jóvenes y Adultos dispuesto por el Ministerio de Educación y contenido en el Decreto N°257 (2009), el cual establece objetivos y contenidos mínimos asociados a cubrir. Sin embargo, acorde al mismo decreto, los colegios tienen libertad para proponer proyectos educativos propios en caso de que estimen que los programas oficiales no se adecúan a sus necesidades (Palma, 2015). En esa línea, y de manera conflictiva con lo planteado, se encuentra que uno de los principales cuestionamientos que emergen desde los profesores tiene relación con la supuesta rigidez de dichos planes curriculares, los cuales no se adecuarían a las condiciones particulares de los establecimientos. Es así como resulta interesante cuestionar esta problemática, entendiendo que podría existir cierto grado de desinformación por parte de los profesores respecto de las normativas oficiales o, en su defecto, problemas de comunicación entre los diversos actores. La resolución de esta problemática, por tanto, podría mitigar los efectos de una barrera que afecta a los procesos de aprendizaje, así como adaptar los contenidos de la EPJA a las características específicas de estos contextos.

Por otro lado, resulta interesante tener en cuenta el porcentaje de personas vulnerables atendidas en estos colegios, la cual se encuentra en torno al 90%. En este sentido, es prudente cuestionarse las razones que justifican porqué una persona privada de libertad no es considerada vulnerable por las instituciones competentes, así como las consecuencias administrativas que esto puede tener, principalmente, subvenciones para las escuelas, así como atención especial por parte de organismos de gobierno. Esta reflexión deviene de la idea de que la privación de libertad deja en estado de profunda vulnerabilidad a una persona respecto a otra, puesto que se suprimen temporalmente una serie de derechos sociales y políticos. De aquí que es importante revisar cómo se construye el indicador y cómo varía en cuanto una persona es condenada a perder su libertad.

Respecto a la trayectoria educativa de los jóvenes, se identifica que éstos ingresan a las escuelas en contextos de encierro con un largo historial de deserción escolar, lo cual se traduce en importantes niveles de rezago educativo. En esa línea, es interesante notar que alguna de las razones que se aducen como motivantes de la deserción, pueden ser interpretadas a la luz de la teoría de la frustración de Agnew (1992), dado que no encontraban en sus escuelas del medio libre un espacio donde se sintieran queridos o valorizados, causando una frustración que lograron superar en otras actividades como el delito o las drogas. Esta dinámica sucede justamente al contrario de como se manifiesta en los

establecimientos educacionales en contextos de encierro, donde se sienten apreciados y valorados por sus capacidades. Así, y a pesar de todas las dificultades que las trayectorias suponen al momento de volver a la escuela, se identifica la existencia de desarrollos positivos en sus trayectorias, gracias a las labores que realizan los profesores y los proyectos educativos de los colegios centrados en el enfoque de la educación como un derecho. El ingreso de los jóvenes a estos establecimientos educacionales es, por tanto, sumamente importante para el desarrollo futuro de sus vidas, en especial a lo que concierne a sus expectativas y proyecciones de vida, dado que la asistencia al colegio, en conjunto con el logro escolar, les permite, entre otras cosas, encontrar un sentido a la educación, (re)conocer habilidades propias, auto valorizarse, utilizar nuevas herramientas y visualizar caminos que les permitan subsistir sin tener que reincidir en el delito. Esta última idea se condice con las perspectivas planteadas por Thornberry et al (1985), Holmlund et al (2015) y Carbajal (2013), quienes destacan la importancia de la educación para optar a mejores oportunidades de vida. De la misma manera, se puede acotar que los procesos educativos exitosos ayudan a mitigar los problemas relacionados al bienestar emocional y afectivo (Marchant et al, 2013; Berger et al, 2010). Por tanto, se puede visualizar cómo la inserción educacional ayuda a la prevención -o al menos a la concientización crítica- de conductas de riesgo asociadas a comportamientos antisociales y criminales, lo cual es comentado por Battisch (2008), Bernhardt et al (2014) y Berger et al (2018).

En lo que respecta a la vida cotidiana al interior de los centros educacionales, las dinámicas educativas tienen su inicio con temáticas extraeducativas y de apoyo emocional, ya que el cuerpo docente busca generar confianza en el ambiente de la clase, de manera que los jóvenes puedan distraerse, olvidar sus problemas, y luego enfocarse en los contenidos curriculares. Se destaca el almacenamiento del material de estudio por el cuerpo docente para prevenir mal uso de éste por parte de los jóvenes, lo cual dificulta la enseñanza de algunas materias. Por otra parte, se identifican diferencias en el desarrollo de las clases, mientras en el colegio Pestalozzi las clases se asemejan al modelo tradicional de la educación, en el colegio Manquehue esta idea difiere completamente. El primero cuenta con módulos de 90 minutos, donde la disciplina toma un lugar fundamental, los alumnos respetan los turnos conversacionales y toman atención a lo que la profesora anota en la pizarra; el segundo, en cambio, cuenta con módulos de clases más cortos y métodos pedagógicos más libres, sin embargo, se destaca que en Til Til las clases suelen ser más desordenadas. Esto, se interpreta como una dificultad en el aula asociada al cierre de la clase, ya que, al ser clases tan cortas, el clímax se apresura en llegar y los alumnos se centran más en retirarse lo antes posible impidiendo que los profesores puedan realizar un cierre adecuado de la clase. Esta situación difiere absolutamente de lo ocurrido en Pestalozzi donde los tiempos de clases están delimitados por los docentes. Las dinámicas de las clases están orientadas hacia discursos dialógicos, donde se interpela directamente a los alumnos haciéndolos participar constantemente. Las clases están fuertemente marcadas por esta idea y los alumnos comentan estar agradecidos de esto porque se sienten parte del desarrollo de la clase. Esta dinámica

permite que los alumnos presten atención y sean actores activos de su propio desarrollo educativo.

En cuanto a las barreras para el aprendizaje en contextos de encierro, a grandes rasgos se encuentra la injerencia de las trayectorias educacionales de los jóvenes y los efectos institucionales y personales causados por el contexto de privación de libertad. Estos afectan principalmente a las motivaciones de los menores, así como también dificultan las estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes. Contrariamente, se interpreta el rol de los profesores y el colegio -entendidas como dinámicas educativas- como uno de los elementos que facilitan el aprendizaje, y que ayudan a posibilitar cambios actitudinales positivos en las trayectorias de los jóvenes. En ese sentido, es fundamental, para conseguir procesos educativos que aporten de manera exitosa a la reinserción social de niños, niñas y adolescentes, de modo que se puede complementar al foco punitivo centrado en el control y el castigo y, siguiendo a Scarfó (2006) comenzar a enfocarla como un derecho humano inalienable y un espacio de libertad en la cual primen las lógicas pedagógicas.

De esta manera, se concluye lo esencial que resulta que los diversos actores educativos se comprendan como agentes con un rol fundamental en el proceso de (re)inserción social de los jóvenes en conflicto con la ley el cual, siguiendo a Freire (1996), tiene la tarea de facilitar que los educandos problematicen sus condiciones de vida y se conviertan en ciudadanos activos y participativos, capaces de modificar sus condiciones de vida. En este sentido, se interpreta que gran parte de los proyectos educativos impulsados por los colegios en los CIP y CRC estudiados se enmarcan en el llamado enfoque de restitución de derechos (Scarfó 2006) así como en una pedagogía menos tradicional y apegada al control, centrada más bien en comprender a los jóvenes como sujetos de derecho, capaces de modificar sus condiciones de vida. A pesar de aquello, y de los esfuerzos que los establecimientos realizan diariamente para desplegar dichas ideas educativas, existe un choque con una institucionalidad que aún concibe dichos espacios bajo un enfoque centrado en el control, la corrección y en la readaptación, siendo este último el enfoque que prima en los contextos penitenciarios. Así, se requiere un cambio de paradigma institucional, el cual permita anteponer las lógicas pedagógicas y de restitución de derechos por sobre las lógicas punitivas.

IX. Recomendaciones

Atendiendo a los hallazgos, y a la evaluación crítica de éstos, es posible generar ciertas recomendaciones que se conciben como importantes para continuar mejorando la educación entregada a jóvenes en contextos de encierro. De esta manera, se elaboran recomendaciones en cuatro dimensiones de importancia para los procesos pedagógicos: adecuación curricular, ingreso de materiales educativos, autonomía escolar y acompañamiento post-educativo para jóvenes.

Adecuación curricular de la modalidad educación para adultos.

