

Universidad Austral de Chile
Escuela de Graduados
Magíster en Educación, mención Gestión y Políticas Educativas



DESERCIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS CARCELARIOS:
EL IMAGINARIO DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA EN TRES JÓVENES
INFRACTORES DE LEY Y PRIVADOS DE LIBERTAD DE LA CÁRCEL DE
MENORES DE VALDIVIA.

CLAUDIO ANDRÉS HENRÍQUEZ TORRES
Valdivia - Chile
Marzo, 2017

Universidad Austral de Chile
Escuela de Graduados
Magíster en Educación, mención Gestión y Políticas Educativas

DESERCIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS CARCELARIOS:
EL IMAGINARIO DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA EN TRES JÓVENES
INFRACTORES DE LEY Y PRIVADOS DE LIBERTAD DE LA CÁRCEL DE
MENORES DE VALDIVIA.

CLAUDIO ANDRÉS HENRÍQUEZ TORRES
Valdivia - Chile
Marzo, 2017

COMISIÓN EVALUADORA**Profesor Patrocinante**

Iván Oliva Figueroa
Facultad de Filosofía y Humanidades
Instituto de Filosofía y Estudios Educativos

Profesores Evaluadores

Karen Alfaro Monsalve
Facultad de Filosofía y Humanidades
Instituto de Historia y Ciencias Sociales

Sergio Toro Arévalo
Facultad de Filosofía y Humanidades
Instituto de Filosofía y Estudios Educativos

AGRADECIMIENTOS

Antes de esgrimir cualquier agradecimiento a quien sea, debo decir que esta investigación y el producto que leerán no sólo significó un trabajo para optar a un grado académico diferente, sino que al pasar de los meses y al ver que el final más se alejaba y las adversidades eran casi imposibles de superar, finalizarlo fue un triunfo casi personal y emocional...como dijo uno de mis profesores de la comisión evaluadora: *“fue casi una cuestión de honor”* o como yo prefiero sintetizarlo, al más puro estilo de la Gloriosa Universidad de Chile –quien mi apoyo incondicional me ha dado más penas que alegrías: *“si no se sufre, es imposible ganar...”*

En este sentido, la mayor de mis gratitudes a mi **Familia**, que respetando mis tiempos estuvieron ahí siempre que los necesite (un especial saludo a mi abuela que debe estar orgullosa mirándome desde arriba), al grupo que un cantante pop cebolla de apellido Beli bautizó como **“Ritual Místico”** que agrupaba a los amigos y compañeros del magíster que casi como un parto eterno me ayudaron, dedicando tiempo y más que alguna cebada al cierre de esta investigación. A los **Profesores patrocinantes y colaboradores**, por aguantar tanto error y tantas faltas de respeto a la Academia de este pobre pueblerino que tan sólo intentaba investigar la deserción escolar de a los que no les importa la Escuela...Muchas Gracias profesores por el tiempo dedicado a revisar esta tesis y por las sugerencias que harán que este trabajo tenga una proyección futura. Infinitas gracias a la **“Angelitu”** quien con su apoyo no sólo académico ni pedagógico, sino también alimenticio y emocional no podría haber terminado lo que parecía imposible.

Finalmente, y como acto de buena crianza de un católico pecador, agradecer a *Dios* por darme esas fuerzas que cuando ya no quedaban y estuve a punto de botar todo a la basura, comenzaron esas voces –ángeles de la guarda le llamamos nosotros, conciencia le llamaran los ateos- que trataron de imaginar esta investigación mucho más allá de lo académico o intelectual y se transformó en el cierre de un ciclo...*en el principio del fin...*

DEDICATORIA

*“Estaré allí hasta el final de los tiempos (...)
Siempre se burlan, se burlan, se burlan,
ustedes son felices cuando estoy de rodillas.
Un día estoy bien y el siguiente es un día negro,
(...) así, ven y hazme saber
¿debería irme o quedarme?”*

*Las indecisiones me molestan
(decisiones de la ONU me molestan)
si no quieren que yo esté libre
(si me quieres líbrame)
exactamente que se supone que debo ser
(díganme a quien debo ofrecer mis servicios)
¿no sabes que incluso la ropa me queda mal?
(Ahorra lo que robas querida)
ven y hazme saber
(si me tienes que decir)
¿Si debo irme o quedarme?”*

“Should I Stay or Should I Go” (The Clash)

DECLARACIÓN

Yo, **Claudio Andrés Henríquez Torres**, Rut 16.465.176-2, estudiante adscrito al Programa de Magíster en Educación, mención Gestión y Políticas Educativas de responsabilidad Académica Administrativa de la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, declaro que soy autor del presente trabajo, que lo realicé en su integridad y que no ha sido publicado para obtener otros Grados o Títulos.

Claudio Andrés Henríquez Torres

16.465.176-2

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en un proceso de dos años, acerca del imaginario sobre Educación y Escuela que poseen tres jóvenes entre 14 y 18 años que se encuentran en calidad de infractores y privados de libertad en la cárcel de Menores de Valdivia. En este sentido, la pregunta que motiva este trabajo es *¿Qué imaginario poseen los jóvenes infractores de ley y privados de libertad sobre Educación y Escuela, para poder explicar la alta deserción escolar que ocurre en los contextos carcelarios?* Se busca describir las representaciones y significados sobre educación y la escuela en los jóvenes reclusos.

La base teórica que fundamenta esta investigación se halla en el estudio de los excluidos del sistema neoliberal actual, ya sea tanto en el ámbito social (Dussel, 2001) como en el escolar (Raczynski *et.al*, 2002). El objetivo central es caracterizar el imaginario de los jóvenes reclusos, mediante la búsqueda de significados e interpretaciones, ya sean conceptuales y afectivas, construidas por los jóvenes en tres momentos claves: (1) Recién ingresado; (2) Condenado; y (3) con beneficio de salida del recinto carcelario. La metodología es cualitativa, con estudios de casos, un enfoque Interaccionista simbólico (Ritzer, 2001) y un acercamiento al concepto de Imaginario Social (Castoriadis, 2002).

Los resultados obtenidos según las observaciones de campo y las entrevistas en profundidad –que fueron los instrumentos de recolección de datos lograron indagar las razones de la deserción escolar en los contextos carcelarios, demostrando que el sistema escolar formal no resulta atrayente ni motivador a los adolescentes ni a los jóvenes de clases populares –que motivó un concepto que denominamos “escuela-ajena”-, ya que no considera su cotidianeidad ni ha transformado sus prácticas tradicionales rígidas y autoritarias, provocando frustración, desilusión, exclusión y desapego a las experiencias formativas lo que conlleva finalmente a la deserción (Bellei, 2001).

Palabras clave: Educación, Deserción Escolar, Cárcel, Exclusión Social.

ABSTRACT

The present investigation is part of a two year process, about the imaginary about Education and School that have three young people between 14 and 18 years who are in the quality of violators and deprived of freedom in the prison of Minors of Valdivia. In this sense, the question that motivates this work is: What imaginary do young law offenders have and deprived of liberty on Education and School, in order to explain the high school dropout that occurs in prison contexts? It seeks to describe representations and meanings about education and school in young prisoners.

The theoretical basis for this research lies in the study of those excluded from the current neoliberal system, whether in the social (Dussel, 2001) or school (Raczynski et al., 2002). The central objective is to characterize the imaginary of the young prisoners, through the search for meanings and interpretations, either conceptual and affective, constructed by the young people in three key moments: (1) Newly admitted; (2) Condemned; And (3) with benefit of leaving the prison. The methodology is qualitative, with case studies, a symbolic Interaccionista approach (Ritzer, 2001) and an approach to the concept of Social Imaginary (Castoriadis, 2002).

The results obtained from the field observations and the in-depth interviews - which were the instruments of data collection - were able to investigate the reasons for school dropout in prison contexts, proving that the formal school system is neither attractive nor motivating to adolescents nor To the young people of the popular classes -which motivated a concept we call "school-people" - because they do not consider their everyday life nor have they transformed their traditional rigid and authoritarian practices, provoking frustration, disappointment, exclusion and detachment from formative experiences. Finally leads to desertion (Bellei, 2001).

Key words: Education, School Dropout, Prison, Social Exclusion.

INDICE

	PÁG.
1. Introducción.	12
2. Antecedentes.	18
2.1 Educación más Pobreza: El espíritu de la Educación Carcelaria.	20
2.1.1 Exclusión y Pobreza.	21
2.1.2 La labor Docente en la relación Pobreza y Educación	23
2.2 Una breve mirada a la educación chilena: Entre la obligatoriedad y la retención.	23
2.2.1 La educación en el Estado Desarrollista (1929-1973): creación de mano de obra para el desarrollo del país.	26
2.2.2 La educación después del Golpe (1973 hasta la actualidad): La ley de la “oferta y demanda”.	28
2.3 Relación política social y política educativa.	29
2.3.1 La educación vista como un derecho: Alcanzar la equidad y evitar la deserción.	29
2.3.2 Los 12 años de escolaridad obligatoria: sobre el derecho de los pobres a educarse.	31
2.3.3 El desafío ante la emergencia de un nuevo sujeto escolar: Retención a toda costa.	32
2.3 La Cárcel como Sistema de Justicia creado por la Burguesía.	34
2.4 "Pan para Hoy, Hambre para mañana", Ley N° 20.084: Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA).	37
2.5 La Deserción Escolar. Distintas miradas para un Fenómeno.	45

2.5.1 Factores Internos para la Deserción Escolar.	48
2.5.2 Factores Externos para la Deserción Escolar.	50
2.6 Interaccionismo Simbólico y la "sociedad como una escena de Teatro".	53
3. Importancia y Justificación de la Investigación.	59
4. Delimitación de la Investigación.	61
5. Formulación del Problema.	63
6. Objetivos generales y específicos.	
6.1 Objetivo General.	75
6.2 Objetivos Específicos.	75
7. Metodología.	76
7.1 Paradigma de investigación.	76
7.1.1 El Paradigma Interpretativo y el Interaccionismo Simbólico.	76
7.2 Sobre el concepto de Imaginario (social).	78
7.3 Tipo de Estudio.	81
7.4 Metodología de Investigación.	84
7.4.1 Un Posible Estudio de Caso	86
7.5 Técnicas de Recolección de Datos.	88
7.6 Población, muestra y criterios de selección.	91
7.7 Estrategias de producción y Análisis de la información.	93
7.8 Criterios de rigor científico.	96
7.9 Criterios Éticos.	100
8. Resultados.	105
8.1 Presentación de los Datos	105
8.2 Tratamiento de los Datos	107
8.3 Organización y Descripción de los datos	108

8.3.1 Sobre el Encierro	109
8.3.1.1 Delitos de los Reclusos	110
8.3.1.2 Rutina de los Reclusos	111
8.3.2 Educación, Escuela y Familia	112
8.3.2.1 Conducta al interior del aula	113
8.3.2.2 Conducta al interior de la Escuela	115
8.3.2.3 Escuela y Curriculum	116
8.3.2.4 Familia, Educación y Libertad	117
8.3.2.5 Rutina durante la deserción escolar	119
8.3.2.6 Valor de la Amistad	120
8.3.2.7 Valor de la Educación	121
8.3.3 Deserción Escolar	124
8.3.3.1 Factores para la Deserción Escolar	125
8.3.4 Exclusión, Pobreza y Entorno	127
8.3.4.1 Exclusión y Pobreza	128
9. Conclusiones	131
10. Bibliografía	141
11. ANEXOS.	148
9.1 Consentimiento Informado Director CIP-CRC	149
9.2 Consentimiento Informado Director Colegio Marcela Paz	151
9.3 Asentamiento Informado Jóvenes menores de edad	152
9.4 Carta de Validación/Instrumento recolección de datos	154
9.5 Instrumento (validado) de Recolección de Datos (Entrevista en Profundidad)	
9.6 Carta Gantt/Plan de Trabajo 2013-2014	

1. INTRODUCCIÓN

Como un grafiti en un muro, como si las paredes hablaran, así de categórico un joven encarcelado dictaba cátedra sobre Educación: *"La educación para mí no me ha ayudado en nada en la vida, porque me he dedicado a otra cosa, pero igual me ha entregado alguna enseñanza. Nunca terminé el colegio, porque nunca me gustó. No tiene ningún valor para mí. La educación no ayuda a ser mejor persona a nadie, el que quiere es bueno y el que quiere es malo (...) yo pienso que la educación no le da libertad a nadie, la educación nos ayuda a los presos a hacer conducta y esa conducta nos ayuda a irnos en libertad."* (Testimonio de un Joven Privado de Libertad del CIP - CRC¹ San Bernardo, 17 años)². Quizás en este impactante testimonio de un joven de 17 años infractor de ley y privado de libertad, se puede respirar la apatía de un grupo de adolescentes a los que la Escuela, el financiamiento compartido, el SIMCE, el Liceo, la PSU, la Universidad, el postgrado, las becas y el lucro no significan nada y/o si significan algo, no son más que conceptos que carecen de transformación y cambio, que carecen de utilidad, que carecen de esperanza y futuro.

El extracto anterior da cuenta de muchas problemáticas, que van más allá de la naturaleza que implica el término educación. Desde que se puso en marcha, a mediados del 2007 la Ley N° 20.084 sobre Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA de ahora en adelante) en la que se establece un sistema de justicia penal para los jóvenes mayores de 14 y menores de 18 años, y que deroga la figura del discernimiento, que obligaba al juez a someter a exámenes psicológicos a los jóvenes entre 16 y 18 años, para determinar si tenían conocimiento de lo que estaban haciendo en el momento de cometer la infracción

¹ CIP-CRC significa Centro de Internación Provisoria y Centro de Régimen Cerrado respectivamente. Se les conoce con estos nombres a las Cárceles de Menores para evitar la significación peyorativa del término "Cárcel" o "Correccionales". En el caso del CIP, aquí se encuentran los jóvenes que son imputados, es decir que se encuentran en período de investigación. En el caso del CRC, la totalidad de los jóvenes están condenados.

² Extracto del testimonio de un joven de 17 años del CIP-CRC de San Bernardo en base a la pregunta *¿te sirve en algo la educación?* Testimonio extraído del "Foro nacional sobre educación de calidad para todos propuestas para fortalecer las políticas educativas dirigidas a jóvenes y adultos en Chile", recogidas con ocasión de la semana de acción mundial por la educación, Chile, 2009.

a la ley penal y la capacidad de distinguir entre lo justo y lo injusto, entre el bien y el mal y asumir las consecuencias de sus actos, es que la educación pasó a ser el centro de la reinserción social y de los centros privativos de libertad para jóvenes.

Además, la LPRA incorpora el reconocimiento pleno de derechos de los adolescentes privados de libertad tal como la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) establece. Esto implica especial consideración del interés superior del adolescente y la protección integral de éste, reconociendo en él sus potencialidades y capacidades. "Así en términos generales; el nuevo sistema persigue priorizar el carácter responsabilizador de la intervención penal por sobre el componente punitivo, enfatizando el uso de la privación de libertad como último recurso y por el tiempo mínimo posible, y promoviendo la aplicación de salidas alternativas" (Santibáñez y Alarcón, 2009). Por ello, al interior de las mayorías de las cárceles de Menores, se comienzan a levantar Escuelas y Colegios que van en la dirección de poder reinsertar educativamente a los jóvenes infractores de ley que son desertores o repitentes.

Para reflexionar sobre el imaginario que tienen los jóvenes infractores de ley y privados de libertad -adolescentes que en su mayoría son repitentes, desertores escolares e incluso analfabetos y analfabetas- en las Cárceles de Menores (de ahora en adelante CIP-CRC) sobre Educación, Escuela e Inserción y Deserción escolar, no es posible realizarla, sino comprendemos los múltiples cambios culturales, sociales, políticos, económicos y hasta paradigmáticos que surgieron a mediados y fines del siglo pasado, y que en gran parte explican algunas de las razones de la alta tasa de la deserción escolar en la población penal de los CIP-CRC del país, tanto como los que ingresan como los que salen del Centro Privativo.

La problemática de la Deserción Escolar, la que entenderemos como "el abandono de un alumno o alumna de asistir a la escuela, ya sea por un período definido o indefinido, que a pesar de estar en condiciones de cursar algún grado en el sistema escolar no lo cursan" (Arias, 1996), afecta de forma muy determinante al desarrollo de nuestro país, no solo en el ámbito económico, sino también en el ámbito socio cultural, por la razón de que la educación es la única

opción que otorga la movilidad social y también el desarrollo económico de la población de un país...el fin en sí mismo de la educación, es lograr la adquisición de habilidades necesarias para las exigencias de nuestra sociedad. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que en Chile han bajado lentamente los niveles de deserción escolar, y se ha dado por superado los niveles de analfabetismo, llegando a ser en la región sudamericana el país con mayor cobertura escolar (PNUD, 2013). Aún así, es importante conocer las causas y efectos de la deserción escolar para que esta lucha sea constante, y más aún cuando la causa principal es la variable socioeconómica, en una palabra, la deserción escolar ataca a las clases sociales más pobres.

Que el factor que más predomina para la deserción escolar sea la variable socioeconómica no es un dato al azar, puesto que las clases más populares desertan escolarmente, y son estas mismas que ocupan en su mayoría las prisiones de Chile. Si hacemos una revisión histórica del nacimiento de las cárceles, debemos remontarnos al Antiguo Régimen, en donde la fortuna era esencialmente terrateniente y monetaria. En este sentido, Foucault (2012: 76-77) nos vislumbra la relación que existe entre pobreza y encierro penitenciario: "De modo que la burguesía, en tanto que propietaria terrateniente, debía defender su propiedad, por un lado, contra los derechos feudales, y por otra también, eventualmente, contra las rapiñas campesinas en sus cosechas. Debía defender también sus bienes muebles contra los ladrones, contra los salteadores de caminos (...) Pero cuando la fortuna burguesa se encontró invertida, en gran escala, en una economía de tipo industrial, es decir, invertida en talleres, en útiles, en máquinas-útiles, en materias primas, en stocks, y todo ello fue puesto en manos de la clase obrera, la burguesía puso su fortuna literalmente en manos de la capa popular (...) La persecución de los ladrones, la persecución de esa cantidad de pequeñas depredaciones de las que mucha gente vivía todavía bajo el Antiguo Régimen, comenzó a ser sistemática a partir de esa época (...) Así aparecerá avanzando los años -en la segunda mitad del siglo XVIII- la idea de que el delincuente es el enemigo de toda la sociedad".

Por consiguiente, el tema socioeconómico es uno de los factores más relevante que aborda la deserción, ya que es un factor decisivo para el retraso y abandono de este, comparado con un nivel económico más alto, en el que este problema se observa en menor intensidad. Junto con ello, este fenómeno se genera con más fluidez en sectores urbanos que rurales. Esta situación es preocupante, ya que la población más pobre de nuestro país es la que mayormente necesita acceder a una educación de calidad para así mejorar su calidad de vida y la de sus futuras generaciones.

Es importante señalar que además del tema socioeconómico, la deserción escolar se produce por diferentes factores que inciden de forma determinante en la toma de esta decisión, algunos de estos factores que inciden en esta situación -aparte del socioeconómico- son: la repitencia (la repitencia es la previa de la deserción), problemas familiares, problemas de rendimiento, emocionales, embarazo adolescente, y una de las causas preponderantes es el no interés ni gusto por el estudio. En este sentido, para Cristian Bellei (2001) las situaciones determinantes en la deserción escolar son: "Establecimientos educativos que poseen estructuras organizativas rígidas y autoritarias que chocan con los y las jóvenes y sus procesos de desarrollo, cuestionando la calidad de sujetos de derecho de ellos y ellas; y Metodologías pedagógicas y docentes que no toman en cuenta las inquietudes y necesidades de los y las estudiantes y sus entornos socioculturales, provocando frustración, desilusión y desapego a las experiencias formativas." Ante esta situación, la labor docente en la educación básica tiene una gran incidencia, pues los profesores son los forjadores del gusto o del rechazo hacia la educación, ya que los alumnos sindicados como "los niños problemas", son los que principalmente odian la escuela.

No podemos olvidar mencionar que existen dos principios que guiarán esta investigación educativa. El primero de ellos es más activista que el segundo y dicta relación con el estudio de los marginados y/o excluidos de la sociedad, a los perdedores, a las víctimas, como resume el filósofo Enrique Dussel (2001: 376-377) que sintetiza sobre este interés de estudiar a *los que sobran*: "Entre las características más significativas de la ética (crítica) hay que destacar,

en primer lugar, que se trata de una ética construida desde el punto de vista de las víctimas, desde los perdedores de la historia y de todos los oprimidos y excluidos de las decisiones que marcan el rumbo de los acontecimientos, y en especial de los oprimidos y excluidos del sistema hegemónico neoliberal, el sistema-mundo (*Wallerstein*), que domina este momento histórico en que nos encontramos y pretende extenderse y globalizar toda la superficie de nuestro planeta". La intención de recoger la interpretación sobre Educación y Escuela en los adolescentes condenados e imputados en las Cárceles de Menores, se realiza valorándolos desde su ser como actor principal en el proceso enseñanza-aprendizaje, comprendiendo fenómenos tan complejos en su dimensión y comprensión como los de la deserción escolar, tan ligado al grupo de los menores que ingresan a los Centros privativos de libertad.

El segundo principio, más teórico que el anterior, que nos motiva a estudiar estos procesos de significancias y simbolismos, es la interpretación que los jóvenes infractores de ley y privados de libertad -quienes interactúan en esta situación, de la deserción escolar- le dan a esta situación en particular, a sus propias conductas y a la conducta de los otros. Para Briones (2002: 70) "La búsqueda de las interpretaciones se logra con la captación (...) de los significados que los actores le dan a las situaciones en las cuales viven. Los objetos materiales, las personas y los eventos no poseen significados en sí mismos, sino el significado les es conferido por las personas. A través de la interacción, los individuos construyen significados en un proceso de constante *definición de la situación* en la cual viven."

La búsqueda y entrega directa de las definiciones dadas por los actores en una cierta situación social (Briones, 2002: 117) sumado al interés de estudiar situaciones de conflicto y problemas sociales, es que este trabajo tiene como base teórica al ***Interaccionismo Simbólico***, lo que no significa que sea un dogma al cual no se le pueda quitar o agregar ciertos principios que nos permitan obtener de los propios actores sus interpretaciones de la realidad social en la cual habitan, sienten y crean.

Por esta razón, se hace necesario elaborar estrategias y alternativas epistemológicas y metodológicas de conocimiento e información, además de instrumentos que sean capaces de recoger los simbolismos e interpretaciones sobre el sistema educacional en contextos carcelarios e ir más allá de la simple descripción, valorando las distintas perspectivas, permitiendo no solo la explicación, sino también una transformación, tal y como lo resumía Marx en sus Tesis sobre Feuerbach (Tesis XI) cuando criticaba a los filósofos de su tiempo afirmando que: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata realmente es de transformarlo” (Marx y Engels, 1955).

Planteada de alguna forma la posición teórica que tendrá este trabajo, cabe mencionar que pretende esbozar planteamientos sobre el estudio de los marginados aplicando la teoría del Interaccionismo simbólico no como un capricho, sino como una forma de profundizar en la búsqueda de los significados que los jóvenes reclusos le dan a la Educación y a la Escuela, tratando de lograr una especie de *"educavisión"* (parafraseando al término cosmovisión pero sobre educación) de las múltiples interpretaciones, simbolismos y significados que tienen (construyen) estos jóvenes excluidos sobre el sistema educativo.

De momento, este trabajo estará dividido en tres grandes partes; una primera, en donde se realizará una discusión integrando los principales conceptos epistemológicos, políticos y de gestión que involucra el fenómeno central de investigación que principalmente se desarrollan bajo los términos de estudio a los marginados -a jóvenes infractores de Ley y Privados de Libertad-, a la temática de la Deserción Escolar y al principio teórico del Interaccionismo Simbólico; una segunda que atenderá a la fundamentación, delimitación, formulación del problema y objetivos que nos permitirá precisar la dirección de la investigación y una revisión y discusión a las investigaciones previas; y finalmente una tercera parte que describa de manera general el programa metodológico que se utilizará en esta investigación educativa, identificando el paradigma, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y estrategias de producción y análisis de información.

2. ANTECEDENTES

El mundo ha cambiado. El conocimiento también. En fin, las concepciones del mundo han cambiado, y han traído con ellas nuevos paradigmas acorde con los procesos que se desarrollan en un planeta globalizado y en plena revolución tecnológica, en donde el derrumbe de las fronteras informacionales y el desarrollo de las tecnologías se han vinculado con y entre la vida cotidiana de todos los seres humanos del mundo y con el saber científico. La Vida cotidiana, el saber científico y la tecnológica se han visto transformadas por los cambios mundiales producidos a niveles políticos, socio-económicos, culturales e ideológicos.

Chile, inmerso en este proceso de revolución tecnológica y de globalización desde mediados de la década de los '70, cuando a poco de asumir el gobierno militar a fines de septiembre de 1973, "se comienzan a precisar los rasgos centrales de una nueva estrategia económica que adoptaría el gobierno militar, la que se perfila con una clara opción a favor del establecimiento de una organización económica liberal, que se introduce en el marco de un sistema económico mundial, que transforma radical y definitivamente la forma de vivir y de pensar de las personas". (Vergara, 1985: 27)

Sobre este cambio de un sistema socio-económico nacionalista, desarrollista e industrializado (economía cerrada) hacia uno neoliberal y globalizado (economía abierta) y sobre las consecuencias substanciales que ha experimentado la sociedad chilena producto de este cambio, Thumala sintetiza (2005) que lo que sucede en los tiempos actuales, es que nuestra cultura es "cada vez más consumista, tele-adicta y apresurada, por lo que se han desarrollado los intereses en pro de la producción inmediatamente asible y rentable." Es por eso que en nuestro diario vivir corremos más, nos comunicamos menos, sólo importa lo inmediato, lo tecnológico, el adquirir más, aunque ya no se disponga de tiempo para disfrutarlo. La globalización económica no sólo afecta los ámbitos económicos o sociales, sino también los sistemas de saberes y los campos disciplinares. Gibbons (citado en Aronson, 2003: 03) reafirma: "La globalización

económica, acoplada a las presiones de la competencia internacional, hace desaparecer las demarcaciones entre naciones e instituciones, tendencia que también se aprecia en el campo de las disciplinas académicas, por cuanto ahora sobresalen el “conocimiento” y la “aptitud” como los principales y más básicos productos sujetos a comercio.”

En este contexto, el conocimiento –al igual que los demás ámbitos de la vida- se produce y se genera en contextos muy distintos a los de hace cuatro décadas atrás, por el contrario, el contexto actual se caracteriza por la complejidad social en que se funda, ya que a partir de las grandes transformaciones introducidas por el hombre en esta etapa planetaria³ y que ha comenzado hace quinientos años atrás, es en el siglo XXI en el que se deberán enfrentar estos grandes problemas que requieren nuevos instrumentos en el orden del conocimiento y de la acción. Este hecho nos pone en los umbrales de una mutación sin precedentes de la subjetividad, que sólo puede ser llevada adelante por una educación consciente de los desafíos a enfrentar (Guyot, 2005).

Una educación que responda a los cambios planetarios del último tiempo debe fundarse en la Inclusión para lograr incorporar a todos los educandos. Si entendemos la Educación como "el proceso mediante el cual la comunidad transmite su cultura y donde las personas se forman y desarrollan sus capacidades para participar plenamente de la vida común" (Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995: 21), no podemos pensarla siquiera como un proceso exclusivo y segregador. Guardando las proporciones, una educación Inclusiva sería aquella que fuera en contra de lo que José Bengoa (1996: 05) llamaba la Historia del Pueblo Mapuche: "Esta es una Historia acerca de la Intolerancia. Acerca de una sociedad que no soporta la existencia de gente diferente".

³ El concepto de “etapa planetaria” utilizado por Edgar Morín en *Tierra-Patria* (1993, en colaboración con Anne Brigitte Kern), significa a groso modo que todos estamos entrecruzados e interconectados –refiriéndose a las especies que conviven en el planeta- y los problemas que experimentamos son de carácter mundial. Además, Morin caracteriza ésta etapa con la proliferación del consumismo y el intercambio desmedido de bienes manufacturados que han llevado al planeta a un límite peligroso para su existencia, tanto en lo que respecta a la contaminación ambiental como a la utilización y destrucción de riquezas naturales, por lo que estaríamos cada vez más cerca de la autodestrucción.

A esta Historia de los excluidos, de las víctimas, de los que sobran del sistema socioeconómico neoliberal, es a lo que apunta esta investigación, a comprender lo que interpretan los excluidos del sistema escolar, los desertores, y en especial el último estrato del proletariado -o subproletariado como lo llamaba Foucault (1996)- que está vinculado estrechamente con el encierro penitenciario, con la cárcel, con la reclusión, con la privación de libertad.

Se pretende redirigir el conocimiento hacia la vida cotidiana, hacia la cultura popular, en fin hacia la *contrahistoria* –es decir, el discurso de los individuos que la cultura o clase dominante ha relegado, olvidado, de aquellos que no poseen la gloria, o de, habiéndola perdido, se encuentran ahora en la oscuridad y en el silencio (Foucault, 1996). Si extrapolamos las palabras de Michel Foucault nos permitiría y nos daría validez científica para interesarnos por la visión de los actores que participan del proceso educativo, pero no son parte activa del mismo y de los jóvenes que representan tal perfil de estudiante.

2.1 EDUCACIÓN MÁS POBREZA: EL ESPIRITU DE LA EDUCACIÓN CARCELARIA.

La Educación y pobreza son términos íntimamente relacionados. Se cree que se sale de la pobreza con educación y si existe pobreza se corre el riesgo que la población no estudie. Al respecto José Rivero (2000: 110) señala que: "las desigualdades educativas son producidas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos. Tales desigualdades se derivan de las que ya existen entre los distintos estratos sociales, o de la sociedad donde los sistemas educativos están inmersos".

Los altos grados de desigualdad contribuyen a la creciente brecha educativa aumentando los índices de fracaso y de deserción escolar. Según la CEPAL (1997) señala que el capital educativo mínimo, en términos de acceso al bienestar y al correspondiente ingreso laboral, demanda completar el ciclo secundario y cursar por lo menos 12 años de estudio. "En muchos países alcanzar este umbral educativo se traduce, con una probabilidad superior al 80%, en la

percepción de un ingreso que permite situarse fuera de la pobreza. Cuando se ingresa al mercado laboral sin haber completado la secundaria, uno a tres años más de estudio no influyen mayormente en la remuneración percibida, y en la mayoría de los casos de poco sirven para salir de la pobreza. En cambio el ingreso puede aumentar considerablemente cuando los estudios cursados se suman al umbral de 12 años de escolaridad". (CEPAL, 1997)

Sobre la superación de la pobreza y su relación con la educación, Rosita Camhi (2000: 04-05) señala que "en una sociedad como la nuestra hay muchas formas de pobreza: de recursos, por aislamiento, abandono, droga o desintegración familiar. En la realidad local se dan casi todas ellas". Quizás sea el momento que como actores y participantes del mundo educativo seamos capaces de entender aquellas realidades y tratar de transformarlas.

2.1.1 Exclusión y Pobreza.

Históricamente, la exclusión siempre fue entendida como un fenómeno social inserto en dentro de la reproducción histórica de la sociedad latinoamericana y de aquellos grupos que no se incluyen dentro de la lógica de la acumulación y producción capitalista, pues no participan en el mercado como consumidores ni tampoco acceden al empleo formal, asalariado y estable.

Como sea, los sectores excluidos no son grupos sociales que estén *fuera de algo*, como si estuviesen por fuera del capital o de la sociedad, por el contrario, son grupos que, estando al interior de la sociedad capitalista (mejor dicho, dentro de la democracia capitalista), desempeñan actividades que no se corresponden con el sector hegemónico de la economía. "En otras palabras, aparecen como estando *al margen* y sin participación en los distintos sistemas de integración social pues sólo subsisten con lo que pueden, desempeñando actividades marginales, no asalariadas y muy precarias. Por ello, la democracia capitalista intenta integrarlos y hacerlos partícipes de derechos" (Montero y Blanco, 2004).

Ahora bien, nos interesa presentar este marco de análisis pues el enfoque de la exclusión social que hoy en día se está elaborando en Chile y América Latina se ha acercado más bien a la tendencia de la “perspectiva de derechos”. Desde este punto de vista, la exclusión estaría dada “*por el quiebre de los lazos que unen al individuo con la sociedad*” (FNSP, 1999), vale decir, la carencia de derechos económicos, políticos y culturales de las poblaciones excluidas.

Esto hace que pobreza y exclusión sean, por definición, cuestiones distintas. La pobreza históricamente ha sido definida de manera *técnica*, por tanto, se *mide*, se *cuantifica* o bien puede operacionalizarse en múltiples dimensiones. Esta concepción de pobreza ha estado detrás de las políticas sociales en Chile desde el siglo XX y ciertamente, puede ser muy fructífera según los objetivos a los que se apunte. "La exclusión, en cambio, habla de factores que no son sólo de carácter económico ni psicosocial, sino que, ante todo, habla de un proceso constante de imbricaciones de diversas *relaciones de poder* (Montero y Blanco, 2004).

Por todo esto, la diferencia entre la mayoría de los enfoques de pobreza y la exclusión está dada en lo que cada uno implica: mientras los primeros han reproducido políticas y programas asistenciales que satisfacen la *carencia*, el enfoque de la exclusión, al concentrarse en las contradicciones sociales que generan los procesos de marginalidad, contribuye a enriquecer un enfoque de empoderamiento (MIDEPLAN, 2002: 31). Vale decir, desde el enfoque de la exclusión la educación deja de ser una *carencia* o un derecho que se debe asegurar, para pasar a ser también un elemento de análisis para determinar si con ella se generan procesos de empoderamiento o simplemente de capacitación de mano de obra funcional al modelo productivo.

2.1.2 La labor Docente en la relación Pobreza y Educación.

Cualquier reforma o cambio que se pretenda realizar en educación sólo saldrá adelante si cuenta con todos los actores del sistema bien comprometidos con ella, en especial de los profesores y profesoras. Como bien señala José Weinstein (1998: 78) "sólo docentes comprometidos y competentes podrán materializar los imprescindibles cambios en el currículo, las prácticas pedagógicas o la gestión escolar".

