

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge de una serie de preguntas sobre el trato existente del Estado hacia la infancia, específicamente frente a los jóvenes infractores de ley en contexto de encierro. Esta problematización se da en el contexto de la implementación reciente de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) de 2007, la cual viene a ser la materialización del cambio de paradigma por parte del Estado frente a la infancia y un avance hacia la protección integral de los derechos, dejando atrás la visión de tutelaje, de tal forma estas interrogaciones se encuentran en una época de tránsito y de ajuste de un paradigma a otro.

La Ley de Responsabilidad Penal Adolescente viene a dar respuesta a las exigencias que imponen los estándares de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989 y de una sociedad que busca fundamentarse en los derechos, frente a esto, nos encontramos con inconsistencias debido a que la dureza de las sanciones no se condice con los principios de la justicia juvenil que promueve la normativa internacional, esto es en base a una racionalidad de derecho penal mínimo.

Esta situación general que se manifiesta ya en la redacción de la ley, nos pone en una situación de alerta sobre la implementación de la misma, por ello cuando comienza esta investigación, habiendo transcurrido seis años de la puesta en marcha de la ley y ya con el tiempo suficiente para evaluar si en su implementación existía una observancia de la normativa nacional e internacional, se decide evaluar si la ejecución de las sanciones de restricción de la libertad se condecían con los principios emanados del nuevo paradigma sobre la infancia donde los niños, niñas y adolescentes son vistos como sujetos de derechos o por el contrario, se perpetuaban las viejas prácticas.

Los adolescentes infractores de ley en el encierro, son sujetos de derechos al igual que el resto de los jóvenes, sin embargo, se encuentran en una situación particular pues viven en un contexto de alta vulnerabilidad, ya que la restricción de la libertad propicia el menoscabo de otros derechos, aun así, como contrapartida de ello, existe un derecho que al ejercerlo plenamente puede convertirse en un factor que reduce la vulnerabilidad de los sujetos, este es el Derecho a la Educación. Es por ello que la investigación se va delimitando a la evaluación, no de toda la implementación de la ley, sino que a la oferta educativa al interior de un CRC, ya que existe, al menos en una primera visión, un consenso de que la educación ocupa un rol central en la legislación sobre los adolescentes infractores de ley.

Enmarcada la LRPA en el paradigma de la protección integral de los derechos, más allá de algunas inconsistencias, se le puede exigir que tanto su redacción como su implementación mantenga una coherencia con los demás derechos de los niños y niñas, es por ello que la oferta educativa que reciben los jóvenes fue evaluada desde el Derecho a la Educación, esto es: la educación en su sentido pleno y no solo como el acceso a la escolarización obligatoria. Pero además la evaluación se realizó desde la experiencia del profesorado que integra cada una de las tres áreas educativas al interior del Centro (ASR, CEIA, Talleres) con el sentido de descubrir desde dónde se posicionan y cómo realizan su trabajo, ya que son ellos los que dan forma al Derecho a la Educación al interior del Centro (CRC), por lo tanto, son los responsables, no de los resultados necesariamente, pero sí de la coherencia que debe existir entre teoría y práctica educativa en el marco de los derechos.

El estudio se compone de cinco capítulos, en el primero de ellos se explicita la delimitación de la investigación y la importancia de la misma, como la definición de los objetivos establecidos en este trabajo, posteriormente en el capítulo dos, teniendo delimitado el problema de investigación, se da paso, por una parte, a la