Atendiendo al currículum de la educación para adultos, es posible identificar que éste se orienta más hacia la reparación del rezago escolar en desmedro de un trabajo orientado hacia la reinserción social efectiva, producto de la modalidad "dos por uno" y los planes de educación para adultos. La problemática principal asociada a esto radica en que, con el objetivo de reducir el rezago educativo de los jóvenes, la educación se encuentra más orientada hacia completar los cursos necesarios para que equiparen su nivel educativo real al que deberían tener según su edad. Esto trae consigo que en algunas asignaturas el currículum operativo en los colegios no se condiga totalmente con aquello que posteriormente encontrarán en el medio libre. Es por ello, que se considera cuestionar que si la finalidad de la educación en contextos de encierro es que la persona logre reinsertarse en el sistema educativo una vez que cumpla su condena, por qué los currículums no están contenidos para los mismos niveles.

Esta situación ha llevado a los profesores a tomar estrategias en torno a este dilema e invertir el orden de los cursos que imparten, es decir, los contenidos de primer nivel medio se pasan en segundo nivel medio y viceversa, de manera que los contenidos vistos en clases se condigan con el currículum del sistema educativo tradicional. Sin embargo, esta estrategia conlleva el riesgo de que, ante una eventual evaluación del Ministerio de Educación, se castigue tanto al colegio como al profesor por el no cumplimiento del contenido curricular establecido para la educación contextos de encierro.

De aquí, se recomienda que se atienda a esta problemática incorporando los contenidos y programas de la educación regular en la educación en contextos de encierro, de manera que las soluciones no sólo se queden atendiendo al rezago en el corto plazo, sino que se apunte a una reinserción educativa efectiva a largo plazo. Esto provocaría que los jóvenes, al cumplir su condena, no presenten problemas asociados al contenido curricular de su nueva escuela.

Ingreso de Materiales Educativos

Tal como se tematizó anteriormente, una de las principales barreras del cuerpo docente dice relación con la prohibición del ingreso de algunos materiales educativos por parte del

personal de Gendarmería -amparados en la facultad que tiene esta última institución para el ejercer el control de ingreso de objetos (Art.40, Reglamento Ley 20.084)-. Ahora bien, la oferta de talleres tiene una restricción menor en torno a los implementos que pueden entrar, por ejemplo, existen talleres de orfebrería donde los jóvenes trabajan con metales preciosos. De aquí que deviene el cuestionamiento sobre las razones que justifican por qué los talleres pueden ingresar este tipo de objetos y no el colegio.

Esta problemática es de suma importancia entendiendo que uno de los ejes articuladores de los centros en contextos de encierro es la educación la cual, de hecho, cumple un rol fundamental en la condena de los individuos. En ese sentido, se recomienda que los colegios tengan menos restricciones en el ingreso de materiales que faciliten la realización de las clases, de esta manera se propiciaría una mejor ejemplificación de los contenidos, además de volver más didáctica la dinámica de las clases.

Autonomía

Si bien las escuelas son libres de implementar los proyectos educativos que estimen convenientes, éstos no deben alterar el normal funcionamiento de la rutina del centro, es decir, quedan subyugados a las disposiciones que emanen desde Sename. No obstante, dicha "libertad" contrapone la lógica punitiva versus la lógica pedagógica, ya que esta última no se puede emplear atendiendo a todos los ejes propuestos en su proyecto educativo, ya que se requiere de permisos por parte de la institucionalidad encargada del orden del centro para poder llevar a cabo dicho proyecto. Es así como las escuelas someten su proyecto educativo a lo que el centro les permita realizar en términos de horario, actividades en clases, materiales didácticos e infraestructura del centro.

De aquí que se recomienda cambiar el paradigma del interno desde un punto de vista meramente punitivo y se comience a visualizar desde un paradigma desde la garantía de derechos. Esta acción permitiría al colegio acceder a una serie de acciones que antes estaban restadas en torno al sometimiento de Sename y podrían comenzar a actuar de manera más autónoma. Esto podría reducir las pugnas entre los establecimientos educacionales y Sename y, de este modo, poder ejercer líneas de acción colaborativas entre ambas instituciones, además de atender a la particularidad de cada centro y no disponer de un modelo estandarizado que no se haga cargo de las singularidades de la educación en contextos de encierro. De aquí que sea necesario cuestionarse, por ejemplo, que si las lógicas punitiva y pedagógica defendidas por Sename y los colegios, respectivamente seguirían siendo una barrera educacional si hubiese otro espacio, otro horario u otras reglas en torno a la parrilla programática de actividades.

Acompañamiento post-cumplimiento de condena

Actualmente, cuando un joven cumple su condena y se integra al medio libre, no existe un mecanismo de acompañamiento educativos para los jóvenes. En este sentido, se dificulta saber si es que los jóvenes continuaron sus estudios en el medio libre logrando una plena

reinserción educativa. De la misma manera, se complejiza conocer con exactitud la efectividad de los planes de intervención individual y el éxito logrado por el trabajo de la comunidad educativa. De aquí que se recomienda que se implemente una institución que vele por la integración educativa de los jóvenes a la educación en medio libre, de manera que el joven pueda continuar con sus estudios y optar a una mejor calidad de vida, o bien, que se instauren alianzas con centros educativos (de educación básica, media y superior) en el medio libre, de modo que el joven egrese de los centros de privación de libertad y pueda ser matriculado automáticamente en uno de estos centros en alianza con Sename. Si bien es cierto, nada garantiza que el joven asista a dicho establecimiento, es importante entregar todas las facilidades y herramientas a disposición para que logren integrarse de la mejor manera posible al sistema educativo del medio libre.

Finalmente, se considera necesario realizar sugerencias para futuras investigaciones, esto con el objetivo de contribuir a profundizar la evidencia empírica, el conocimiento y la compresión respecto a la educación para jóvenes en conflicto con la ley y/o que vivan en contextos de alta vulnerabilidad social, familiar y económica. En primer lugar, es importante realizar nuevos estudios respecto a los contextos educativos de jóvenes egresados de centros privativos de libertad, de modo que se puedan tener nociones respecto a las barreras y facilitadores que encuentran para lograr una reinserción socioeducativa exitosa, así como ayudar a la creación de indicadores que permitan conocer y medir el impacto que tienen los planes de intervención individual y los esfuerzos realizados por los colegios, en esa línea, se considera fundamental que dichas instancias puedan tener retroalimentación que les permitan ir reforzando y mejorando día a día sus labores realizadas. Por otro lado, se considera positivo continuar indagando en las percepciones que estos jóvenes tienen respecto al contexto educativo, sin embargo, es necesario utilizar una gama variada de herramientas metodológicas que faciliten la conversación con dicha población. Adicionalmente, es importante considerar temáticas de género y sexualidad en la educación en contextos de encierro, puesto que se percibieron (de manera informal) conductas sexualizadas por parte de los internos, además de comentarios sexistas por parte de aquellos. Este último punto, se considera una materia escasamente abordada y cuestionada.

X. Bibliografía

Agnew, R. (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. *Criminology, 30*(1), pp. 47-87.

Battistich, V. (2008). Character Education, Prevention, and Positive Youth. Development. *Journal of CharacterEducation*, *6*(2).

Becker, G. (1983). El Capital Humano: Un Análisis Teórico y Empírico Referido Fundamentalmente a la Educación.

Benson, P; Scales, P; Hamilton, S &Sesma, A. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research and Applications. En: *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development, 1*.

Berger, C; Gremmen, M; Ryan, A; Steglich, C. (2018). Adolescents' Friendships, Academic Achievment, and Risk Behaviours: Same-Behaviour and Cross-Behaviour Selection and Influence Processes. *Child Development, 0*(0), pp. 1-20.

Berger, C; Torreti, A. & Milicic, N. (2010). Socio-emotional Well-being and Academic achievement: Evidence from a multinevel approach. *Psicologia: Reflexao e Crítica*, *24*(2), pp. 344-351.

Bernhardt, A; Yorozu, R. & Medel, C. (2014). Literacy and life skills education for vulnerable youth: What policy makers can do. *International Review of Education*, *60*(2), pp. 279-288.

Blau, P. & Duncan, P. (1967). The American Occupational Structure.New York: Wiley.

Blazich, G. (2007). La Educación en Contextos de Encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, *44*, pp. 53-60.

Blomberg, T., Bales, W., Mann, K., Piquero, A. & Berk, R. (2011). Incarceration, education and transition from delinquency. Journal of Criminal Justice, 39(4), 355–365.

Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía.* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf

Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *6*(2), 13-35.

Carlson, B. (2002). Educación y Mercado del Trabajo en América Latina Frente a la Globalización. *Revista de la Cepal*, N°77, pp. 123-141.