Para aumentar la calidad de enseñanza de los jóvenes pobres parece indispensable un cambio de enfoque, asumiendo con cada comunidad escolar una participación creciente en la definición de su quehacer educativo. La idea es acompañar la acción en pos de calidad y equidad con una perspectiva descentralizadora, de responsabilidad en los resultados del proceso educativo por parte de los distintos estamentos y actores implicados, incluyendo a los educandos. Esto implica dotar a los directivos -docentes de un rol esencial de líderes pedagógicos, más que administradores de una burocracia escolar, de herramientas de gestión potentes. Igualmente, consiste en revalorizar el rol docente y en particular la capacidad de los colectivos de profesores de ir analizando críticamente sus prácticas pedagógicas, así como de ir promoviendo una educación pertinente a la realidad de sus alumnos y alumnas. "Por último, implica introducir crecientemente a los padres y a los alumnos como miembros activos y no como mero clientes pasivos de los establecimientos". (Weinstein, 2001: 72).

2.2 UNA BREVE MIRADA A LA EDUCACIÓN CHILENA: ENTRE LA OBLIGATORIEDAD Y LA RETENCIÓN.

La Obligatoriedad de la educación en Chile es una responsabilidad que el Estado asume, lo cual implica lograr la escolarización, permanencia con el aprendizaje y finalización de estudios de todos los niños, adolescentes y jóvenes según lo que la ley establece en nuestro país. En la actualidad la obligatoriedad

corresponde hasta la educación secundaria -4° año medio- que significan 12 años de escolarización. En este último punto nos detendremos, generando la diferenciación entre educación obligatoria y escolarización obligatoria, la cual nos permitirá visualizar como entenderemos este concepto en toda esta investigación y por qué lo consideramos de suma importancia. No podemos negar que la educación obligatoria es un logro de la sociedad democrática: protege los derechos de la infancia, favorece su desarrollo, prepara para el mundo laboral, promueve –de formas bien fugaces- la igualdad de oportunidades, etc. Es un “mecanismo que caracteriza a las sociedades modernas, hasta el punto de haberse llegado a naturalizar, a convertirse en un rasgo antropológico de las mismas, en una de sus representaciones colectivas o imágenes cognitivas compartidas.” (Sacristán, 2000)

En relación a lo anterior, se trabajará en esta investigación bajo esa premisa, en donde se reconozca la enorme importancia de la educación para el desenvolvimiento del ser humano, es decir que “la educación es una institución social esencial, aquella que justamente nos humaniza, nos civiliza, nos inscribe en una cultura en un grupo de personas, potenciando y desarrollando dos de nuestras características más distintivas como especie: la educabilidad y la educatividad” (Rebollo, 2004).

Lo que en el fondo queremos dejar claro es la habitual identificación que se viene haciendo entre educación y escolarización, que en gran medida, es la culpable de la mayoría de los malentendidos y discusiones en esta problemática. Ambos conceptos suelen intercambiarse cuando no significan lo mismo. El término *educación obligatoria* es más amplio, incluye al segundo, pero no implica necesariamente la institucionalización de la enseñanza. En cambio, la *escolarización obligatoria*, se entiende como la etapa que formalmente establece un estado para la enseñanza institucionalizada de sus generaciones más jóvenes. La escolarización obligatoria de los niños y jóvenes, aunque siglos antes no haya sido así (antes la educación estaba situada sólo para las elites), ha llegado para nosotros a convertirse en una costumbre indispensable para el buen funcionamiento de los modelos socio-políticos vigentes, tanto que ha conseguido

sortear con bastante eficacia las críticas más esforzadas. Como resume Sacristán (2000): “El paso adelante de modernización progresista que representa la escolaridad obligatoria, se ha ido imponiendo paulatinamente sin resistencias, tanto por parte de los sectores conservadores, como por las clases populares.”

La educación obligatoria necesita una profunda reflexión en su práctica, medios, fines y una redefinición. Los peligros que hoy la acechan nos refieren tanto a su existencia y cobertura, sino a la pérdida de su sentido emancipador para todos los que concurren a ella. “Porque la obligatoriedad significa no conformarse con abrir la escuela a todas las personas, sino obligarse a hacer reales las oportunidades que promete ese derecho: su disfrute en condiciones de igualdad, el respeto a las diferencias no discriminadores y su capacidad para la distribución de la cultura (Rebollo, 2004). Bajo esta perspectiva se enmarcará la permanente discusión de la educación obligatoria en este trabajo de investigación y es una declaración de principios que debe hacerse antes de mostrar los resultados de la misma.

Para el caso específico de Chile, el sistema educativo está dividido en cuatro fases: Educación Parvularia, Educación General Básica, Enseñanza Media y Educación Universitaria, todas reguladas por la Ley General de Educación (LGE, 2009), siendo las tres primeras fases en la actualidad de carácter obligatorio. En 1920, la legislación chilena había establecido la obligatoriedad de cursar 4 años de escolaridad mínima. En 1929 este mínimo es aumentado a 6 años. Finalmente, en 1965 –bajo la Reforma educacional del entonces presidente Eduardo Frei Montalva- se establece la obligatoriedad del nivel básico, cuya duración actual es de 8 años divididos en 2 ciclos y 8 grados (de 6 a 13 años de edad ideal)⁴. Desde 2003, y con el gobierno de Ricardo Lagos, la Enseñanza Media se vuelve obligatoria, por lo que se pasa de 8 años a 12 años de escolaridad obligatoria. La educación Media, está dividida en Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP), y Artística (desde 2006), con una duración de 4 años. Las características que ha tenido el sistema

⁴ La Ley General de Educación de 2009, contempla el cambio a una educación básica de 6 años y la educación media también de seis años, con una renovada estructura curricular. El cambio se efectuará a contar de 2017.

educativo en el país, ha variado –al igual que el resto de América Latina- desde una educación donde la intervención del Estado estaba de manera planificada hasta una educación orientada en la formación de capital humano y donde la intervención del Estado –bajo el concepto de libertad de enseñanza- se ha vuelto mínima.

2.2.1 La educación en el Estado Desarrollista (1929-1973): Creación de Mano de obra para el desarrollo del país.

El sistema educacional en la etapa del *Estado docente* fue una herencia de los consensos políticos del siglo XIX y tiene como principal característica la capacidad de intervención social, esto es, la capacidad por parte del Estado para organizar la vida social al determinar quiénes son los que deben aprender, cuáles son las cosas que se deben aprender y para cumplir qué funciones específicas (Casassus, 2003: 33). De esta manera, la educación durante el siglo XIX cumplió el papel de consolidar la Nación al formar una ciudadanía adecuada para su progreso.

En 1929, el año de la depresión económica, de la caída de la bolsa de valores de Nueva York y del fatídico jueves negro, significó la crisis del Estado oligárquico y del modelo exportador de materias primas, generando la necesidad de reorientar la economía a nivel mundial. El Estado de libre cambio, pasó a ser reemplazado por una concepción en la que la intervención directa del Estado en la economía -con efectos de recuperarla de la depresión- comenzará a implementar diversas acciones con efectos sociales que caracterizará la forma de los Estados en el siglo XX, cuyo objetivo principal era el de fortalecer y fomentar la producción industrial de las naciones (un claro ejemplo en Chile es la CORFO⁵) para superar los debacles económicos y la pobreza. Con esta progresiva relevancia del afán industrializador, la educación adquiere mayor estatus. Ya no sólo se encuentra ligada a funciones moralistas y políticas (formación de una ciudadanía republicana

⁵ La Corporación de Fomento de la Producción (Corfo) se crea bajo el gobierno radical de Pedro Aguirre Cerda, en abril de 1939 para buscar la industrialización del país y coordinar la reconstrucción tras el terremoto de Chillán de 1939.

del siglo XIX), sino que también logrará acercarse a una nueva relación con el trabajo y con el desarrollo económico. Es aquí entonces cuando la relación entre educación y desarrollo comienza a ser parte de la estrategia nacional planificada desde organismos estatales altamente centralizados.

Específicamente para América Latina, el alcance de las políticas sociales fue bastante más modesto, por lo mismo, ese *universalismo* del bienestar social supuestamente logrado por la acción del aparato público no es tal. La fuerte migración desde las zonas rurales a las urbanas producía un panorama de nueva estratificación geosocial, generando una exclusión espacial y social nunca antes vivida. Quedó mucha gente sin las posibilidades de ser un proletariado urbano industrial, esto es, gran parte de la población quedó fuera del alcance de los beneficios del Estado industrial–benefactor alcanzados por los sindicatos de trabajadores (principalmente: seguridad social, jubilación y leyes laborales). De ahí que es preferible sostener que el afán *industrialista* del Estado latinoamericano se caracteriza de mejor manera una forma de concebir el modelo de desarrollo (la sustitución de importaciones o modelo ISI) por lo cual el término más acertado para caracterizarlo es el de *Estado desarrollista*, más que *bienestar social*.

El que la educación fuese concebida como elemento clave para la consolidación industrialista-desarrollista es la consecuencia de una gran convergencia política, económica y social surgida de la toma de conciencia de los distintos grupos sobre la decadencia del modelo primario exportador. Así, la industrialización se abrió camino por la afinidad de una gran coalición de fuerzas reunidas en nombre de la construcción y desarrollo de la nación (Aureliano, 1997). En definitiva, la educación de la mitad del siglo XX, pretendía crear mano de obra que pudiera ser utilizada en las industrias o en el proceso desarrollista del país, con el fin de promover el modelo de desarrollo hacia adentro (modelo ISI) y dejar de ser sólo exportadores de materias primas (modelo hacia afuera), por lo menos así lo fue hasta el Golpe de Estado de 1973.

2.2.2 La Educación después del Golpe (1973 hasta la actualidad): La ley de la “Oferta y Demanda”.

En materias educacionales –y de políticas sociales en general– algo que caracteriza la esencia después del Golpe de Estado de 1973, es el paso desde una educación al servicio del Estado hacia una que privilegia el concepto económico de la *oferta y demanda*, es decir, a la provisión de servicios públicos por parte de agentes privados proveedores que basan su lógica en la satisfacción de demandas específicas a la población. Lo anterior se ejemplifica en que desde la década de los 80, hasta nuestros días ya no existe la asignación de recursos basada en los presupuestos centralizados de gasto de los establecimientos, sino que una modalidad basada en el pago de una subvención por alumno atendido (USE). Esto hace que el actual modelo de financiamiento público sea una subvención o pago a los sostenedores por alumno en función del cumplimiento de determinados requisitos, los que en nuestro país no se limitan a la pura matrícula de los alumnos sino que a su asistencia periódica.

Por lo mismo, el tema del financiamiento de la educación en Chile, provoca que la asistencia a la Escuela sea vista como un bien *per sé*, desviando la visión pedagógica de la asistencia de un estudiante a clases y enfocándola en que debe asistir porque debe hacerlo obligadamente, ya que eso sustenta la entrega de recursos del Estado a los Sostenedores.

2.3 RELACIÓN POLÍTICA SOCIAL Y POLÍTICA EDUCATIVA

2.3.1 La educación vista como un derecho: Alcanzar la equidad y evitar la deserción.

Lo primero para analizar esta relación entre política social y política educativa, es que debemos profundizar en definir que la política de los 12 años de escolaridad⁶ se encuentra inserta como una estrategia enmarcada dentro del paradigma ético de la *equidad*, en un contexto social, político y económico caracterizado cada vez más por procesos de exclusión. La equidad entonces es la garantía de satisfacción de un derecho, aún en sociedades altamente excluyentes. Los procesos de exclusión social los definimos en términos de precarización y flexibilización del empleo asalariado, a sabiendas que la exclusión es un concepto más amplio que designa también aspectos políticos, culturales, religiosos, ideológicos, étnicos, sexuales, etc. Es decir, estas condiciones de *actividades de subsistencia* son vistas como el inicio de una espiral de privaciones que redundan en ámbitos no sólo económicos, sino que sociopolíticos.

En este mismo sentido, la labor de la educación será entendida ligada al empoderamiento de los beneficiarios -estudiantes y sus familias- como la forma de hacer sustentable los espacios que poco a poco se están abriendo en la política social para en definitiva dejar atrás el asistencialismo. Las claves para el análisis de las relaciones entre la política social y la educativa nos tienen que proporcionar un argumento capaz de aclarar el sentido de los 12 años de escolaridad obligatoria, vale decir, el sentido –si es que hubiese uno solo– de la lucha contra la deserción escolar. Una primera aproximación nos dice que la política de los 12 años ha pasado a ser *un requisito para la equidad* (Lavín y Crotti, 2003). Por lo mismo, la lucha contra la deserción escolar ¿sería una lucha contra la desigualdad educativa como reproducción de la desigualdad social? Algunos autores que han trabajado el tema de la relación entre el sistema educativo y la

⁶ La obligatoriedad de la Enseñanza Media –nivel secundario- comienza en Chile bajo el gobierno del socialista Ricardo Lagos Escobar, quien lo institucionaliza desde 2003.

desigualdad, los conceptos de *igualdad*, *equidad* y *homogeneidad* suelen confundirse como si fuesen sinónimos, siendo que esto no es así (Casassus, 2003: 67-72).

En primer lugar, la *igualdad* (y desigualdad) son dos expresiones pertenecientes al ámbito jurídico, por lo que igualdad tendría que entenderse como: el principio que reconoce a todos los ciudadanos el mismo derecho, en este caso, el derecho a la educación (Casassus, 2003: 67). Una sociedad que busca la igualdad entonces reconoce que los hombres son iguales y que por tanto producen resultados equivalentes. La diversidad social y cultural no se reconoce en esta concepción universalista y abstracta: todos los hombres y mujeres nacemos iguales, por tanto, lo que nos diferenciará unos de otros son nuestros méritos, no nuestro origen social.

Por otro lado, la *equidad* señala más bien un principio ético que mueve a dar a cada uno lo que merece. Es decir, en sociedades fuertemente estratificadas como la nuestra, la equidad que orienta a las políticas y programas sociales y educativos discrimina (focaliza) a los sujetos beneficiarios (Casassus, 2003). De esta manera, la equidad debe entenderse como el principio regulador de los accesos, distribución de servicios y beneficios sociales de acuerdo a la priorización de los grupos más vulnerables (MIDEPLAN, 2002). Es decir, una política orientada hacia la equidad es aquella que busca entregar a cada estudiante una educación de acuerdo a sus necesidades y características, las cuales está ligadas a su condición social y cultural (Casassus, 2003). En tanto la equidad parte por reconocer la diferencia social, económica y cultural, reconoce las desigualdades y se asegura que, al menos, los distintos y diversos tengan el acceso a satisfacer sus derechos fundamentales (es decir, mínimos). Este marco de los derechos fundamentales del hombre asegura que todos gocen el acceso a beneficios y deberes, independiente de sus condiciones particulares de existencia. De esta manera, los 12 años de escolaridad deben ser entendidos desde el punto de vista de la equidad, es decir, se lograron insertar en la agenda para su desarrollo como política pública. De aquí en adelante surgirán tensiones que obligarán a las instituciones y a los sistemas educativos a su progresiva

transformación en tanto están obligados, al menos, a asegurar una escolaridad completa para los niños y jóvenes más desfavorecidos (desde 14 a 17 años).

Confirmando esto, algunos autores señalan que “culminar la educación media es hoy un requisito para una incorporación satisfactoria a la vida adulta, por lo que debiese ser un derecho al alcance de todos, sin excepción” (Lavín y Crotti, 2003: 05). Los 12 años de escolaridad es un desafío para el Estado no en función de asegurar una escolaridad igualitaria en contenidos para todos los chilenos –básicamente por el respeto que existe hacia la libertad de enseñanza–, sino que se trata de fortalecer el acceso y retención en la educación básica y media a jóvenes populares, quienes por sí mismos son incapaces de lograr terminar los dos ciclos de enseñanza obligatoria.

Ahora bien, si nos esforzamos en desarrollar la idea de que completar los 12 años se enmarca dentro de la perspectiva ética de derechos que caracteriza a la política social ciertamente no estaríamos mintiendo, pero sería un análisis incompleto. Es decir, los 12 años tiene un alto contenido ético, de equidad, sin embargo, el análisis debe ir más allá de eso. Los 12 años de escolaridad no es una disposición puramente para satisfacer un derecho. Por lo mismo, paralelamente existen objetivos de aumentar lo que se conoce como *capital humano*, es decir, aquellas competencias mínimas que los países deben comenzar a cumplir para insertarse de mejor manera en la actual globalización.

2.3.2 Los 12 años de escolaridad obligatoria: Sobre el derecho de los pobres a educarse.

Como se sabe, los enfoques de medición de la pobreza terminan definiéndola y, con ello, adoptando un papel importante en la orientación de políticas y programas sociales. De esta manera, la educación es un factor significativo para describir una multidimensionalidad de la pobreza, principalmente en aquellos nuevos enfoques que intentan conjugar variables que no se pueden medir en términos monetarios y que influyen fuertemente en su condición y reproducción. Según la perspectiva de este trabajo de investigación, es importante

la definición de pobreza que se vaya a utilizar cuando hablamos del derecho a la educación, básicamente porque asegurar el derecho a la educación no soluciona el problema ni de la pobreza ni de la reproducción de la desigualdad. En este sentido, el nivel educacional entendido como años de escolaridad no implica que la experiencia educativa sea relevante para la adquisición de saberes que sirvan como oportunidades de desarrollo de las personas (Zúñiga y Cárdenas, 2014).

Asegurar el derecho a la educación de estos sectores socialmente vulnerables tiene que ver, precisamente, no sólo con una disposición jurídica que reivindique completar la educación como un derecho fundamental, sino que también requiere de un sistema que asegure retener a la población que por distintas razones se margina de él y darle competencias básicas para su vida, no reduciéndolos a términos *de capital humano*, sino que ampliando a la educación en términos políticos, es decir, de capacidades para la acción soberana en las esferas públicas. Para ello, la educación debe comenzar a definir una noción de sujeto activo del aprendizaje, cuestión que hoy no se está generando ni en las escuelas ni en las comunidades de aprendizajes.

2.3.3 El desafío ante la emergencia de un nuevo Sujeto escolar: Retención a toda costa.

Durante las últimas décadas el importante incremento experimentado en la cobertura de la Enseñanza Media ha implicado diversas exigencias y problemáticas que ha sido necesario abordar. Este es el caso, por ejemplo, de la necesidad de mayor demanda de profesores, de mejoramiento en la infraestructura de los establecimientos educacionales, así como la problematización de temas referentes a las propias prácticas institucionales que estarían incidiendo de manera negativa en el fracaso escolar de sus alumnos.

La cobertura para la Enseñanza Media en 1982 llegaba a una cifra del 65% respecto del total de jóvenes en edad de asistir, mientras que para el año 2000 la cobertura en enseñanza media alcanzó un 90% para este grupo etario según la encuesta CASEN (citado por Arellano, 2001: 84). Esto implicó que

aquellos sectores antiguamente marginados de la educación formal fueran incorporados de manera progresiva. De esta manera, los sectores que se vieron beneficiados fueron los jóvenes con mayores carencias económicas y provenientes de familias con baja escolaridad, por lo cual también a lo anterior se suman importantes carencias socioeducativas (MINEDUC, 2002).

Tabla 01.

Chile: aumento de la cobertura educacional en enseñanza básica y media, 1960-1990.

Año	%	
	Ed. Básica	Ed. Media
1960	80	14
1970	93	50
1982	95	65
1990	95	78

Fuente: INE, censos de población (citado por Arellano, 2001).

Este aumento de cobertura fue progresivamente consolidándose en el país. No obstante, la deserción comienza a ser considerada como un problema (como limitación y como desafío de política social) sólo cuando el sistema adquirió un carácter inclusivo. Vale decir, en el contexto de creciente escolarización, la deserción escolar se comenzó a ver como un problema crítico, especialmente porque diferencia aquellos que terminan sus estudios de los que finalmente los abandonan (Bellei y Contreras, 2003: 76-77). Además, la alta cobertura de nuestro sistema educacional no significó que la retención se hubiese alcanzado plenamente: si bien había alta cobertura, la retención en el sistema era un problema, principalmente en el ciclo secundario. A su vez, los principales afectados por la deserción son los alumnos provenientes de los estratos sociales más pobres. De hecho, en el año 2000 el 73,6% de la población de jóvenes que abandonó sus estudios provienen del 40% de los hogares con más bajos recursos

-porcentaje que aumenta a un 90,4% si se considera el 60% de los hogares de más bajos recursos- (Arellano, 2001).

Debemos dejar en claro que la principal categorización de los jóvenes que sirvieron como sujetos de estudio para esta investigación (además de ser infractores de ley y privados de libertad) poseen una doble condición de exclusión: son jóvenes y son pobres. La comodidad que entregan las categorías y clasificaciones que se manejan regularmente -por el discurso público en especial- otorgan una mirada que uniformiza a la juventud de sectores populares adjudicándole de esta manera una serie de prácticas como el consumo de drogas y alcohol la violencia, embarazos adolescentes, etc. (Cerdeña y otros, 2000). De esta manera, para superar la deserción escolar en Enseñanza Media se requiere potenciar las posibilidades de desarrollo personal y social de los jóvenes populares. Esto porque la educación no puede reducirse a la transmisión formal de conocimientos y de patrones ajenos a la diversidad sociocultural de los educandos: es también clave potenciadora del capital cultural y social de las personas.

En definitiva, la deserción escolar, en tanto fenómeno que expresa los procesos estructurales de exclusión y marginalidad, requiere de una institución escolar renovada, capaz de articular sus funciones de transmisión de contenidos y valores de acuerdo a las necesidades sociales, culturales y económicas del joven popular, principal actor afectado por la exclusión y por el abandono del sistema educativo.

2.3 LA CÁRCEL COMO SISTEMA DE JUSTICIA CREADO POR LA BURGUESÍA.

La prisión es menos reciente de lo que se dice cuando se le hace nacer con los nuevos códigos. "La forma-prisión preexiste a su utilización sistemática en las leyes penales. Se ha constituido en el exterior del aparato judicial, cuando se elaboraron, a través de todo el cuerpo social, los procedimientos para repartir a los individuos, fijarlos y distribuirlos espacialmente,

clasificarlos, obtener de ellos el máximo de tiempo y el máximo de fuerzas, educar su cuerpo, codificar su comportamiento continuo, mantenerlos en una visibilidad sin lagunas, formar en torno de ellos todo un aparato de observación, de registro y de notaciones, constituir sobre ellos un saber que se acumula y se centraliza". (Foucault, 2009: 233) Así la prisión a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se erigió como un sistema casi natural de la sociedad, para pagar los delitos o *las deudas* a la sociedad, "Conocidos son todos los inconvenientes de la prisión, y que es peligrosa cuando no es inútil. Y sin embargo, no se ve por qué reemplazarla".

La razón que hace útil la prisión y por la que se mantiene como un sistema que funciona es la relación privación de libertad y tiempo, que conlleva, puesto que el pago del delito se establece en tiempo (años de condena) y con privación de libertad. Michel Foucault, resume: "Esta evidencia de la prisión de la que nos separamos tan mal, se funda, en primer lugar, sobre la forma simple de la "privación de libertad" ¿Cómo podría dejar de ser la prisión la pena por excelencia en una sociedad en que la libertad es un bien que pertenece a todos de la misma manera y al cual está apegado cada uno por un sentimiento "universal y constante"? Su pérdida tiene, pues, el mismo precio para todos; mejor que la multa, la prisión es el castigo "igualitario". Claridad en cierto modo jurídica de la prisión. Además permite cuantificar exactamente la pena según la variable del tiempo (...) La prisión es natural, como es natural en nuestra sociedad el uso del tiempo para medir los intercambios". (Foucault, 2009: 234)

Sería impensado contar, en nuestros días, con un sistema penal carcelario para niños y niñas mayores de 14 años y menores de 18 años que hayan cometido delitos graves como el último recurso para retornar a una vida que no sea peligrosa para la sociedad. Como cualquier cárcel de mayores, son los niños y niñas de las clases más pobres las que ocupan en su totalidad los CIP-CRC de todo el país. Ya no basta con ser pobre ni desertor escolar, sino también privado de libertad. En palabras de Foucault (2012) la prisión es una consecuencia de la proletarización, pero levanta una barrera ideológica entre los proletariados y lo que podríamos llamar la plebe no proletarizada, en especial cuando la clase

más activa en la instauración de la prisión como método jurídico penal fue la burguesía: "La burguesía, para llegar a vehicular lo que era objeto de sus intereses económicos, estaba obligada sin cesar a atropellar las reglas que eran, por ejemplo, el sistema aduanero, las reglas de las corporaciones, las de las prácticas comerciales, las reglas (morales o religiosas) de la ética económica. Y además, habría un ilegalismo que podríamos denominar popular que era el de los campesinos que trataban de eludir los impuestos, el de los obreros intentando sacudirse como podían las reglas de las corporaciones o los gremios (todos estos ilegalismos) estaban en conflicto unos con otros. Por ejemplo: era muy importante para la burguesía que hubiera una lucha permanente contra el impuesto en las capas populares porque la burguesía misma trataba de escapar a los impuestos" (Foucault, 2012: 74-75).

Foucault (2012: 75) agrega y clarifica como el encierro penitenciario y la privación de libertad, que había sido ajena y odiada por la burguesía, ahora se levantaba -desde el siglo XIX hasta nuestros días- como el método más efectivo para encerrar al proletariado que amenazaba sus intereses económicos: "(...) cuando la burguesía tomó el poder político, por una parte, y cuando pudo adaptar las estructuras de ejercicio de poder a sus intereses económicos, el ilegalismo popular que había sido tolerado y que, de alguna manera, había encontrado en el Antiguo Régimen una especie de espacio de existencia posible, se hizo intolerable para ella; y le fue absolutamente necesario amordazarlo. Y creo que el sistema penal, y sobre todo el sistema general de vigilancia que fue puesto a punto hacia finales del siglo XVIII y a principios del XX en todos los países del Europa..."

Con la intención de defender los intereses económicos de la burguesía, se fue formando el sistema carcelario mundial occidental, y bajo esas premisas se articula en la actualidad para los menores de edad en nuestro país. Además de soportar la vulnerabilidad del sistema económico, y en especial las familias de los jóvenes infractores y privados de libertad, deben llevar el estigma de haber pasado su infancia -cuando todos los niños y niñas deberían estar jugando- en alguna cárcel de menores. El mismo Michel Foucault (2012: 78), estudioso del nacimiento de la prisión, sintetiza este otro punto de la cárcel, tal y

como lo pensaron en sus inicios la clase burguesa, ese factor que persiga al delincuente, al ladrón, como una mancha que no pueda sacarse jamás: "En el sistema penal y particularmente en el sistema de las prisiones (y es quizás allí donde la prisión aparece en su papel específico) es que todo individuo que ha pasado por el sistema penal permanece marcado hasta el final de sus días, está colocado en una situación tal, en el interior de la sociedad, que ya no se le devuelve al lugar del que venía, es decir, ya no se le devuelve al proletariado. Sino que se constituye, en los márgenes del proletariado, una especie de población marginal cuyo papel es muy curioso (...) debe servir efectivamente de ejemplo: si no vas a la fábrica esto es lo que te ocurrirá. Es necesario, pues, que sea excluido del proletariado para que pueda jugar este papel de ejemplo negativo".

Con esta breve revisión histórica del espíritu de la prisión y su nacimiento y posicionamiento al lado de la burguesía para apresar al proletariado, es que se enmarca el sujeto/joven con el que se pretende recoger las interpretaciones que posean de los conceptos Educación y Escuela. No podemos olvidar que cometieron delitos y que las actitudes frente a la vida son producto de sus historias personales y familiares. Son seres históricos y situados y además son en su gran mayoría (no digo totalidad para no caer en una especie de reduccionismo, pero vendría bien una cuota de aquello) una parte rara del proletariado que es peligrosa tanto para la burguesía como para su propia clase. Son las víctimas del poder y de la exclusión...pues, "meter a alguien en la prisión, mantenerlo en la prisión, privarle de alimento, de calor, impedirle salir, hacer el amor, etc. ahí tenemos la manifestación de poder más delirante que uno pueda imaginar".

2.4 "PAN PARA HOY, HAMBRE PARA MAÑANA", LEY N° 20.084: LEY DE RESPONSABILIDAD PENAL ADOLESCENTE (LRPA).

Según un Informe de la Asesoría Técnica Parlamentaria realizado el 2010, las estadísticas disponibles al año 2009 muestran que el porcentaje de sujetos atendidos por el SENAME respecto a responsabilidad juvenil es bastante

significativo respecto a la población penal adulta. Ello considerando que esta última alcanza cerca de 107.000 individuos y los menores ingresados al SENAME se acercan a los 12.000 sujetos. Finalmente, durante el año 2009, el sistema de justicia juvenil conoció cerca de 53 mil casos y los imputados fueron 58.542 menores, concentrándose mayormente en el segmento de 16 y 17 años (Fernández, 2010).

Cuando inicia la LRPA, se comienzan a utilizar distintos vocabularios y glosarios que nos ayudarán a simplificar y entender mejor las medidas y sanciones que se aplican a los jóvenes y adolescentes infractores de ley y privados de libertad. En la siguiente Tabla (N° 02) se presenta un glosario que resume las medidas, sanciones y salidas alternativas a cargo del Servicio Nacional de Menores (SENAME de ahora en adelante por sus siglas más conocidas), utilizando la nomenclatura que aparece en la LRPA:

Subsistema privativo de libertad en régimen cerrado	
CRC:	Centro de Régimen Cerrado
CIP:	Centro de Internación Provisoria
Subsistema privativo de libertad en régimen semicerrado	
CSC:	Centro de Régimen Semicerrado
Subsistema de medio libre	
PLA:	Programa de Libertad Asistida
PLE:	Programa de Libertad Asistida Especial
SBC:	Servicios en Beneficio de la Comunidad
MCA:	Medida Cautelar Ambulatoria
PSA:	Programa de salidas Alternativas

Tabla 02. Glosario de Medidas, sanciones y Salidas Alternativas.

Fuente: SENAME (2012) Informe Estadístico sobre 05 años de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), Santiago, Chile.

Cabe recordar que para efecto de este trabajo, toda investigación y resultado se desarrollará en el subsistema privativo de libertad en Régimen Cerrado, es decir, en el CIP-CRC. Además, aunque la Ley N° 20.084 reconoce que el término “adolescentes” se refiere a los mayores de 14 y menores de 18 años y el concepto “jóvenes” a los mayores de 18 años, en el desarrollo de esta

investigación se hablará de jóvenes, adolescentes y niños y niñas como un mismo concepto, ya que cuando caractericemos y recojamos la información no se realizará diferencias entre los menores en base a conceptos, sino que la única exigencia es formar parte del CIP o del CRC.

Hay que mencionar también, que la estadística referida a la población penal juvenil es llevada por SENAME, organismo que ordena dicha información según el tipo de centro de internación en el que se encuentran los jóvenes que han sido ingresados al sistema penal adolescente, o bien, el tipo de programa al cual han sido incorporados. En la Tabla N° 03 que se muestra a continuación, extraída del Informe Estadístico de la LRPA del SENAME (2012) sobre la Población Juvenil nacional, se puede observar la distribución de los jóvenes vigentes por tramos de edad, agrupados en las distintas medidas o sanciones mencionadas más arriba:

Tabla 03. Glosario de Medidas, sanciones y Salidas Alternativas.

MEDIDA O SANCIÓN	14-15 AÑOS	16-17 AÑOS	18 Y MÁS	TOTAL
Centro de Internación Provisoria	88	386	96	570
Cumplimiento en Régimen Cerrado	13	210	456	679
Cumplimiento en Régimen Semicerrado	16	159	335	510
Medida Cautelar Ambulatoria	469	1.191	323	1.983
Programa Libertad Asistida	143	688	783	1.614
Programa Libertad Asistida Especial	203	1.299	2.633	4.135
Servicios en Beneficio de la Comunidad	208	1.152	1.047	2.407
Programa Salidas Alternativas	443	1.075	386	1.904
TOTAL	1.583	6.160	6.059	13.802

Fuente: SENAME (2012) Informe Estadístico sobre 05 años de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), Santiago, Chile.

SENAME administra 17 Centros Privativos de Libertad CIP – CRC a lo largo del país. Al 31 de marzo de 2012 un 84,9% del total de plazas de los Centros CIP y CRC se encontraban ocupadas. El detalle de la cantidad de adolescentes y jóvenes vigentes, en contraposición a las plazas con que se dispone en cada uno de ellos, se presenta en la Tabla N° 04 según el Informe de SENAME (2012):

Tabla 04. Plazas vs. Vigentes en Centros Cerrados (CIP-CRC).

GENTRO	TOTAL PLAZAS CENTRO	TOTAL VIGENTES	% Ocupación
La Serena	40	67	167,5
Antofagasta	44	66	150
San Bernardo	164	205	125
San Joaquín	202	237	117,3
Iquique	45	51	113,3
Limache	110	104	94,5
Puerto Montt	60	49	81,7
Coronel	120	91	75,8
Talca	92	67	72,8
Valdivia	70	48	68,6
Graneros	112	70	62,5
Coyhaique	28	17	60,7
Copiapó	70	41	58,6
Chol Chol	134	73	54,5
Santiago	78	36	46,2
Punta Arenas	38	14	36,8
Arica	64	11	17,2
TOTAL	1.471	1.249	84,9

Fuente: SENAME (2012) Informe Estadístico sobre 05 años de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), Santiago, Chile.

En la distribución por región, podemos observar que los centros más sobrepoblados o que sufren hacinamiento son La Serena, que tiene un 167,5% de sus plazas ocupadas, Antofagasta un 150%, San Bernardo un 125%, San Joaquín un 117% e Iquique un 113%. En contraste, los porcentajes de ocupación más bajos se dan en los Centros de Arica con 17%, Punta Arenas con 37%, Santiago (femenino) con 46%, Chol Chol con 54,5% y Coyhaique con 61%.

A partir del año 2007 y producto de la entrada en vigencia en junio de aquel año de la Ley N° 20.084, de Responsabilidad Penal Adolescente, el Estado de Chile debe asumir el desafío de desarrollar un sistema de atención que dé respuesta al delito juvenil de forma especializada y en coherencia con los instrumentos normativos y las recomendaciones internacionales en materia de derechos de infancia y adolescencia. Según el Informe de SENAME (2012) "este hito implicó en la práctica el paso hacia un modelo de responsabilidad penal diferenciado del sistema de adultos y basado en un enfoque de derechos, donde el eje es el principio educativo orientado hacia el logro de objetivos asociados a la responsabilización y la reinserción social del adolescente que es imputado o condenado por haber cometido infracciones a la ley penal."