revisión de los antecedentes empíricos explicando la normativa nacional e internacional en relación a la justicia juvenil y también sobre el Derecho a la Educación; en la segunda parte de este capítulo, se busca explicitar el constructo teórico desde el cual se trabajó, es decir, desde la triada conceptual de encierro, educación y derechos, la cual debía tener una coherencia interna que sirviera de base para la lectura de los datos que serían construidos durante la investigación. Se optó por asumir una postura crítica del encierro en base a los fines que persigue este y a los efectos que produce en quienes lo viven, para ello se utilizaron los aportes teóricos realizados por Foucault y Goofman. En cuanto a la educación, se realiza una revisión de las diferentes visiones del concepto, rescatando para esta investigación aquellas que abordan la educación de forma plena, amplia y vinculada a los Derechos Humanos, de ahí que se destaquen las ideas de la Pedagogía Crítica, principalmente con dos de sus representantes: Paulo Freire y Henry Giroux, puesto que se pensó que esta corriente pedagógica representa mejor el vínculo entre educación y Derechos Humanos que se buscaba para este trabajo investigativo.

En el capítulo tres, se da a conocer que la investigación se lleva a cabo desde la metodología cualitativa de Teoría Fundamentada con los datos que emergieron del análisis de los relatos que entregaron los docentes que trabajan en el CRC de San Bernardo. Esta elección se basa en la coherencia con el objetivo trazado que es: describir y evaluar los programas educativos en relación a la normativa nacional e internacional, posicionados desde los ejecutores de los programas y no desde los receptores de ellos, lo que favorece una perspectiva más amplia, por la experiencia de los entrevistados y también permite una evaluación más directa de la implementación de la ley, puesto que son los docentes los ejecutores de los programas educativos, que son la base de la oferta socioeducativa que plantea la ley.

La metodología de la Teoría Fundamentada arrojó una serie de resultados que están desarrollados en el capítulo cuatro, en el cual se desarrollan tres categorías que emanan del análisis de los discursos de los docentes, a saber: configuración del profesor de jóvenes infractores de ley en contexto de encierro, configuración del joven infractor de ley estudiante en contexto de encierro y tensión entre instituciones educativas e instituciones de encierro. Cada una de las categorías se explica a través de la interacción de varias subcategorías que fueron consolidándose a partir de la codificación de los relatos docentes.

La transformación de los discursos docentes a categorías y subcategorías sobre su quehacer al interior del Centro (CRC), permitió contar con datos que permiten ser utilizados en la evaluación que se buscaba realizar, esta evaluación se realizó sobre la base de un modelo existente de evaluación del Derecho a la Educación ideado por Tomasewski y adecuado a contextos de privación de libertad por otros investigadores. Este modelo establece cuatro criterios a evaluar del Derecho a la Educación y cada uno de ellos posee una serie de variables que fueron contrastadas con las categorías y subcategorías construidas, sin embargo, no todas las variables pudieron ser evaluadas porque en algunos casos no existían categorías asociadas que pudieran aportar los datos para ello, más bien se requerían datos cuantitativos lo cual excedía el marco de esta investigación.

Por último, en el capítulo cinco se exponen las conclusiones que se desprenden de la sistematización de las experiencias recogidas de los docentes al interior del CRC de San Bernardo y de la evaluación realizada de las mismas, dando cuenta finalmente de la actuación del Estado frente a la responsabilidad que le compete sobre la vigilancia, promoción y respeto de los Derechos Humanos, en particular en esta investigación, del Derecho a la Educación de los jóvenes infractores de ley en contexto de encierro.

Las conclusiones emanadas de la investigación apuntan en tres aspectos básicamente: primero la coexistencia de paradigmas respecto de la escuela, la educación en contexto de encierro y la justicia juvenil lo cual conlleva a que los programas educativos al interior del Centro no hayan podido articular proyectos educativos basados en derechos que permeen las acciones y discursos de los profesores. Segundo, se ha evidenciado la existencia de oportunidades emancipatorias que podrían resolver la tensión permanente entre encierro y educación a favor de una educación basada en derechos y no instrumentalizada como parte de un tratamiento. En tercer lugar, se establece la inconsistencia del Estado en la promoción del Derecho a la Educación al interior de los CIP- CRC, esto al contrastar la normativa nacional con las condiciones materiales y subjetivas en las cuales se desarrollan los proyectos educativos.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1 EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

En nuestro país a partir del año 2007 entró en vigencia el nuevo sistema de responsabilidad penal para adolescentes, la Ley 20.084 (de aquí en adelante LRPA), la cual busca dar cumplimiento a las demandas de los convenios internacionales sobre el trato a la infancia, en ella se denota un cambio de paradigma de una visión de tutelaje sobre la infancia a entender a los jóvenes menores de edad como sujetos de derechos, de ahí que en la ley se garanticen los derechos a los adolescentes infractores y a su vez se busque la responsabilización de ellos sobre sus actos.