Centre International D'études Pédagogiques (2009). Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones. Hugo Rangel, pp.41-53. Recuperado de: http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/mapa-regional-latinoamericano-sobre-educacion-en-prisones_0.pdf

Centro de Medición MIDE UC. (2016). Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC. Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales.

CEPAL. (2018). *Acerca de Educación. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.* [En línea]. Disponible en: https://www.cepal.org/es/temas/educacion/acerca-educacion [Accedido 22 agosto. 2018].

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). El derecho a la educación (Art. 13). Observación General N° 13. Recuperado de: http://www.derechos.org.ve/pw/wp-content/uploads/ObsGral_13.pdf

Consejo Nacional de la Infancia. (2017). Informe: Situación de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en Chile. Santiago, Chile.

Constitución Política de Chile [Const.]. (2005). Artículo 19 [Capítulo III]. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Chile.pdf

Decreto de Ley N°257. (2009). Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga Decreto Supremo Nº 239, de 2004, del Ministerio de Educación y sus modifcaciones en la forma que señala. Chile. 19 agosto 2009.

Decreto de Ley N°584. (2007). Aprueba Plan y Programas de Estudio para la Enseñanza Básica de Adultos. Diario Oficial de la República de Chile.

Decreto de Ley N°1000. (2009). Aprueba Plan y Programas de Estudio para la Enseñanza Media de Adultos. Diario Oficial de la República de Chile.

Decreto de Ley N°1378. (2006). Aprueba Reglamento de la Ley Nº20.084 que establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal. Chile. 13 diciembre 2006.

Decreto de Ley N° 1447. (2013). Aprueba Convenio de Colaboración Celebrado entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia, "Para Desarrollar Actividades Educativas para Personas Privadas de Libertad del Sistema Penitenciario. Chile. Recuperado de: http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/07/Nuevo-Convenio-MINJU.pdf

Decreto N°2383. (2015). "Por el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y se adiciona al Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación". Colombia.

Defensoría del Pueblo. (2012). Sistema Penal Juvenil. Programa de Asuntos Penales y Penitenciarios. Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad. Serie Informes Defensoriales: Lima.

Departamento de Educación; Departamento de Justicia (2014). Guiding Principles for Providing High-Quality Education in Juvenile Justice Secure Care Settings.Washington D.C. Recuperado de:
https://www2.ed.gov/policy/gen/guid/correctional-education/guiding-principles.pdf

Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Dionne, J. & Zambrano, A. (2008). Intervención con jóvenes infractores de ley. *Señales*. N°2, pp. 53-75.

Durkheim, E. (1999). Educación y Sociología. Barcelona: Ediciones Altaya, S.A.

Espinoza, O., González, L. & Uribe, D. (2009). Movilidad Social en Chile: el Caso del Gran Santiago Urbano. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 15, N°4.

Ewert, S; Sykes, B & Pettit, B. (2014). The Degree of Disadvantage: Incarceration and Inequality in Education. The annals of the American Academy of Political and Social Science, 24, pp. 24-43

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, *Siglo XXI.*

Freire, P. (1996). Educación y Participación Comunitaria. *Revista Tarea, N°41*, pp. 29-33.

Frigerio, G. (2004). Contra lo inexorable. Buenos Aires, *Libros del Zorzal.*

Fuertes, M. (2011). La observación de las Prácticas Educativas como Elemento de Evaluación y de Mejora de la Calidad en la Formación Inicial y Continua del Profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 9, pp. 237-258.

Fundación Paz Ciudadana. (2016). Estudio sobre los niveles de exclusión social en personas privadas de libertad. Santiago.

Fundación Tierra de Esperanza. (2013). Reinserción Social: Un concepto desde los actores vinculados a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente. Concepción, Chile.

Gendarmería de Chile Dirección Nacional (2006) Estudio de la Educación Penitenciaria del Departamento de Readaptación de Gendarmería de Chile. *Revista Estudios penitenciarios*.

Gendarmería de Chile (2013). Manual de Derechos Humanos de la Función Penitenciaria. Recuperado de: https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/ddhh/Archivos_Adicionales/MANUAL_DDHH_GENCHI_FINAL.pdf.

Goffman, E. (1984). Internados. Buenos Aires. *Amorrortu*

González-Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la Pedagogía Progresista. En: J. Trilla: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, pp.15-39

Herrera, P. & Frejtman, V. (2010). Pensar la Educación en Contextos de Encierro: Primeras Aproximaciones a un Campo en Tensión. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Holmlund, H; Hjalmarsson, R & Lindsquit J. (2015). The Effect of Education on Criminal Convictions and Incarceration: Causal Evidence from Micro Data. The Economic Journal, 125, pp. 1290-1236

IIPE UNESCO (2015). Las leyes generales de educación en América Latina: El derecho como proyecto político. Buenos Aires. Recuperado de: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/IIPE%20CLADE%20Leyes%20Generales%20de%20Educacion%20Nestor%20Lopez.pdf.

Krause, M. (1995). La Investigación Cualitativa: Un Campo de Posibilidades y Desafíos. *Temas de Educación* (7), 19-39.

Kelly, D. & Balch, R. (1971). Social Origins and School Failure: A reexamination of Cohen's Theory of Working-Class Delinquency. *The Pacific Sociological Review, 14*(4), pp. 413-430.

León, I. (2016). Análisis de la implementación de las Secciones Juveniles de Gendarmería de Chile en el marco de la Reforma Procesal Penal Adolescente (Ley 20.084).

Ley No. 17.823. Código de la Niñez y la Adolescencia. Uruguay. 07 septiembre 2004

Ley No. 19247. Introduce Modificaciones a la Ley Sobre Impuesto a la Renta; Modifica Tasa del Impuesto al Valor Agregado; Establece Beneficio a las Donaciones con Fines Educacionales y Modifica Otros Textos Legales que Indica. Chile. 15 septiembre 1993

Ley No. 20084. Ley de Responsabilidad Penal Juvenil. Establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal. Chile. 07 diciembre 2005.

Ley No. 26.206. Ley de Educación Nacional. Argentina.

Loubet-Orozco, R. (2016). Del pensamiento de Marx acerca de la educación. *Arenas*, 17(42), Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 55-63.

Marchant, T; Milicic, N & Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), pp. 167-186.

Mateo, M. (2007). Educación para el desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación, 41*(3).

McAra, L. & McVie, S. (2015). The case for diversion and minimum necessary intervention. *Youth Crime and Justice, 2*, pp. 119-136.

Ministerio de Educación. (s.f). Mapa de Establecimientos Educacionales en Contextos de Encierro a lo Largo del País. Recuperado de: https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2018/07/MapaECE.pdf

Ministerio de Educación. (2016). Derecho a la Educación y Personas Privadas de Libertad. (2016). Recuperado de:
https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2017/05/capitulo-educacion-informe-2016.pdf

Ministerio de Justicia (2008). Normas técnicas en educación y cultura penitenciaria. Gendarmería de Chile. Subdivisión técnica. Departamento de readaptación. Santiago de Chile.

Murray, J. (2007). The cycle of punishment: Social exclusión of prisoners and their children. *Criminology & Justice*, 7(1): 55-81.

Naciones Unidas, Asamblea General. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París

Naciones Unidas, Asamblea General. (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Naciones Unidas, Asamblea General. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Naciones Unidas, Asamblea General. (1989). Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Naciones Unidas, Asamblea General. (1990). Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad. La Habana.

Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño. (2007). Observación General N°10: Los derechos del niño en la justicia de menores.

Naciones Unidas. (2004). Los Derechos Humanos y las Prisiones: Manual de capacitación en derechos humanos para funcionarios de prisiones. Nueva York y Ginebra. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/training11sp.pdf

Ng, I.; Sarri, R.; Stoffregen, E. (2013). Intergenerational Incarceration: Risk Factors and Social Exclusion. *Journal of Poverty*, 17:437-459.

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, N° 10. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 57-72.

OCDE. (2014). Boletín Temático OCDE Educación. [En línea]. Recuperado de: https://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/educacion.htm. [Accedido 22 agosto. 2018]

Parsons, T. (1959). *The School as a Social System*.Harvard Educational Review 29: 297-318.

Palma, C. (2015). La Otra Reforma: La Educación de los Postergados. *Revista Señales*, N°14:60-82. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/otros/senales_2016/senales_14_pag-60_art4.pdf

Pérez-Luco, R., Lagos, L., Rozas, R. & Santibáñez, J. (2005). Impacto Vital del Paso por un COD en la Adolescencia. La Experiencia de Cuatro adultos de Temuco. *Revista de Psicología de la universidad de Chile*, Vol. XIV, Nº 2, pp. 27-46.

PNUD. (2013). Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014: Seguridad Ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina. Nueva York.