Según la LRPA y el Informe del SENAME publicado el año 2012, las principales características de este modelo de justicia juvenil son, en síntesis: "(1) Establecer un sistema de responsabilidad penal para adolescentes que han cometido delitos entre los 14 y los 18 años de edad. (2) Imponer un conjunto de derechos y garantías que regula la aplicación de los procedimientos para la aplicación y ejecución de medidas y condenas. (3) Reconocer al adolescente como un sujeto de derechos y en etapa especial de desarrollo. (4) Establecer un catálogo de sanciones. (5) Considerar la privación de libertad como una sanción de último recurso y privilegia las sanciones en medio libre. (6) Se sustenta en un enfoque socioeducativo, orientado a la responsabilización y la reinserción social." (SENAME, 2012)

Respecto al avance en la especialización de los actores que operan en este sistema carcelario juvenil y según el Informe elaborado por SENAME (2012) existe la "permanente necesidad de mejorar las estrategias y metodologías de trabajo con los adolescentes. En esta línea, se ha ido avanzando a través de la reformulación de estándares y lineamientos técnicos ("Orientaciones Técnicas") para centros cerrados, tomando la experiencia de los sistemas contemporáneos de tratamiento que en sus contextos han resultado efectivos y también recogiendo aprendizajes desde la experiencia nacional en cuanto a la formulación de planes de intervención, de manera que estos sean efectivamente personalizados; así

como la mejora de los sistemas de manejo de casos, pues se comprende que en la medida que las atenciones se ajustan a los riesgos, necesidades, recursos e intereses de cada caso, es mayor la probabilidad de éxito en la intervención."

No podemos dejar de mencionar, con el afán de responder al eje rehabilitador y de reinserción que posee la Educación y la Escuela, la puesta en marcha del *Plan Jóvenes*, lanzado en marzo de 2012 bajo la coordinación de la Subsecretaría de Justicia, que permitirá la implementación de 11 medidas para mejorar las condiciones de los jóvenes que permanecen en los Centros Cerrados de SENAME –además de las Secciones Juveniles de Gendarmería–, en el ámbito de la Dignidad, la Seguridad y la Reinserción Social. Para el Informe de SENAME (2012) "La inversión (que suponen estas medidas) asciende a \$7 mil millones, la cifra más alta que se ha destinado a estos fines durante la vigencia de la Ley N° 20.084."

Aunque el monto de las inversiones es esencial, no podemos dejar de preguntarnos, a que acciones en Educación principalmente iría dirigida aquella inversión. Según el Informe de SENAME (2012) en el apartado educativo menciona lo siguiente: "Se generará y aplicará un modelo educativo especial para jóvenes privados de libertad, debidamente certificado por el Ministerio de Educación. Para estos efectos, en el mes de junio de 2011 se constituyó una mesa de trabajo convocada por el Ministerio de Justicia, integrada por SENAME, Gendarmería, Ministerio de Educación, y representantes de diversas instituciones ligadas a los jóvenes infractores (ACHNU, Fundación Tierra de Esperanza, Fundación Súmate, Unicef, entre otros). El objetivo es elaborar una propuesta de sistema educativo acorde a la realidad de los centros, que permita satisfacer el derecho a la educación de los y las adolescentes. El concepto educativo es amplio, desde una perspectiva pedagógica enfocada en el desarrollo de competencias que permitan la reinserción. A contar del año 2012, se inicia la implementación de este nuevo modelo de manera gradual, a través de proyectos piloto."

En la LRPA, se señala que a los jóvenes privados de libertad se les debe "garantizar la continuidad de los estudios básicos, medios y especializados, incluyéndose reinserción escolar, en el caso de haber desertado del sistema escolar formal, y la participación en actividades de carácter socioeducativo, de formación, de preparación para la vida laboral y de desarrollo personal" (Selander, 2009). Y Selander (2009) agrega: "El apoyo pedagógico debe reforzar las habilidades y contenidos, que les permitan a los adolescentes continuar sus estudios en el sistema formal o informal una vez terminada su sanción, entregándoles herramientas para una reinserción social".

En lo curricular, se trabaja con el Decreto Supremo de Educación N° 239, Ley N° 18.962, que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la Educación General Básica y Educación Media de Adultos y fija normas generales para su aplicación en conjunto con la propuesta curricular entregada por SENAME, además de un conjunto de contenidos y objetivos correspondientes a los intereses y necesidades de jóvenes. La educación para jóvenes infractores de ley y privados de libertad, tiene como visión además "constituir un espacio educativo institucionalizado y legitimado, por diversos actores sociales, por sus buenas prácticas y resultados de reinserción de los jóvenes privados de libertad en el sistema educativo, siendo de este modo, un vía altamente eficaz para la integración y valoración de la comunidad en que viven." (Selander, 2009)

Durante el funcionamiento de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente ha sido clave la consideración de la oferta educativa para los adolescentes atendidos. A este respecto, y según el Informe de SENAME (2012) "ésta se ha conformado con la presencia de Centros de Educación Integral para Adultos (CEIA) y los Programas de Apoyo para la Reinserción Educativa (ASR) en los Centros Privativos de Libertad y de la red de educación regular y especial para Centros Semicerrados y Programas en Medio Libre".

Al evaluar los datos de los dos últimos años de ejecución de la LRPA, podemos decir que del total de adolescentes atendidos en el año 2011 en centros y programas de la LRPA y que al momento de su ingreso no se

encontraban incorporados al sistema educativo, se logró que un total de 86,87% de ellos, fuesen reincorporados al sistema escolar, como se puede observar en la Tabla N° 05 extraída del Informe de SENAME (2012):

Tabla 05. Número de Adolescentes incorporados al sistema educativo por año

Modelo	2010	2010	2010	2011	2011	2011
	N° Adolescentes NO insertos en Sist. Escolar al momento de su Ingreso	Adolescentes matriculados	% Incorporación desescolarizados	N° Adolescentes NO insertos en Sist. Escolar al momento de su ingreso	Adolescentes matriculados	% Incorporación desescolarizados
CIP	1330	1130	84,96%	922	841	91,21%
CRC	503	435	86,48%	503	461	91,65%
CSC	521	293	56,24%	325	240	73,85%
PLA-PLE	4539	2068	45,56%	2370	2037	85,95%
Total General	6893	3926	56,96%	4120	3579	86,87%

Fuente: SENAME (2012) Informe Estadístico sobre 05 años de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), Santiago, Chile.

Es precisamente en el eje socioeducativo en el cual se quiere desarrollar un trabajo que sea coherente con la naturaleza y con lo transversal de la educación, como noción para la reinserción social. Los párrafos anteriores de este apartado nos permiten concluir la compleja red que se entrelaza para conocer, que son resumidos de forma general por Morin (citado en Díaz, 2010: 36): “el conocimiento es cualquier relación entre el hombre, la sociedad, la vida, el mundo.”

Por último, solo resta decir que aunque las intenciones del Ministerio de Justicia y en especial la división que trabaja con menores, SENAME, son nobles al pensar que la educación es el eje centralizador de la reinserción del joven infractor a la sociedad, el hecho de encerrar a adolescentes en recintos penitenciarios a tan corta edad, sólo lograría fomentar una dinámica carcelaria a

corta edad, puesto que si el acto de enseñar/aprender debe ocurrir en ambientes propicios donde reine la libertad y la paz, claramente al interior de una cárcel es muy difícil que aquello se logre, aunque no imposible.

2.5 LA DESERCIÓN ESCOLAR: DISTINTAS MIRADAS PARA UN FENÓMENO.

Antes de empezar, sería bueno mencionar algunas cifras que nos permitirán dimensionar el fenómeno de la deserción escolar en Chile. La tasa de deserción en el año 2007 para la educación básica en Chile fue de 1,2 por ciento, mientras que si bien se observa una tendencia a la baja en la enseñanza media, ésta alcanzó a un 7,3 por ciento, Esto quiere decir que existen alrededor de 105.498 jóvenes desertores entre 14 y 17 años (MINEDUC, 2008).

Según grado y nivel de enseñanza, la deserción en educación básica en Chile es mayor en séptimo básico, registrando un 2,2 por ciento. Mientras que en educación media, la tasa de deserción más alta se observa en primero medio, y luego en tercero medio alcanzando un 8,7 por ciento y 8,3 por ciento, respectivamente (MINEDUC, 2008). Los estudios coinciden en advertir que la deserción es resultado de un proceso que, en gran parte de los casos, ha sido acompañado por repitencias, bajos rendimientos, abandonos parciales, expulsiones, entre otros (Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, 2009). En este contexto, se tiene que la tasa de reprobación (12,2 por ciento) y de abandono (7,9 por ciento) más alta en enseñanza media en Chile se registra en primero medio, nivel en que se alcanza la mayor tasa de deserción, lo que apoyaría dicha hipótesis. En nuestro país la deserción en la enseñanza media no es un fenómeno masivo, sin embargo, es mayor en los sectores más pobres de la población. Según cifras de la encuesta Casen 2006, el 7,0 por ciento de los jóvenes entre 14 y 17 años pertenecientes al quintil de ingreso más pobre (quintil I), no se encuentra asistiendo a un establecimiento educacional, lo que equivale a 5,1 puntos porcentuales más que el quintil más rico (quintil V) (MINEDUC, 2008).

Además de las cifras, la literatura que se ha concentrado en el estudio de la deserción escolar ha ido haciendo más compleja su mirada. No

obstante –a modo de esquematización muy simple– es posible señalar que los "distintos factores que han sido asociados a la deserción escolar pueden ser agrupados bajo tres amplios ámbitos sociales: la familia, el mercado de trabajo y la escuela" (Montero y Blanco, 2004).

En primer lugar, la familia, como ámbito de socialización primaria, es una esfera social que es señalada en sus aspectos socioeconómicos y nivel de escolaridad de los padres. En términos muy generales, "este tipo de factores asociados a la familia destacan la importancia del bajo nivel de ingreso de los hogares, bajo nivel educacional y el consiguiente capital cultural del entorno familiar, lo que se remite a las formas en que los niños son educados y cuidados, así como también a la valoración de la educación por parte de los padres" (Montero y Blanco, 2004).

En el ámbito del mercado de trabajo, las investigaciones han demostrado que no es tan simple la relación entre necesidad económica e inserción al mundo laboral. Los jóvenes son los principales afectados por el desempleo y por el trabajo precario y flexible, por tanto, no es para nada mecánica la asociación entre deserción escolar y desempeño de un trabajo. Es decir, en este país las condiciones de exclusión juvenil del mercado de trabajo le dificulta su entrada al mundo laboral y, en el caso de encontrar una alguna ocupación, ésta seguramente sería en condiciones muy poco favorables. "Lo que sí es posible señalar es que la deserción, la necesidad económica, el desempleo y el trabajo inestable es un conjunto de fenómenos que golpean con fuerza a la población juvenil, sobre todo de los sectores más pobres. Es decir, no es que existan relaciones de causalidad entre estos procesos, sino que más bien todos coexisten, generando sentimientos de profunda frustración y desesperanza" (Montero y Blanco, 2004).

En tercer lugar, aparece la escuela. Estas perspectivas caracterizan a "la deserción como un problema relativo al *fracaso escolar*, es decir, señalan que quien termina desertando primero que nada vivió procesos de malos rendimientos, repitencia y poca comprensión por parte de la institución escolar, fundamentalmente de los profesores" (García-Huidobro citado por Montero y

Blanco, 2004). Es decir, la institución escolar presenta prácticas selectivas y excluyentes hacia los alumnos –desde la repitencia a la homogeneidad de la evaluación– que colaboran con la decepción y posterior desinterés del alumno por continuar estudiando.

Con todo, las investigaciones especializadas en el tema de la deserción escolar ponen poca atención a otras dimensiones que vayan más allá de estas tres esferas. Muy pocos han investigado las instancias de socialización de los jóvenes (pares y amigos) y la forma cómo esta identidad se relaciona con las esferas sociales antes mencionadas (Raczynski *et.al*, 2002).

A pesar de ello, existe un consenso por lo menos en los autores que se citarán en esta apartado, y es que el abandono escolar es un proceso y no un evento aislado. Es decir, son varias las etapas y motivos por los cuales el alumno acumularía sentimientos de rechazo y desafección con el sistema escolar. Pero, por otro lado, "también se ha podido establecer que la deserción escolar no necesariamente pasa por un tema de *opción personal* del alumno sino que también estarían operando circunstancias que en una u otra situación harían que unos jóvenes con la misma vulnerabilidad deserten y otros no; (respecto a esto último) se ha puesto en entredicho la propia noción de deserción puesto que ésta supone una decisión del joven de abandonar el sistema escolar y no un proceso gradual de marginación del sistema hacia éste y su atracción a otros ámbitos extra-escolares" (Goicovic, 2002).

Por estas razones, si bien la deserción escolar refleja inequidades sociales estructurales, lo cierto es que cada caso de deserción es único e irrepetible. De ahí que la manera cómo los indicios biográficos que se detecten en las escuelas y liceos determinarán las experiencias concretas de abandono escolar. Es decir, si bien la deserción escolar siempre se relaciona con la población y clase social más pobre, no obstante, no todas las experiencias de pobreza llevan a la deserción. Este crucial reconocimiento es la idea clave para comprender el intento por parte de las instituciones escolares para asegurar que sus alumnos, pese a vivir situaciones de vulnerabilidad social, tengan la posibilidad de terminar sus ciclos educativos. A continuación se presentan dos

perspectivas sobre deserción escolar, aparte de la tratada más arriba y tienen relación con los *Factores Internos* y los *Factores externos* respectivamente.

2.5.1 Factores Internos para la Deserción Escolar.

Una perspectiva sobre la deserción escolar es aquella que hace referencia a las situaciones propias del sistema y que condicionan la permanencia de los jóvenes al interior del establecimiento (rendimiento, disciplinamiento, convivencia, etc.). En definitiva, son las "lógicas institucionales y las racionalidades de los agentes que en ellas operan el conjunto de factores que se convierten en factores expulsivos que gatillan el abandono del joven, ya fuera por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico adverso en el que se desenvuelven los jóvenes" (Honores, 2004).

De esta forma, surge la reflexión en torno a los factores internos a las escuelas que muchas veces se transforman en factores expulsivos, toda vez que ponen de manifiesto las incapacidades de la institución escolar para acoger y dar respuesta a las diversas necesidades de los alumnos. En este sentido, la escuela debe asumir la responsabilidad que le compete en el *fracaso escolar* de sus alumnos.

El *fracaso escolar* como concepto presenta diversos ámbitos de análisis (Honores, 2004), entre los que se pueden contar los siguientes: "(a) Desde los índices cuantitativos del *fracaso escolar*⁷ y desde los contenidos o conocimientos teóricos y prácticos que se dejan de aprender. (b) Las representaciones sociales que los casos de fracaso escolar conllevan para los alumnos. (c) Los procedimientos pedagógicos y su relación con el fracaso académico de los alumnos. (d) El fracaso escolar y los sistemas de evaluación homogeneizantes. (e) El fracaso escolar, el currículum y los contenidos poco

⁷ Índice de aprobados, índice de repetición, índice de retraso edad/curso, índice de desescolarización, índice de movilidad-permanencia, etc. que se pueden resumir en los índices de Eficiencia Interna de cualquier establecimiento que tenga Estadísticas de su institución o que se halla sometido a un Diagnóstico para un Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

cercanos a las realidades de los alumnos. (f) El fracaso escolar y los enfoques pedagógicos poco pertinentes. (g) Continuas inasistencias reflejadas en falta de notas".

Distintos autores han señalado que la *repitencia* (García-Huidobro citado en Montero y Blanco, 2004) y la *evaluación* (Honores, 2004) son prácticas que, estando fuertemente arraigadas en la lógica de los docentes y de la institución, establecen estándares de excelencia homogéneos para capitales culturales (esto es, *condiciones de educabilidad*) absolutamente diversos. Es decir, en vez de comprender las potencialidades y particularidades de los alumnos se les obliga a estandarizarse de acuerdo a una *media*, una *norma* respecto de la cual su subjetividad es completamente ajena. Con ello, la práctica pedagógica excluyente se perpetúa hasta materializar el abandono del sistema, reproduciendo la idea de que el bajo nivel cognitivo está asociado a condiciones del medio desde donde el joven proviene, por lo tanto, viene dado por variables que la escuela muy poco puede modificar.

Esto repercute en el conflicto entre los comportamientos de los jóvenes respecto a la cultura dominante (manifestada en la Escuela como sistema complejo), las cuales son vistas desde la institución como manifestaciones de déficit (*falta de base*, conductas de entrada deficientes, simples carencias o desarrollo insuficiente). "Estas estimaciones estereotipadas implican la agrupación de los estudiantes en cursos respecto a los cuales se tienen expectativas bajas y, por tanto, las exigencias se limitan en función de las capacidades que les son atribuidas, reduciendo así las oportunidades de aprendizaje y generando círculos viciosos que se agotan y consumen entre las pocas expectativas de logro de los estudiantes que tienen sus docentes y la institución escolar y el deterioro de la autoestima de los jóvenes" (MINEDUC, 2002: 29-30).

Desde esta perspectiva, el primer término señala un *deber ser* que no se relaciona con la actual cultura juvenil. Efectivamente, una de las principales problemáticas generadas en las escuelas tiene relación con la contradicción generada entre la cultura juvenil y los códigos socializadores que intenta reproducir la institución. Al restarle validez formadora a la cultura y al quehacer

juvenil de los sectores más pobres, la escuela se vería reducida a establecer obligaciones e instrucciones que los jóvenes viven de manera pasiva, toda vez que éstas no tienen relación con sus intereses, preocupaciones, problemas y necesidades. Esta falta de congruencia entre los contenidos que entrega la escuela y las características de la población a la que se dirige se traduciría en una negativa a aceptar los códigos *socializadores* de ésta, situación que se manifestaría en el *fracaso escolar* que generalmente precede al retiro definitivo de la escuela. En una palabra, un establecimiento que no valora o que definitivamente perdió la vinculación entre Comunidad y Escuela, y que no respeta la condición cultural y económica de sus educandos, ha aportado un grano de arena a la deserción escolar en las clases más populares y a los jóvenes que supuestamente debe educar.

2.5.2 Factores Externos para la Deserción Escolar.

Los factores de origen externo se pueden encontrar en dimensiones relativas al nivel cultural del hogar y el entorno inmediato de los niños y jóvenes y de cómo dicho contexto fomenta o desmotiva al joven a permanecer en el sistema escolar. En este sentido, una de las problemáticas que más se mencionan como influyentes a la hora de abandonar el sistema educacional tiene relación con las dificultades económicas y el trabajo juvenil, siendo estos motivos más fuertes en hombres que en mujeres (pues para éstas se mencionan razones referidas al embarazo y problemas domésticos).

Sobre esta visión Goicovic (2002) tiene una opinión que siendo radical pueda dar en el meollo de la relación Trabajo y Escuela: "En la medida en que las cúpulas políticas se tenga conciencia de que el trabajo es muchas veces una práctica que se desarrolla en forma paralela con los estudios, es posible establecer una flexibilización de los planes, programas y currículum en general que enriquezcan los aprendizajes adquiridos por el entorno cotidiano del trabajo (...) pero, si el trabajo juvenil es abordado como un problema que, en tanto ajeno a la institución escolar se hace necesario erradicar, evidentemente adquiere una

connotación negativa, en circunstancias que puede ser incorporada a la realidad escolar" (Goicovic, 2002). En este sentido, es importante que se generen las oportunidades necesarias para que los jóvenes puedan compatibilizar el trabajo con sus estudios para no hacer de esta dualidad un factor que incida en el abandono definitivo de la escuela.

Por otro lado, en contextos sociales y culturales donde los jóvenes son especialmente discriminados y estigmatizados, "el sólo hecho de trabajar deviene en un distanciamiento respecto de identidades socialmente rechazadas, permitiéndole al joven ubicarse en una posición legitimada" (Goicovic, 2002: 34). Lo importante de educar a jóvenes trabajadores pasa entonces por la forma cómo la educación formal puede enriquecer la experiencia laboral y valorar el proceso de identidad e independencia que ésta significa, lo cual constituye un desafío para las unidades educativas y el municipio en la tarea de flexibilización del curriculum con base en las necesidades sociales y productivas de la realidad de estos jóvenes (Montero y Blanco, 2004).

Otro factor externo problemático para explicar la deserción escolar se encuentra en el hogar. Si bien se ha puesto en evidencia que "la deserción escolar es más frecuente en hogares con un bajo nivel de ingreso también se ha demostrado la incidencia del nivel educacional de los padres, falta de apoyo en los estudios, carencia de exigencias frente al mismo etc." (Raczynski *et.al*, 2002).

Ciertamente que el factor familiar resulta problemático para las escuelas, ya que si bien se tiene conciencia que la familia es un actor clave para respaldar las estrategias que se llevan a cabo al interior de los establecimientos, el determinar cómo involucrarlas se torna una tarea dificultosa. Sobre todo considerando que en muchos casos la relación apoderado-escuela es conflictiva o simplemente es una relación distante donde no se ha logrado que los padres formen parte de la comunidad educativa ni que adquieran protagonismo en la educación de sus hijos o sean actores pasivos (Bellei, 2001).

En definitiva, según un estudio de UNICEF (2004) habrían a lo menos 4 maneras distintas de entender la participación de los padres en educación: (a) Como apoyo instrumental (apoyo en dinero, cooperación, tiempo,

etc.); (b) Como agente educativo complementario a la labor pedagógica; (c) Como actor partícipe de decisiones importantes (relativas al proyecto educativo, gestión institucional y otros) y (d) Como simple agente protector y socializador del niño en el hogar.

De esta forma, tanto la familia como el contexto social del alumno pueden o no ser percibidas como agentes que favorecen situaciones de fracaso escolar en los alumnos, pero, cuando la relación con la escuela es distante -o a veces ni siquiera existe- escapan al control de ésta. Así, profesores y directivos verían en los hogares o en el entorno social inmediato de estos jóvenes las condiciones que determinarían un cierto rendimiento escolar. Precisamente, un eje clave para comprender e intervenir en situaciones de fracaso y deserción tiene que ver con la forma cómo los docentes pueden deconstruir este tipo de representaciones distorsionadas que establecen una relación causal entre determinadas carencias afectivas o económicas y fracaso escolar.

Además, lo que en la literatura especializada está ya tantas veces dicho no es tan evidente en las realidades concretas, sobre todo "porque la política educacional supone *a priori* que los profesores cuentan ya con la serie de atributos necesarios para esta importante tarea: idoneidad profesional, capacidad de gestión y organización del trabajo, alta motivación, disposición crítica, creadora, comprometida, participativa y autocorrectiva" (Goicovic, 2002: 39).

No se debe olvidar que la desmotivación y malestar histórico del profesorado es más que sólo un mero dato y, que aún no se llega a la situación ideal en la que los docentes han incorporado el cambio de paradigma pedagógico y epistemológico que está detrás de los cambios a nivel mundial y disciplinar y menos para lograr que la relación Escuela y Familia vuelva a establecerse, puesto que así se estaría tratando de conocer por lo menos los factores externos de la deserción escolar para este estudio en particular, pero para muchas problemáticas que ocurren afuera del establecimiento y que son la mayoría de las veces más fuertes que la misma Escuela.

2.6 INTERACCIONISMO SIMBOLICO Y "LA SOCIEDAD COMO UNA ESCENA DE TEATRO"

En este apartado se tratará de hacer una breve revisión histórica a la teoría sociológica del Interaccionismo Simbólico, desde sus orígenes y sus principales exponentes, mencionando los principios básicos y a la vez los más significativos para esta investigación. Al igual que otras teorías sociológicas importantes, el interaccionismo simbólico presenta una perspectiva sumamente amplia y "No resulta fácil describir en términos generales la teoría porque presenta una ambigüedad deliberadamente construida y se resiste a la sistematización (Paul Rock citado por Ritzer, 2001: 237).

Las teorías de George Herbert Mead le proporcionaron su núcleo inicial, pero posteriormente se desarrollaron diferentes perspectivas. Herbert Blumer es el representante del interaccionismo simbólico tradicional; otras variantes incluyen el enfoque más científico de Manford Kuhn, el enfoque dramático de Erving Goffman y tal vez incluso la etnometodología y la fenomenología tienen su aporte al interaccionismo simbólico. (Ritzer, 2001)

Las raíces intelectuales más influyentes de la obra de George Mead en particular y del interaccionismo simbólico en general, son la filosofía del pragmatismo y el conductismo psicológico. La propuesta de Mead prometía superar el viejo reduccionismo que caracterizaba a la psicología social, bien fuese éste por el reconocimiento exclusivo de las entidades supraindividuales como únicos causantes de los fenómenos sociales; o en el otro extremo por la excesiva preocupación de los aspectos individuales vinculados a la realidad social. En orden, los planteamientos teóricos de Mead mencionan tres piezas fundamentales para dar explicación a la psicología social: las personas (el estudio de la experiencia individual), la comunicación (el conjunto de símbolos mediadores entre el sujeto y la sociedad) y la sociedad. De esta manera, la postura de Mead ataca directamente en el corazón de los determinismos psicológico y sociológico al reconocer que la interacción simbólica que tiene lugar entre los polos individual y

social es una evidencia de la interdependencia de estos dos grandes componentes de la psicología social (Ritzer, 2001).

Siguiendo este orden, cabe mencionar que el acto o comportamiento individual, al interior de la obra de Mead, aparece como “fruto de la interpretación y elaboración activa de los estímulos (no se construye a partir de estímulo más reacción), pero detrás de él se encuentra la sociedad, el grupo; solamente allí resulta posible dotarse de los símbolos y significados con cuya ayuda interpretamos la realidad que nos circunda” (Blanco citado por Ritzer, 2001). En este sentido, según los planteamientos de Mead, la realidad social se construye a partir de la intersubjetividad que surge como producto del establecimiento de acuerdos o consensos entre los miembros de un grupo determinado. Así, desde esta posición, es vital reconocer la existencia de múltiples realidades sociales que se encuentran en constante construcción, al igual que el relativo valor de la verdad al interior de las mismas.

El interaccionismo se basa en los análisis de tres sencillas premisas. "(1) La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, como árboles o sillas; otras personas, como una madre o un dependiente de comercio; categorías de seres humanos, como amigos o enemigos; instituciones, como una escuela o un gobierno; ideas importantes, como la independencia individual o la honradez; actividades ajenas, como las órdenes o peticiones de los demás; y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana. (2) La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. (3) La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso". (Blumer, 1982: 02)

Algunos de los principios básicos del interaccionismo simbólico son expuestos por Briones (2002: 97-98), aquí menciono los más importantes para la investigación: "(a) En la base del interaccionismo simbólico está el concepto del yo

(self). El yo es una especie de lente en la cual se refleja el mundo social. A su vez, el yo se forma en la interacción que se da en ese mundo. Una forma específica de interacción social, de especial importancia, es el proceso de socialización; (b) Existen tres tipos de objetos: *objetos físicos*, como una mesa, un árbol; *objetos sociales*, como un amigo, la madre, y *objetos abstractos*, como las ideas y los principios morales; (c) Las personas aprenden el significado de los objetos en el proceso de interacción. Pero cada una de ellas puede dar diferentes definiciones de los objetos a los cuales se refiere. Es decir, los objetos pueden tener diversos significados para las personas. Pero para que exista una actividad conjunta es necesario que las personas involucradas en una relación social le asignen los mismos significados a los objetos y situaciones a los cuales se dirigen; (d) En la interacción, las personas también aprenden símbolos que se utilizan para representar cosas de manera consensual. El lenguaje es un gran sistema de símbolos. Las palabras hacen posible todos los demás símbolos. Además, los actos, los objetos y las mismas palabras tienen significado solo porque pueden ser descritos por las palabras.

Un principio básico del Interaccionismo simbólico es resumido como "la sociedad en una obra teatral, en la que cada cual tiene su papel, su rol y lo interpreta de acuerdo al guion que presentan los demás", en palabras de Briones (2002: 98) se sintetiza: "Durante la *etapa de los juegos*, el niño se ve a sí mismo desde la perspectiva de los otros (pues en tal situación cada uno espera alguna acción del otro). Para actuar en ciertas situaciones debe tomar el papel, el rol, de los otros y a medida que sigue su desarrollo personal no solo se ve desde esa perspectiva, sino en términos de las normas, valores y leyes aceptadas por la sociedad. (George Mead) llamó a este yo que toma en cuenta la perspectiva de los otros *el yo generalizado*, que representa la relación entre el individuo y la sociedad".

En el afán de teorizar al Interaccionismo simbólico, algunos sociólogos se esforzaron por enumerar los principios básicos de la teoría, y los resumieron en los siguientes (Ritzer, 2001: 237): "(1) A diferencia de los animales inferiores, los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento, (2) La

capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social, (3) En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana, (4) Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de una manera distintivamente humana, (5) Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación, (6) Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno, (7) La pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades".

Otra particularidad es el trabajo de campo que realiza el Interaccionismo simbólico, que la mayoría de veces es de tipo micro y que contiene diversas características especiales (Briones, 2002: 99): "(a) La investigación debe estar anclada en la realidad empírica. Por tal se entiende la vida social de las personas como ellas la viven y la desarrollan día a día. Respetar esa realidad significa hacer sobre ella el mínimo de supuestos al iniciar el trabajo; (b) Como consecuencia de la anterior orientación, no se requiere partir con un diseño de investigación completamente definido. Tanto la especificación de los problemas de estudio, como las hipótesis y las categorías de análisis de los datos se realizan durante la marcha del proceso de investigación; (c) Si pretendemos interpretar la vida y las creencias de las personas -el fin último del interaccionismo simbólico- debemos tomar el rol de ellas, colocándonos en su lugar. Así podremos obtener un conocimiento *desde dentro* de la vida social que estudiamos. En otras palabras, debemos tratar de ver el mundo desde su punto de vista. Para lograrlo, en la medida de lo posible, conviene convivir con las personas que estudiamos, hacernos una de ellas, acompañarlas en las situaciones de su vida diaria, etc.

La mayoría de los interaccionistas simbólicos son sociólogos y más que establecer en sólidas bases experimentales los postulados psicológicos de George Mead, los operacionalizan y se sirven de ellos para el análisis de procesos

y estructuras sociales. El mayor o menor énfasis en la explicación, operacionalización y medida constituye la razón de la divergencia en dos escuelas: la de *Chicago* (Herbert Blumer), y la de *Iowa* (Manford Khun) (Pizarro citado por Ritzer, 2001), polémica que aun hoy sigue vigente. Mientras que desde la perspectiva de la Escuela de Chicago donde lo esencial es el desarrollo de una metodología que permita estudiar la acción en sociedad de forma correcta, mediante la observación participante, el estudio de los casos, y la investigación histórica, la Escuela de Iowa se centra en la operacionalización de conceptos y en la construcción de instrumentos de carácter psicométrico. En resumen, esta diferencia reposa en cuestiones epistemológicas: una tendencia más fenomenológica de la Escuela de Chicago y Berkeley, frente a una positivista en la de Iowa.

Luego de revisar algunos principios metodológicos, no podemos sino también mencionar las críticas que se le han realizado al Interaccionismo Simbólico. Las más importantes son: "(a) La corriente principal del interaccionismo (la de Blumer) ha rechazado de tajo las técnicas científicas convencionales (positivistas), pero la ciencia y la subjetividad no se excluyen mutuamente (*Weinstein y Tanur*); (b) Los conceptos esenciales son muy vagos, ambiguos y aun contradictorios (mente, self, y otros); (c) Asigna escasa o ninguna importancia a las grandes estructuras sociales, y para colmo, no es lo suficientemente microscópico ya que ignora el inconsciente y las emociones (*Meltzer y Petras*)" (Ritzer, 2001).

Actualmente, existen diversos esfuerzos por sintetizar el interaccionismo simbólico con ideas derivadas de otras teorías. Este nuevo interaccionismo simbólico, ha construido una nueva teoría utilizando fragmentos de otros enfoques teóricos. Estos nuevos interaccionistas simbólicos: "son casi promiscuos en su deseo de sacudir cualquier sábana teórica que encuentran: hay durheimianos... simmelianos... weberianos... marxistas... posmodernistas... fenomenólogos... feministas radicales... semióticos... e interaccionistas simbólicos" (Fine citado por Ritzer, 2001: 542).

Reconociendo los profundos cambios que ha experimentado el planeta y las responsabilidades políticas, sociales, económicas y culturales que estos conllevan, es que se hace imperioso y urgente que se modifiquen y renueven la forma de pensar y conocer, no para criticar y destruir, sino para superar las limitaciones del saber racional y de la fragmentación de la realidad y del conocimiento en las parcelas disciplinarias que no permiten la comunicación entre las disciplinas y dificultan la transformación de los problemas de la sociedad y la formulación de un nuevo paradigma del conocer que sea acorde con una educación del siglo XXI. El interaccionismo simbólico tiene mucho que aportar al estudio que responda a los nuevos requerimientos del Siglo XXI, al estudio de los excluidos y que responda a los intereses de los estudiantes y su aprendizaje significativo, a la inclusión de todos los sectores en la sociedad, a la apertura y respeto a la diversidad, a la transformación de los problemas que nos rodean y en especial al valorar al ser humano, no importando de donde provenga ni donde se encuentre, incluso si está en la cárcel.

3. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Al entrar en vigencia la ley N° 20.084 en junio de 2007, esta no estuvo exenta de cuestionamientos sino también de cuáles serían los fines reales y las intenciones para edificar Cárceles que agruparían desde mediados del año 2007, y por primera vez en Chile, solamente a jóvenes infractores de Ley. Por ende, la investigación educativa que se propone en este trabajo está apoyada en la necesidad imperiosa de realizar una reflexión sobre el proceso educativo y sobre la deserción escolar en los jóvenes que ingresan, están condenados o obtuvieron el beneficio de salida de los CIP-CRC, al recoger la interpretación de los símbolos, acciones y representaciones de los conceptos de Escuela y Educación, mediante el trabajo teórico del Interaccionismo simbólico.

Además, el tema de la deserción escolar es una problemática vigente en nuestra sociedad actual, siendo relevante la gran cantidad de estudiantes que no alcanzan a concluir sus 12 años de escolaridad obligatoria. Entre los múltiples problemas de cobertura y calidad que enfrenta el sistema educacional chileno, uno de los más complejos sigue siendo la deserción escolar. Esto debido a la suma de factores sociales e individuales que influyen para que se produzca, y frente a los cuales el actual modelo no siempre tiene respuestas adecuadas y oportunas.

En este sentido, la investigación adquiere relevancia puesto que en un mundo globalizado y mercantil en donde se articula el sistema educativo con el sistema productivo, convirtiendo el aporte de la educación como (re)producción de capital humano, como inversión personal y colectiva, la cual debe ser rentable en términos económicos, que existan grupos de jóvenes que estén excluidos del sistema educacional formal y posean alta repitencia y deserción escolar da cuenta de una problemática en el sistema educativo chileno que no ha sido capaz de solucionar ni de convertirse en una oferta atractiva y útil para los excluidos, para los que no entendieron que la globalización y el neoliberalismo conciben a la educación como mercancía, como un bien de consumo.