La LRPA busca la armonización entre las sanciones por los delitos cometidos y el cumplimiento de los convenios internacionales sobre la infancia y adolescencia como la Convención de los Derechos del Niño de 1989. Uno de los derechos prioritarios es la garantía del acceso a la educación de los adolescentes infractores de ley que en el marco de la Ley 20.084 (LRPA) está estipulada en el artículo 20, el cual contempla que se debe buscar la consecución de dos grandes objetivos: la resocialización y la responsabilización de los adolescentes infractores. (Ministerio de Justicia, 2010)

Si tenemos en cuenta tanto el marco normativo internacional como nacional, es evidente que la educación cumple un rol de primer orden y para ello existen en la práctica varios organismos que trabajan al interior de los centros de privación de libertad, en adelante CIP- CRC (Centros de Internación Provisoria y Centros de Régimen Cerrados). Primero mencionar que el organismo a cargo de la ejecución de las penas al interior de los CIP-CRC es el SENAME (Servicio Nacional de

Menores) que evidentemente posee un área educativa, además intervienen otras instituciones, tanto en la asesoría psicopedagógica (ASR) como en la continuación de estudios, estos últimos deben ser instituciones que cuenten con resolución del Ministerio de Educación, para promover a los jóvenes en la modalidad de educación de adultos. (SENAME, 2011)

La investigación se centra en la oferta educativa que existe hacia los jóvenes infractores de ley privados de libertad, ya que esta es la medida más gravosa que contempla la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, aunque en la mayoría de los casos las medidas impartidas no son privativas de libertad, tal como lo plantea la propia ley y la normativa internacional, quienes se refieren a este tipo de sanción como último recurso. Tal como se expondrá en el desarrollo del estudio, los jóvenes que se encuentran privados de libertad están en condiciones donde peligran, tanto el respeto a sus derechos como el desarrollo de la personalidad, de ahí que merece una mayor atención el trabajo que se realiza con ellos.

Es relevante entonces conocer, a siete años de la puesta en marcha de la Ley 20.084 (LRPA), cómo se han desarrollado estos programas que buscan llevar a cabo los objetivos centrales de la LRPA: Responsabilización y Resocialización, por lo tanto, el problema a investigar dice relación con saber:

¿Cómo se han desarrollado los programas educativos en el CIP- CRC de San Bernardo, en relación a los objetivos que plantea el marco normativo internacional y nacional en relación a los adolescentes infractores de ley?

Esta pregunta nos lleva a otras que serían parte del trabajo de resolución del problema central, a saber: ¿Cómo se evidencia el trabajo en torno a los objetivos planteados por la ley en los programas de escolarización? Y finalmente, evaluar si estos programas educativos en contexto de encierro, han dado respuesta adecuada a los objetivos que la Ley 20.084 propone, pero desde el enfoque del

Derecho a la Educación, ya que el Estado debe ser el garante de este derecho en los distintos contextos.

En síntesis, se buscará contrastar la implementación de los programas educativos en el CIP-CRC de San Bernardo, teniendo como marco de evaluación la institucionalidad nacional e internacional vigente, desde el enfoque del Derecho a la Educación (Tomasewski, 2004) y de la perspectiva de la Pedagogía Crítica, para dar a conocer el alcance que han tenido los esfuerzos del Estado por garantizar derechos a los adolescentes privados de libertad.