Rangel, H. (2008). Desafíos y Perspectivas de la Educación en Establecimientos Penitenciarios en América Latina. *Educación en Prisiones en Latinomérica: Derechos, Libertad y ciudadanía*. UNESCO, pp. 171-184.

Rustin, M. (2016). The neoliberal university and its alternatives. *Soundings*, *63*:147-176. Recuperado de: https://www.lwbooks.co.uk/sites/default/files/s63_14rustin_0.pdf

Santibáñez, M. & Alarcón, C. (2009). Análisis crítico de la aplicación práctica de la Ley de Responsabilidad Penal juvenil y propuestas de mejoramiento. *Temas de la Agenda Pública*, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Scarfó, F. (2006). Los fines de la Educación Básica en las Cárceles en la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Scarfó, F. (2008). La educación pública en los establecimientos penitenciarios en Latinoamérica: garantía de una igualdad sustantiva. *Educación en Prisiones en Latinoamérica: Derechos, Libertad y Ciudadanía*. UNESCO, pp.111-142.

Sepúlveda, A. (2014). El Currículum tras las Rejas: Aproximaciones al Significado Pedagógico-Curricular en un contexto Privativo de Libertad para Menores. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Servicio Nacional de Menores. (2015). Reincidencia de Jóvenes Infractores de Ley RPA. Ministerio de Justicia. Chile.

Servicio Nacional de Menores. (2015). Orientaciones Técnicas: Programa de Apoyo Psicosocial para Adolescentes Privados de Libertad y en el Medio Libre. Ministerio de Justicia. Chile.

Soto, P. & Peralta, M. (2016). Política de Protección a la Infancia en Chile: La Omisión Pertinaz. *Cuadernos de Coyuntura*. Nº13.

Swisher, R & Dennison, C. (2016). Educational Pathways and Change in Crime Between Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, pp. 1-32.

UNESCO. (2017). La educación transforma vidas. París. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf

UNICEF. (2003). Adolescentes y Sistema Penal: Un Desafío para el Sistema Democrático. *Infancia*. Documento de Trabajo N°3.

UNICEF. (2006). Artículo Comentario A La Ley De Responsabilidad Penal De Adolescentes De Chile. *Justicia Y Derechos Del Niño.* N°8.

UNICEF. (2013). La Adolescencia y el Derecho a la Educación. *Desafíos*. N°17.

UNICEF. (2014). El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano: Una revisión al caso chileno. *Temas de Desarrollo Humano Sustentable*. Santiago: UNICEF, PNUD. Recuperado de: http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/10/Libro-informe-desarrolloprod-10619p.pdf

UNICEF. (2017). Situación educativa de las y los adolescentes privados de libertad por causas penales en América Latina y El Caribe. Estudio Regional Comparativo: Bogotá, Ciudad de México, Ciudad de Panamá, Lima, Montevideo, San Salvador, Santiago y Santo Domingo.

Thornberry, T & Moore, M. (1985). The Effect of Dropping out of High School on Subsequent Criminal Behaviour. *Criminology*, *23*(1), pp. 3-18.

Urraco, M & Nogales, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, *12*, pp. 153-167. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf

Vacca, J. (2004). Educated Prisoners Are Less Likely to Return to Prison. Journal of Correctional Education, 55(4), pp. 297-305.

Van der Walt, J. (2017). Neoliberalism and education: A reformational-pedagogical perspective (part 1). Koers, 82(1), 1-11. Recuperado de: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-85572017000100002

Verdeja Muñiz, M. (2018). Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis. *Revista Fuentes*, *20*(1), pp. 43-56.

Zambrano, A.; Ballestros, R. & Galindo, C. (2001) La resiliencia como metáfora de una nueva mirada en la intervención psicosocial. En De la mano de los niños: nuevas miradas para construir nuevos caminos. Universidad de la Frontera. Chile

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*, Vol.XIII, Nº1, pp. 115-132

Zúñiga, L. & Benítez, K. (2014). Modelo de Atención Integral Socio-Psico-Pedagógico para ser aplicado en los Centros de Adolescentes Infractores. Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, Ecuador. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/Modelo_Privativas_ULTIMO.pd

XI. ANEXOS

Tabla 2: Detalle de muestra cualitativa lograda

Colegio	Actor	Género	Edad	Ocupación
Colegio Manquehue de Til Til	Estudiante	Masculino	18 años	Segundo nivel medio
	Estudiante	Masculino	21 años	Primer nivel medio
	Estudiante	Masculino	18 años	Egresado de enseñanza media
	Estudiante	Masculino	22 años	Tercer nivel básico
	Profesor	Masculino	S/I	Profesor de historia y jefe de UTP
	Psicóloga	Femenino	28 años	Directora del colegio
Colegio Pestalozzi de San Joaquín	Estudiante	Masculino	18 años	Primer nivel medio
	Estudiante	Masculino	17 años	Segundo nivel básico
	Estudiante	Masculino	14 años	Básica
	Estudiante	Masculino	17 años	Segundo nivel medio
	Profesora	Femenino	32 años	Profesora de historia
	Psicóloga y profesora	Femenino	S/I	Jefa UTP
Liceo Humberto Maturana de Santiago	Estudiante	Femenino	19 años	Tercer nivel básico
	Estudiante	Femenino	17 años	Primer nivel medio
	Estudiante	Femenino	16 años	Segundo nivel medio
	Estudiante	Masculino	S/I	Tercer nivel básico
	Profesor	Masculino	27 años	Encargado de convivencia escolar y profesor de historia
	Profesora	Femenino	S/I	Jefa UTP

CEIA Gladys Lazo de San Bernardo	Estudiante	Masculino	16 años	Primer nivel medio
	Estudiante	Masculino	14 años	Tercer nivel básico
	Estudiante	Masculino	17 años	Tercer nivel básico
	Estudiante	Masculino	17 años	Segundo nivel medio
	Profesor	Masculino		Profesor de matemáticas
	Jefa UTP	Femenino		Profesora de lenguaje

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: Plan de Estudio para Educación Básica de Adultos.

Niveles/Cursos	Lengua Castellana y Comunicación	Educación Matemática	Estudios Sociales	Ciencias Naturales	Total Horas Semanales
Nivel 1 1° a 4° básico	5 horas	5 horas	-	-	10 horas
Nivel 2 5° a 6° básico	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	16 horas
Nivel 3 7° a 8° básico	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	16 horas

Fuente: Decreto de Ley N°584 (2007)

Tabla 4: Plan de Estudio para Educación Media Científico-Humanista de Adultos.

Niveles	Formación General					*Formación Instrumental	**Formación Diferenciada	Total Horas Semanales
	Lengua Castellana y Comunicación	Educación Matemática	Estudios Sociales	Ciencias Naturales	Inglés			
Nivel 1 1° y 2° Medio	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	(2 horas)	24 horas
Nivel 2 3° y 4° Medio	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	(2 horas)	24 horas

***Programas de Formación Instrumental: Convivencia Social, Consumo y Calidad de Vida, Inserción Laboral y Tecnologías de la Información (Obligatoria, de carácter semestral e incide en promoción y repitencia).**
****Programas de Formación Diferenciada: Subsectores de Filosofía, Inglés Comunicativo y Educación Física (Obligatoria para el establecimiento y optativa para los estudiantes. Si opta incide promoción y repitencia).**
Fuente: Decreto de Ley N°1000 (2009).

Tabla 5: Plan de Estudio para Educación Media Técnico-Profesional de Adultos

Niveles	Formación General					*Formación Instrumental	**Formación Diferenciada	Total Horas Semanales
	Lengua Castellana y Comunicación	Educación Matemática	Estudios Sociales	Ciencias Naturales	Inglés			
Nivel 1 1° y 2° Medio	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	-	4 horas	24 horas
Nivel 2 3° Medio	3 horas	3 horas	-	-	2 horas	4 horas	12 horas	24 horas
Nivel 3 4° Medio	2 horas	2 horas	4 horas	-	-	4 horas	12 horas	24 horas

*Formación Instrumental: Convivencia Social, Consumo y Calidad de Vida, Inserción Laboral y Tecnologías de la Información (Obligatoria, de carácter semestral e incide en promoción y repitencia).

**Formación Diferenciada: Especialidades de Forestal, Productos de la Madera, Agropecuaria, Elaboración Industrial de Alimentos, Servicios de Alimentación Colectiva, Instalaciones Sanitarias, Mecánica Industrial, Construcciones Metálicas, Mecánica Automotriz, Electricidad, Electrónica, Telecomunicaciones, Acuicultura, Atención de Adultos Mayores y Servicios Hoteleros (Obligatoria para los estudiantes y el establecimiento).