Aunque la población penal juvenil que se encuentra escolarizada y/o matriculada en el sistema educativo en las Cárceles de Menores son un

porcentaje menor en el total de la población menor que se encuentra en el sistema escolar formal, la riqueza del estudio y caracterización de sus visiones (y de los demás actores) es porque el grupo de jóvenes llega con repitencia y con una alta tasa de deserción escolar, porque son un grupo de adolescentes que no han sido tomados en cuenta, que no han sido escuchados y que son un número de menores que pudiera subir cada vez más, porque son jóvenes que no cumplieron con las demandas de la Educación formal, porque la Escuela tradicional no les ofreció algo interesante, algo que les sea útil y menos aprendizajes significativos.

Recoger las distintas percepciones e interpretaciones de los jóvenes infractores de ley y privados de libertad que participan en el sistema educativo carcelario, se convierte en una investigación innovativa al incorporar la visión de los jóvenes en tres momentos: (1) Cuando están en período de investigación o Imputado, es decir recién entrando al sistema carcelario luego de una deserción escolar en el sistema formal de educación cuando se encontraban en libertad; (2) Cuando el resultado de la investigación dio como resultado la culpabilidad del delito y se encuentra cumpliendo su condena e inserto escolarmente en los establecimientos educativos que se construyeron y funcionan en cualquiera de los 17 Centros Privativos de Libertad CIP – CRC repartidos a lo largo del país bajo la administración del Servicio Nacional de Menores, SENAME; y (3) cuando luego de cumplir su condena con el paso del tiempo y una buena conducta han obtenido el beneficio de seguir sus estudios en el sistema escolar informal, es decir lograr la inserción escolar en el medio libre.

Hay que tener presente que unas de las innovaciones de esta investigación es que podrá recoger las visiones de los educandos en tres momentos bien significativos y delimitados entre sí: antes, durante y después de la estadía en el CIP-CRC. Una visión holística permitiría llegar a la esencia de como un concepto base en la reinserción social como la Educación es percibido en todos los niveles, que significancia tiene para el individuo y para su entorno familiar y como se construye un discurso en base a Educación y familia que avanza hacia una dirección o que avanza hacia todas direcciones y que según parece está quebrado.

4. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Hacer una investigación que incluya a todos los CIP-CRC de Chile, se vuelve dificultosa por la extensión geográfica del país. Además, debemos estudiar las estructuras organizativas de cada centro, que aunque son similares, varían de un lugar a otro, ya que todos los Centros Privativos de libertad poseen características diferentes que lo hacen especiales. Si sumamos a lo anterior, el poco material de estudio que existen para algunos Centros en desmedro de algunos que poseen bastantes y extensas investigaciones, se vuelve interesante estudiar algún Centro Privativo de Libertad que sea un territorio inexplorado en estudios sobre la educación que se dicta y como existe un discurso unitario sobre el eje socioeducativo.

Por lo mismo, la delimitación espacial de la investigación se desarrollará en el CIP-CRC ubicado en la ciudad de Valdivia, en el Sector de Las Gaviotas km 4. El Centro privativo de libertad de Valdivia, tiene la particularidad de ser un Centro modelo con una población penal que se encuentra escolarizándose ya sea al interior de la Cárcel o en el medio libre, con una planta de profesionales bastante amplia y preparada profesionalmente y que ha puesto todo el esfuerzo en el desarrollo del eje socioeducativo. La institución educativa posee los niveles de Enseñanza Básica y Enseñanza Media para Educación de Adultos, como lo dispone el Decreto Supremo de Educación N°239, Ley N° 18.962, pertenecientes al Colegio Marcela Paz CIP-CRC de la ciudad de Valdivia, el cual posee 08 docentes que contemplan todas las asignaturas del curriculum y con una población de alrededor de 30 a 40 jóvenes que fluctúan entre los 15 y 19 años de edad.

La elección de los educandos será dirigida basándose en tres grupos importantes: Condenados, Imputados y con Beneficios de Salida al medio libre. En estos tres grupos se concentran las tres realidades más evidentes y particulares, en las cuales se mezcla educación formal carcelaria, deserción y desinterés en los imputados que ingresan al Centro y reinserción al sistema educacional del medio

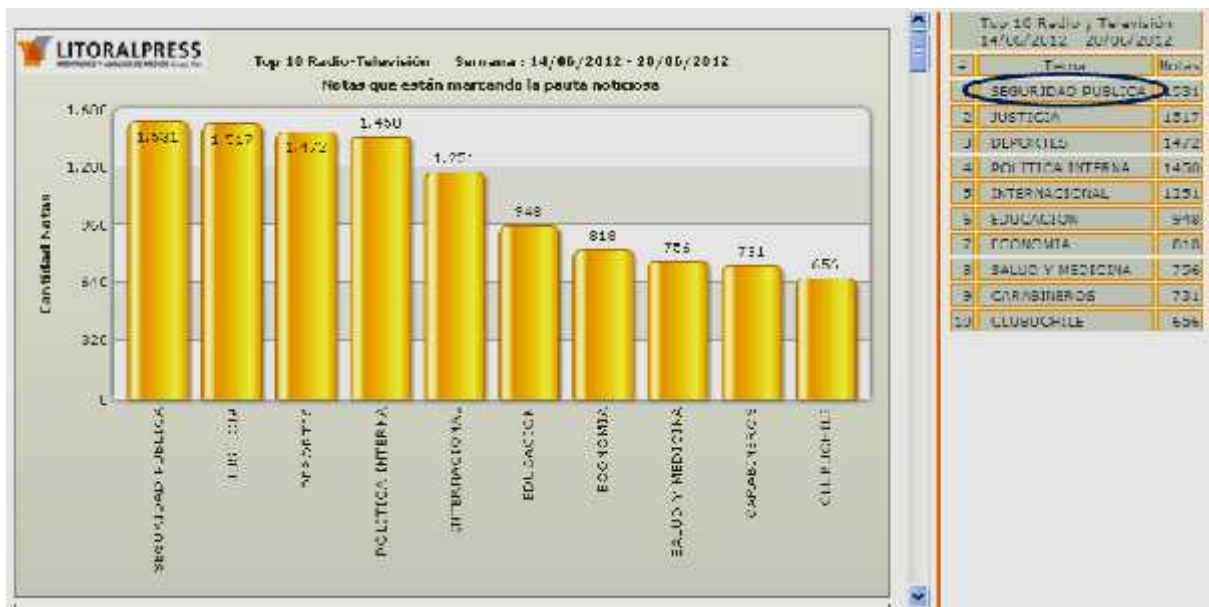
libre, para un joven infractor de ley y privado de libertad y el estigma (si existiese) que significa para su realidad actual y la visión de las familias y el entorno social.

En cuanto a la delimitación temporal, la investigación se desarrollará entre los años 2013 y 2014, para analizar la información recopilada en dos años. Además, se realizará un análisis cualitativo y crítico de los discursos de los entrevistados para evaluar coherencia y congruencia en el fin educativo. Será necesario estudiar el comportamiento cualitativo de forma continua, para conocer las diferencias y variaciones entre las concepciones de cada joven.

5. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

En una primera mirada, más bien superficial, pareciera que los adolescentes son hoy el gran problema delictivo en Chile. Cada vez que encendemos los televisores, las radios o revisamos alguna noticia o crónica roja en la Internet, para informarnos de lo ocurrido, aparece una noticia en la que se vincula un menor de edad a la comisión de un delito. Para SENAME y su Informe (2012: 37) "Esta situación tiene su correlato al analizar la pauta informativa, donde siempre y de manera indefectible aparece en el primer lugar del contenido noticioso, la seguridad pública." Asimismo, si se revisa el contenido televisivo, dentro de los primeros lugares se encuentran las noticias con contenidos policiales, según se muestra en este gráfico (SENAME, 2012: 37):

Fig. 01. Temáticas con más notas en los Medios de Comunicación Chilena (entre el 14 de junio de 2012 al 20 de junio de 2012)



Fuente: SENAME (2012) Informe Estadístico sobre 05 años de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), Santiago, Chile.

Desde este enfoque, cabe preguntarse si estará o no desbordada la delincuencia juvenil en Chile. La respuesta es clara. "Los niveles de denuncias de adolescentes imputados de la comisión de delitos ha ido en franco descenso en comparación al número de denuncias, recibidas por el Ministerio Público. En efecto, el año 2008, los delitos denunciados que eran imputados a adolescentes ascendían al 4,37% del total de denuncias, para llegar al primer trimestre del año 2013 al 3,5%." (SENAME, 2012) Si bien es una simple aproximación, representa una disminución relevante

Tabla. 06. % de Casos por Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) respecto del total de casos población general.

	2008			2009			2010		
	TOTAL DENUNCIAS	TOTAL DENUNCIAS LRPA	% CASOS LRPA DEL TOTAL	TOTAL DENUNCIAS	TOTAL DENUNCIAS LRPA	% CASOS LRPA DEL TOTAL	TOTAL DENUNCIAS	TOTAL DENUNCIAS LRPA	% CASOS LRPA DEL TOTAL
CASOS INGRESADOS	1.213.797	53.120	4,37%	1.276.296	52.770	4,1%	1.247.104	47.894	3,8%

	2011			ENERO - MARZO 2012		
	TOTAL DENUNCIAS	TOTAL DENUNCIAS LRPA	% CASOS LRPA DEL TOTAL	TOTAL DENUNCIAS	TOTAL DENUNCIAS LRPA	% CASOS LRPA DEL TOTAL
CASOS INGRESADOS	1.378.873	52.502	3,8%	345.075	12.078	3,5%

Fuente: SENAME (2012) Informe Estadístico sobre 05 años de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), Santiago, Chile.

Revisados estos datos, lo que parece haber ocurrido es que ha operado la prevención, donde las familias, los padres, madres, establecimientos educacionales e instituciones públicas y privadas han entregado su grano de arena a estos asombrosos resultados. Sin embargo, se puede seguir trabajando en la prevención y en el eje socioeducativo si somos capaces de entender porque los jóvenes infractores de ley y privados de libertad no asisten a los respectivos Colegios y Escuelas y porque no comprenden el valor que tiene la educación para

cualquiera de nosotros que tiene como meta ser profesional o es capaz de estar leyendo este trabajo por interés propio.

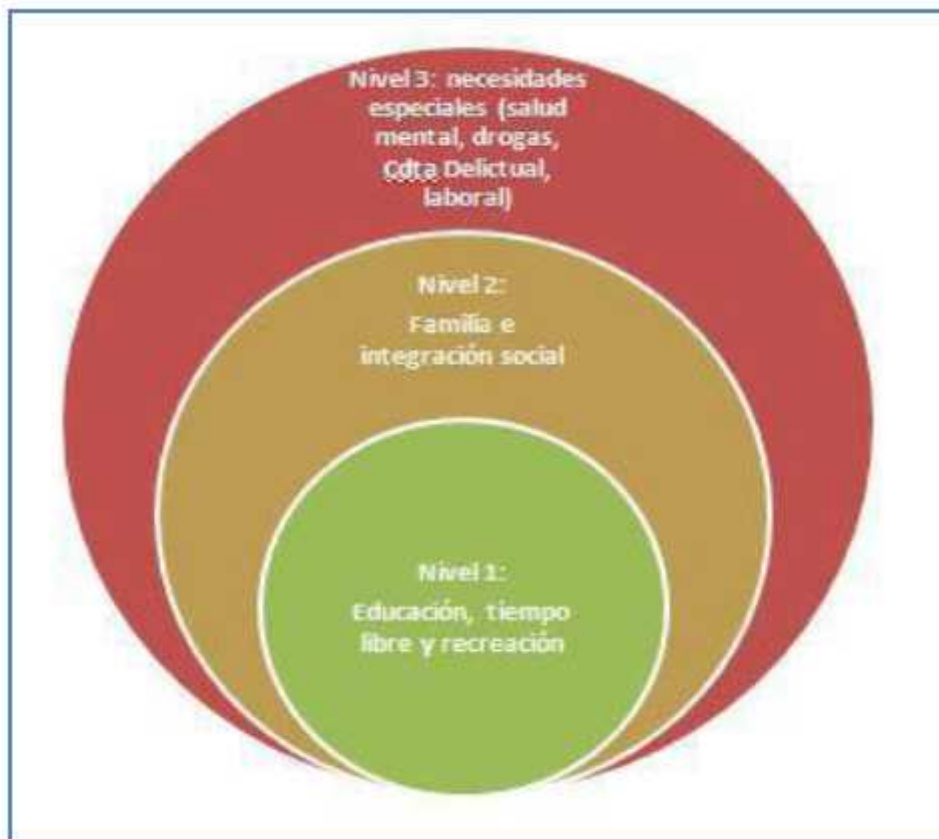
El Informe de SENAME (2012) vislumbra algunos argumentos que índole sistémico e individual que afectan los resultados en cuanto a materia educacional. Algunos de estos son: "(1) Los jóvenes en conflicto con la ley están en proceso de desescolarización. Es importante destacar la característica procesual del abandono escolar. Algunos jóvenes lo comenzaron antes de su condena. (2) Para los (as) jóvenes en general, la Educación o el acceso a ella, no se vislumbra como la adquisición de esta como un puente seguro para acceder a mejores condiciones de vida. (3) Se aprecia una "devaluación de los títulos de la educación" por parte de los jóvenes, a que hoy día no basta con terminar determinados ciclos académicos para acceder a trabajos. (4) Existen además dificultades externas de acceso a la oferta Educacional: Estigmatización hacia el joven por parte de quienes toman la decisión de entregar matrículas; La Escuela (como institución), resulta poco atractiva en aspectos metodológicos frente a la situación de escolaridad de los/as jóvenes del circuito; La falta de oferta adecuada al perfil y necesidades de los jóvenes, lo que se asocia a su condición refractaria ante modelos formales, convencionales y normativos que los han discriminado o multiexpulsado." (SENAME, 2012: 33)

La ley 20.084, como se mencionó anteriormente, se sustenta en un enfoque socioeducativo, orientado a la responsabilización y la reinserción social, obligando a la institución estatal a cargo, SENAME, a contar con una oferta programática para centros y proyectos que permitan cumplir con los objetivos de reinserción propuestos. Según la propia institución encargada: "La oferta programática para adolescentes y jóvenes ingresados al SENAME debe cumplir con: ser multimodal y ecosistémica." Según el Informe publicado el 2012 sobre los conceptos multimodal y ecosistémico, el Informe reconocer que (2012: 31): "Multimodal, para abarcar el conjunto de factores vinculados a la comisión de delitos, así como las actitudes y comportamientos prosociales; y ecosistémica, porque las estrategias de intervención deben comprender al sujeto como parte de su entorno familiar y comunitario. En este sentido, se sostiene que la oferta

requiere estar basada en el individuo, en la familia y en la comunidad para abordar de manera eficaz los factores de riesgo de reincidencia y potenciar la capacidad de respuesta del/a adolescente y el desistimiento."

Con respecto a lo anterior, se presenta una figura que muestra la distribución del acceso a la oferta programática en los centros y programas abarcando desde el ámbito comunitario al individual, según las orientaciones técnicas en Centros Cerrados del SENAME (2012):

Fig. 02. Oferta Programática.



Fuente: SENAME (2012) Informe Estadístico sobre 05 años de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), Santiago, Chile.

Se puede observar que todos los/as adolescentes condenados/as deben acceder a programas de educación, uso del tiempo libre y recreación (dimensión comunitaria); y según el análisis de los resultados de la evaluación

inicial o de avance de cada caso, establecer las necesidades de acceso a los programas de familia e integración socio-comunitaria, y a las necesidades de intervención específicas e individuales (conducta delictual, salud mental y drogas, consumo problemático de drogas, capacitación laboral, entre otros).

Justamente una de las características para formular el problema de investigación ocurre en el Nivel de los consumos problemáticos de drogas y abusos (Nivel 3 en la figura N° 09). Por eso podemos citar el siguiente ejemplo, que nos dice que los adolescentes que llegan a los Centros de Reclusión son jóvenes que han sido víctimas de maltrato físico y psicológico y/o abandono durante su infancia y eso repercute en su deserción escolar.

Al respecto, estudios de Carabineros de Chile indican que tres de cada cuatro adolescentes menores de 16 que participan en robos con violencia o asaltos a mano armada, han sido sistemáticamente agredidos en sus familias. Muchos de los jóvenes que llegan al CIP-CRC de Valdivia -como en todo el país- han sido consumidores de drogas. De acuerdo a un estudio sobre consumidores de drogas en jóvenes del SENAME en conflicto con la ley, o sea entre 14 y 17 años, realizado por CONACE⁸, un 70% presenta consumo de drogas ilícitas, y de éstos un 50% es consumidor de varias sustancias adictivas. A todos los problemas socio-económicos que se pueden encontrar en las historias de vida de los jóvenes privados de libertad, se suma el Fracaso Escolar, una realidad que experimenta la mayoría de ellos y que se asocia a problemas conductuales y de aprendizaje desde el inicio de la escolaridad. La escuela misma tiene alta responsabilidad en estos porque generalmente es incapaz de acoger a niños y jóvenes con problemas de aprendizaje lo que tiene como consecuencia la deserción de ellos del sistema escolar.

En la figura 03 y Tabla 07 se puede corroborar la información anterior sobre los adolescentes atendidos en programas de tratamiento de drogas. Se podrá observar como al pasar de los años, la tasa sube exponencialmente, ya sea por la apertura de más programas de SENDA en los CIP-CRC de Chile y por ende

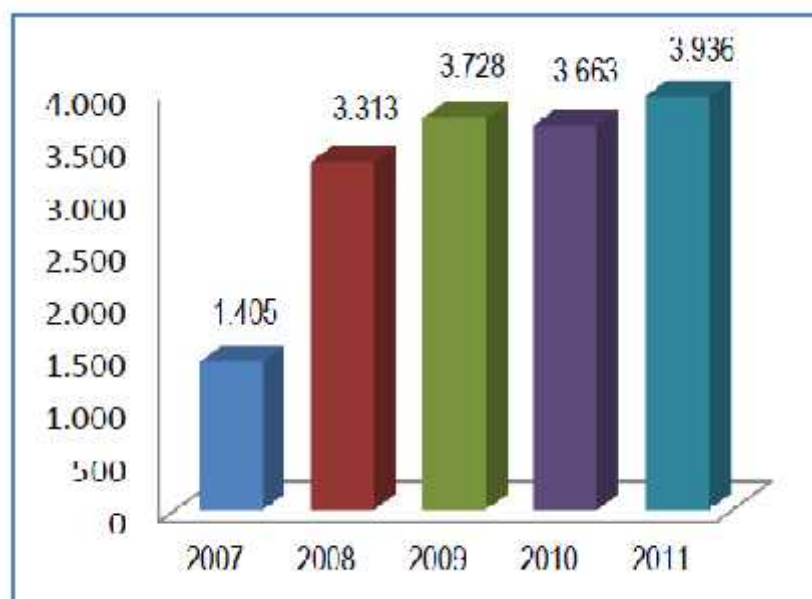
⁸ Año del estudio: 2007. En la actualidad CONACE (Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes) cambió de nombre y objetivos desde el año 2012 se conoce como SENDA (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del consumo de Alcohol y Drogas).

se hace más efectiva la cobertura a los jóvenes que poseen consumo problemático de drogas:

Tabla. 07. Adolescentes atendidos en Programas de Tratamiento de Droga.

	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
Jóvenes atendidos	1.405	3.313	3.728	3.663	3.936	16.045

Fig. 03. Adolescentes atendidos en Programas de Tratamiento de Droga.



Fuente: SENAME (2012) Informe Estadístico sobre 05 años de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), Santiago, Chile.

Precisamente, en éstas realidades desfavorables que se encuentran en los Centros de Reclusión de Menores, es donde todos los profesionales que participan del proceso educativo, deben ser un puente entre reescolarizar al joven infractor y privado de libertad y volver a encantar al adolescente con la Escuela...una Escuela que rescate su cotidianeidad, desde lo emocional, lo físico y lo psicológico. Por ello es vital que los docentes y profesores se nutran de las

nociones de Transdisciplina y Complejidad como un forma de estar en contacto con una educación acorde con el Siglo XXI y con sus problemas.

Además, la poca infraestructura física y las deficiencias socio-educativas que poseen los centros de reclusión de menores en el país, que quedan de manifiesto en las críticas y acciones legales que se presentaron incluso antes de que la ley N° 20.084 entrara en vigencia en junio de 2007, apoyan la idea principal de este trabajo (Selander, 2009): "La UNICEF (...) algunos meses antes de entrar en vigencia la ley, informó que no existían las condiciones para implementar la ley dado el estado en que se encontraban los centros cerrados: deficiente infraestructura, sobrepoblación y falta de actividades socio-educativas y profesionales para poder realizar un trabajo socio-educativo con los jóvenes."

Si profundizamos en las situaciones determinantes para la deserción escolar entre jóvenes con las características que acabamos de mencionar, se pueden ver claramente que es la rigidez de las estructuras de la educación formal, las metodologías de los profesores tan cerradas entre las disciplinas y en especial que no tomen en cuenta la vida cotidiana de los adolescentes es la que contribuyen a la deserción escolar. En una cita anterior Bellei (2001) resumía sobre las situaciones determinantes en la deserción escolar son motivo de establecimientos rígidos y autoritarios que no escuchan la voz de los estudiantes, menos si estos provienen de sectores populares. En este estado de las cosas, es legítimo preguntarse *¿Cuál es la relación entre los jóvenes infractores de Ley, la Escuela y su contexto de pobreza y exclusión? ¿Cuáles es el significado e interpretación que le dan los jóvenes de la Cárcel a la Educación? ¿Cuáles son las razones que explican la Deserción Escolar en jóvenes reclusos? Y ¿Cuál es la visión que poseen de la educación dependiendo del momento en que se encuentren, es decir, cuando son Imputados, condenados o con Beneficio de Salida?*

En este contexto, las situaciones determinantes para la deserción escolar, contribuyen a formar procesos de estigmatización, agresión o expulsión del niño, niña o joven del sistema, y no se constituyen, como debiera ser, en una oportunidad de apoyo, valoración, o reforzamiento. Aquella situación hace que el

adolescente que llegue a los Centros de Reclusión sean desertores escolares, repitentes y tengan necesidades educativas que muchas veces son difíciles para comprender y trabajar en los docentes. Más aún cuando aquello significa que para lograr aprendizajes significativos es necesario tomar en cuenta la realidad de los estudiantes y educarlos con la base de derribar las barreras disciplinarias y de pensamiento que sólo permiten el desarrollo de un pensamiento lineal, sin atender a las emociones y entorno.

Como docente, debo mencionar que el profesor o profesora no debe hacer caso omiso de esta realidad que se desarrolla frente a quienes educa: sus estudiantes. Un educador - en su amplio espectro, incluso más allá de la profesión docente- del siglo XXI debe ser competente, creativo, emprendedor, responsable, predispuesto a cambiar, a aprender a trabajar en equipo. En esta perspectiva de cambio, uno de los problemas del ejercicio docente es no poder incorporar las inquietudes y necesidades de los estudiantes al aprendizaje de sus propios alumnos y alumnas, ya sea por medios de estrategias, instrumentos o herramientas, el docente tiende a caer cada vez más en una barrera que los separa de los educandos.

Asimismo, en el currículum, ya sea desde la visión restringida o amplia (Meza, 2001) cuando se pone en práctica, predominan los objetivos institucionales, academicistas y despersonalizado, excluyendo la cotidianeidad y con ello suprimiendo el aprendizaje significativo. En una educación en la cual está orientada al proceso y no al resultado, nadie es responsable del aprendizaje del alumno. Eso pasa principalmente porque no existen documentos o una cantidad aceptable de estudios que puedan recoger íntegramente no solo las visiones de los jóvenes -que por cierto son bastantes- sino también de los profesionales que trabajan con ellos, incluidos el entorno familiar más cercano y amistades.

Es por ello, que la línea de investigación de este trabajo, además de levantar lineamientos del concepto Educación y Escuela, replantea a los profesionales que trabajan con jóvenes infractores de ley y privados de libertad en su discurso socioeducativo, pedagógico y a su ejercicio como un agente dinámico y fundamental en el proceso educativo. Rincón Bonilla es capaz de sintetizar con

claridad la esencia de todo docente, educador y sin ánimo de exagerar hasta de un padre o madre cualquiera (2000): "Si consideramos al profesor como un ente activo que (re)interpreta las directrices y materiales curriculares, es evidente que los esquemas de formación habrán de tener en cuenta sus planteamientos y opiniones sobre los distintos problemas que han de abordarse, así como su manera peculiar de organizar el trabajo".

Además un punto esencial tendrán las concepciones de los mismos docentes de los Colegios que se desarrollan al interior de las Cárceles de Menores. Para efecto de este trabajo será del Colegio Marcela Paz que funciona al interior del CIP-CRC de Valdivia. Que se investigue sobre el ejercicio docente, que se tome en cuenta sus opiniones y que se evalúe -sin necesidad de destruirlos- sus conocimientos en las nuevas metodologías de enseñanza, podremos entender que el factor decisivo del abandono escolar es el desfase cultural y emocional entre los jóvenes de hoy y un sistema que no ha evolucionado (Ruiz Tarragó, 2007). Quizás la frase de Manuel Castells (2007) resume este desfase generacional entre profesores y alumnos: "La idea de que una joven de hoy se cargue una mochila de libros de texto aburridos definidos por burócratas ministeriales y se encierre en un aula a soportar un discurso irrelevante en su perspectiva y que todo esto lo aguante en nombre del futuro es simplemente absurda" (Castells, 2007).

Además, pretende llegar a un marco amplio de docentes, ya que se cuestiona que la mayoría de las investigaciones sobre educación y ejercicio docente no suelen llegar al profesorado de manera clara, puesto que aparecen en publicaciones que no suelen leer el común de los profesores y profesoras (Sánchez, 2002). En este contexto, la variable estará dada por un gran criterio investigativo, cuya elaboración e implementación de Entrevistas en profundidad nos ayudará a resolver. El primero de ellos, es recoger las concepciones, perspectivas, visiones, enfoques, representaciones y configuraciones sobre los términos Educación y Escuela de los jóvenes infractores de ley y privados de libertad.

En este sentido, el estado del Arte de la temática que se estudia en esta investigación, señala la elaboración de artículos y publicaciones que tuvieran a la educación como el fundamento transversal para la reinserción, es que durante el año 2011, el Servicio Nacional de Menores llevó a cabo un conjunto de estudios orientados a la generación de conocimiento que aporta en la especialización y la mejora de las intervenciones, entre las más importantes se encuentran: "Modelo y medición de la Reincidencia de adolescentes y jóvenes infractores de la ley penal", llevado a cabo por el Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC) de la Universidad de Chile; "Diagnóstico de la situación actual de la atención en salud mental y psiquiatría para la población de adolescentes que cumplen condena en CIP y CRC", ejecutado por la Fundación Tierra de Esperanza. Por otra parte, la existencia y difusión pública, por iniciativa del Ministerio de Justicia, de los informes elaborados por las Comisiones Interinstitucionales de Supervisión de Centros (CISC), ha contribuido a transparentar la realidad de los centros privativos de libertad, cerrados y semicerrados y de las secciones juveniles de GENCHI y se ha transformado además en un mecanismo que aporta a los sistemas de seguimiento y supervisión implementados por SENAME, para definir estrategias y acciones de mejora continua.

Un estudio con financiamiento y colaboración de SENAME muy trascendentes, es el que actualmente se realiza como parte del Programa de postgrado en la Universidad de la Frontera (UFRO) que se titula "Estrategia eco sistémica especializada de intervención diferenciada para favorecer la integración psicosocial de adolescentes infractores de ley", que es llevado a cabo en forma conjunta por la Universidad de La Frontera, el Consejo de Defensa del Niño y la Fundación Tierra de Esperanza. Este estudio está basado en Estrategias de intervención diferenciadas con adolescentes infractores de ley según la realidad canadiense, que son transformadas a la realidad nacional y además se ajustan al perfil de los menores privados de libertad nutriendo el estudio de múltiples factores que pueden ayudarnos a entender de mejor manera cómo actúan ciertos jóvenes y cuál sería la mejor forma de reinsertarlos a la sociedad."

Otro estudio que ha permitido el estudio pedagógico en los CIP-CRC luego de la implementación de la LRPA, han sido las investigaciones de Nolfi Ibañez Salgado en 1983, la cual creó la Metodología Interaccional Integrativa (MII) la que en resumen es una innovación pedagógica que asume las concepciones de aprendizaje y emociones de la biología del conocimiento del biólogo chileno Humberto Maturana, y basa su sistemática de aplicación en los planteamientos de la escuela soviética, principalmente en Vygotski y Luria. Esta innovación pedagógica tiene como objetivos principales favorecer la disposición emocional de los estudiantes hacia los aprendizajes, y aumentar su autoestima y seguridad en sí mismos. Si bien constituye una estrategia didáctica innovadora, no se circunscribe a una disciplina sino se enfoca a la interacción en el aula en un sentido amplio (Ibañez, 2005).

La MII, es tomada por otra autora reconocida en el ámbito pedagógico en contextos vulnerables y carcelarios. Margareta Selander (2009) publicó "Derechos y Compromiso. En busca de un modelo pedagógico para jóvenes privados de libertad. Sistematización del Programa Reescolarización desarrollado en un centro cerrado de SENAME." en cuyo trabajo recogió las visiones de los jóvenes sobre la Escuela en el CIP-CRC de San Bernardo, pero le faltaron los enfoques de los demás actores del proceso educativo, por lo que su trabajo fue casi una colección de historias de vida muy rica en información y la que planteó más interrogantes frente a un mundo que ya cumple 06 años desde que la Ley se promulgara pero que nos hace (re)pensar sobre la reincidencia de los jóvenes una vez que están afuera del medio privativo de libertad.

Las perspectivas que están en discusión para realizar una investigación centrada en la Transdisciplina y la Educación, queda bien expuesta y fundamentada en lo que Motta (2002) llama un conocimiento en distintos niveles de realidad y de cómo durante mucho tiempo el afán de reducir todo a una sola lógica y a un solo nivel no ha hecho más que conducir al saber a una violencia extrema y a la incompreensión: "La emergencia de proyectos y propuestas transdisciplinarios, junto a la maduración de las disciplinas, y a los esfuerzos inter y multi-disciplinarios, mostrarían la existencia de diferentes niveles de realidad

regidos por diferentes lógicas. Es la percepción de que toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regida por una única lógica, no sólo cierra las probabilidades del aumento del saber y de los conocimientos, sino que también es la fuente de la incomprensión y la violencia." (Motta, 2002)

Es imperativo, tratar de indagar sobre la problemática de la deserción escolar en contextos carcelarios, buscando en ello la posibilidad de valorar el discurso y relato de los jóvenes infractores de ley y privados de libertad para encontrar algunas directrices sobre porque estos jóvenes dejan de asistir a la Escuela, que piensan sobre educación, no porque son presos, sino porque en su condición de marginados y excluidos, son la voz de una parte de la población en general que sufre en carne propia lo que algunos decentemente llaman "*las pequeñas fallas del sistema*".

6. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.

6.1 Objetivo General:

-) Caracterizar el imaginario que poseen los jóvenes infractores de ley y Privados de Libertad del CIP-CRC de Valdivia sobre Educación y Escuela, mediante la búsqueda de significados e interpretaciones construidos por los jóvenes en tres momentos claves: (1) Recién ingresado; (2) Condenado; y (3) con beneficio de salida del recinto carcelario.

6.2 Objetivos Específicos:

-) Definir las interpretaciones y simbolismos que nacen de los jóvenes infractores de ley y privados de libertad del CIP-CRC de Valdivia, desde su voz como excluido y marginado del sistema educacional formal (desertor escolar) y de la realidad social en la cual viven.
-) Identificar los motivos que afectaron la continuidad educativa de los jóvenes infractores de ley y privados de libertad del CIP-CRC de Valdivia, descubriendo las razones de su deserción del sistema escolar formal chileno.
-) Describir las visiones que tienen los jóvenes infractores de ley y privados de libertad del CIP-CRC de la ciudad de Valdivia sobre Educación y Escuela, producto de la internalización de símbolos y significados que forman su discurso como sujeto desertor escolar en los tres momentos claves: Imputado, condenado y con Beneficio de salida al medio libre.

7. METODOLOGÍA.

7.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN.

Para lograr cumplir con los objetivos propuestos, el estudio pretende y busca interpretar la vida y creencias de los jóvenes del CIP-CRC de la ciudad de Valdivia para encontrar los significados construidos por este grupo de adolescentes infractores de ley y privados de libertad sobre Educación y Escuela, y acorde con la naturaleza de esta investigación, este trabajo está enmarcado dentro del **Paradigma Interpretativo**, en especial el de la interpretación de la interacción social utilizada por el **Interaccionismo simbólico** (Briones, 2002).

7.1.1 El Paradigma Interpretativo y el Interaccionismo Simbólico.

Hablar del Paradigma Interpretativo no es posible si no se menciona contra que nace. Para el caso particular del Interaccionismo simbólico como teoría inmersa en el paradigma interpretativo, nace contra el funcionalismo de cual "rechazan su formalismo, su lejanía de los sujetos concretos y su concepto de función" (Briones, 2002) Para el Interaccionismo simbólico: "se debe estudiar las interpretaciones que los actores que interactúan en una cierta situación le dan a ésta, a sus propias conductas y a la conducta de otros (...) Este objeto de estudio es la base de la teoría del Interaccionismo simbólico cuyos análisis investigativos se realizan a nivel de pequeños grupos sociales para obtener de los propios actores sus interpretaciones de la realidad social en la cual viven" (Blumer citado en Briones, 2002: 69).

Para el caso del Paradigma Interpretativo, no se ha podido señalar con claridad cuál es la estructura de las teorías conforme a la cual deberían constituirse. Si tomaran la forma de una teoría deductiva, entonces, llegarían al mismo resultado que las ciencias explicativas, es decir, la deducción permitiría explicar, pero no interpretar los fenómenos. Pero la característica idiográfica de

sus estudios (estudio en profundidad de casos individuales) implicaría que habría tantas teorías como estudios realizados (Briones, 2002: 116).

En este sentido, el Interaccionismo simbólico permite buscar la interpretación mediante la captación -por parte del investigador- de los significados que los actores le dan a las situaciones en las cuales viven. Los objetos materiales, las personas y los eventos no poseen significados en sí mismos, sino que el significado le es conferido por las personas". (Briones, 2002: 70) La interacción daría definición a las situaciones, por lo que estas definiciones pueden cambiar y ser reemplazadas por otras.