La importancia del problema radica en la magnitud de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, que busca estar en sintonía con los requerimientos internacionales y evidencia un cambio paradigmático en relación a la visión que antes se tenía sobre la infancia y sobre los adolescentes infractores, por tanto, es de suma importancia observar su implementación a siete años de su puesta en funcionamiento, aunque acotándolo en el área educativa.

Resulta relevante realizar esta investigación, teniendo presente que no se han realizado evaluaciones de la implementación de la LRPA desde la mirada del Derecho a la Educación, por lo tanto, este estudio viene a aportar en la construcción de conocimiento, a partir de la evaluación de lo realizado hasta ahora, dando cuenta de las particularidades que se deben tener presentes en la implementación de programas educativos, pero desde la concordancia con los derechos de los sujetos (Tomasewski, 2004).

2.2 OBJETIVOS

Objetivo General:

- Describir y evaluar, cómo se han desarrollado los programas educativos en cuanto a los objetivos que plantea el marco institucional nacional e internacional, desde la perspectiva de los derechos, para con los jóvenes infractores de ley en el centro privativo de libertad CIP-CRC de San Bernardo.

Objetivos específicos:

- Establecer las demandas educativas en el marco institucional internacional.
- Establecer las demandas educativas en el marco institucional nacional.
- Identificar las principales acciones educativas de los docentes de las distintas instancias educativas al interior del CRC de San Bernardo.
- Describir los programas educativos con sus planes y programas, que se han desarrollado en el CRC de San Bernardo y caracterizar las principales acciones desarrolladas en sus gestiones educativas.
- Establecer variables coherentes con los criterios de una evaluación por derechos.
- Comparar lo establecido en las variables del Derecho a la Educación, con lo desarrollado en el CRC de San Bernardo.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

2.1 ANTECEDENTES EMPÍRICOS

2.1.1 NORMATIVA NACIONAL E INTERNACIONAL SOBRE JUSTICIA JUVENIL.

- **Normativa Nacional en torno a la justicia penal adolescente**

El Estado cambia la forma de abordar la situación de los adolescentes infractores de ley a partir del nuevo paradigma la doctrina de la protección integral que sustituye a la doctrina de la situación irregular. Esta última fue el patrón prevaleciente en las medidas de atención a la niñez en América Latina, desde la década de los '20. Ambas doctrinas jurídicas difieren en su concepción del niño y se fundamentan en principios diferentes. “La adopción de una u otra genera un tipo particular de accionar del Estado hacia la Infancia.” (Mettifogo & Sepúlveda, 2004, pág. 16)

El nuevo accionar del Estado se expresa en la entrada en vigencia de la ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente de 2007, ahora desde la perspectiva de derechos y no de tutelaje sobre la infancia: “el concepto de responsabilidad penal juvenil se conforma así como un criterio que se construye cotidianamente y su punto de partida involucra la noción de sujeto. El ingreso al status de sujeto conduce a una aproximación a la noción de ciudadanía y a la idea de responsabilidad, una responsabilidad específica con estricta relación con los delitos que se cometen”. (Bellof, 2000, pág. 79)

La ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente establece en el artículo 20 la finalidad de las sanciones, estas tienen “por objeto hacer efectiva la responsabilidad del adolescente por los hechos delictivos que cometan, de tal manera que la sanción forme parte de una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social” (Ministerio de Justicia, 2010).

A su vez en las Orientaciones Técnicas de SENAME de 2011, buscan generar directrices que sirvan para organizar y orientar el trabajo de los equipos técnicos en relación a las distintas necesidades de los adolescentes, en este caso para los CRC (Centros de Régimen -Cerrado), estas Orientaciones Técnicas (SENAME, 2011) establecen entre sus objetivos los siguientes:

OBJETIVO GENERAL:

Proporcionar una intervención multimodal en el marco de los Derechos del Niño que contribuya a reducir el riesgo de reincidencia, a través de la integración familiar y socio-comunitaria de los/as adolescentes condenados a régimen cerrado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Evaluar el riesgo de reincidencia, las necesidades, los factores protectores y la capacidad de respuesta de cada adolescente para elaborar su plan de intervención individual.
- Desarrollar programas de intervención multimodales en el nivel individual, familiar, relacional, educacional y comunitario.
- Promover la responsabilización, autonomía progresiva y autoeficacia del adolescente como objetivos transversales de intervención.