Fuente: Decreto de Ley N°1000 (2009)

Tabla 6: Colegios en CIP y CRC en Chile

Colegio	Región	Comuna	Centro
Escuela Pedro Vicente Gutiérrez	Arica y Parinacota	Arica	CIP CRC Arica
CEIA José Alejandro Soria Vargas	Tarapacá	Iquique	CIP CRC Iquique
CEIA Dr. Antonio Rendic Ivanovic	Antofagasta	Antofagasta	CIP CRC Antofagasta
Liceo Edwin Latorre Rivero	Atacama	Copiapó	CIP CRC Copiapó
CEIA Adolfo Pérez Esquivel	Coquimbo	La Serena	CIP CRC La Serena
Colegio Ruka Newen	Valparaíso	Limache	CIP CRC Limache
Colegio Pestalozzi	Metropolitana	San Joaquín	CIP San Joaquín
Liceo Dr. Humberto Maturana	Metropolitana	Santiago	CIP CRC Santiago
CEIA Gladys Lazo	Metropolitana	San Bernardo	CIP San Bernardo
Colegio Manquehue de Til Til	Metropolitana	Til Til	CIP CRC Til Til
Colegio Antuhue	O'Higgins	Graneros	CIP CRC Graneros
Liceo T-P Aulas de Esperanza	Maule	Talca	CIP CRC Talca
Colegio El Renoval	Bío Bío	Coronel	CIP CRC Coronel

Colegio de Adultos Inapewma	Araucanía	Cholchol	CIP CRC Cholchol
CEIA Narciso García Barría	Los Lagos	Puerto Montt	CIP CRC Puerto Montt
CEIA Josefina Méndez	Aysén	Coyhaique	CIP CRC Coyhaique
Colegio de la Fundación para el Desarrollo	Magallanes	Punta Arenas	CIP CRC Punta Arenas

Fuente: Elaboración propia a partir de Mapa de Establecimientos Educacionales, Ministerio de Educación

Tabla 7: Colegios en CIP y CRC Región Metropolitana

	Liceo Dr. Humberto Maturana	Colegio Manquehue	CEIA Gladys Lazo	Colegio Pestalozzi
Matrícula 2017	55	103	97	180
Género	Masculino y Femenino	Masculino	Masculino	Masculino
Dependencia	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado
Costos	Gratuito	Gratuito	Gratuito	Gratuito
Niveles de enseñanza	Básica y Media (adultos)	Básica (adultos) y Media (adultos)	Básica (adultos) y Media (adultos)	Básica (adultos) y Media (adultos)
Cantidad de docentes disponibles para trabajo en aula	28	10	6	15
Puntaje PSU 2017	385,5	363	316,5	409,3
Cantidad de estudiantes que rindieron PSU 2017	3	16	1	4
Cantidad de estudiantes prioritarios y preferenciales 2017	44	89	84	161

Fuente: Elaboración propia a partir de Fichas de Establecimientos Ministerio de Educación y Estadísticas PSU DEMRE

Tabla 8: Matrícula por nivel educacional en colegios CIP y CRC Región Metropolitana, año 2017

	Liceo Dr. Humberto Maturana	Colegio Manquehue	CEIA Gladys Lazo	Colegio Pestalozzi	Total
Básica 1 (1°- 4°)	31	17	0	16	64
Básica 2 (5° - 6°)	6	15	0	34	55
Básica 3 (7° - 8°)	7	18	52	54	131
Media 1 (1° - 2°)	7	25	31	59	122
Media 2 (3° - 4°)	4	28	14	17	63

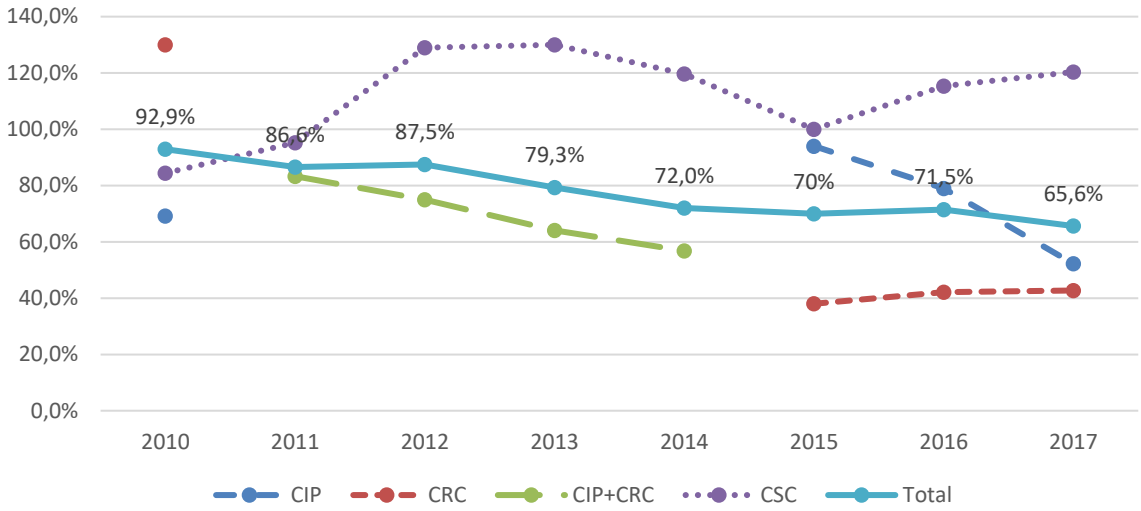
Fuente: Elaboración propia a partir de Fichas de Establecimientos Ministerio de Educación

Tabla 9: Cantidad de jóvenes en Secciones Juveniles de Gendarmería de Chile.

Año	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
N	47	67	66	46	41	62	45	48

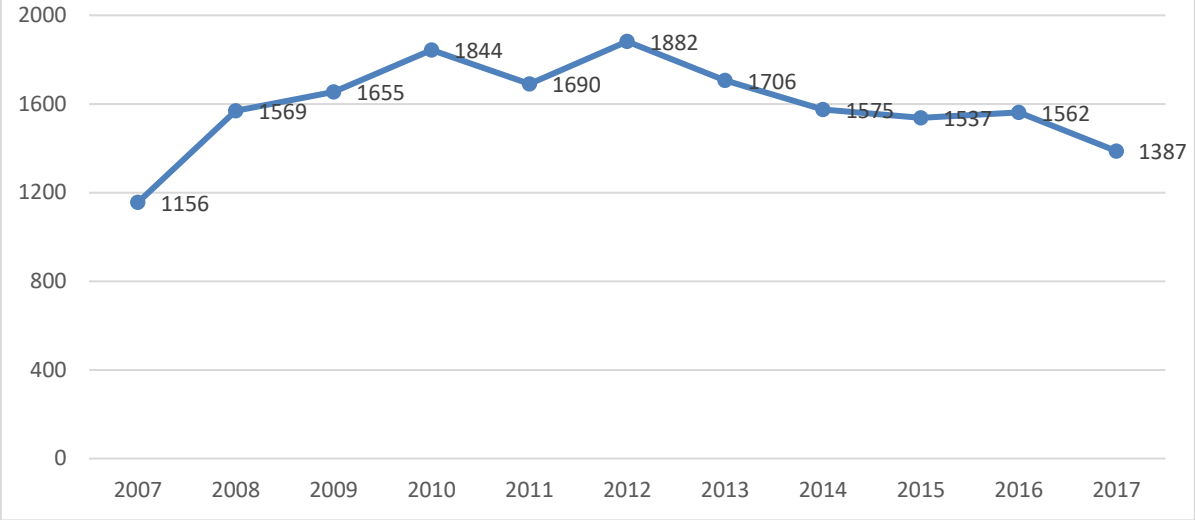
Fuente: Anuarios Estadísticos Gendarmería de Chile (2009-2016)

Ilustración 1: Porcentaje de ocupación al último día de cada año en centros de sanción o medida privativa de libertad, por tipo de centro (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos del Servicio Nacional de Menores (2010-2017)