Además parece conveniente destacar que gran parte de la investigación cualitativa que se desarrolla en nuestros países (hispanoamericanos) se hace con el uso de los principios del interaccionismo simbólico, o bien en forma más reducida, con la búsqueda de los significados construidos por un cierto grupo de personas (por ejemplo, la significación que los profesores, los alumnos y los padres le dan a la escuela). La pregunta básica es, en tales casos ¿qué significan tales y cuales cosas para estas personas? La comprensión (*verstehen*) en cuyo sentido se centró gran parte de la discusión de los primeros epistemólogos de las ciencias sociales, se transforma aquí en interpretación" (Briones, 2002: 70).

Si sumamos al argumento de la interpretación, que todas las organizaciones, culturas y grupos están integrados por actores envueltos en un proceso permanente de significación e interpretación del mundo que les rodea, entonces en palabras de Becker (citado por Coulon en Sandoval, 2002: 58): "(...) Para entender la conducta de un individuo, debemos conocer cómo percibía la situación, los obstáculos a los que creía tener que enfrentarse, las alternativas que se le ofrecían; sólo podremos comprender los efectos del campo de posibilidades, de las subculturas de la delincuencia, de las normas sociales y de otras explicaciones de comportamiento comúnmente invocadas si las consideramos desde el punto de vista del actor (...)".

El paradigma interpretativo, de interacción social o el interaccionismo simbólico o como quiera llamársele, analiza las condiciones de la conversación, en cuyo transcurso pueden aparecer como relevantes creencias o prejuicios de los

hablantes u oyentes que responden a sus particulares maneras de entender el mundo. En este sentido, la intención de utilizar elementos metodológicos propios del paradigma interpretativo y de interacción social, en este trabajo es para permitir el diálogo entre las visiones expuestas y en especial, en hacer hincapié en la comprensión de los fenómenos y no sólo en su conocimiento.

7.2 SOBRE EL CONCEPTO DE IMAGINARIO (SOCIAL).

De acuerdo al tipo de estudio, de carácter cualitativo y en el que el objeto y sujeto de estudio son seres humanos, sociales, con carga cultural e institucional, sumado a que el propio título de este trabajo de investigación lo menciona, debemos definir que se entenderá en este trabajo el concepto de Imaginario, y en especial el de Imaginario Social. Hay que dejar en claro, en referencia al sistema educativo y en especial a la institución de la Escuela que toda cultura halla su sustento en un imaginario institucional, que son un conjunto de imágenes y representaciones producidas por cada sujeto y grupo social. En definitiva, esto matiza, tiñe y altera las relaciones del sujeto con la institución, con los otros y con el trabajo. Los modelos de gestión y la cultura se adecúan a los cambios al interior de la institución, del contexto próximo y el orden social.

En este contexto, el imaginario social es referido habitualmente en ciencias sociales para designar las representaciones sociales encarnadas en las instituciones, y es usado habitualmente como sinónimo de mentalidad, cosmovisión, conciencia colectiva o ideología. Sin embargo, No es sencillo acercarse a la vaga, imprecisa, pero cada vez más utilizada noción: "Tiene que ver con las visiones del mundo, con los metarrelatos, con las mitologías y las cosmologías, pero no se configura como arquetipo fundante sino como forma transitoria de expresión, como mecanismo indirecto de reproducción social, como sustancia cultural histórica. Tiene que ver también con los estereotipos (en cuanto que generan efectos de identificación colectiva), pero va más allá de las simples tipologías descriptivas de roles porque precisamente rompe la linealidad articulando un sentido." (Pintos citado en Randazzo, 2001)

Todos estamos de acuerdo que vivimos en un mundo instituido de significados, que opera como marco interpretativo para dar asidero a la experiencia social e individual. Los imaginarios sociales están siendo entendidos como esa base social que encierra las representaciones de la realidad, construyendo tanto un modo de ver el mundo, como una vida en común, proporcionando referencias que se encuentran en la vivencia social (Aliaga citado en Randazzo, 2012). Podemos inferir que los imaginarios sociales, como herramienta de las ciencias sociales nos permiten buscar entre las formas en que se describen las cosas, aquellas capaces de crear nuevas realidades sociales; las palabras en relación a marcos conceptuales, se estudian como elementos mismos de los problemas. Pintos (citado en Randazzo, 2012: 78) destaca una serie de aspectos para elaborar una definición de lo imaginarios sociales: “El primero es entenderlos como esquemas, por su grado de abstracción, continuidad y jerarquización, en función de lo que resulta relevante (...) Su función es la de permitir percibir, explicar e intervenir sobre referencias semejantes de percepción (espaciales temporales, geográficas, históricas, culturales, religiosas, etc.), de explicación (marcos lógicos emocionales, sentimentales, biográficos, etc.) y de intervención (estrategias, programas, políticas, tácticas, aprendizajes, etc.). Dentro de un marco de pensamiento sistémico, al cual el autor se adscribe, si bien las referencias son semejantes en cada sistema social diferenciado, la realidad es percibida de forma particular, lo cual permite afirmar que no puede haber una verdad única si no múltiples verdades.”

Según el párrafo anterior, si de la realidad no percibimos más que una representación de ella, son los imaginarios los que proporcionan esos esquemas necesarios para poder percibirla, explicarla e intervenir en ella, por lo que la función primaria de los imaginarios sería la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existentes. Para reafirmar esta definición anterior, que será utilizada en este trabajo de investigación, podemos agregar la lista de preguntas que hace Castoriadis (1986) sobre imaginarios sociales e institución educativa: (...) el cerebro de cada ser humano elabora imágenes mentales en los procesos de

conocer, pero también en los procesos de construir representaciones que no necesariamente se corresponden con situaciones físicas externas (*por lo que*) ¿Cuál es la función principal de todas las instituciones educativas? ¿Qué ofrece la institución escolar específicamente? ¿En qué se diferencia la institución escolar de la familia, de la empresa, de la iglesia, del campo, del estadio, de la televisión, del cine, de la Internet, y en general de todas las demás instituciones sociales que educan o contribuyen a formar la personalidad de los futuros ciudadanos?

Para dar repuesta sobre las interrogantes del párrafo anterior, se propone una salida que considera comprender los imaginarios que hacen posible la escuela, buscando aquellos instituyentes y radicales que promueven procesos auto-eco-organizados para posicionarlos como verdaderos imaginarios instituidos por lo social, desde los cuales se edifiquen acuerdos sobre una nueva escuela. “La escuela actual se configura en este tablado de significaciones imaginarias sociales que no dan cabida a otras formas de ser/hacer, decir/representar, más que las que se requieren para que estas significaciones sean posibles” (Castoriadis citado en Murcia, 2012). Respecto a la institución histórico-social, Castoriadis reafirma (1986: 122) diciendo que: “Es aquello en y por lo cual se manifiesta, y es lo imaginario social. Esta institución es institución de un magma de significaciones, las significaciones imaginarias sociales; el sostén representativo participable de esas significaciones”.

Para terminar de definir la conceptualización de imaginarios sociales, Baeza (citado en Hurtado, 2004) sintetiza: “los imaginarios sociales se constituyen en singulares matrices de sentido existencial, como elementos coadyuvantes en la elaboración de sentidos subjetivos atribuidos al discurso, al pensamiento y a la acción social”. En este sentido, los imaginarios sociales siempre son contextualizados, ya que les es propia una historicidad caracterizante; no son la suma de imaginarios individuales: se requiere para que sean imaginarios sociales una suerte de reconocimiento colectivo, de tal manera que “los imaginarios pasarían a ser sociales porque se producirían, en el marco de relaciones sociales, condiciones históricas y sociales favorables para que determinados imaginarios sean colectivizados, es decir instituidos socialmente”

(Castoriadis citado en Murcia, 2012). "El imaginario no deberá entenderse entonces como imagen de, sino como creación incesante e indeterminada, ubicada en las subjetividades particulares, por tanto reconociendo la existencia de un sujeto de la imaginación y del deseo" (Baeza citado en Hurtado, 2004). En resumen, los imaginarios como constructos de sentido se constituyen en formas creativas de vivenciar el futuro, al articular la imaginación a los diferentes ámbitos de la vida social, en el imaginario se construyen nuevas maneras de vivir.

7.3 TIPO DE ESTUDIO.

Dada la libertad de tipos y metodologías que permite el Interaccionismo simbólico en la actualidad y desde su formación, esta investigación estará abiertamente influenciada por el tipo **Fenomenológico**. Será fenomenológica puesto que destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva: "La Fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad". En definitiva, "busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando" (Rodríguez *et al.*, 1996). En una palabra, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia y lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia.

Del griego *phainómeno*, lo que aparece, y *logos*, tratado. La fenomenología es un método que consiste en la captación por la conciencia no sólo de cualidades sensibles al contacto con el exterior, sino también de la aprensión intuitiva de esencias inteligibles. Implica el estudio en profundizar de cómo aparecen las cosas en la experiencia. La fenomenología es la actitud que pretende aclarar las formas de existencia humana, partiendo del ser del hombre en el mundo. Lo que pretende la fenomenología es proporcionar un cuadro en

que poder situar los hechos que se van constatando. Su papel es el arbitraje aséptico en pugna por la verdad, motor de toda ciencia (Pérez Serrano, 1994).

Para Hernández Sampieri (*et al.*, 2006: 712-713) la típica pregunta de investigación de un estudio fenomenológico se resume en ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? Y para responderla, es que el tipo de estudio fenomenológico se fundamenta en las siguientes premisas: (1) En el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente; (2) El diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados; (3) El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprehender la experiencia de los participantes; (4) El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias); (5) Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales y (6) En la recolección enfocada se obtiene información de las personas que han experimentado el fenómeno que se estudia" (Hernández Sampieri *et al.*, 2006: 713)

Históricamente, la fenomenología cuenta sus orígenes en la filosofía y la sociología fenomenológicas, específicamente en la escuela de pensamiento creada por Husserl en la primera mitad del siglo XX. Básicamente sostiene tres proposiciones que son importantes en términos metodológicos y, que se pueden encontrar en otros enfoques de investigación cualitativa: "(1) Toda vez que algo es observado, alguien observa. Es decir, que el objeto es objeto para una conciencia y, por lo tanto, el conocimiento es relativo a la relación entre el sujeto observador y el objeto observado; (2) Las operaciones mediante la cual podemos comprender las maneras como los objetos se dan a la conciencia y como esta se constituye, son poner entre paréntesis su carácter *noúmenal* o "de conciencia en sí misma" y

desarrollando los métodos de la *epoche* fenomenológica y el *experimentus mentis*, inventado y rescatado por Husserl y (3) El *experimentus mentis*, o la idea del experimento mental, no solo persigue despojar al objeto de sus características en función de encontrar sus propiedades esenciales, sino que también busca conocer y comparar las facultades de la conciencia y su constitución (Rodríguez *et al.*, 1996).

En coherencia con estas tres proposiciones, el objeto de estudio de la fenomenología son los significados que los individuos asignan a sus experiencias y su vida cotidiana, junto con los procesos de interpretación a través de los cuales los individuos definen su mundo, se constituyen como tales y, actúan en consecuencia, y que es precisamente lo que se pretende alcanzar en este estudio con la búsqueda de los significados e interpretaciones de los jóvenes infractores de ley sobre Educación y Escuela. El instrumental para la producción de datos desarrollado por esta metodología son generalmente (Rodríguez *et al.*, 1996): "la observación, la introspección, el registro de conversaciones, Entrevistas, anécdotas y experiencias personales y el análisis de documentos".

No hay que olvidar que el estudio se realizará en una institución educativa al interior de un CIP-CRC en la ciudad de Valdivia, pretendiendo recoger el imaginario de los jóvenes que se encuentran reclusos sobre Educación y Escuela, por lo que la elección de un tipo de estudio fenomenológico, valora las experiencias individuales subjetivas de estos jóvenes. Por lo mismo, es que poner al centro de la investigación a los jóvenes que siempre fueron excluidos y marginados y ahora se les reconocen sus percepciones, significados e interpretaciones que ellos le dan a acierto fenómeno, afirma que el estudio debe ser fenomenológico, interpretativo y cualitativo.

7.4 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

Se intenta, como objetivo, buscar las significaciones e interpretaciones que le dan a la vida, a las creencias, a los símbolos, al lenguaje y a las situaciones en las que viven, los jóvenes infractores de ley y privados de libertad, lo que supone que esta investigación se delimitará en el amplio campo del carácter cualitativo, por la temática que busca estudiar, el tipo de sujetos estudiados y los instrumentos de recolección de datos que se utilizan.

Vale la pena anotar que la principal diferencia entre los llamados enfoques cuantitativos y cualitativos no estriba exactamente en el uso de números en el primer caso y en el no uso de estos en el segundo. Para Sandoval (2002: 11-12) las diferencias van más allá: "Las diferencias tienen que ver (...) con dos cosas más importantes: en primer lugar, el tipo de intencionalidad y en segundo, el tipo de realidad que uno y otro enfoque investigativo pretenden abordar (...) Acerca de la intencionalidad, es preciso señalar que los enfoques de corte cuantitativo están más por la explicación y la predicción de una realidad social vista desde una perspectiva externa considerada en sus aspectos más universales, mientras que los de orden cualitativo le apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna. No obstante, existen algunos intentos dentro de las opciones cualitativas por construir teoría y explicaciones por un camino de tipo inductivo, es el caso de la teoría fundada, la investigación acción y algunas formas de etnografía. Con esta diferenciación inicial, cabe, entonces, señalar que estamos ante dos propósitos y dos lógicas distintas, irreductibles entre sí".

Para una mejor claridad sobre la elección de la metodología cualitativa en esta investigación, se presenta la siguiente Tabla (N° 08) extraída de Hernández Sampieri (et al., 2006: 560) en la cual se comparan los planteamientos cualitativos y cuantitativos:

Tabla 08. Comparación entre planteamientos cuantitativos y cualitativos.

Planteamientos cuantitativos	Planteamientos cualitativos
Precisos y acotados o delimitados	Abiertos
Enfocados en variables lo más exactas y concretas que sea posible	Expansivos, que paulatinamente se van enfocando en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio
Direccionados	No direccionados en su inicio
Fundamentados en la revisión de la literatura	Fundamentados en la experiencia e intuición
Se aplican a un gran número de casos	Se aplican a un menor número de casos
El entendimiento del fenómeno se guía a través de ciertas dimensiones consideradas como significativas por estudios previos	El entendimiento del fenómeno es en todas sus dimensiones, internas y externas, pasadas y presentes
Se orientan a probar teorías, hipótesis y/o explicaciones, así como a evaluar efectos de unas variables sobre otras (los correlacionales y explicativos)	Se orientan a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes

Fuente: HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y Otros (2006) *Metodología de la Investigación*. Edit. Mc Graw Hill, 4ª Edic., México.

En este sentido, que la investigación se desarrolle en el ámbito cualitativo -y no desde perspectivas cuantitativas- responde al objetivo principal de este trabajo que es abordar a los excluidos desde su cotidianidad y la valoración de estos como sujetos importantes para el estudio científico, tal y como Sandoval (2002: 15) sintetiza: "los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un

proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano".

7.4.1 Un Posible Estudio de Caso.

Aunque a la luz de las características metodológicas propias de la presente investigación, es fácil confundirse por su similitud a un Estudio de Caso - y de cierta manera lo es- puesto que reúne particularidades y aplicaciones propias de tal metodología, y es precisamente aquello lo que nos sirvió para poder reunir el paradigma fenomenológico y el enfoque del interaccionismo simbólico como un gran trabajo mancomunado. En este sentido, Kröll (en Díaz et. al, 2011: 12) nos asegura que el estudio de caso se puede clasificar dependiendo si se usa como un fin o como un medio: "Como fin tiene el propósito de focalizar de manera singular un inter/sujeto/objeto de estudio como un caso en función de la elección de la unidad de estudio, aquí lo importante es no perder el carácter unitario del caso por estudiar (...) como medio, el estudio de caso se comprende como un recurso secundario para el desarrollo posterior de otra metodología de investigación". Es la segunda visión, el Estudio de Caso como un medio, la que se utilizará para esta investigación, la que nos aseguró que usando estrategias propias de un Estudio de Caso pudimos hacer decantar al enfoque interaccionista simbólico con la fenomenología tan compleja para trabajar.

Sería apropiado definir lo que las Ciencias Sociales conocen como Estudio de Caso y que será adscrito para la realización de este trabajo: "El estudio de caso suele considerarse como instancia de un fenómeno, como una parte de un amplio grupo de instancias paralelas (...) un dato que describe cualquier fase o el proceso de la vida entera de una entidad en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural –ya sea que esa unidad sea una persona, una familia, un grupo social, una institución social, una comunidad o nación" (Young en Díaz et. al, 2001). Por lo mismo, y que se desprende de la definición anterior es que cuando la unidad de estudio es una comunidad, sus instituciones sociales y sus miembros se convierten en las situaciones del caso o factores del mismo, porque

se está estudiando la significación o el efecto de cada uno dependiendo de sus relaciones con los otros factores dentro de la unidad total.

Aportando a lo anterior, la división que hace Stake (1999) de los Estudios de caso, permite elaborar la definición final por la que se incluye y utiliza dicha estrategia metodológica: "(1) estudios de caso intrínsecos (para comprender mejor el caso); (2) instrumentales (para profundizar un tema o afirmar una teoría); (3) y colectivos (el interés radica en la indagación de un fenómeno, población, el estudio de muchos casos)". Claramente, los estudios de caso de carácter intrínsecos –sin excluir los demás tipos- fueron los utilizados en este trabajo para comprender mejor un fenómeno con características particulares y únicas. En esta generalización conceptual con la que se utilizará el Estudio de caso en esta investigación, Yin (en Díaz, 2011) define al Estudio de caso como una estrategia de investigación que: "(...) comprende todos los métodos con la lógica de la incorporación en el diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de éstos." Acorde con esta perspectiva, el Estudio de caso está estrechamente ligado a la investigación interpretativa ya que su construcción se realiza a partir de la explicación analógica de la realidad (Stake, 1999). Por ende, lo que justifica el acercamiento del estudio de caso con la investigación interpretativa se resumen en los siguientes objetivos que Yin (en Díaz et. al, 2011) sintetiza en: "proporcionar el mejor retrato de situaciones concretas y acontecimiento singulares; responder más adecuadamente a la concepción de múltiples realidades, dando cuenta de las interacciones entre el investigador y el contexto; facilitar la comunicación de información con los participantes, favoreciendo el intercambio de puntos de vista y la (re) construcción de significados."

Por último, la elección de un caso para su estudio, permitió acercar esta investigación hacia el lado interpretativo aún más. Para la selección de un caso, puede atender al carácter representativo de un caso concreto, aunque la intención del estudio de caso no sea precisamente la de generalizar datos. Por lo mismo, se propone una elección de participantes como estudios de casos de tipo *intrínseco* (Stake, 1999), es decir "se pretende alcanzar la mayor comprensión

posible de un caso concreto (...) teniendo interés el caso en sí mismo" (Stake, 1999: 103).

Sin duda, que un Estudio de caso como práctica y técnica de análisis tiene desventajas y debilidades propias de cualquier metodología, entre ellas la que hace Arias (en Villarreal y Landeta, 2003: 04-09) que se refiere a que los resultados obtenidos están sesgados por la visión del investigador, ya que es este mismo el que elige el marco teórico, la relevancia de las fuentes, entre otros. Ante esto, sería bueno preguntarse si en las ciencias sociales existe un estudio que no sea sesgado por el investigador. Otra crítica, está relacionada con la generalización de resultados obtenidos a partir de un número –forzosamente- limitado de casos estudiados (Arias en Villarreal y Landeta, 2003), en resumen que el conjunto de casos pueden no representar una muestra significativa. Quizás la contrarréplica más acertada es la que realiza Yin (en Díaz, 2011) el que al poner énfasis en el objetivo de la investigación el método se puede ajustar correctamente cuando persigue la ilustración, representación, expansión o generalización de un marco teórico y no la mera enumeración de frecuencias de una muestra o grupo de sujetos como en las encuestas y en los experimentos. En definitiva, cuando Yin (2011) nos hablaba de generalización no nos habla de una muestra probabilística extraída de una población y de la que se pueda extender resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos, por lo que más que hablar de generalización, podríamos permitirnos hablar de transferibilidad.

7.5 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

La utilización de la Entrevista en Profundidad a tres jóvenes infractores de ley y privados de libertad del CIP-CRC de Valdivia, se realiza con la intención de obtener y recoger las interpretaciones personales sobre los conceptos de Educación y Escuela. El proceso de aplicación de la Entrevista en Profundidad o abierta "por lo general, implica la realización de varias sesiones con la misma persona. Se comienza con una primera entrevista de carácter muy abierto, la cual

parte de una pregunta generadora, amplia, que busca no sesgar un primer relato, que será el que servirá de base para la profundización ulterior. Se considera, en tal sentido, que la propia estructura, con que la persona entrevistada presenta su relato, es portadora en ella misma de ciertos significados que no deben alterarse con una directividad muy alta, particularmente, al comienzo del proceso" (Sandoval, 2002: 145)

Algunas de las principales características de las entrevistas cualitativas, son mencionadas por Hernández Sampieri (*et al.*, 2006: 598): (1) El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible; (2) Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes; (3) La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica; (4) El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista; (5) El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados; (6) El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado y (7) La entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso".

No obstante, hay que mencionar que la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que las entrevistas cuantitativas, y esto es importante decirlo, puesto que el instrumento de recolección de datos apunta hacia esa dirección y no otra. Para Hernández Sampieri (*et al.* 2006: 597-598) la entrevista se define como: " una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia (claro está, que se puede entrevistar a cada miembro del grupo individualmente o en conjunto; esto sin intentar llevar a cabo una dinámica grupal, lo que sería un grupo de enfoque). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a una tema. Las entrevistas se dividen en *estructuradas*, *semiestructuradas* o *no estructuradas* o *abiertas*". Para esta investigación lo que se realizará es una entrevista abierta, las cuales "se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee

toda la flexibilidad para manejarla (el o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido de los ítems)" (Hernández Smapieri *et al.*, 2006: 598).

Para clarificar mejor la diferencia entre los tipos de entrevistas, atenderemos a los tipos básicos de preguntas como lo muestra la Tabla N° 09, extraída de Vallés (1999: 186) basándose en la combinación Estímulo-Respuesta. Para efecto de la entrevista que se realizará en esta investigación, los tipos de preguntas que se usarán serán las preguntas desestructuradas:

Tabla 09. Tipos Básicos de Preguntas, según el grado de estructuración.

<i>Tipos básicos</i>	<i>Combinación E + R</i>	<i>Ejemplo</i>
Pregunta desestructurada	Estímulo y Respuesta libre	"¿Qué le impresionó más en este film?"
Pregunta semiestructurada	Tipo A: E: libre R: estructurada Tipo B: E: estructurado R: libre	"¿Qué aprendió de este panfleto que no hubiese conocido antes?" ¿Cómo se sintió en la parte que describe la exclusión del servicio militar de J. en tanto psiconeurótico?"
Pregunta estructurada	Estímulo y respuesta estructurados	"Juzgando a partir del film, ¿cree que el equipo de batalla alemán era mejor, igual de bueno, o peor que el equipo usado por los americanos?"

Fuente: VALLÉS, Miguel (1999) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Edit. Síntesis, Madrid.

Como se mencionó en un apartado más arriba, la investigación se desarrollará con estudiantes del Colegio Marcela Paz, ubicado al interior del CIP-CRC de la ciudad de Valdivia, cuya institución educativa posee los niveles de Enseñanza General Básica y Enseñanza Media para Educación de Adultos, como lo dispone el Decreto Supremo de Educación N°239, Ley N° 18.962. El establecimiento funciona desde 2009 y tuvo su reconocimiento en junio de 2011, otorgándosele el RBD 6979. Por lo tanto, la realización de entrevistas, "como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad y

permiten obtener información personal detallada" (Hernández Sampieri et al., 2006: 598) y puesto que como estamos tratando con jóvenes infractores de ley y privados de libertad la investigación debe realizarse bajo parámetros de confidencialidad y respeto, y más aún si los sujetos de estudio son menores de edad, por lo que existen leyes que los protegen y resguardan sus datos personales y su identidad.

Por último, cabe destacar que el **Instrumento y la Validación** de este mismo, para la recolección de datos, es decir la entrevista en profundidad, fue elaborada atendiendo la necesidad de rescatar las interpretaciones y significaciones de los jóvenes en estudio, por lo que fueron preguntas bastante sencillas -en cuanto a que el entrevistado pueda comprenderlas- pero íntimamente profunda. Una de las dificultades para la elaboración de los instrumentos, es que se construyeron tres modelos -uno para cada momento: Imputado, Condenado y con Beneficio de Salida- pero se mantuvo el cuerpo sustancial de las preguntas, lo que puede ser una dificultad, pero que a la larga se transforma en una estructura (esqueleto) que da soporte y coherencia a las significaciones que se logren obtener de los Instrumentos. El instrumento fue validado por la Srta. Karen Alfaro Monsalve, Directora del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile (UACH), quien además de ser Doctora en Historia Social, es una profesional sensible al tema de los excluidos y marginados y una experta en investigación cualitativa. La Validación e Instrumentos se encuentran en la sección Anexos (Anexos N° 9.4 y N° 9.5) para la consulta y transparencia.

7.6 POBLACIÓN, MUESTRA Y CRITERIOS DE SELECCIÓN.

La investigación se realizará en el Colegio Marcela Paz que se ubica al interior del CIP-CRC de la ciudad de Valdivia, en la sección (Patio 1) de los Condenados, junto con las *cabañas*⁹ C, D y E. El establecimiento es de

⁹ Las Cabañas son el espacio físico donde se encuentra comedor y el conjunto de piezas en donde duermen y conviven los jóvenes. Cada Cabaña tiene un perfil específico de infractores de ley. Hasta el momento, la cabaña C de los Condenados tiene un perfil más violento que las otras.

dependencia Municipal, por lo que los recursos llegan directamente del Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM) y cuenta con un índice de vulnerabilidad del 100%. El Colegio tiene una matrícula de 40 alumnos y alumnas (03 son mujeres de la matrícula total) de los cuales 25 estudiantes asisten con frecuencia, debido a que algunos poseen el Beneficio de Estudiar en el Medio Libre, tienen salidas a Tribunales o Audiencia o sienten problemas de salud (problemas con medicamentos y/o drogas y son derivados a Enfermería).

En esta población de 40 estudiantes matriculados y 25 que asisten regularmente, se eligió una muestra de 03 jóvenes infractores de ley y privados de libertad para obtener los significados que construyen en torno a Educación y Escuela. Esta selección no se hizo al azar, sino que estuvo determinada por tres momentos claves en el proceso carcelario de los jóvenes infractores de ley. Paso a detallarlos en los párrafos siguientes.

Primero, se seleccionó un joven infractor de ley y privado de libertad que se encuentre recién entrando al CIP-CRC, pero que tenga por lo menos un año de deserción en el sistema escolar formal chileno. La variable del nivel o curso, no es un indicador excluyente, puesto que el establecimiento educativo que se ubica en el interior de la cárcel de Menores atiende todos los niveles y subsectores (menos Educación Parvularia, Técnico Profesional y Superior). La característica de la elección en este momento clave, es porque se encuentra en un período de Investigación, lo que se conoce como Imputado en la jerga penal, mientras el Juez dicta alguna medida o sentencia, por lo que el joven puede volver a salir en Libertad o puede quedar como Condenado. En el primer caso, es interesante saber si seguirá desertando o si volverá a estudiar, como también si queda condenado si ve como un estímulo el que SENAME lo reescolarice una vez dentro del Sistema carcelario de Régimen cerrado.

Segundo, la selección de un sujeto que se encuentre condenado en el CIP-CRC, que haya tenido por lo menos un año de desertor cuando se encontraba en el medio libre y que ya se encuentre reinserido al sistema escolar

La Cabaña E es donde se encuentran los jóvenes con delitos menores o que ya poseen el Beneficio de Salida al Medio Libre.

formal como lo establece la ley chilena, se vuelve relevante porque está en un momento clave como sujeto que vive la siguiente etapa de transformación: deserción/inserción. Las interpretaciones y significancias que el joven creará son de una importancia única al darle ese condimento que se resume en la pregunta ¿Qué piensa o cree un joven que fue desertor y hoy en el encierro penitenciario se le da la oportunidad de insertarse educacionalmente? y que le da al sujeto y a su cotidianeidad la importancia que suscita en este tipo de investigación y no solo se convierta en un número o en teoría.

Finalmente, la selección de un joven infractor de ley y privado de libertad que se encuentre en el momento clave de la obtención del Beneficio de Salida al medio libre -o a estudiar afuera de la cárcel- dará el cierre del proceso del paso de un joven por la cárcel de menores, puesto que fue desertor durante un año, luego se reinsertó en el sistema escolar formal y ahora con el paso del tiempo y por el comportamiento mostrado al interior ha logrado el beneficio de completar sus estudios en el medio libre, lo que revitaliza la muestra al aportar a la significación de sus creencias hacia el futuro, si seguirá estudiando, se ve a la educación como el *arma* para la movilidad social etc.

7.7 ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Para producir conocimiento tangible y escrito se comenzará por recopilar la información requerida con la aplicación del instrumento de recolección de datos validado, que será la entrevista en profundidad (Anexo N° 9.5) que se suministrará a los 03 jóvenes infractores de ley y privados de Libertad sobre el concepto de Educación y Escuela. Además se visitará el CIP-CRC Valdivia constantemente solicitando el permiso correspondiente a Directores y/o Encargados para administrar la aplicación de las entrevistas, acción que ya está avanzada y autorizada para marzo del 2014.

El plan de trabajo¹⁰ (Revisar Anexo N° 9.6) principalmente abarca una duración de tres semestres, en los cuales a partir de las temáticas elegidas, se realizará una búsqueda y revisión bibliográfica para la recopilación y síntesis de la información que se requiere para el desarrollo de los tópicos como Interaccionismo simbólico, fenomenología, exclusión y deserción escolar.

Luego se procederá a aplicar la entrevista en Profundidad a los jóvenes que cumplan los criterios de selección mencionados en el punto 7.5, cumpliendo con los permisos y consentimientos informados correspondientes, más aún teniendo en cuenta que se trabajará con menores de edad y por tanto el anonimato es esencial para no romper el vínculo entre investigador e investigado. Como las entrevistas serán grabadas (mediante aparato MP3) se transcribirán las tres entrevistas de modo exacto como se realizaron, pudiendo observar algunos patrones comunes en las respuestas de los jóvenes.

Una vez que se hayan aplicado los instrumentos y haya concluido la etapa de la recolección de datos, se iniciará el proceso de análisis de datos, que pueden sintetizarse en los siguientes tres momentos que son interdependientes en el proceso: "(1) *El análisis exploratorio*: que implica el análisis del contexto con un marco conceptual previo. Recogidos los datos mediante las entrevistas se da comienzo con el primer nivel de reducción de datos. Explicitaremos la finalidad del análisis para pasar a la exploración posterior de los mismos para completar aquellos que consideremos incompletos con el de elaborar categorías; (2) *la descripción*: la descripción nos lleva al examen de todos los segmentos de cada categoría con el fin de establecer patrones en los datos, lo que implica un nivel de reducción de los mismos y (3) *la interpretación*: es el momento más arriesgado del proceso, dado que interpretar supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como posibles comparaciones. Supone ser creativo a la vez que comprometerse con una opción determinada e incluso aceptar la posibilidad y el riesgo de equivocarse" (Latorre y González, 1987).

¹⁰ Se adjunta una Carta Gantt para mayor claridad con los plazos y acciones del Plan de Trabajo que a lo largo del apartado se profundizarán.

Existe una gran variedad de técnicas y procedimientos de análisis de datos que no podemos considerar específicos para este campo, dado que las técnicas de análisis se seleccionan teniendo en cuenta los presupuestos metodológicos implicados en el estudio. Por ello, es que como procedimientos de análisis de la información señalaremos los que menciona Bartolomé (citado en Barroeta *et al.*, 2013: 25) aunque no son todos, son los que se usarán para esta investigación y en orden de procedimiento: "(1) *Análisis de contenido*: Es una técnica que se suele utilizar para el análisis sistemático de documentos escritos, notas de campo, entrevistas registradas, diarios, memorias, planes de centros, etc.; (2) *Comparaciones constantes*: consiste en codificar categorías elaboradas inductivamente al mismo tiempo que vamos comparando todos los incidentes específicos observados. Cada nuevo fenómeno que surge en nuestra investigación se clasifica y compara con los anteriores, lo que permite la reelaboración de las categorías. Así se refinan los conceptos, se identifican propiedades, se exploran relaciones y se integran en una teoría coherente"; y finalmente (3) *Inducción analítica*: Se trata de un proceso amplio que comienza con la elaboración de categorías y puede concluir con la prueba de hipótesis".

Más tarde cuando se realice la Interpretación y análisis final de los datos, se establecerán apartados que contendrán los objetivos principales de la investigación. En primer lugar, identificar las interpretaciones y significaciones que le dan los jóvenes infractores de ley a la Educación y la Escuela en los tres momentos claves del paso por el encierro carcelario y su posición de excluido. Segundo, poder identificar los motivos (causas, acciones, sucesos, sentimientos etc.) que hayan propiciado la deserción escolar del sistema escolar formal chileno. Por último, un apartado donde se comparen las respuestas y sus relatos para encontrar diferencias o similitudes sobre que los motivo a desertar escolarmente.

Finalmente, Pérez Serrano (2002: 101-113) resume el final del proceso de estrategias de producción y análisis de la información, y que al final de este estudio debiera suceder al final del año 2014, pasando por la recolección de los datos y el momento de la interpretación: "Una vez recogidos y analizados los datos, el investigador está en condiciones de dar respuesta a los problemas que

se había formulado. La interpretación de los datos exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de la investigación, con el fin de contrastarlo, por un lado, con la teoría y, por el otro con los resultados prácticos (...) En suma, el momento de la interpretación de una investigación es el más creador, al permitir dar respuesta a problemas particulares contrastados con la teoría general. Supone además establecer estrategias que ayuden a buscar solución. Intenta en definitiva, comprobar si las respuestas que han encontrado funcionan o no en la práctica, y pone en acción los resultados de la investigación".