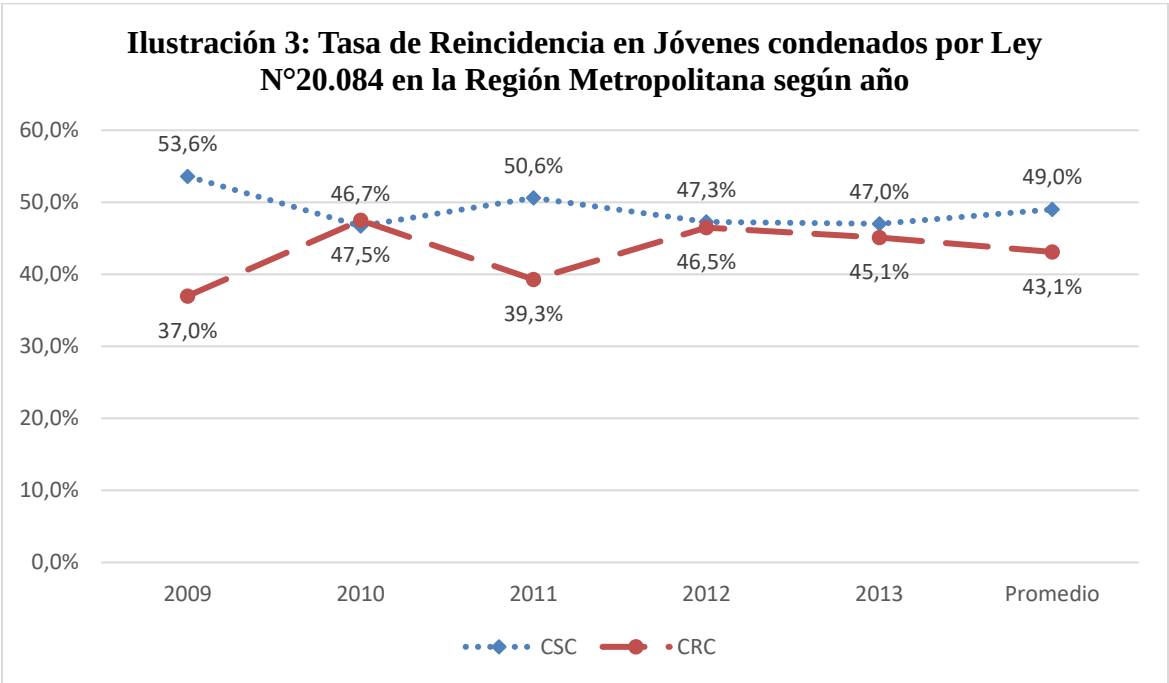
Ilustración 2: Cantidad total de ocupación al último día de cada año en centros de sanción o medida privativa de libertad (N)



Nota: En el año 2009 se toma como referencia el 30 de junio, ya que no hay disponibilidad de datos posteriores.

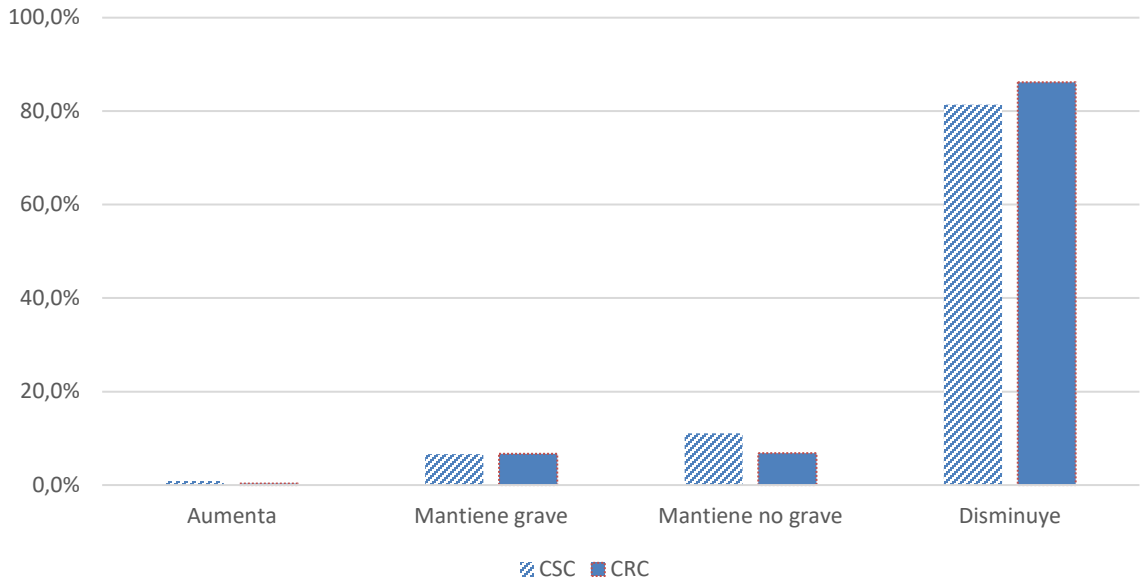
Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos del Servicio Nacional de Menores (2007-2017)

Ilustración 3: Tasa de Reincidencia en Jóvenes condenados por Ley N°20.084 en la Región Metropolitana según año



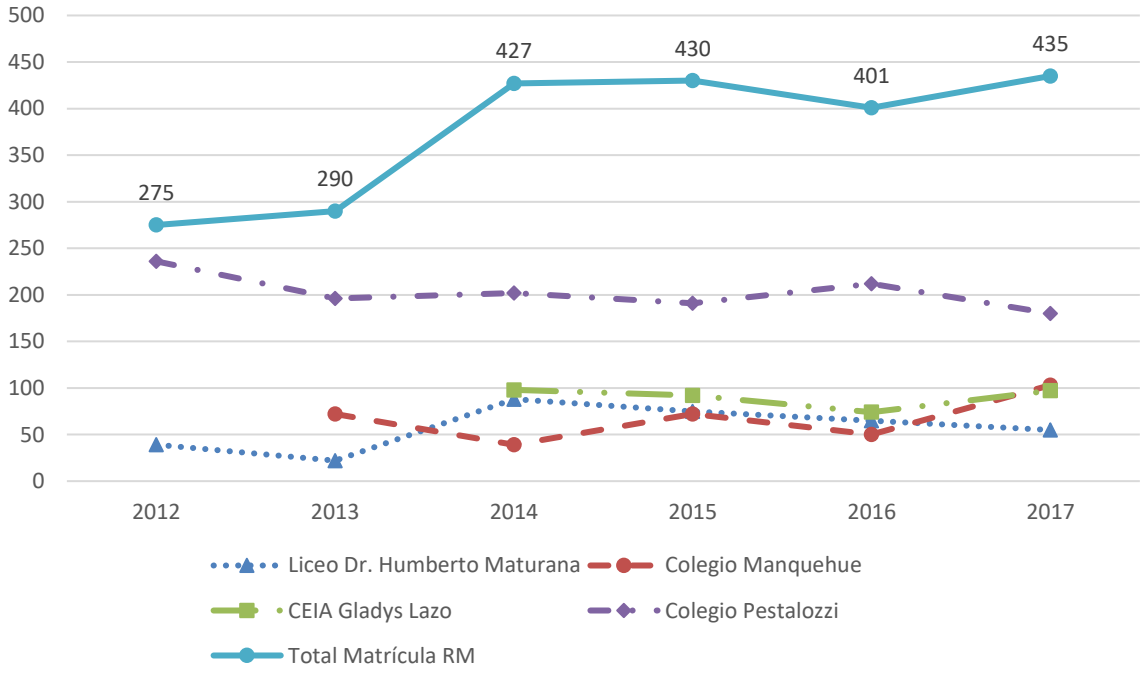
Fuente: Elaboración propia a partir de Servicio Nacional de Menores (2015)

Ilustración 4: Tasa promedio de progresión de severidad del delito de jóvenes reincidentes entre 2009 y 2013, según modalidad de atención, a los 12 meses de haber cumplido condena



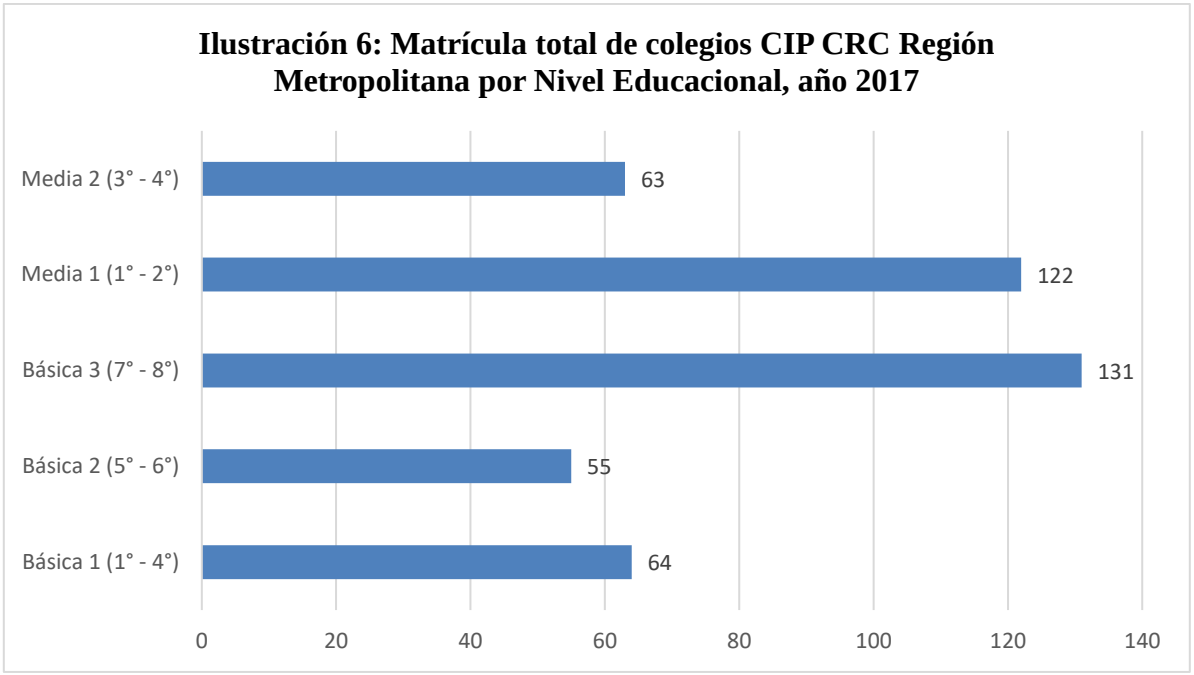
Fuente: Elaboración propia a partir de Servicio Nacional de Menores (2015)

Ilustración 5: Matrícula total de colegios CIP-CRC Región Metropolitana, año 2017



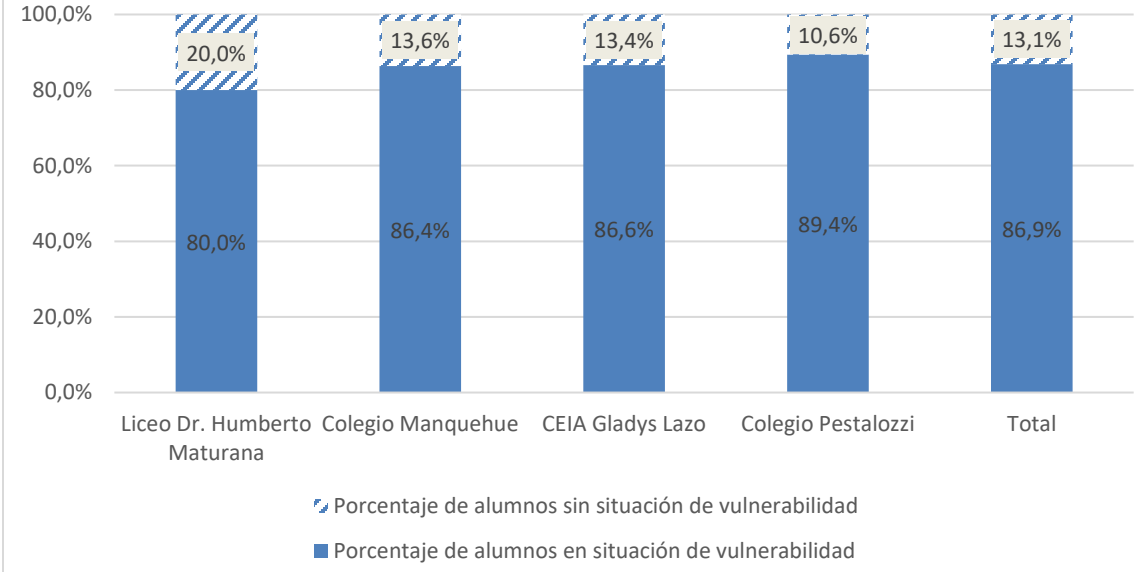
Fuente: Elaboración propia a partir de Fichas de Establecimientos Ministerio de Educación

Ilustración 6: Matrícula total de colegios CIP CRC Región Metropolitana por Nivel Educacional, año 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de Fichas de Establecimientos Ministerio de Educación

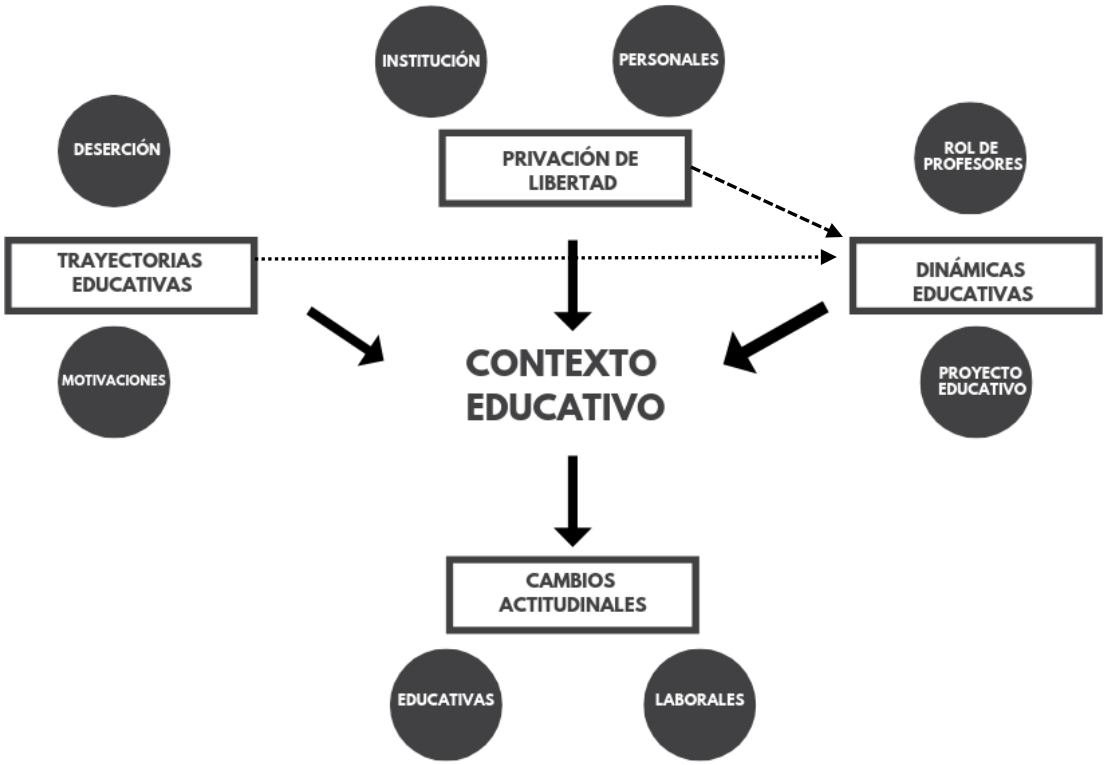
Ilustración 7: Porcentaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad y no vulnerabilidad en colegios CIP y CRC de Región Metropolitana (2017)



Nota: vulnerabilidad comprendida como estudiantes prioritarios y preferentes según Ministerio de Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fichas de Establecimientos Ministerio de Educación.

Ilustración 8: Diagrama de relación entre conceptos



PAUTA DE ENTREVISTA JÓVENES

Caracterización Personal y Educación Previa

P1. En primer lugar, quisiéramos agradecerte por tu participación en este estudio. Para comenzar nos gustaría conocer un poco más de ti ¿Podrías contarnos tu edad? ¿Hace cuánto tiempo llegaste al Centro? ¿Qué hacías antes? ¿A qué te dedicabas? ¿Cómo se compone tu familia? ¿Siempre has vivido en Santiago? ¿En qué comuna?

P2. En caso de que el entrevistado o entrevistada refiera a estudios previos, preguntar por ¿Hasta qué curso llegaste antes de entrar a este lugar? ¿Cómo fueron tus experiencias educativas fuera de este lugar? (¿Cómo era tu relación con los y las profesoras? ¿Cómo fue tu inserción dentro de ese contexto educativo? ¿Cuáles son tus mejores y peores recuerdos de la escuela? ¿Cuáles fueron los principales desafíos en la escuela?)

P2.1 En caso de que el entrevistado o entrevistada no refiera estudios previos, preguntar ¿Cuáles eran sus motivaciones para no asistir? En caso de haber desertado antes de entrar al Centro, preguntar ¿Cuáles fueron sus motivos para desertar?