7.8 CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO.

El modelo de investigación adoptado es el cualitativo-fenomenológico y en ese sentido "desde la perspectiva cualitativa, los fenómenos son estudiados en su contexto, intentando encontrar el sentido o la interpretación de los mismos a partir de los significados que las personas les conceden. Por tanto, para evaluar estudios cualitativos se deben tener en cuenta las realidades de la investigación cualitativa y las complejidades del fenómeno humano que se busca entender (...) Además, se reconoce que las investigaciones cualitativas no pueden ser evaluadas bajo los parámetros del paradigma positivista ya que ambas difieren en sus enfoques ontológicos, epistemológicos y metodológicos, y se sitúan en paradigmas diferentes" (Noreña *et al.*, 2012: 04). Por ende, hay que buscar otros conceptos o principios que impregnen de rigor científico al estudio cualitativo.

Aunque el rigor es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación, este permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos. En investigaciones cualitativas, algunos autores creen que la búsqueda de rigor y evaluación imitando a la investigación cuantitativa, podría amenazar la naturaleza del método *cuali*, al darle rigidez y poca flexibilidad a un modelo que trabaja con seres humanos, situados y diferentes, por lo que nunca se podría lograr la validez. En cambio (Noreña *et al.*, 2012) nos plantea una mirada que pueda darle rigor al estudio cualitativo,

flexibilizando el método y no perdiendo su esencia: "Los investigadores, al estar amparados en el paradigma cualitativo, deben ser conscientes de que cuando se exploran fenómenos humanos, las realidades que observan o analizan con múltiples explicaciones y significados se convierten en realidades tangibles y singulares reconstruidas a través de la versatilidad del investigador. Esto hace que el rigor adquiera un valor, ya que no solo se trata de la adherencia a las normas y reglas establecidas, sino que se relaciona con la preservación y la fidelidad del espíritu del trabajo cualitativo".

Para Noreña (*et al.*, 2012: 05) "a nivel científico se ha realizado un esfuerzo por definir la fiabilidad y la validez, a pesar de que algunos exponentes clásicos de la investigación cualitativa, con el tiempo, los han llegado a reformular y han propuesto planteamientos alternativos". En lo que concierne a la *fiabilidad* o consistencia como Noreña (*et al.*, 2012: 05) resume el concepto: "la fiabilidad se refiere a la posibilidad de replicar estudios", en este trabajo se pretende que empleando los mismos métodos o estrategias de recolección de datos de investigadores anteriores, obtenga resultados similares, representando con los resultados que se trata de algo verdadero e inequívoco. En el caso de la *validez*, Noreña (*et al.*, 2012: 05-06) resumen el concepto como: "la interpretación correcta de los resultados", esta se manifiesta en este trabajo como el modo de recoger datos, de llegar a captar los sucesos y las experiencias, de poder analizar e interpretar la realidad a partir de un bagaje teórico potente y revisando permanente las acciones y resultados que se exponen.

Para hacer un breve repaso de los criterios de rigor científico que se utilizan en esta investigación cualitativa, es que se exponen en la siguiente Tabla sobre los criterios de rigor científicos extraída de Noreña (*et al.*, 2012: 08), de los cuales se realizará a continuación un breve comentario de como cada uno se expresa y de qué manera en esta investigación. Entre estos criterios se destacan la *credibilidad*, *transferibilidad*, *consistencia*, *confirmabilidad*, *relevancia* y la *adecuación teórico-epistemológica*:

Tabla 10. Criterios de rigor en la investigación cualitativa.

Criterios	Característica del criterio	Procedimientos
Credibilidad Valor de la verdad/ autenticidad	Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados son reconocidos "verdaderos" por los participantes - Observación continua y prolongada del fenómeno - Triangulación
Trasferibilidad Aplicabilidad	Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción detallada del contexto y de los participantes - Muestreo teórico - Recogida exhaustiva de datos
Consistencia Dependencia/replicabilidad	La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos. Tampoco es posible la replicabilidad exacta del estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación - Empleo de evaluador externo - Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos - Reflexividad del investigador
Confirmabilidad o reflexividad Neutralidad/objetividad	Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Transcripciones textuales de las entrevistas - Contrastación de los resultados con la literatura existente - Revisión de hallazgos por otros investigadores - Identificación y descripción de limitaciones y alcances del investigador
Relevancia	Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y saber si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales - Comprensión amplia del fenómeno - Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos
Adecuación teórico-epistemológica	Correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente	<ul style="list-style-type: none"> - Contrastación de la pregunta con los métodos - Ajustes de diseño

Fuente: NOREÑA, Ana Lucía *et al.* (2012) *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la Investigación Cualitativa*. En: Revista Aquichan, vol. 12, N° 3. Universidad de la Sabana.

De acuerdo a la *Credibilidad*, Noreña (*et al.*, 2012: 06) manifiesta sobre el concepto: "que se refiere a la aproximación que los resultados de una investigación deben tener en relación con el fenómeno observado", que para efecto de este trabajo se expresa en la cautela que se ha tomado para realizar conjeturas a priori sobre la realidad estudiada. Se logra la credibilidad cuando los hallazgos son reconocidos como reales por los jóvenes que participan del estudio y el aporte de otros profesionales sensibles a la temática carcelaria.

Con respecto a la *Transferibilidad* o "el poder transferir los resultado de la investigación a otros contextos" (Noreña *et al.*, 2012: XX), se expresa en este estudio tomando en cuenta que los fenómenos estudiados están íntimamente vinculados a los momentos, situaciones del contexto y los sujetos participantes de la investigación.

En base al criterio de la *Replicabilidad*, o "a la estabilidad de los datos" (Noreña *et al.*, 2012: 06) se manifiesta en esta investigación al otorgarle una relativa estabilidad en la información que se recoge y se analiza sin perder de vista la naturaleza de una investigación cualitativa que tendrá siempre un grado de inestabilidad.

Con la *Reflexividad* o "que los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes" (Noreña *et al.*, 2012: 07) esta se expresa en este estudio ya que se debe tener el compromiso ético de informar a los jóvenes infractores de ley y privados de libertad del CIP-CRC de la ciudad de Valdivia de los sitios donde realizará mi trabajo y del Protocolo presentado al comité de investigación, los permisos de ingreso y notificaciones correspondientes y en especial las actuaciones profesionales que mantendré en la investigación.

La *Relevancia* o como define este criterio Noreña (*et al.*, 2012: 07) "permitir evaluar el logro de los objetivos planteados en el proyecto y dar cuenta de si finalmente se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno o hubo alguna repercusión positiva en el contexto", se expresa en este estudio al valorar el relato y lo que sienten y piensan los jóvenes infractores de ley que en su calidad de marginados y excluidos muy pocas veces han podido socializar su discurso, por lo que esta investigación tendrá una repercusión positiva al apreciar y rescatar las significaciones de los jóvenes reclusos al contribuir a la configuración de nuevos planteamientos conceptuales en relación con la deserción escolar en contextos carcelarios.

Por último, el criterio de *Adecuación* o *Concordancia teórica-epistemológica*, se define en Noreña (*et al.*, 2012: 07) como "la consistencia entre el problema o tema que se va a investigar y la teoría empleada para la

comprensión del fenómeno", que se expresa en este estudio claramente en que los principios teóricos utilizados para rescatar el imaginario de los jóvenes se enmarcan dentro de teorías sociológicas y epistemológicas que pretenden rescatar y valorizar los discursos, representaciones y sujetos marginados, que es el objetivo principal de esta investigación.

En consecuencia, al cumplir con todos los criterios anteriormente expuestos, permite que la investigación aquí expuesta o la búsqueda del significado en jóvenes reclusos sobre deserción escolar, educación y escuela, adquiera rigor y validez científica, en especial a los estudios en las ciencias sociales que trabajan con seres humanos y que comúnmente suelen carecer de aquella validez con que se acepta de otras ciencias que trabajan bajo el método científico.

7.9 CRITERIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación cualitativa reconoce la subjetividad de las personas como parte constitutiva de su proceso indagador. Ello implica que las ideologías, las identidades y los elementos de la cultura impregnan todas las fases de la investigación. "La ética cualitativa busca el acercamiento a la realidad del ser humano de manera holística y con mínima intrusión, otorgando libertad a los participantes y considerándolos sujetos, no objetos de estudio" (Noreña *et al.*, 2012: 08). Los estudios cualitativos suponen en mayor o menor grado una interacción y un diálogo con las personas participantes, por tanto, las cuestiones éticas que surgen en estos procesos son más o menos visibles y mucho más sutiles que las presentes en la metodología cuantitativa por ejemplo. Claramente uno de los puntos críticos de la ética en investigación cualitativa es lograr que los discursos de los participantes transmitan nítidamente sus experiencias y es eso lo que se pretende lograr en esta investigación, poder transmitir, transcribir e interpretar lo más fiel posible los relatos de los jóvenes infractores de ley y privados de libertad. Por lo mismo, en el análisis de los datos, se corre el riesgo de perder su voz por el tratamiento que se les da a estos, al ser recortados, descritos

e interpretados. En este sentido, el investigador debe tratar que los discursos emerjan en su plena dimensión y contexto social".

Noreña (*et al.*, 2012: 08) aclara que "los investigadores deben tener presente algunos criterios éticos a la hora del diseño del estudio y en el momento de la recolección de datos de la investigación cualitativa. Estos requisitos están relacionados con: la aplicación del *consentimiento informado* y el manejo de la *confidencialidad* y de los *posibles riesgos* a los que se enfrentan los participantes del estudio (...) Todos estos deben ser abordados en la pregunta, los objetivos, los referenciales teóricos, las estrategias de recolección de datos y en la divulgación de los resultados", y sintetiza (2012: 08): "Además, a la hora de realizar la inmersión en el campo el investigador necesita saber cómo llevar a cabo desde una perspectiva ética la observación participante, las entrevistas y el uso de grabaciones en audio o video". Al igual que el apartado anterior, se exponen en la siguiente Tabla (Tabla N° 11), los criterios éticos de la Investigación Cualitativa y las características de cada uno, permitiendo aplicarlos correctamente y poder así mejorar la calidad de la investigación:

Tabla 11. Criterios éticos de la Investigación Cualitativa.

Criterios	Características éticas del criterio
Consentimiento Informado	Los participantes deben estar de acuerdo con ser informantes y conocer sus derechos y responsabilidades.
Confidencialidad	Asegurar la protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación.
Manejo de riesgos	Este requisito tiene relación con los principios de no maleficencia y beneficencia establecidos para hacer investigación con seres humanos.
Observación participante	La incursión del investigador en el campo exige una responsabilidad ética por los efectos y las consecuencias que pueden derivarse de la interacción establecida con los sujetos participantes del estudio.
Entrevistas	Se trata de una interacción social donde no se deben provocar actitudes que condicionen las respuestas de los participantes.
Grabaciones de audio o video	Deben resguardarse en archivos confidenciales y el investigador necesita ser cauteloso anteponiendo la confidencialidad, el respeto y el anonimato de los participantes.

Fuente: NOREÑA, Ana Lucía *et al.* (1999) *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la Investigación Cualitativa*. En: Revista Aquichan, vol. 12, N° 3. Universidad de la Sabana.

Los criterios de evaluación de calidad aquí expuestos no deben analizarse ni comprenderse de manera separada o excluyente. Todos ellos están íntimamente conectados, es decir, un solo criterio puede inferir en todos los otros. En palabras de Noreña (*et al.*, 2012: XX) "(esta interconexión) da cuenta de la sinergia existente entre ellos y, especialmente, esta sincronía permite asegurar la calidad de los estudios cualitativos. Cuando se habla de velar por la calidad de los estudios cualitativos se abordan asuntos tanto de rigor científico, metodológico y de sensibilidad ética, como la conservación de unos supuestos epistemológicos determinados por el paradigma naturalístico e interpretativo en el que se sumerge la investigación cualitativa".

Realizando una breve síntesis de los criterios éticos en esta investigación cualitativa, podemos mencionar que sobre el *Consentimiento Informado*, definido por Noreña (*et al.*, 2012: 09) como "que los participantes estén de acuerdo con ser informantes y, por tanto, deben conocer tanto sus derechos como sus responsabilidades dentro de la investigación", y que se expresa en esta investigación en los Consentimientos que se le entregaron a los Jóvenes a los que se les aplicará la Entrevista, al Director del Establecimiento Marcela Paz ubicado al interior del CIP-CRC y al Director del SENAME, del cual depende la organización y coordinación del CIP-CRC Valdivia (Revisar Anexos N° 9.1, 9.2 y 9.3). En estos consentimientos queda establecidos las responsabilidades tanto del investigador como de los informantes, basándose principalmente en que la participación de los sujetos no les signifique algún perjuicio moral.

En relación al criterio ético de la *Confidencialidad*, el cual se define como "la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación" (Noreña *et al.*, 2012: 09), adquiere importancia en este estudio al ser los sujetos, jóvenes infractores de ley y privados de libertad y además menores de edad. Por esta misma razón, los informantes serán tratados con la mayor discreción y anonimato posible para proteger su identidad bajo la ley que los ampara. Por lo mismo, se utilizarán números o pseudónimos para proteger la identidad y dar seguridad y protección a los informantes.

En cuanto al criterio del *Manejo de Riesgos*, Noreña (et al., 2012: 10) lo define como: "que el investigador deberá cumplir cada una de las responsabilidades y obligaciones adquiridas con los informantes; y además deberá manejar los datos proporcionados de buena manera", que se expresan en este trabajo al respetar, por parte del investigador, cada una de las responsabilidades que aparecen los consentimientos informados con los informantes y además con el compromiso de manejar los datos proporcionados por estos de buena manera, bajo estándares éticos y morales.

Con respecto a los instrumentos utilizados, los criterios éticos para la realización de la Entrevista se sintetizan como "que el investigador debe crear un ambiente donde el entrevistado se sienta cómodo y tenga la confianza de exponer sus opiniones e ideas de forma libre" (Noreña *et al.*, 2012: 10). En esta investigación, la aplicación de la Entrevista será lo más parecida a una conversación en donde como investigador no se emitirán juicios de valor ni a las ideas expuestas ni a los sentimientos que florezcan del diálogo, respetando los espacios, silencios y relato del informante, otorgando la mayor libertad para que el informante pueda expresarse cómodamente.

Junto con ello, como se utilizarán herramienta de grabación de audio (equipo MP3) que fueron informados a los participantes desde un principio, hay que poner especial atención a que durante la grabación el informante haga referencia a sucesos delicados o que se traten temas que no están alineados con el objetivo de la investigación. En caso de ser así, se debe considerar que primero está el respeto, la confidencialidad y anonimato de los participantes. Y en segundo lugar, en el caso de que se quiera incluir dicha información se debe contar con el permiso y autorización del participante, en caso contrario, se debe eliminar la parte de la grabación que genera dilemas.

Finalmente, que la investigación esté encuadrada bajo los criterios éticos de una investigación cualitativa, adquiere un aporte extra al otorgarle una variable importantísima cuando se trata de trabajar con seres humanos, tan diferentes unos con otros y cada uno con sentimientos e ideas. Además, los sujetos con que se trabajará en este estudio están amparados por leyes

nacionales sobre protección al menor, por lo que considerar criterios éticos en esta investigación que los protejan es casi más que la ética que nace como investigador, sino como una acción moral de cualquier ciudadano común.

8. RESULTADOS.

8.1 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS.

De acuerdo a Valles (1999: 75-101) las fases de una investigación cualitativa son cinco, que se pueden expresar y resumir en: “a) Formulación del tema, b) Objetivos de Trabajo, c) Las decisiones maestras, d) Selección de estrategias y técnicas de obtención y e) Análisis y Presentación de datos”. Sobre este último punto, el análisis y presentación de datos significa principalmente el procesamiento de los datos, el análisis de la información y la presentación de estos como resultados y conclusiones. En este sentido para sistematizar la información de esta investigación, se utilizará la técnica de análisis cualitativo de contenido, que según Cáceres (2003: 56) consiste en "un conjunto de técnicas, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio". Es decir, que el análisis cualitativo de contenido es una actividad que permite convertir los fenómenos simbólicos registrados en datos científicos.

Por lo tanto es tarea del análisis de contenido el poder describir los elementos de ciertas conductas, registrarlos de forma ordenada, clasificarlos o categorizarlos, determinar su frecuencia cuantitativa e interrelaciones. Según Martín (1998): “El investigador necesita saber analizar el material simbólico o cualitativo. Gran parte de la investigación moderna se realiza mediante tareas de clasificar, ordenar, cuantificar e interpretar los productos evidentes de la conducta de los individuos o de los grupos”. La singularidad del análisis de datos cualitativos es evidente y no podemos hablar de un proceso único ni estandarizado, ante lo cual podemos asegurar que es posible distinguir en la mayoría de los casos una serie de tareas y operaciones que constituyen el proceso analítico básico (Rodríguez y otros, 1996).

El proceso general para realizar este análisis de datos según Rodríguez (y otros, 1996) puede describirse gráficamente en tres tareas: “(1)

reducción de datos, (2) disposición y transformación de datos y (3) obtención y verificación de datos. La reducción de datos consiste concretamente en las tareas de categorización y codificación, descartando o seleccionando datos para análisis del material escogido, separando unidades utilizando criterios de tipo espacial, temporal, temáticos, etc.” En resumen, cuando el investigador ha logrado un conjunto de materiales cualitativos, procedentes de registros de conductas, deberá clasificar el contenido en categorías apropiadas para describirlo de forma ordenada y metódica. El proceso de clasificación es denominado análisis de contenido o codificación.

La acción de reducir los datos es tan singular y diversa como las investigaciones de carácter cualitativo. Los códigos los obtiene el investigador fragmentando en primer lugar los datos brutos, y después agrupándolos conceptualmente en categorías que darán lugar a conceptos y estos a teoría que explica que está sucediendo en los datos. Desde la perspectiva de Glaser y **Strauss (XXXX)** el proceso de codificación se divide en tres fases: Abierta, Selectiva y Teórica. Sobre la primera y que es la utilizada en esta investigación, Glaser y Strauss (XXXX) sintetizan: “El investigador comienza a codificar los datos en función de las diferentes categorías que van emergiendo, se codifican los distintos incidentes en tantas categorías conceptuales sean posibles; las nuevas categorías y nuevos incidentes que emergen se ajustan, si es posible a las categorías existentes. La codificación abierta es la verificación, corrección y saturación del fenómeno de forma implícita. Finalmente se llega a la obtención de conclusiones (...)”. Precisamente, en la fase de codificación abierta es que se presentan los resultados de esta investigación para luego levantar conclusiones finales.

8.2 TRATAMIENTO DE LOS DATOS.

Los tipos de instrumentos utilizados en la investigación fueron la entrevista en profundidad, las notas de campo y la observación directa. Luego de transcribir dichas herramientas metodológicas se procedió a categorizar y codificar los datos expuestos por medio del programa computacional Atlas Ti 7.5.3, con el fin de dar tratamiento a los objetivos planteados. Este programa se empleará como soporte para la categorización de patrones y códigos. La utilización de este software es probablemente una de las herramientas más potentes con respecto a las posibilidades de análisis cualitativo. El paquete informático tiene como objetivo facilitar el análisis de grandes volúmenes de datos textuales, gráficos o de audio (Andreu y otros, 2007). Dentro de sus características generales podemos indicar que: (1) codifica y recupera texto, (2) efectuando búsquedas de cadenas de caracteres y patrones textuales, (3) permitiendo el diseño de memos que pueden ser codificados y recuperados y (4) permitiendo agrupar códigos en familias”.

El análisis cualitativo de datos es un proceso por el cual se recopila información proveniente de los sujetos, lo que permite comprender fenómenos sociales con una gran riqueza lingüística y simbólica de los significados. El análisis de contenido pretende convertir los fenómenos registrados en bruto en datos que puedan ser tratados científicamente y construir con ellos un cuerpo de conocimientos.

La entrevista cualitativa fue aplicada a 3 adolescentes infractores de ley o privados de libertad entre 15 y 18 años, de condiciones socioeconómicas distintas entre ellos pero todos pertenecientes a la clase social baja o media baja, y que se encontraban en tres momentos distintos cada joven: Imputado, condenado y con beneficio de libertad. Esto último, resulta bastante enriquecedor para el análisis, ya que desde la diversidad de sus vivencias se fueron construyendo sus imaginarios sobre educación y escuela, los que compartían códigos similares entre sí.

8.3. ORGANIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS.

En este apartado se presentaran los datos recopilados a nivel descriptivo, donde se presentaran las familias de códigos que derivan de las temáticas más características y profundamente relacionadas con los objetivos propuestos para esta investigación y que básicamente recogen los imaginarios de los adolescentes infractores de ley y privados de libertad sobre educación, escuela, familia y que en definitiva son consecuencias de contextos diferentes y vivencias distintas. A continuación se presenta la lista completa de los códigos, sus respectivas familias y las redes que se formaron finalmente:

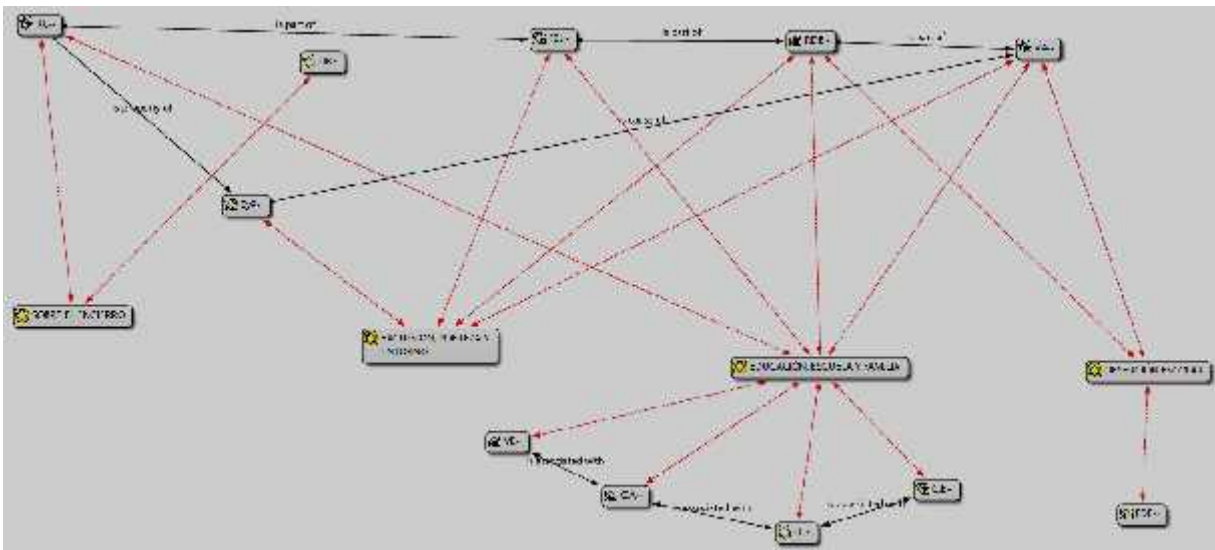
Tabla 12. Familias de Códigos del Proyecto de Investigación

Categorización	Código	Referencia
Sobre el Encierro (2)	Delito de los Reclusos (DR)	03
	Rutina de los Reclusos (RC)	03
Educación, Escuela y Familia (8)	Conducta al interior del Aula (CIA)	04
	Conducta al interior de la Escuela (CIE)	06
	Escuela y Currículum (EC)	03
	Familia Educación y Libertad (FEL)	06
	Rutina de los Reclusos (RC)	03
	Rutina durante la Deserción Escolar (RDE)	03
	Valor de la Amistad (VA)	03
	Valor de la Educación (VE)	09
Deserción Escolar (3)	Factores para la Deserción Escolar (FDE)	03
	Rutina durante la Deserción Escolar (RDE)	03
	Valor de la Amistad (VA)	03

Exclusión, Pobreza y Entorno (4)	Exclusión y Pobreza (EyP)	06
	Familia, Educación y Libertad (FEL)	06
	Rutina durante la Deserción Escolar (RDE)	03
	Valor de la Amistad (VA)	03

Fuente: Creación propia.

Fig 04. Redes creadas para el Proyecto de Investigación



Fuente: Vista de redes, Programa Atlas Ti 7.

8.3.1 SOBRE EL ENCIERRO.

A continuación se abordarán los dos códigos que se crearon de la familia titulada Sobre el encierro. En esta familia se pretendió recabar las conductas más comunes que realizan los menores reclusos al interior del Centro privativo: las rutinas diarias, la asistencia al colegio, la realización de Talleres, el tiempo libre, etc. además del carácter del delito por el que ingresaron al recinto. Esta categoría y sus codificaciones se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 13. Sobre el Encierro (Categorías y Códigos)

Categorización	Código	Referencia
Sobre el Encierro	Delitos de los Reclusos (DR)	03
	Rutina de los reclusos (RC)	03

Fuente: Creación Propia.

8.3.1.1 Delitos de los Reclusos.

Resulta interesante para la investigación, caracterizar la razón de porque llegaron o ingresaron los adolescentes al Centro privativo de libertad o incluso cuando comenzaron su vida delictual. Esta información nos da indicios de cuando comenzaron su vida delictual y la relación directa con la deserción escolar. De los tres entrevistados, dos ingresaron por Robo a lugar habitado y uno por homicidio, como se puede observar en el siguiente extracto:

“Por robo...o sea es que en realidad tengo hartas causas pendientes, pero fueron de antes, de muchos años atrás, pero por la que estoy haciendo condena ahora fue por un robo con fuerza a lugar habitado, entramos a una casa y la dejamos vacía, en el Bosque, una casa grande (...) Cuando tenía catorce o quince comencé a pegarme condoros, pero el robo a la casa fue a los diecisiete...es una acumulación de causas.”

(Bryan, 17 años, Condenado)

“Yo llegue acá por un robo. Nos piteamos la Copec con dos amigo po’, esa que está en Aníbal Pinto. Cuando vimos que el bombero estaba sólo le pedimos las moneas y le mostramos un fierro¹¹, pero era de fogueo (sonríe), igual se asustó caleta (ríe). No

¹¹ Pistola.

éramos de andar asaltando ni robando mucho, tampoco le aplicábamos mucho al lanzazo, yo creo que fue de aburridos.”

(Carlos, 17 años, Imputado)

Hacen referencia a que comenzaron su vida delictual alrededor de los 14 o 15 años, lo que valida que es el traspaso de la Educación Básica a la Enseñanza Media en donde se registra la mayor tendencia a desertar. Además hay una relación entre el comienzo de la vida delictual y el consumo de drogas:

“Yo llegué por un homicidio. O sea aún no se ha podido comprobar, pero ya nos condenaron, fue hace como cuatro años, con un amigo más, que igual cayó conmigo y que también lo condenaron y que estamos con beneficio los dos. Resulta que salimos a carretear un día y estábamos entero pasteaos¹², y nos pusimos a pelear con unos hueones que nos intentaron zarpar¹³, y le dimos un par de cornetes, por lo que me acuerdo. Después desperté donde los pacos, y nos dijeron que nos habíamos pitiao¹⁴ un hueón. Nos culparon a nosotros y yo no me acuerdo de nada, porque andaba borrao¹⁵.”

(Axel, 18 años, Beneficio de salida)

8.3.1.2 Rutina de los Reclusos.

Conocer cuál es la rutina de los adolescentes en el CIP-CRC, nos permite dimensionar el valor que le dan a la Escuela en especial durante un día cualquiera, es decir en su vida cotidiana, que aunque están privados de libertad, al parecer es una rutina que tienen adquirida sólo por el hecho de estar recluido y que afuera no tenían. Se puede observar que para los tres entrevistados

¹² Drogados (bajo el efecto de la pasta base).

¹³ Robar.

¹⁴ Matar a alguien.

¹⁵ Inconsciente. La razón de aquella inconciencia siempre es bajo efectos del alcohol o la droga.

es un hito diario importante el estar en el sistema educativo más formal, puesto que aquello les permite variar su rutina y acceder a beneficios pequeños como la lectura (biblioteca) y el internet (sala de computación):

“La rutina es como...es como...casi normal no más po’, pero solamente que estai encerrado, ¿me entiende? Nos levantamos a las siete de la mañana. Nos levantamos súper temprano, nos bañamos y antes de acostarse igual uno se baña...lo de siempre. Después empezamos a hacer talleres, a jugar a la pelota, jugar naipes, a escuchar música, las cosas que se pueden hacer po’. En la semana, de lunes a viernes voy al colegio si po’, porque estamos estudiando acá. En el Colegio estamos en una sala que hay y tenemos que estudiar. Algunos cabros se van a la sala de básica y nosotros a las de la media. Ahí estamos hasta las una o dos, depende como nos portamos. Si nos portamos bien, nos llevan a la sala de computación o a la biblioteca, y ahí uno puede leer o jugar o escuchar música. Después cierran el colegio y uno se va a almorzar. De ahí tenemos toda la tarde libre, con talleres o deportes. En la tarde yo veo un poco de tele y de ahí me voy a acostar.”

(Carlos, 17 años, Imputado)

8.3.2 EDUCACIÓN, ESCUELA Y FAMILIA.

Esta categoría intenta recoger los imaginarios y construcciones más simbólicas de los menores reclusos. Por una parte pretende averiguar cómo conciben la educación y a la escuela dentro de sus vidas cuando estudiaban afuera, antes de abandonar sus estudios, y como son sus comportamientos en el aula y en el Colegio en la actualidad, que hacían mientras estaban como

desertores escolares y que les parecen las asignaturas y la estructura de la educación formal. Por otra parte, se pretende profundizar en la relación con la familia y con los amigos, además del concepto de libertad. Esta categoría y sus codificaciones se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 14. Educación, Escuela y Familia (Categorías y Códigos)

Categorización	Código	Referencia
Educación, Escuela y Familia	Conducta al interior del Aula (CIA)	04
	Conducta al interior de la Escuela (CIE)	06
	Escuela y Currículum (EC)	03
	Familia, Educación y Libertad (FEL)	06
	Rutina durante la Deserción Escolar (RDE)	03
	Valor de la Amistad (VA)	03
	Valor de la Educación (VE)	09

Fuente: Creación Propia

8.3.2.1 Conducta al interior del Aula.

Las conductas de los menores, ya sea tanto cuando estudiaban afuera del recinto carcelario como en el interior, tiene una tónica muy particular: la violencia. Los tres entrevistados han reconocido un grado de impulsividad al estar en clases, que se traduce en comentarios violentos o lisa y llanamente violencia física ya sea a docentes como a compañeros de curso – aunque unos en mayor grado que en otros-. Lo que se podrá ratificar cuando se le pregunte por la estructura del sistema educativo formal, el que recibe muchas críticas por parte de los estudiantes:

“En todo caso cuando estudiaba afuera me castigaban por todo, me vivían mandando a la Inspectoría. Casi me expulsaron, porque era medio desordenado, no estaba nunca en clases. Me arrancaba hasta por la ventana o cuando el profe salía por un rato, agarraba mis cosas y me iba pa´ la calle. Las clases eran más aburrías que la cresta, trataba de entender, pero me aburría al tiro. Entonces después ya, hee...pensé que no podía dejar de estudiar po’, que sin estudio uno no hace nada, ¿me entiende? Y empecé hacer exámenes libres (...) Hasta que caímos acá. Igual es piola volver a estudiar, porque se aprende más, porque las clases son como más...eeee...personalizadas ¿me entiende? Como que los profes se preocupan de que uno aprenda.”

(Carlos, 17 años, Imputado)

“...con los profes me peleo caleta en el Liceo, es que según ellos yo les contesto, pero es que yo pregunto hartito. Si están explicando y no entiendo o dictan muy rápido, ellos deben volver a repetir yo creo. En Lenguaje y en Historia, siempre pregunto y a veces algunos profes se enojan. Por eso me echan de la sala casi siempre, porque soy contestador y les paro los carros. Con los compañeros es casi lo mismo, es que algunos hueones son medios pasaos, y ahí les tengo que decir que chanten la moto...que paren el hueveo. Llevo poco estudiando afuera y ya me he peleado como dos veces, es que hay algunos hueones que porque uno sabe menos se pueden llegar y pasar.”

(Axel, 18 años, Beneficio de Salida)

8.3.2.2 Conductas al interior de la Escuela.

Muy relacionado con el código anterior, el estudiar las conductas al interior de la Escuela, cuando no están al interior del aula, ya sea antes de desertar o en el establecimiento educacional al interior del recinto carcelario, nos da una visión general de la manifestación de violencia e impulsividad vivida por los adolescentes. Los tres entrevistados han tenido algún grado de problemas en establecimientos educacionales formales, ya que acorde con sus estructuras, las escuelas no permiten ni tienen los recursos adecuados para contener o solucionar estos actos violentos que aparecen en los jóvenes cuando algo los molesta:

“Yo creo que la cosa es no andarse metiendo en problemas ni en peleas solo y no ser mosco con la gente po’. El respeto a los profesores siempre lo he tenido po’, por lo menos nunca le hemos pegado un cornete a uno (risas).

(Bryan, 17 años, Condenado)

¡Putá! Ahí no más. Pa’ decirle la verdad, me porto más o menos. Es que los tíos me dicen que soy demasiado impulsivo, y cuando las clases son fomes y un compañero me huevea, lo agarro a cornetes al tiro, pa’ que aprendan a no meterse con uno po’. Ahora estoy trabajando pa’ que se pase lo impulsivo, pero me cuesta un poco.

(Axel, 18 años, Beneficio de Salida)

8.3.2.3 Escuela y Curriculum.

Escuela y curriculum es un código que tiene por función principal recabar las impresiones de los adolescentes con respecto a las asignaturas y sus respectivos profesores o profesoras que más le gustaron en su estadía en el sistema educativo chileno formal. Los tres menores hacen referencia al compromiso de los docentes para que una asignatura tenga el valor positivo que hace que les guste y luego a sus aptitudes personales. En definitiva, si un profesor o profesora era capaz de estimular y conquistar con sus metodologías de enseñanza, tendrá a un estudiante que querrá participar con gusto en su proceso educativo:

“...Pero las clases más pulentas eran las de...eee...lenguaje, y el profe era tela. Es que a mí siempre me ha gustado el lenguaje... además el profe como que se interesaba de que uno aprendiera, siempre llegaba motiva’o y me hacía pasar a leer adelante, delante de todos, como que le gustaban mis líricas de rapeos (sonríe)...”