Educación Actual y Planes futuros

P3. ¿Asistes a clases en el centro? (Si su respuesta es sí, pasar a P4. Si su respuesta es no, preguntar si desertó o nunca ha estudiado dentro de SENAME, si desertó, pasar a P4 y reformular preguntas en pasado, si nunca estudió pasar a P11)

P4. ¿Podrías describirnos lo que hacen en una clase normal desde que comienza hasta que acaba? (Reforzar lo anterior con preguntas sobre si ¿Estas dinámicas cambian de un día a otro? ¿En qué sentido cambian? ¿Qué es lo que marca el cambio? ¿Dónde está tu escuela? ¿Cuánto tiempo llevas asistiendo? ¿Cómo es tu curso? ¿Cómo se realiza la asignación de cursos? ¿Cómo fue su inserción en esta nueva etapa?)

P5. ¿Cuáles son tus motivaciones para asistir a la escuela? ¿Cómo es tu experiencia educativa actual? (Indagar en ¿Qué opciones educativas tienen? En caso de que haya más opciones: ¿Cómo decidiste esta opción en desmedro de otras?)

P6. ¿Cómo es la relación con tus profesores? (¿Qué herramientas debería tener un profesor/a? ¿Cuáles son las herramientas que más valoras? ¿Qué tipo de profesores valoras más? ¿Cómo esperas que sea un profesor/a?)

¿Y la relación con tus compañeros? ¿Por qué?

P7. Si tuvieras que evaluar la educación que recibes ¿Cómo la evaluarías? (¿Por qué? ¿Qué cosas crees que se podrían mejorar? ¿De qué manera se podría mejorar?)

P8. ¿Qué cosas han cambiado en tu vida desde que asistes a la escuela? (¿De qué manera crees que te ayuda asistir a la escuela? ¿Qué significa asistir a la escuela para ti?)

P9. ¿Crees que ha habido quiebres dentro de tu recorrido educativo? (Si responde que sí, preguntar ¿Cuáles han sido las principales rupturas o momentos de crisis dentro de tu recorrido educativo? ¿Cómo el sistema educativo actual te ayuda a enfrentar estos desafíos?)

P10. ¿Cuáles son tus planes a futuro? ¿Crees que la educación juega un rol en ellos? ¿Cuál?

P11. (SÓLO PREGUNTAR SI NUNCA HA ESTUDIADO AL INTERIOR DE SENAME)

¿Por qué no asistes al colegio en el centro? (¿Qué cosas crees que hacen falta para que puedas estudiar? ¿De qué manera el centro se hace cargo de tu educación? ¿Crees que no estudiar pueda tener repercusiones en tu vida futura? ¿En qué sentido?)

PAUTA DE ENTREVISTA PARA PROFESORES

Caracterización Personal y Proyecto Educativo

P1. En primer lugar, quisiéramos agradecerte por tu participación en este estudio. Para comenzar nos gustaría conocer un poco más de ti ¿Podrías contarnos tu edad, hace cuánto tiempo llegaste acá y en cuántos colegios has trabajado previamente? ¿Cuáles fueron tus motivaciones para venir a trabajar a este centro? (¿Trabajaste en algún centro de SENAME anteriormente? ¿Cómo fue tu formación profesional? ¿Tienes formación docente especializada en contextos de encierro/vulneración?)

P2. ¿Podrías describirme el proyecto educativo? ¿Cuál es tu rol dentro del proyecto educativo? ¿Cuáles son los elementos centrales del proyecto? (¿Cómo se relaciona el proyecto educativo con los alumnos/as? ¿Cuáles son las principales problemáticas que enfrentan como docentes? ¿De qué manera se hacen cargo de estas problemáticas? ¿Cómo enfrentan las necesidades educativas especiales y el rezago escolar? Siempre pensando en el puente entre proyecto y alumnas/os)

P3. ¿Cómo es la relación que se da con SENAME en el contexto del proyecto educativo? ¿Y con el Ministerio de Educación? (¿Existe una relación de complementariedad? ¿A qué nivel? ¿Existen barreras, facilitadores? ¿Cuáles? ¿Cómo se enfrentan?)

P4. Siguiendo con el proyecto educativo, ¿Qué aspectos consideras positivos y negativos? ¿Qué aspectos cambiarías o mejorarías?

Contexto educativo de jóvenes

P5. ¿Cómo describirías el contexto educativo con el que llegan los jóvenes a los centros? (¿Cómo crees que los jóvenes perciben su contexto educativo? ¿Cuáles crees que son sus motivaciones para asistir a la escuela? ¿Existen jóvenes que no asisten? ¿Por qué no asisten? ¿Cómo el centro se hace cargo de ellos?)

Rutina de Clases

P6. ¿Podrías describirnos lo que hacen en una clase normal desde que comienza hasta que acaba? (Reforzar lo anterior con preguntas sobre si estas dinámicas cambian de un día a otro ¿En qué sentido cambian? ¿Qué es lo que marca el cambio?)

P7. ¿Cómo percibes la dinámica de las clases? (¿Cómo es la convivencia escolar? ¿Cómo es tu relación con los y las estudiantes? ¿Cuáles son los tiempos para realizar las clases? ¿Existen diferencias con el contexto de un colegio en el exterior? ¿Cómo las describirías?)

Situación socioeducativa a futuro

P8. ¿De qué manera el proyecto educativo apoya a la reinserción de los jóvenes? (¿Has notado cambios en proyectos y relaciones personales de las o los jóvenes? ¿Qué cambios ha visto en ellos, en sus proyectos o en sus relaciones? O ¿Por qué crees que no se dan esos cambios? Rescatar herramientas que se entregan, motivaciones, experiencias, planes a futuro, etc.)

P9. ¿Cuáles son las principales barreras o desafíos que enfrentan para reforzar la educación que se entrega en los centros? (elementos materiales, humanos, curriculares, entre otros). ¿Consideras relevante y pertinente el currículum impartido en la escuela? ¿En qué sentido?

PAUTA PARA DIRECTORES DE ESCUELAS

Caracterización Personal y Motivaciones

P1. En primer lugar, quisiéramos agradecerte por tu participación en este estudio. Para comenzar nos gustaría conocer un poco más de ti ¿Podrías contarnos tu edad, hace cuánto tiempo llegaste acá y cuál es tu trayectoria dentro de SENAME? ¿Y previamente? ¿Cómo es tu formación profesional? ¿De qué manera se gesta tu llegada a este cargo? ¿Cuáles fueron tus motivaciones para emplearte en este cargo? (Indagar en motivaciones, apoyo familiar, apoyo profesional, etc.)

Educación en Contextos de privación de libertad adolescente

P2. ¿Podrías contarnos respecto del proyecto de reinserción del Centro? En específico, ¿Cómo es el proyecto educativo del Centro? (¿De qué manera funciona el proyecto educativo? ¿Quién es el/la encargado/a? ¿Cómo es el contacto con el Ministerio de Educación? ¿Cómo se articula la malla curricular? ¿Cuál es su relevancia y pertinencia dentro del proyecto educativo? ¿De qué manera se financia? ¿Cuáles son las principales dificultades para llevarlo a cabo? ¿De qué manera se afrontan dichas dificultades?)

P3. ¿Cuál es el rol del cuerpo docente dentro del proyecto? ¿Y el rol de los alumnos/alumnas?

P4. ¿Cuáles son las principales problemáticas respecto al desarrollo educativo de los jóvenes? ¿Cómo las enfrentan? ¿De qué manera el proyecto se hace cargo del rezago escolar de los jóvenes? ¿Y de las necesidades educativas especiales? (¿Cuáles son las principales barreras o desafíos que enfrentan para reforzar la educación que se entrega en los centros? Indagar en elementos materiales, humanos y curriculares, entre otros)

P5. ¿Cómo evaluarías el proyecto educativo del centro? (¿Qué crees que se puede mejorar? ¿De qué manera se puede mejorar? ¿Cómo incide en el futuro de los jóvenes?)

Relación Directivos, Cuerpo Docente y Alumnos/as

P6. ¿Cómo es su relación con el cuerpo docente? ¿Cuál es el perfil del cuerpo docente? (¿Qué herramientas buscan en un/a docente para integrarlo al Centro? ¿Qué elementos son imprescindibles? ¿Existe capacitación para el cuerpo docente? ¿De qué manera se da? ¿Qué organismo es el encargado de realizarlo?)

P7. ¿Cómo es su relación con los estudiantes? ¿Has notado cambios en los proyectos o relaciones personales de los y las jóvenes? ¿Qué cambios ha visto en ellos, en sus proyectos o en sus relaciones? O ¿Por qué crees que no ha habido cambios? ¿Cuál es el rol de su proyecto en torno a esto?

Percepción Alumnos y su futuro

P8. ¿Cómo crees que los alumnos/as perciben el proyecto educativo entregado? (¿Cuál es su disposición a educarse? ¿Cuál crees que es su visión respecto de la educación?)

P9. ¿Qué valor le atribuyes a la educación respecto del futuro de los jóvenes del Centro?