(Bryan, 17 años, Condenado)

“...Mmm...la materia que más me gustaba, siempre fue Lenguaje... ¡aps! Y también artes visuales, es que me gusta caleta dibujar, hacer murales, comic, todas esas cosas, pero siempre me ha gustado más leer o escribir, por eso me gustaba Lenguaje, además que los tipos de mundo en que uno puede escribir es como que se abren los mundos po’ pa’ escribir. La profe de Lenguaje era a toa raja, era preocupada por uno, en realidad por todos los del curso, salimos hartos con ella, anduvimos participando en muchas cosas, y era como jugada por nosotros. Cuando caí en el CIP-CRC, fue la única del Colegio que me vino a ver un par de veces, estaba enojada

conmigo, por el condoro que me había mandado, pero me dijo que me estaba apoyando y que del Colegio todos mandaban buenas ondas.”

(Axel, 18 años, Beneficio de Salida)

8.3.2.4 Familia, Educación y Libertad.

Para los tres entrevistados el concepto de familia funcional no existe y esto permite que la conducta de padres y madres sean muy similares para los tres casos. En todos presenciamos a una familia que deja hacer, que no tiene control sobre las acciones de sus hijos y que esencialmente no es un referente adulto para los adolescentes consultados. Un caso que se repite en los tres entrevistados es el ingreso al mundo de la droga que es un hecho reconocido por la familia de los menores que no es tratada con la seriedad o supervisión que corresponde. En un caso, es la madre un referente, pero siempre acompañado de otro adulto que son los pilares para los jóvenes: los tíos y los abuelos. La familia como concepto tradicional está completamente ausente.

Los adultos responsables –tíos y abuelos- aunque miran con recelo el ingreso de los adolescentes a los recintos de privación de libertad para menores, están constantemente apoyándolos y visitándolos, e incluso los instan a seguir asistiendo a la Escuela. En los tres casos, valoran la libertad y la extrañan, más allá que se ha formado un hábito el estar encerrado, pero están seguros y lo dan por hecho que estar encerrado será sólo por un par de meses o años y que pronto obtendrán la libertad:

“...O sea mi mamá no me dijo ni una hueá. Si nunca le interesó revisarme las tareas. Fueron mis tíos y mis abuelos, los que me aconsejaron que si dejaba de estudiar eeee...iba a hacer un problema más adelante, porque igual...eee...me dijeron que sin estudio, en esta vida no se hace nada, o sea iba andar barriendo calles. Como voy a mantener una familia con un sueldo mínimo

¿me entiende?... y por eso ya me aconsejaron y entendí que sin estudio no se hace nada, y estudiando iba a ser alguien en la vida como siempre he querido ser, y salir de toda esta cuestión. Pero mi mamá nunca le interesó nada de mi vida...”

(Carlos, 17 años, Imputado)

Bueno en realidad, ellos ni sabían cuando dejé de estudiar, porque mis papás ya no vivían conmigo, no están ni ahí. Yo vivo con mis abuelos, y a veces mi hermano mayor nos iba a ver. Mi abuela siempre me reta, pero no la pesco, porque no es mi mamá. Como que yo creo que en ese tiempo, estudiar era pa´ los cabezones, pa´ los que les interesa, yo nunca caché nada en el colegio. En todo caso, supieron que no iba al Liceo, cuando caí acá. Pero siempre recibí harto apoyo de mi familia, cuando caí acá, mis abuelos y mi hermano me apoyan harto. Es que yo igual tengo harto apoyo de familiar, porque me han venido a ver, siempre ellos han estado conmigo, me han apoyado igual... y eso me sirve para salir adelante. Se enojaron, pero me apoyan. Yo creo que no les queda otra...”

(Bryan, 17 años, Condenado)

“Que iba a pensar po´ se enojaron más que la cresta. Más encima el condoro que me mandé tampoco es muy lindo po´, pitearse un hueón, no es pa´ ná chistoso, lo único bueno es que era un flayte, así que nadie le dio mucho color. Ya sabían que estaba yendo poco al Colegio, porque me vieron metíos en las drogas, pero mi mamá no podía hacer nada más, trabaja todo el día y mi abuela con suerte sabe dónde está pará, así que ahí supieron y se enojaron. Pero en todo caso mi mamá no les contó a muchos, pa´ que nadie le esté preguntando hueas. Además

que mi familia es mi pura mamá no más, y mi abuela que aún está viva.”

(Axel, 18 años, Beneficio de Salida)

8.3.2.5 Rutina durante la deserción escolar.

El tiempo en el que los jóvenes dejaron de asistir a un establecimiento educacional y en el que se convirtieron en desertores escolares, siguen un mismo patrón. Cambian la escuela por trabajos temporales, sin horarios muy regulados ni fijos o que requieren un mínimo de esfuerzo sea tanto físico como intelectual y que se extiendan desde lunes a viernes, permitiendo que los fines de semana sean de juerga y fiesta la mayor parte del tiempo. En este estado de las cosas, podemos inferir que trabajan para lo que ellos llaman *carretear*.

“...Bueno, como le decía estuve siempre trabajando, en cosas de fuerza: en los juegos como le decía endenante, y en trabajos de fin de semana. Y obvio que mucho carrete po’ (ríe) siempre tenía que hacer hartas cosas po’... mucho trabajo... y con mis amigos mucho carrete, la pasé bien, porque como trabajaba tenía plata po’, íbamos a las discos, anduve conociendo mucho, anduve en Viña con mis amigos... pero por eso perdí los estudios... me olvide de los estudios en esos momento, y quien no po’ (ríe).

(Carlos, 17 años, Imputado)

“...Estuve perdío en la pasta, me pasaba falopeando todo el rato, y todo el día. Nunca supe muy bien como llegué ahí, pero los amigos me invitaron una vez y yo dije, ya po’ pa’ cachar, y de ahí no salí más. Comencé a juntarme con gente de otros laos y que eran re patos malos. Me metí en un mundo que no me gustaba, pero ya estaba ahí, y la volá era buena. Carreteaba mucho, le mandaba de lunes a lunes, no le hacía caso a mi

familia, y al Colegio no fui nunca más, hasta que nos pasó la hueá que nos pasó. Quizás tenía que pasar, pa´ que la cortara de alguna vez...”

(Axel, 18 años, Beneficio de Salida)

8.3.2.6 Valor de la amistad.

Un concepto poco estudiado es el valor de la amistad en menores infractores de ley o privados de libertad, y del cual se puede aprender mucho. Para todos los entrevistados, la amistad es un factor predominante para comenzar a utilizar drogas, para dejar de asistir regularmente a la escuela y para cometer delitos. La amistad sea en positivo –como la lealtad y la sinceridad- o como efecto negativo –obligación de hacer cosas o como mala influencia- es un elemento relevante para estudiar las reacciones, decisiones y medidas que los jóvenes toman en cuanto a asistencia al colegio, adquisición de droga o cometer delitos, ya que ante la ausencia de adultos responsables que sea modelos o de familias funcionales, los amigos pasan a llenar ese vacío y se convierten en referentes siendo de la misma edad e incluso a veces menores:

“...Si, tuve hartos amigos, porque nos conocíamos de la pobla, y otros dos que eran de otra parte. Los amigos que tuve igual no eran...tan ordenados, o sea la verdad, éramos todos casi desordenados, pa´ no mentirle. Cuando chico yo no era tan desordenado, pero uno como pa´ no quedarse atrás, tenía que acompañarlos no más po´ en las cosas que hacían ¿me entiende? Primero comenzamos fumando, éramos súper chicos, yo lo hacía de mono. Después ya uno se corre de clases y ahí pasaron a ser parte casi de mi familia, pasaba más con ellos que en mi casa.”

(Carlos, 17 años, Imputado)

“Si po’, obvio...eee... me acuerdo que cuando estaba en séptimo y en octavo, ahí estudiaba con mi primo... y ahí era todos los días desorden (ríe)... en todo caso siempre me acuerdo que nunca repetí ningún curso, desde primero básico a primero medio, nunca repetí ningún curso. Siempre pasaba con buenas notas. Hasta la básica no tenía malas juntas...las malas juntas fueron después cuando estaba en primero medio, fue cuando me empecé a combinar más con otro tipo de gente. Ahí me puse más desordenado, vivía afuera de la sala todo el día...”

(Bryan, 17 años, Condenado)

8.3.2.7 Valor de la Educación.

Uno de los tres jóvenes entrevistados estudiaba en un centro de educación para adultos al momento de caer condenado. La educación para los tres tiene un mismo valor al unísono: es la forma para la movilidad social. Para los tres menores la educación es la única forma para salir adelante, acceder a mejores trabajos, bien remunerados y salir de la realidad en la que se desarrollan. Algunos –más esperanzado- pretende volver a ayudar a *los suyos* cuando con la educación acceda a mejores condiciones económicas y sociales. Aunque reconocen en la educación formal una razón para conseguir una vida más auspiciosa, ellos creen que ya era su hora –por estar estudiando recién lo que deberían haber estudiado antes-, y ponen mayor fe en sus familias y hermanos para que estudien, y no cometan el mismo error. Salvo uno de los jóvenes que con el desarrollo del hip hop halló sentido el asistir a la escuela, el resto lo ve como un medio para hacer buena conducta y poder salir luego del encierro.

“...Si igual. Por eso me hubiese gustado seguir estudiando afuera, aunque uno igual aquí uno tiene su espacio, pero no es lo mismo. Quizás ahora se valora más, porque estoy encerrado, pero sacar el cuarto medio o una carrera de esas técnicas o

estudiar pa´ ser algo más en la vida siempre es importante. Uno ahora se pregunta porque le hice caso a las malas amistades ¿me entiende? Pero ya estamos acá y sólo quiero hacer buena conducta pa´ seguir estudiando afuera.”

(Carlos, 17 años, Imputado)

“...La educación ha sido algo importante en mi vida. Me ha ayudado a encontrar las cosas que ahora tiene sentido, como el Hip hop. Para mí siempre fue importante estudiar, porque me gusta aprender cosas nuevas, conocer más, que no lo hagan tonto, pero un tiempo estuve alejado, es que ir a la escuela era tan fome y más encima con las malas juntas, me aburría más que la chucha, porque me sacaban de la sala todo el rato y me pasaba peleando, es que en ese tiempo no estaba ni ahí con estudiar, pensaba que esa hueá era pa´ otros hueones. Ahora pienso parecido, pero no igual y por eso quiero seguir estudiando... estoy a mitad de cuarto medio, pa´ después salir a trabajar, salir a estudiar... cambiar el chip un poco... Ojalá mis hermanos chicos estudien, pa´ que salgan adelante, a mi hermana que está por terminar, pero a mí no me importó mucho, ahora un poco, pero es pa´ ganar plata.”

(Bryan, 17 años, Condenado)

“...Sí... uno se da cuenta que es muy importante igual... por que igual uno tiene la posibilidad de hacerlo de nuevo, de cambiar. Yo fui medio ahueonao y no le tomé el peso que debía, pero ahora que me dieron la posibilidad de estudiar de nuevo, igual es como bueno. Mmm... yo creo que también sirve pa´... el proceso de beneficio... la conducta, el asistir, portarse bien en la escuela, todo eso, sirve pa´ hacer conducta. Todo eso vale acá pa´ pedirle favores a los tíos y después también

adelante del tribunal cuando vas a pedir algún beneficio...el juez le pregunta al toque si tamos estudiando (sonríe)."

(Bryan, 17 años, Condenado)

"...Claro. Educarse sirve un montón pa´ poder salir de la mierda en que está uno. Pa´ dejar las malas amistades y toda esa cuestión de las drogas y de los narcos. Eso no es vida, ni pa´ mi ni pa´ mis hermanas, por eso creo que la educación sirve pa´ mejorar la vida de las personas. Y cuando me cambié la vida a mí, no me voy a poner sobrao (ríe), voy a volver a enseñarle a los amigos que se quedaron, a los hermanos de los que se perdieron en esta hueá..."

(Axel, 18 años, Beneficio de Salida)

"...Aunque me gustaba ir a la escuela, como que la cambié por las amistades, por andar hueveando, haciendo puras leseras y metío con las drogas y esas volás. Hubo un tiempo en que me aspiraba hasta el corrector ¿lo ha probado? Y me olvidé de estudiar. La educación es lo que le sirve a uno pa´ salir adelante, o sea yo lo veo así, sin educación uno tiene que trabajar en puras leseras y con bajos sueldos, mientras que si uno es profesional, puede hacer lo que le gusta y más encima le pagan. Yo creo que por eso es bueno la educación, yo por lo menos ahora voy a estudiar en serio pa´ poder cambiar y ayudar a mis hermanos, aunque en el Liceo puta que son pesaos."

(Axel, 18 años, Beneficio de Salida)

"...O sea ni tanto, yo ya tenía claro cuál era la pana, ya había cambiado, ya había pensado esto antes de... de estar acá ya... ya había tomado las metas de seguir estudiando, porque acá me preguntaron si quería seguir estudiando, yo le dije que si altiro porque estaba estudiando afuera... así teniendo clases y toda la

cuestión...esto que me pasó fue la última cuestión pa´ poder decir que la corte y me preocupe de estudiar qué es lo importante...”

(Carlos, 17 años, Imputado)

8.3.3 DESERCIÓN ESCOLAR.

Esta categoría intenta profundizar sobre las razones que motivaron la deserción escolar en los jóvenes reclusos. Desde las razones explícitamente relacionadas con la estructura de la Escuela, hasta con la de las amistades y su influencia sobre los menores y la deserción. Para los menores la Escuela es una institución estructurada y hasta represora que solo funciona en base al castigo y a normas que no tienen relación con sus vivencias, con su realidad y su cotidianeidad, lo que hace que pierda sentido y no es estimulante en su finalidad. Al observar como la Escuela va perdiendo atractivo se convierte en una institución ajena y desertar es el siguiente paso obligado. Esta categoría y sus codificaciones se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 15 Deserción Escolar (Categorías y Códigos)

Categorización	Código	Referencia
Deserción Escolar	Factores para la Deserción Escolar (FDE)	03
	Rutina durante la Deserción Escolar (RDE)	03
	Valor de la Amistad (VA)	03

Fuente: Creación propia.

8.3.3.1 Factores para la Deserción Escolar.

Los factores de la deserción escolar navegan –y a la muestra de los resultados- desde las influencias de las amistades hasta la concepción de Escuela como concepto que tiene sus normas definidas y de las cuales resulta difícil adaptarse para los menores reclusos. Estas normas generales, aunque son muy parecidas en la mayoría de los establecimientos del país, por la historicidad de los sujetos en cuestión, les resulta muy difícil adaptarse a normas básicas para un Colegio o Escuela, sumado a realidades de pobreza en que se desarrollan los menores que hacen de su entorno un tanto violento y en el cual la educación formal no es un antecedente, puesto que ni sus hermanos mayores ni sus padres han asistido regularmente al proceso educativo.

“..Y sobre la educación, siempre me ha gustado, pero me gustaría una escuela que no sean tan como...eee...como se dice...(hace gestos con las manos)...¡reprimida”

(Bryan, 17 años, Condenado)

“Es que un tiempo igual yo me portaba mal, era como rebelde ¿me entiende?...hubo un tiempo que anduve así. Yo creo que son etapas de uno, de cuando uno va entrado a la adolescencia, es la edad yo creo... porque que me arrancaba del colegio, de repente salía con mis amigos y no volvía, no estudiaba... cosas así po’, por eso repetí quinto básico. Además que en la escuela me vivían retando, porque no estudiaba, menos la profe de matemática que ella sí que era pulenta. Así que un día un amigo me dijo que no vayamos más a la escuela y nos pongamos a trabajar pa’ tener nuestras moneas y ahí dejé de ir. Pero como estoy en el Colegio acá dentro, y aquí los profes lo quieren a uno, como que se preocupan...”

(Carlos, 17 años, Imputado)

Mmm... es que yo dejé de ir al colegio por que caí acá, ¡Ah! pero ya había dejado de ir al Liceo antes de retirarme, en realidad no me retiré (ríe). Claro, es que en primero medio, comencé con las malas amistades y comencé a probar cosas y hacer otras que no eran tan buenas. Me empecé a juntar con unos amigos de la pobla, de a poco no fuimos más al colegio, faltábamos un montón, hasta que no fuimos más, no me fui ni a retirar. En realidad, en ese tiempo, prefería pegarme unos mierdazos en la plazuela que ir a hueviar al colegio....”

(Bryan, 17 años, Condenado)

Mmm...es que ¿quiere que le diga algo? A mí me gustaba y me gusta ir al Colegio, además que no me iba tan mal, me gustaba mucho lenguaje y siempre tenía buenas notas, pero las malas juntas po´, conocí otras cosas entrando a primero medio y hasta ahí llegué. Me corría de clases y nos íbamos a tomar o a fumar. Con el tiempo la plata se hacía menos y había que seguir consumiendo, y así fue como me hice mechero¹⁶, pero nunca tan pesao, porque mi mamá siempre me daba plata, o no estaba tan mal como otros que llegan al Centro. En todos los carretes salía su volá, así que en esa vida no me acordé más del Colegio, ni siquiera sabía dónde andaba ni qué día era....”

(Axel, 18 años, Beneficio de Salida)

¹⁶ Es una figura delictual que se encuentra como inicial en el mundo del robo. Ser mechero significa entrar a las tiendas o supermercados y extraer especies sin ser descubierto entre sus ropas. Luego de ser mechero –actividad casi siempre ligada a jóvenes y mujeres- viene el robo a lugar habitado que es entrar a las casas –ya sea con moradores o no- y extraer lo máximo de ganancia.

8.3.4 EXCLUSIÓN, POBREZA y ENTORNO.

Esta categoría intenta recoger el entorno más inmediato de los menores reclusos, sus condiciones socioeconómicas en las que se desarrollaron, se educaron y desertaron, poniendo énfasis en la exclusión como factor predominante de la deserción educativa. Para ello, nos sumergimos en la relación de los entrevistados con la pobreza, sus familias y el tiempo libre (en el que se convirtieron en jóvenes en “situación de calle”¹⁷). Volvemos nuevamente a identificar a las amistades como trascendentales para entender la vía de escape y de canalización de la deserción, la exclusión y las desigualdades económicas. Esta categoría y sus codificaciones se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 16. Exclusión, Pobreza y Entorno (Categorías y Códigos)

Categorización	Código	Referencia
Exclusión, Pobreza y Entorno	Exclusión y Pobreza (EyP)	06
	Familia, Educación y Libertad (FEL)	06
	Rutina durante la deserción escolar (RDE)	03
	Valor de la Amistad (VA)	03

Fuente: Creación propia.

¹⁷ Condición que según SENAME define como: “aquel niño, joven o adolescente que se encuentra, en general, fuera del sistema escolar, son vulnerables a todas las formas de explotación y malos tratos, con vidas que transcurren muy lejos de la infancia y su permanencia en la calle se extiende por más de 3 meses. Los lazos familiares pueden existir todavía, pero son mantenidos sólo ocasional o involuntariamente.”

8.3.4.1 Exclusión y Pobreza.

Existen dos aristas o dos miradas para entender la exclusión y la pobreza desde la perspectiva de los menores infractores de ley y privados de libertad. Por un lado, al ser desertores escolares producto de su condición social y económica, sienten la exclusión cuando deben solicitar trabajo o en la sociedad cuando deben acceder a ciertos beneficios, los tres sienten que los “*miran feo*”¹⁸ y son recurrentes sus comparaciones con las clases sociales más altas. Por otra parte, vuelven a conceptualizar a los amigos como los personajes que en su entorno más inmediato –aún por sobre la familia- los respetan y no los discriminan, ya que sus relaciones son horizontales, sienten igual, viven igual, sufren y ríen de la misma forma, ven en los amigos ese apoyo que no encuentran en ningún otro estamento social (ni en la familia, ni en la escuela, ni en el trabajo, etc.):

“Si po’, a veces un poco de rechazo, así como que me da vergüenza. Afuera en la calle con los amigos no es tanto, porque hay algunos que están peor que yo (ríe), pero de las pegas si po’, como que lo miran mal y nunca te dan las mejores pegas ¿me entiende? Acá dentro, me da lata así como igual compartir, por ejemplo con la básica me da un poco de vergüenza, así que por eso trato de estudiar para avanzar un poco más po’, porque igual es fome estar en la básica todavía con diecisiete años..”

(Carlos, 17 años, Imputado)

Yo creo que si po’. El problema es que en algunos casos...eee...ser pobre como que cuesta más estudiar, porque... igual en el sentido económico, la falta de materiales, como que a uno le faltan cosas, que de repente uno falta a clases, como yo (ríe) y no vas a clases porque de repente no tienes los materiales para presentar trabajos, cosas así, o

¹⁸ Frase para resumir cuando alguien es excluido o es objeto de discriminación en alguna situación por su condición.

cuando ya eres más grande y uno quiere estudiar en la U, necesita pagar la carrera no sé, cosas así...yo creo que la familia igual aunque uno siempre lo apoya y trabajan pa' que uno estudie, a veces no alcanza, uno conoce las malas juntas y comienza a hacer leseras, a veces uno se pega unos lanzazos pa' traer plata pa' la casa, yo creo que esas cosas a los más ricos no les pasan ¿o no?

(Bryan, 17 años, Condenado)

Eee... sí. Porque a los trabajos que fui a presentar mis papeles, me miraban el currículum de repente... eee... y me preguntaban “¿Hasta qué curso llegaste?”, y yo les decía “segundo medio”... a no...no nos sirves me decían. Como que con los estudios que tenía sólo me alcanza para trabajar en la contru, pucha igual es incomoda esa huea, como que lo miran en menos al tiro. Entre los amigos no es tanto si po', porque ahí en la pobla están todos igual que yo, algunos con hijos, terminando el cuarto en la nocturna..”

(Bryan, 17 años, Condenado)

Aaa... claro po'. Y aunque siempre nos alcanzó pa' comer y vivir en la casa, porque mi mamá trabajaba hartu, se nota que otros amigos que eran más pobres aún, ni siquiera alcanzaron a licenciarse de octavo básico, y era porque sus familias no estaban ni ahí con ellos ni con su educación. Algunos cuando conversabámos, me decían que aprovecharan de ir a clases, porque después no iban a ir más y tenían que trabajar o vender drogas. Me imagino que a los que tienen más plata no les pasa eso, como que tienen el futuro listo, y obvio po', si el papá es abogado o doctor, fijo el cabro chico quiere ser como el papá (sonríe)..”

(Axel, 18 años, Beneficio de Salida)

Mmm, ni tanto, porque no he trabajado pa' patrón mucho que digamos. En el Centro, en verano, a veces nos buscan trabajos afuera, pero ahí como que viene todo arreglado, porque una vez mandaron a un amigo a trabajar en un centro de llamados y no sabía ni contestar los teléfonos (ríe), así que yo creo que ni deben ver los estudios que tienen uno po'. Pero por ejemplo en el Liceo, cuando me preguntan la edad y les digo que tengo 18 y voy en tercero medio, no falta el hueón desubicado que me pregunta porque voy un año atrasado y ahí le digo: "que te importa a vos ahueonao, metete en tus hueás", y termino agarrándome a cornetes. Es que parece que unos compañeros saben que estuve metío en un condoro o que nos piteamos un hueón, y como que les contó a todos, así que a ese hueón lo tengo en la mira, que le importa a él si uno dejó de estudiar o estudió en la cárcel.."

(Axel, 18 años, Beneficio de Salida)

9. CONCLUSIONES

La problemática que se presentó para este trabajo de investigación se centró en poder describir las concepciones de jóvenes infractores de ley y privados de libertad que construyen en torno a la educación y a la escuela, desde su visión de pobreza, exclusión y sobre todo desde su visión de desertor escolar y convertido en recluso. La presente investigación abordó la problemática mediante la búsqueda de definiciones y conceptualizaciones que ayudaron a explicar como un sector socio económico y cultural específico al que podemos llamar de muchas maneras –popular, vulnerable, pobres, entre otros- se relaciona con el sistema educativo formal chileno y que factores determinarían su ausentismo en primer lugar y luego la deserción. Según el Informe de SENAME (2012) muchos jóvenes infractores ya habían dejado el sistema educativo formal antes de ser condenados mostrando el poco interés y *“devaluación de los títulos en educación”* como concepto de movilidad social. A todo lo anterior le sumamos la violencia –en todos sus grados- a los que se enfrentan los jóvenes infractores de ley que van desde: carencias afectivas y culturales, falta de un hogar y de un adulto con habilidades parentales decentes, violencia social al ser estigmatizado por el lugar y escuela de donde proviene, maltrato físico y un entorno con alto riesgo para el consumo de drogas y alcohol hace que la comprensión a la construcción de imaginarios sociales de estos jóvenes sea fundamental para orientar el trabajo metodológico del docente para que las dinámicas de los establecimientos educacionales se vuelven menos rígidos y autoritarios y puedan considerar la cotidianeidad y realidad de los mismos jóvenes.

A la luz de los objetivos planteados para este trabajo de investigación y con los resultados revisados, las conclusiones que se pueden obtener son las siguientes:

Objetivo General:

-) *Caracterizar el imaginario que poseen los jóvenes infractores de ley y Privados de Libertad del CIP-CRC de Valdivia sobre Educación y Escuela, mediante la búsqueda de significados e interpretaciones construidos por los jóvenes en tres momentos claves: (1) Recién ingresado; (2) Condenado; y (3) con beneficio de salida del recinto carcelario.*

En términos conceptuales, sería apropiado definir que entenderemos como imaginarios, lo que Castoriadis (2002: 268) resume como: "Las significaciones imaginarias construyen (organizan, articulan, invisten de sentido) el mundo de la sociedad considerada (y se sostienen cada vez en la organización ensídica intrínseca del primer estrato natural). Sin embargo, a través de un mismo movimiento y en forma indisociable, llevan a cabo algo mucho más importante que eso. Pidiendo prestadas, metafóricamente, las distinciones correctas de la antigua psicología, podemos decir que ellas determinan simultáneamente las representaciones, los afectos y las intenciones dominantes de una sociedad." Es decir, que los imaginarios sociales se establecen y cristalizan a partir de lo que piensan, imaginan y configuran un grupo de personas -los jóvenes reclusos en este caso- sobre su "representación" del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en el mundo.

Los imaginarios de los jóvenes infractores de Ley y privados de libertad del CIP-CRC de Valdivia sobre Educación y Escuela, no difieren sustancialmente en relación a los momentos claves en los que se encuentran. Para todos los sujetos de estudio, la educación dejó de ser fundamental cuando las escuelas no tuvieron mayor atractivo para ellos. A diferencia del joven infractor que esta con beneficio de salida del recinto carcelario, en la que la educación es un medio para poder hacer conducta y salir en libertad, la educación y su representación espacial en la escuela no es parte de ellos en ningún sentido. Aunque los tres jóvenes en sus distintos momentos no consideran la educación como un método para la movilidad social o de valor agregado antes de convertirse en reclusos o infractores de ley, reconocen que tuvieron que ingresar al sistema

carcelario para darle valor a la enseñanza, a la educación formal y a la escuela. Este cambio de perspectiva está articulado y tiene su fundamento en la experiencia educacional al interior del Centro penitenciario, ya que es en esta escuela que está en el CIP-CRC donde los jóvenes comprenden que obteniendo por lo menos su enseñanza Media podrán acceder a mejores condiciones laborales estando afuera. Los tres sujetos reconocen que aunque algunas asignaturas y algunos docentes los motivaban, la escuela no era para ellos, pues sus comportamientos eran agresivos y pasaban a transgredir las normas básicas de un establecimiento educacional.

Un aspecto interesante en este punto es que aun no siendo para los tres jóvenes infractores ni la educación ni la escuela un aspecto importante, si lo reconocen al estar al interior del recinto penitenciario y en la escuela que está al interior, lo que en su discurso siempre está el mensaje para sus familias en específico sus hermanos menores, para que ellos si estudien y valoren el mundo de la enseñanza para que puedan algún día “ser alguien en la vida” y “no sean como ellos”. Este mensaje no es al azar, ya que esa visión de futuro que ponen los jóvenes es en alguna medida la fiel representación del arrepentimiento y de que quieren algo mejor para sus familias, e incluso para el joven que tiene el beneficio de salida al medio libre, volver a ayudar a su población de origen como un profesional de la educación.

Objetivos Específicos:

-) *Definir las interpretaciones y simbolismos que nacen de los jóvenes infractores de ley y privados de libertad del CIP-CRC de Valdivia, desde su voz como excluido y marginado del sistema educacional formal (desertor escolar) y de la realidad social en la cual viven.*

Para definir las interpretaciones y simbolismos de los jóvenes infractores desde su voz como excluidos –ya sea tanto escolar como social-, utilizaremos el concepto de nueva marginalidad urbana de Loic Wacquant (2007) para referirnos al término exclusión: "(...) la nueva marginalidad urbana no es la

resultante del atraso, la ociosidad o la declinación económica, sino la desigualdad creciente en el contexto de un avance y una prosperidad económica global" (Wacquant, 2007: 171). Por ello, el término exclusión de Wacquant (2007) es más cercano al espíritu de este trabajo, puesto que cuando hablemos de exclusión y educación, debemos entender la marginalidad como las clases que quedaron fuera de la competencia o que no son capaces de competir en este sistema capitalista globalizado. Otro antecedente que reafirma lo expresado anteriormente, y que tiene más relación con la exclusión y el envío y creación de las cárceles para menores, lo pone Wacquant (2007) cuando afirma sobre los esfuerzos por abordar las formas emergentes de relegación urbana por parte de la burguesía: "(una solución regresiva y represiva) es criminalizar la pobreza a través de la contención punitiva de los pobres en barrios cada vez más aislados y estigmatizados, por un lado, y en cárceles y prisiones, por el otro." (Wacquant, 2007: 184).

Podríamos detenernos en el aspecto de la creación de marginalidad por medio de las cárceles, considerando que en los países más ricos del planeta, según las estadísticas del PIB, se encuentran una proliferación importante de cárceles y de reclusos. Wacquant (2007) ejemplifica: "Así la ciudad de Hamburgo, que de acuerdo con algunas mediciones es la más rica de Europa, exhibe tanto la proporción más alta de millonarios como la incidencia más elevada de beneficiarios de la asistencia pública en Alemania, mientras que Nueva York es el hogar de la clase alta más grande del Planeta, pero también del mayor ejército de personas sin techo e indigentes de todo el hemisferio occidental (...) No es fortuito que la formidable expansión del sector penitenciario del Estado norteamericano se cuadruplicó en los últimos veinticinco años y los departamentos penales ascendieron a la jerarquía de tercer empleador del país (...)" (Wacquant, 2007: 171-172). En resumen, una sociedad en la que existe una mayor desigualdad socioeconómica o mala distribución de ingresos, propicia una mayor criminalización de la sociedad y la construcción de más recintos carcelarios. De ahí que la relación exclusión y cárcel se vuelva interesante.

Es en este discurso que se elabora desde la experiencia de la exclusión en que los jóvenes reclusos e infractores de ley van construyendo su trayectoria escolar es que a menudo se comparan con las clases sociales más altas y con los colegios que ellos llaman “de los ricos”, de los cuales como quien mira desde afuera una situación, ellos pueden construir opiniones de que porque vienen de situaciones familiares en contexto vulnerable la educación es sólo una pérdida de tiempo, ya que no podrán acceder a mejores condiciones de vida. El sentimiento de un ser excluido constantemente se puede extraer de sus discursos y no sólo a nivel escolar sino también en las situaciones socioeconómicas en las que viven, casi siempre de pobreza, en las que la educación formal no representa absolutamente nada. Este sentimiento tiene relación directa con el entorno y contexto de exclusión en el que se desarrollan, puesto que los tres jóvenes vivieron en realidades de familias monoparentales o disfuncionales con bajos niveles de ingreso y bajo nivel educacional de los padres –o del adulto responsable (casi siempre abuelos o tíos)- lo que originó en falta de apoyo e interés en los estudios, carencia de exigencias frente a la escuela, y muchos de otros factores que permiten la rápida salida del sistema escolar formal, y que serán desarrolladas en el siguiente punto.

) *Identificar los motivos que afectaron la continuidad educativa de los jóvenes infractores de ley y privados de libertad del CIP-CRC de Valdivia, descubriendo las razones de su deserción del sistema escolar formal chileno.*

Aunque en el sustento teórico de este trabajo de investigación se resumieron los factores que influyen para desertar del sistema escolar formal y que podemos sintetizar en factores internos y externos. En materia de factores internos estos tienen relación con la dinámica y la organización escolar y que hace referencia a las situaciones propias del sistema y que condicionan la permanencia de los jóvenes al interior del establecimiento por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico adverso en el que se

desenvuelven los jóvenes (Honores, 2004). En esta visión en la que la escuela tiene sus normas establecidas –en documentos como el Manual de Convivencia y Reglamento Interno- y que para estos jóvenes se transformaron en factores expulsivos es que se vuelve interesante detenerse en lo que titulamos la “escuela-ajena” como un factor trascendental y predominante en la deserción escolar de los tres jóvenes infractores de ley, privados de libertad y excluidos socialmente y que finalmente contribuyen a formar procesos de estigmatización, agresión o expulsión del niño, niña o joven del sistema, y no se constituyen, como debiera ser, en una oportunidad de apoyo, valoración, o reforzamiento.

Situaciones de exclusión, expulsión y estigmatizadoras hace que el adolescente que llegue a los Centros de Reclusión sean desertores escolares, repitentes y tengan necesidades educativas que muchas veces son difíciles para comprender y trabajar en los docentes. Más aún cuando aquello significa que para lograr aprendizajes significativos es necesario tomar en cuenta la realidad de los estudiantes y educarlos con la base de derribar las barreras disciplinarias y de pensamiento que sólo permiten el desarrollo de un pensamiento lineal, sin atender a las emociones y entorno. Precisamente, una escuela que resulta “ajena” a los sentimientos, pensamientos y acciones de los jóvenes excluidos y reclusos, es el factor que más influye a la hora de la deserción. Una escuela formal academicista, que no considera el error como una forma de aprendizaje ni menos las emociones de los estudiantes para construir conocimiento, provoca que los adolescentes pierdan el interés en asistir a los establecimientos escolares.

En este sentido, se puede explicar la deserción escolar, con lo que Cristian Bellei (2001) apuntaba más arriba y que sintetiza como: "(...) Establecimientos educativos que poseen estructuras organizativas rígidas y autoritarias que chocan con los y las jóvenes y sus procesos de desarrollo, cuestionando la calidad de sujetos de derecho de ellos y ellas; y Metodologías pedagógicas y docentes que no toman en cuenta las inquietudes y necesidades de los y las estudiantes y sus entornos socioculturales, provocando frustración, desilusión y desapego a las experiencias formativas." Ante esta situación, la labor docente, tiene una gran incidencia, pues los profesores son los forjadores del

gusto o del rechazo hacia la educación, ya que los alumnos sindicados como “los niños problemas”, son los que principalmente odian la escuela.

En segundo lugar, los factores de origen externo tienen relación con el nivel cultural del hogar y el entorno inmediato de los niños y jóvenes y de cómo dicho contexto fomenta o desmotiva al joven a permanecer en el sistema escolar. Es decir, el hogar y la familia es el concepto que afecta directamente al desapego a la educación y a la escuela en la que están los jóvenes infractores de ley y privados de ley y que se refuerza con las amistades. Reconocemos que el factor familiar resulta problemático para las escuelas, ya que si bien se tiene conciencia que la familia es un actor clave para respaldar las estrategias que se llevan a cabo al interior de los establecimientos, el determinar cómo involucrarlas se torna una tarea difícil (Bellei, 2001). Sobre todo considerando que en muchos casos la relación apoderado-escuela es conflictiva o simplemente es una relación distante donde no se ha logrado que los padres formen parte de la comunidad educativa ni que adquieran protagonismo en la educación de sus hijos o sean actores pasivos.

En estos factores de carácter externo aparecen claramente la construcción de una figura que habla por sí misma y que son las amistades, y que ha sido poca estudiada en la revisión bibliográfica sobre estas temáticas, pero que es importante atender. El valor de la amistad en la asistencia o inasistencia a los establecimientos educacionales o al inicio de la actividad delictual es fundamental para entender la dinámica de la amistad en los contextos de vulnerabilidad y de deserción escolar. Son en estos contextos en que los jóvenes infractores de ley y privados de libertad construyeron significaciones e interpretaciones sobre asistir a la escuela o cometer un delito, por lo que la importancia del entorno cotidiano, del día a día en la calle es un espacio no sólo de desarrollo social sino de un compromiso, lealtad e influencia importantísima para entender algunos cambios en sus imaginarios sobre educación y escuela y como algunos cambian radicalmente, como muestra el siguiente extracto:

"No me iba tan mal, me gustaba lenguaje (...) pero las malas juntas po'h (...) me corría de clases y nos íbamos a tomar o a fumar. Con el tiempo me hice mechero y después ya nos tiramos a romper las casas." **(Axel, 18 años, Beneficio de Salida)**

"Con los amigos de la pobla, de a poco no fuimos más al colegio. Hasta que ya no fui más. Ni me fui a retirar. Prefería pegarme unos mierdazos en la plazuela que ir a hueviar. Hasta que nos pitamos una Copec y caímos." **(Bryan, 17 años, Condenado)**

En resumen, los significados e interpretaciones que construyen los jóvenes reclusos alrededor de familia y amistad es trascendente para evaluar los comportamientos que tendrán al dejar la escuela o simplemente al no considerar a la educación como un aspecto importante. Sobre la amistad, el valor que se le adjudica es relevante e incluso más preponderante que la misma familia, ya que según lo expuesto en las entrevistas, los jóvenes al no tener el apoyo familiar para educarse, lo buscan en los amigos y amigas, que se encuentran en su misma situación, por lo que ir a la escuela no es un tema primordial. En consecuencia, el sistema escolar formal no resulta motivante ni atractivo para los jóvenes del día de hoy, y menos para niños y niñas de las clases más populares y excluidas, cuyas familias poseen baja escolaridad y el sentido que le dan a la educación y a la escuela no es más que un lugar al que van durante el día, pero que no tiene mayor trascendencia. Mejorar las estrategias que utilizan los docentes para encantar a los estudiantes de las clases más vulnerables, junto con una mayor involucración en el proceso educativo de los jóvenes de los padres, madres y familia en general, son algunos de los lineamientos principales que evitarían la alta tasa de deserción escolar en los jóvenes que ingresan a los CIP-CRC a lo largo del país. Si sumamos a los amigos como una fuente importante en la construcción de significado del imaginario sobre educación, entendemos que la disociación

entre escuela y sociedad (vida cotidiana) es el fiel reflejo de lo que la escuela significa para un menor que deserta del sistema escolar formal chileno.

) Describir las visiones que tienen los jóvenes infractores de ley y privados de libertad del CIP-CRC de la ciudad de Valdivia sobre Educación y Escuela, producto de la internalización de símbolos y significados que forman su discurso como sujeto desertor escolar en los tres momentos claves: Imputado, condenado y con Beneficio de salida al medio libre.

Sobre las visiones y significados sobre Educación y Escuela que poseen los jóvenes reclusos, estos tienen directa relación con la construcción de símbolos que nacen desde su realidad y de cómo el estar apartados del sistema económico imperante o no poder avanzar al ritmo que este requiere, los símbolos que se construyen dictan relación con la utilidad económica o funcional que se pueda extraer de aquellos.

La escuela no genera en ellos una importancia porque no pueden generar riquezas de manera inmediata. Es decir que en sus contextos y realidades sus simbolismos están influidos por el sistema neoliberal o monetarista que básicamente les obliga a descartar que lo que no tenga un valor comercial inmediato no sirve, ya que no significa una mejor condición de vida. En cambio, cuando una actividad ilícita o delictual les genera mayores ingresos en menos tiempo, podrán usarlo para ayudar a su familia y además para darse unos gustos. Para ejemplificar lo anterior, en apuntes precisados en los diarios de campo, uno de los jóvenes reconoció que fue “sapo” de un conocido narcotraficante de su población. Ser sapo significa que como niño tiene la facilidad de andar en la calle durante el día y gran parte de la noche y dar aviso si se aproxima algún miembro de una banda rival o algún miembro de Carabineros o investigaciones. Esta función es remunerada con \$25.000 diarios, lo que incluso es mayor que cualquier ganancia diaria de una profesión de las ciencias sociales, y que al lado de una futura ganancia que puede ofrecer la educación y la escuela, queda de manera

obsoleta porque en el hogar y en la misma escuela no es reforzada la idea de movilidad social desde lo educativo.

Otro aspecto semiótico característico de los tres jóvenes reclusos, y que aunque no es el énfasis de esta investigación, pero que puede dar para un trabajo más extenso, es el lenguaje. Ya sea en su aspecto verbal o no verbal, el lenguaje que se utiliza y que es reforzado al estar en el recinto carcelario, nos permite concluir que en esa condición de exclusión escolar, social, económica y cultural en la que desarrollan su vida, construyen una forma de identificarse y de separarse del resto de la sociedad con un lenguaje que sólo entienden ellos, una forma de convivencia en la que la violencia es el trato normal. Sin duda, que lo del lenguaje y su carga simbólica podría ser objeto de estudio para un trabajo apuntado a ese ámbito, ya que la significancia es muy fuerte cuando se quiere – después de ser excluido- autoexcluirse aún más, aceptar su condición y sobrevivir con ella.

Finalmente, y como corolario se puede hilar algunas directrices que fomentaran el cambio en las metodologías utilizadas en el aula por los docentes mediante la comprensión de las concepciones de estudiantes desertores, pobres, excluidos y reclusos con el objetivo de cambiar la enseñanza en el aula rescatando y valorando las realidades de los estudiantes. En este sentido, los docentes tienen un porcentaje importante en evitar que los factores internos de deserción se transformen en factores de prevención y permanencia en el sistema escolar formal. El sólo hecho de valorar sus vivencias y construir aprendizajes desde sus experiencias permitirá que el estudiante considere que el asistir a la escuela tiene un valor para su vida y para una mejor calidad de vida.

10. BIBLIOGRAFÍA

ANDREU, J., GARCÍA-NIETO, A. y PÉREZ CORBACHO, A. (2007) *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Edit. CIS, Madrid.

ARELLANO, José Pablo (2001) *La reforma educacional chilena*. En: Revista de la Cepal, N° 73, Naciones Unidas, Santiago, p.p.83-94.

ARIAS, Ronald (1996) *Deserción y Repitencia*. Ministerio de Educación Pública, San José de Costa Rica.

ARONSON, Perla (2003) *La emergencia de la ciencia transdisciplinar*. En: Revista Cinta de Moebio N° 18. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

AURELIANO, Liana María (1997) *Nuevas relaciones centro-periferia. Consecuencias sociales y políticas*. En: Globalización, Modernización y Equidad en América Latina, Cuadernos ARCIS – LOM: La invención y la herencia, N° 5, Santiago, p.p.17-37.

BARROETA, Ayexandra, Maibe Uzcategui, Pedro Olmos y Carol Linares (2013) *La Investigación Cualitativa*. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Maracaibo.

BELLEI, Cristián (2001) *¿Educación Media para todos? Deserción escolar y desigualdad social en Chile*. En: Educación, pobreza y deserción escolar, UNICEF, enero 2001.

BELLEI, Cristian y Daniel Contreras (2003) *Deserción escolar en Chile: contexto y resultado de investigaciones*. En: 12 años de escolaridad obligatoria, LOM Ediciones, UNICEF - PIIE, Santiago, p.p.75-85.

BENGOA, José (1996) *Historia del Pueblo Mapuche*. Ediciones Sur, Colección Estudios Históricos. 5ª Edic. Santiago de Chile.

BLUMER, Herbert (1982) *El interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Edit. Hora. Madrid.

BRIONES, Guillermo (2002) *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, Bogotá.

CÁCERES, Pablo (2003) *Análisis Cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable*. En: Psicoperspectivas, Vol.II, p.p 53 - 82. Escuela de psicología, facultad de filosofía y educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV).

CAMHI, Rosita (2000) *Reducir la pobreza: una tarea de todos*. Instituto Libertad y Desarrollo, Santiago de Chile.

CASASSUS, Juan (2003) *La escuela y la (des)igualdad*. LOM, Santiago.

CASTELLS, Manuel (2007) *Estudiar ¿Para qué?* En: Diario La Vanguardia, p.p 25. Versión web: <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2007/11/24/pagina-25/65387347/pdf.html> (publicado el 24 de noviembre de 2007)

CASTORIADIS, Cornelius (1986) *Los dominios del hombre*. Editorial Gedisa, Barcelona.

CASTORIADIS, Cornelius (2002) *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

CEPAL (1997) *La Brecha de la Equidad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile

CERDA, Ana María, J. Assaél, F. Ceballos, R. Sepúlveda (2000) *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. PIIE – LOM, Santiago.

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (1995) *Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI*. Edit Universitaria, Santiago de Chile.

DÍAZ, Sergio, Víctor Mendoza y Cecilia Porras (2001) *Una guía para la elaboración de estudios de caso*. En: Revista Razón y Palabra, N° 75, año 2011, México D.F.

DÍAZ, Nicolás (2010) *Transdisciplina y Educación Terciaria en el sur de Chile; Estudio paradigmático y análisis hermenéutico documental desde la Teoría del Pensamiento Complejo de Edgar Morín*. Universidad Austral de Chile, Valdivia.

DUSSEL, Enrique (2001) *Hacia una filosofía política crítica*. Edit. Palimpsesto, Derechos Humanos y Desarrollo, Bilbao.

FERNÁNDEZ, Guillermo (2010) *Evolución de la Población Penal Adulta y Juvenil en Chile*. En: Informe de Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Anexo 3190. Valparaíso, Chile.

FNSP (1999) *Potencialidades y oportunidades: un enfoque global de la pobreza y de su medición*. Estudio encargado por el Consejo Nacional para la Superación de la Pobreza al Departamento de Economía de la Universidad de Chile, Santiago de Chile.

FOUCAULT, Michel (2012) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Edit. Alianza S.A., Madrid.

FOUCAULT, Michel (2009) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Edit. Siglo XXI. 16° Edic., Madrid.

FOUCAULT, Michel (1996) *Genealogía del Racismo*. Edit. Altamira, Colección Caronte Ensayo, La Plata.

FORO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2009) *Propuestas para fortalecer las políticas educativas dirigidas a jóvenes y adultos en Chile, recogidas con ocasión de la semana de acción mundial por la Educación*. Santiago de Chile.

GLASER, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of Grounded theory: Strategies for Qualitative research*. Aldine Publishing, New York (versión traducida en Internet).

GOICOVIC, Igor (2002) *Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil*. En: Revista Última Década, N° 16, CIDPA, Viña del Mar.

GRINDLE, Merilee (2001) *La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrar el progreso*. En: Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina, PREAL – CIDE, Santiago, p.p.15-52.

GUYOT, Violeta (2005) *Epistemología y Prácticas del Conocimiento*. En: Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, N° 30, Año XVI. Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2006) *Metodología de la investigación*. Edit. Mc Graw Hill, 4ª Edic., México.

HONORES, Carmen (2004) *Deserción y condiciones de educabilidad en los Liceos para Todos (LPT)*. Documento preparado para el curso de especialización Condiciones de educabilidad en los Liceos para Todos, MINEDUC – CIDPA – Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso, Valparaíso.

HURTADO, Deibar (2004) *Reflexiones sobre la Teoría de Imaginarios: Una posibilidad de comprensión desde lo instituido y la imaginación radical*. En: Cinta de Moebio, N° 21, Universidad de Chile, Santiago.

IBAÑEZ, Nolfi (2005) *Metodología Interaccional Integrativa (MII): Un Modelo de Aprendizaje*. En: Esquemas Pedagógicos. Universidad de Cundinamarca. N° 6, p.p 28-34, Colombia

LATORRE, Antonio y Ramona González (1987) *El maestro investigador. La investigación en el Aula*. Edit. Graó, Barcelona.

LAVÍN, Sonia y Egidio Crotti (2003) *12 años de escolaridad, un requisito para la equidad*. En: 12 años de escolaridad obligatoria, PIIE – UNICEF, Editorial LOM, Santiago, p.p. 5-8.

MARTÍN, Evaristo (1998) *Metodología de la Investigación*. Edit. Júpiter, Caracas.

MARX, Karl y Friedrich Engels (1955) *Tesis sobre Feuerbach*. En: Obras escogidas en dos tomos: Tomo II. Ediciones en lenguas extranjeras, Moscú, Rusia.

MATURANA, Humberto y Varela, Francisco (1987) *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria, 3ª Edición, Santiago, Chile.

MIDEPLAN (2002) *Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias de superación de la pobreza*. Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social, Departamento de Evaluación Social, Gobierno de Chile, Santiago.

MINEDUC (2002) *Estadísticas educativas 2001*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Santiago.

MINEDUC (2008) *Indicadores de la Educación en Chile*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Santiago.

MINEDUC (2002) *Carpeta de orientaciones técnicas al sistema de supervisión, Programa Liceo para Todos*. Documento del Ministerio de educación a todos sus departamentos provinciales, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Santiago.

MONTERO, Luz María y Osvaldo Blanco (2004) *El Programa "Liceo para Todos": Una estrategia de lucha contra la deserción escolar en el estado actual del sistema educacional chileno*. Universidad Arcis, Santiago de Chile.

MOTTA, Raúl (2002) *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. En: Revista Polis, Vol. 1, N° 03. Universidad Bolivariana, Santiago, Chile.

MURCIA, Napoleón (2012) *La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica*. En: Revista Magistro, Vol. 06, N° 12, Ediciones USTA, Universidad Santo Tomás, Bogotá.

NOREÑA, Ana Lucía, Noemi Alcaraz-Moreno, Juan Guillermo Rojas y Dinora Rebolledo-Malpica (2012) *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. En: Revista Aquichan, vol. 12, núm. 3. Universidad de La Sabana, Cundinamarca.

PÉREZ SERRANO, Gloria (1994) *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes I. Métodos*. Edit. Muralla, Madrid.

PÉREZ SERRANO, Gloria (2002) *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes II. Técnicas y Análisis de Datos*. Edit. Muralla, Madrid.

PNUD (2013) *Informe sobre Desarrollo Humano 2013: El ascenso del sur. Progreso Humano en un Mundo diverso*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Nueva York.

RACZYNSKI, Dagmar; Vicente Espinoza, José Ossandón, Carolina Ruiz, T. Aristía, Manuela Valle y Liliana Fernández (2002) *Procesos de deserción en la educación media. Factores expulsivos y protectores*. INJUV, Asesorías para el Desarrollo S. A., Santiago de Chile.

RANDAZZO, Francesca (2012) *Los imaginarios sociales como herramienta*. En: Revista Imagonautas. Vol. 2. Ciudad de Vigo, España.

REBOLLO, María Jesús (2004) *Reflexiones en torno a la obligatoriedad de la enseñanza*. Universidad de Sevilla, Sevilla.

RITZER, George (2001) *Teoría Sociológica Contemporánea*. Edit. McGraw-Hill, 3ª Edic., Madrid.

RIVERO, José (2000) *Reforma y Desigualdad Educativa en America Latina*. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 23, OEI.

RODRÍGUEZ, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Edit. Aljibe, Málaga.

RUIZ TARRAGÓ, Ferrán (2007) *La Nueva Educación*. LID Editorial Empresarial, España.

SACRISTÁN, Gimeno (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Edit. Moratta, Madrid.

SÁNCHEZ, Martín (2002) *Formación permanente de profesores. Problemas y perspectivas*. En: Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, N° 15, p.p 7-13.

SANDOVAL, Carlos (2002) *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, Bogotá.

SANTIBAÑEZ, María Elena y Claudia Alarcón (2009) *Análisis Crítico de la aplicación práctica de la ley de Responsabilidad Penal Juvenil y propuestas de mejoramiento*. Facultad de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

SENAME (2012) *Informe sobre la LRPA: Sobre los 5 años de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA)*. Servicio Nacional de Menores, Sename, Gobierno de Chile, Santiago.

SELANDER, Margareta (2009) *Derechos y Compromiso. En busca de un modelo pedagógico para jóvenes privados de libertad. Sistematización del Programa Reescolarización desarrollado en un centro cerrado de SENAME*. Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU), Ñuñoa, Santiago, Chile.

STAKE, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata, Madrid.

THUMALA, Viviana (2005) *Filosofía y Transdisciplinariedad: un paso adelante para la educación*. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Santiago, Chile.

UNICEF (2004) *¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF, Asesorías para el Desarrollo S.A., Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

VALLÉS, Miguel (1999) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Edit. Síntesis. Madrid.

VERGARA, Pilar (1985) *Auge y caída del Neoliberalismo en Chile*. FLACSO, Santiago, Chile.

VILLARREAL, Oskar y Jon Landeta (2003) *El Estudio de Casos como Metodología de Investigación científica en Economía de la empresa y dirección estratégica*. Universidad del País Vasco, Vitoria.

WACQUANT, L. (2007) *Parias urbanos: Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Editorial Manantial, 2da edición, Buenos Aires.

WEINSTEIN, José (1998) *La búsqueda del tesoro perdido. Educación y Juventud en América Latina*. En: Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, N° 45, Santiago de Chile.

WEINSTEIN, José (2001) *Joven y Alumno. Desafíos de la Enseñanza media*. En: Revista última Década, N° 15, Centro de Investigación y Difusión poblacional, Viña del Mar.

ZÚÑIGA, Carmen Gloria y Priscila Cárdenas (2014) *Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan sobre ellos los estudiantes al terminar su escolaridad obligatoria?*
En: Revista Perspectiva Educacional, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Vol. 53, p.p 57-72

ANEXOS

AUTORIZACIÓN - DIRECTORES
CIP-CRC VALDIVIA
SENAME

Información previa

Introducción: Lo/la estamos invitando a autorizar la participación al interior del CIP-CRC, en la investigación "Deserción Escolar en Contextos Carcelarios: El Imaginario de la Educación y la Escuela en tres jóvenes infractores de Ley y Privados de Libertad de la Cárcel de Menores de Valdivia", la que queremos desarrollar bajo las dependencias del Centro que usted dirige y con jóvenes que residen al interior.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO:

-) Esta investigación tiene como propósito principal caracterizar el imaginario que poseen los jóvenes infractores de ley y Privados de Libertad del CIP-CRC de Valdivia sobre Educación y Escuela, mediante la búsqueda de significados e interpretaciones construidos por los jóvenes en tres momentos claves: (1) Recién ingresado; (2) Condenado; y (3) con beneficio de salida del recinto carcelario.

Selección de los participantes: Hemos INCLUIDO al Tutor/a y Educador de Trato Directo (E.T.D):

.....,
quien DEBIDO SU VOLUNTAD Y DISPOSICIÓN PARA PARTICIPAR, HA SIDO INCLUIDO como UN APODERADO/A PARA NUESTRO ESTUDIO. Estamos llevando a cabo esta misma acción con otros Tutores y Educadores de Trato Directo del mismo Centro que usted dirige.

Descripción de la participación: Requerimos de su autorización para que el Tutor/a oficie como Apoderado de sus jóvenes que están a su cargo.

El informe que resulte de la investigación planteada será tratado con absoluta reserva y confidencialidad, por lo cual nombres propios serán omitidos, tanto de personas como del establecimiento, de igual modo su uso será sólo para propósitos y objetivos de esta investigación, cualquier otro uso no esta permitido.

Compensación: A todas las personas que participen de este estudio y a las instituciones a la que pertenecen, nos comprometemos a entregarles, una vez que la investigación concluya, el informe final de la investigación en formato digital.

Costos: los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el equipo investigador así como también el envío del informe final digitalizado.

Confidencialidad: la información será anónima lo que asegurará la confidencialidad de la información entregada por cada uno de los participantes.

Sin riesgos: la participación no demanda ningún riesgo moral, laboral, psicológico o de cualquier otro tipo para el Tutor/a y para los jóvenes participantes.

Otros:

-) Ante cualquier duda usted puede ponerse en contacto con el Comité de Ética de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, representada por el Dr. Héctor Pérez SM., en el e-mail: hectorperez@uach.cl.
-) El documento se firmará en dos copias a fin de que cada parte (director/a-investigador) tenga una copia y se resguarde lo convenido
-) La información obtenida durante la investigación será guardada en la casa del Sr. Claudio Henríquez Torres, ubicada en Barrio Asturias, calle Zaragoza # 371, ciudad de Valdivia, en donde se mantendrá durante cinco años una vez terminado el proyecto (2014-2019).

Sr. Claudio Henríquez Torres
Profesor de Historia y Ciencias Sociales
Magíster en Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Austral de Chile
claudio.henriquez.torres@gmail.com

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

Yo,,
he sido informado por el Sr. Claudio Henríquez Torres, de la participación del Tutor/a que labora en el Centro que dirijo, y sus jóvenes a cargo, en el estudio denominado "Deserción Escolar en Contextos Carcelarios: El Imaginario de la Educación y la Escuela en tres jóvenes infractores de Ley y Privados de Libertad de la Cárcel de Menores de Valdivia".

Este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el apoyo del Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

Conozco los objetivos de investigación de la investigación planteada y que me han sido dados a conocer a través de Información previa explícita en Carta Consentimiento Informado.

La información que proporcione es estrictamente confidencial y se usará sólo para propósitos científicos.

Al participar en este estudio, yo estoy en pleno conocimiento de los objetivos de la investigación, y estoy de acuerdo en que la información recolectada se utilice sólo con fines académicos.

Entiendo que la información registrada será confidencial y sólo conocida por el investigador.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa, ni consecuencias personales o institucionales.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Firma: _____

Fecha: _____

AUTORIZACIÓN - DIRECTORES
CIP-CRC VALDIVIA
COLEGIO MARCELA PAZ

Información previa

Introducción: Lo/la estamos invitando a autorizar la participación de tres de sus estudiantes en la investigación “Deserción Escolar en Contextos Carcelarios: El Imaginario de la Educación y la Escuela en tres jóvenes infractores de Ley y Privados de Libertad de la Cárcel de Menores de Valdivia”, la que queremos desarrollar con jóvenes del establecimiento que usted dirige.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO:

-) Esta investigación tiene como propósito principal caracterizar el imaginario que poseen los jóvenes infractores de ley y Privados de Libertad del CIP-CRC de Valdivia sobre Educación y Escuela, mediante la búsqueda de significados e interpretaciones construidos por los jóvenes en tres momentos claves: (1) Recién ingresado; (2) Condenado; y (3) con beneficio de salida del recinto carcelario.

Selección de los participantes: Los participantes son tres jóvenes del CIP-CRC que asisten o asistieron a su establecimiento educativo, bajo criterios de selección en base a tres momentos claves: Imputado, Condenado y con Beneficio de Salida.

Descripción de la participación: Requerimos de su autorización para que los jóvenes puedan participar de la Investigación, previo su permiso.

El informe que resulte de la investigación planteada será tratado con absoluta reserva y confidencialidad, por lo cual nombres propios serán omitidos, tanto de personas como del establecimiento, de igual modo su uso será sólo para propósitos y objetivos de esta investigación, cualquier otro uso no está permitido.

Compensación: A todas las personas que participen de este estudio y a las instituciones a la que pertenecen, nos comprometemos a entregarles, una vez que la investigación concluya, el informe final de la investigación en formato digital.

Costos: los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el equipo investigador así como también el envío del informe final digitalizado.

Confidencialidad: la información será anónima lo que asegurará la confidencialidad de la información entregada por cada uno de los participantes.

Sin riesgos: la participación no demanda ningún riesgo moral, laboral, psicológico o de cualquier otro tipo para los jóvenes participantes.

Otros:

-) Ante cualquier duda usted puede ponerse en contacto con el Comité de Ética de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, representada por el Dr. Héctor Pérez SM., en el e-mail: hectorperez@uach.cl.
-) El documento se firmará en dos copias a fin de que cada parte (director/a-investigador) tenga una copia y se resguarde lo convenido
-) La información obtenida durante la investigación será guardada en la casa del Sr. Claudio Henríquez Torres, ubicada en Barrio Asturias, calle Zaragoza # 371, ciudad de Valdivia, en donde se mantendrá durante cinco años una vez terminado el proyecto (2014-2019).

Sr. Claudio Henríquez Torres
Profesor de Historia y Ciencias Sociales
Magíster en Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Austral de Chile
claudio.henriquez.torres@gmail.com

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

Yo,,
he sido informado por el Sr. Claudio Henríquez Torres, de la participación de tres jóvenes que son estudiantes del establecimiento que dirijo, en el estudio denominado "Deserción Escolar en Contextos Carcelarios: El Imaginario de la Educación y la Escuela en tres jóvenes infractores de Ley y Privados de Libertad de la Cárcel de Menores de Valdivia".

Este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el apoyo del Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

Conozco los objetivos de investigación de la investigación planteada y que me han sido dados a conocer a través de Información previa explícita en Carta Consentimiento Informado.

La información que proporcione es estrictamente confidencial y se usará sólo para propósitos científicos.

Al participar en este estudio, yo estoy en pleno conocimiento de los objetivos de la investigación, y estoy de acuerdo en que la información recolectada se utilice sólo con fines académicos.

Entiendo que la información registrada será confidencial y sólo conocida por el investigador.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa, ni consecuencias personales o institucionales.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Firma: _____

Fecha: _____

FORMULARIO DE ASENTIMIENTO ESTUDIANTES
MENORES DE EDAD

Estamos realizando una investigación acerca de la opinión que tienen los estudiantes sobre la Educación, la Escuela y la Deserción Escolar en la Cárcel de Menores de Valdivia.

Por lo cual queremos contar con su disponibilidad para realizar una Entrevista con el fin de reunir información sobre lo que significa para ti la Educación y la Escuela. Tu tutor/a del CIP-CRC está en conocimiento en detalle de esta investigación. Por lo cual, le solicitamos su asentimiento para efectuar la Entrevista en los momentos que se indiquen y registros audiovisuales de las sesiones de trabajo, por lo cual le solicitamos firmar mas abajo.

El informe que resulte de la entrevista será tratado con absoluta reserva y confidencialidad, y que en función del resguardo de la información los nombres propios serán omitidos, de igual modo su uso será sólo para propósitos y objetivos de esta investigación, cualquier otro uso no está permitido.

Yo,

he sido informado/a por el Sr. Claudio Henríquez Torres en relación a la participación y aplicación de una Entrevista en el estudio denominado "Deserción Escolar en Contextos Carcelarios: El imaginario de tres jóvenes infractores de ley y privados de libertad de la Cárcel de Menores de Valdivia".

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa, ni consecuencias para mi persona.

Firma: _____

Fecha: _____

Sr. Claudio Henríquez Torres
Profesor de Historia y Ciencias Sociales
Magíster en Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Austral de Chile
claudio.henriquez.torres@gmail.com

PAUTA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A JÓVENES INFRACTORES DE LEY Y PRIVADOS DE LIBERTAD / CÁRCEL DE MENORES DE VALDIVIA.

La Pauta de Entrevista en Profundidad que aquí se presenta es un modelo que será aplicado a jóvenes infractores de ley, privados de libertad y desertores de al menos un año del sistema escolar formal chileno. Por lo mismo, las preguntas están desarrolladas en un sentido bastante básico y neutral, para que sea comprendido de la mejor manera por los jóvenes entrevistados. Además se aplicarán tres entrevistas a tres jóvenes en momentos claves y diferentes se ha utilizado la siguiente tipografía:

* = Pregunta que sólo se aplica al joven Imputado.

** = Pregunta que sólo se aplica al joven Condenado.

*** = Pregunta que sólo se aplica al Joven con Beneficio de Salida al medio libre.

❖ INICIO

Saludo formal (Buenos días, buenas tardes, Bienvenido etc.). Agradezco tu disponibilidad y tiempo para conversar. Soy Claudio Henríquez Torres, estudiante de Magíster en Educación de la Universidad Austral de Chile, UACH y la siguiente entrevista se enmarca dentro de un proyecto de investigación sobre la Deserción en contextos carcelarios, representando lo que significa e interpretan los jóvenes del CIP-CRC¹⁹ de Valdivia sobre Educación y Escuela.

La idea principal es poder conocer lo que piensas sobre la Escuela, la Deserción Escolar, la Educación, la Exclusión y la Pobreza, desde tus experiencias e historia de vida, por lo que no tengas miedo de equivocarte, puesto que no existen respuestas incorrectas o correctas, sino que puedes expresarte de manera cómoda y libre. Tus respuestas son material de valiosa información, por lo que pido mucha seriedad al momento de responderlas. Cabe decir, que dicha información es sólo para esta investigación y sus fines serán exclusivamente académicos, manteniendo en todo momento la confiabilidad y el anonimato.

Además te pido con mucha amabilidad que si pudiéramos grabar esta conversación, para optimizar el tiempo y no demorar tanto con la toma de notas en el cuaderno. ¿Podemos grabar la conversación? El uso de la grabación será exclusivamente para el análisis de información y no será comentado ni divulgado con nadie.

¡Muchas Gracias!

¹⁹ CIP-CRC significa Centro de Internación Provisoria y Centro de Régimen Cerrado respectivamente. Se les conoce con estos nombres a las Cárceles de Menores para evitar la significación peyorativa del término "Cárcel" o "Correccionales". En el caso del CIP, aquí se encuentran los jóvenes que son imputados, es decir que se encuentran en período de investigación. En el caso del CRC, la totalidad de los jóvenes están condenados.

❖ GUÍA DE PREGUNTAS

) SOBRE EL ENCIERRO.

1. Respecto a tu situación actual ¿Cómo llegaste acá?
2. ¿Crees que estarás mucho tiempo acá? (*) (**)
3. ¿Qué hacías durante el día cuando no estudiabas?
4. Pensando en la posibilidad de quedar Condenado, ¿te gustaría volver a estudiar? ¿sabes que existe al interior del CIP-CRC un Colegio en donde puedes terminar tus estudios? (*)
5. Pensando en la posibilidad de salir absuelto de la investigación, ¿te gustaría volver a la Escuela? ¿Por qué? ¿Crees que de alguna forma te servirá? ¿Sabes de alguien a quien le haya servido? (*)
6. Una vez que salgas, ¿Tienes contemplado volver al CIP-CRC? ¿Por qué? ¿Qué aprendiste de tu paso por el encierro carcelario? (***)

) EDUCACIÓN, ESCUELA Y FAMILIA.

7. Antes de llegar al CIP-CRC, ¿Cuál fue tu último año que cursaste y en que Colegio asististe, si es que te recuerdas? (*)
8. Lo que alcanzaste a asistir a la Escuela ¿Te gustaba ir? ¿Por qué?
9. Según tu propia opinión, ¿Cómo eran las clases? ¿Cómo eran los profesores y profesoras? ¿Le cambiarías algo? ¿Qué Asignatura te gustaba más? ¿Cómo hacía las clases ese profesor?
10. Durante lo que asististe a la Escuela ¿Tenías amigos? ¿Cómo eran?
11. Sobre tu familia ¿Recibían algún apoyo del gobierno para que asistas a la Escuela, por ejemplo, Bono ético Familiar, Bono logro escolar etc.? (*)
12. En términos generales, ¿Qué piensa tu familia sobre tu decisión de dejar la Escuela? ¿Recibiste algún apoyo? ¿Alguien en tu familia tiene su 4° medio? ¿Te gustaría ser como él/ella?
13. Una pregunta ficticia: Si pudieras estudiar en la Universidad, ¿Qué estudiarías?; y si tuvieras un hijo/hija ¿Te gustaría que estudiaran?
14. Por último ¿Qué significado le das a la Educación y a la Escuela en tu vida? ¿Crees que tienes algún futuro estudiando? ¿La Educación significa Libertad para ti?

) DESERCIÓN ESCOLAR.

15. ¿Cuántas veces repetiste antes de desertar?
16. ¿Por qué dejaste de ir al Colegio? ¿Decisión personal?
17. ¿Te gustaría volver alguna vez a estudiar de nuevo?
18. ¿Qué hacías en el período cuando no fuiste al colegio?

19. Ahora que obtuviste el Beneficio de la salida ¿Pretendes seguir estudiando? ¿Quieres ser algún día profesional? (***)
20. ¿Por qué vas al Colegio Marcela Paz? ¿Lo encuentras algo bueno? ¿Te gusta? ¿Cómo son las clases ? (**)

) **EXCLUSIÓN Y POBREZA.**

21. Según tu opinión, Si hubieses estudiado en un Colegio mejor, ¿Te habría gustado ir a clases? ¿No habrías desertado?
22. ¿Crees que ser pobre pueda afectar en la decisión de estudiar? ¿Qué piensas tu al respecto? ¿Conoces una experiencia donde lo económico haya propiciado la deserción?
23. ¿Te has sentido excluido por no tener estudios completos de algún trabajo o grupo de amigos?
24. Has escuchado la frase: *"la educación es la única arma para combatir la pobreza"* ¿Crees que es verdad? ¿Por qué?
25. Ahora que comenzarás a estudiar en el medio libre, ¿Crees que tu vida mejorará por estar estudiando?
26. Finalmente, ¿Algún otro comentario o reflexión que quieras agregar?

❖ **CIERRE**

Al dar por finalizada la entrevista, debo recordar que tus datos personales y la información aquí recogida será protegida con la mayor seguridad y serán utilizados sólo para fines académicos y propios de la investigación. Agradezco tu disponibilidad y tiempo y espero haya la entrevista haya sido igual de enriquecedora como lo fue para mí. Espero que nos podamos volver a encontrar. Muchas Gracias.