- Asegurar que el equipo de intervención realice un manejo de caso con objetivos claros y verificables, que considere la etapa de desarrollo adolescente.
- Desarrollar la vinculación del o la adolescente con los programas sociales y redes comunitarias, en el territorio en que se encuentra inserto el centro y/o en aquel en que el adolescente vaya a realizar su futura reinserción, a través de salidas programadas según avances en base a la evaluación de su proceso de intervención.

En relación a los objetivos de la internación en Centros Cerrados, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) nos vuelve a mencionar que es “proporcionar una intervención multimodal en el marco de los Derechos del Niño que contribuya a reducir el riesgo de reincidencia, a través de la integración familiar y sociocomunitaria de los/as adolescentes condenados a régimen cerrado” (SENAME, 2011, pág. 6).

Todo lo anterior se traduce en que se prioriza el “carácter responsabilizador, reparador y habilitante de la intervención penal por sobre su componente punitivo, asumiendo el desafío de desarrollar una oferta pertinente a las necesidades particulares de los y las adolescentes que favorezca la reinserción social y el desistimiento de la conducta infractora” (SENAME, 2011, pág. 3). Con ello se presenta una situación de posible confusión, ya que plantear como foco principal de la sanción el carácter educativo y muchas veces hablar más bien de intervención que propiamente sanción, podría hacer desvirtuar el sentido primero del sistema penal por eso.

“Cuando hablamos de un sistema de responsabilidad penal juvenil estamos hablando de algo que nada tiene que ver con el “bien” ni con “hacer el bien”. Hay que asumir que estos sistemas de responsabilidad son sistemas penales, y como

tales, implican un mal que el Estado dirige con la intención de provocar sufrimiento en la persona que infringió la ley penal”. (Bellof, 2000, pág. 79)

Por lo tanto, el fundamento de la sanción, su finalidad, es la prevención especial positiva, lo que en términos penales tiene que ver con la resocialización y reeducación y de la reacción estatal coactiva, igualmente si surgiera algún beneficio para los derechos del adolescente, esto sería un valor agregado de la sanción, pero no su corazón. Es que suponiendo esto se vuelve a la esquizofrenia de que la sanción es que el niño vaya al colegio, cuando ésta es una herramienta típica de la medida de protección. (Bellof, 2000, pág. 85)

Es de suma importancia reconocer que este sistema se encuentra dentro del orden de ideas en que opera el sistema penal, de otro modo, se puede tender a suavizar o relativizar la violencia que se ejerce sobre los adolescentes, pues habrá que recordar que independiente del objetivo de la sanción, la educación es un derecho que debe ser respetado más allá del lugar o contexto en el que se encuentra, por ello hacer la distinción es relevante ya que se puede asumir que la educación se convierta en un medio de tratamiento de la desviación y no como parte de sus derechos lo cual nos retrae en el tiempo a una visión más bien de tutelaje sobre la infancia.

Por tanto ser sujeto de derecho en el marco de la CDN, significa que niños, niñas y adolescentes son titulares de los mismos derechos de los que gozan todas las personas más un “extra” de derechos específicos que se motiva en su condición de ser personas que están creciendo. Ni media persona, ni persona incompleta, ni incapaz, simplemente se trata de una persona en las circunstancias de estar creciendo. Las personas son completas en cada momento de su crecimiento. (Bellof, 2000)

- **Normativa Internacional en torno a la justicia penal adolescente**

Con la Ley de Responsabilidad Adolescente de 2007, Chile busca hacer frente a los requerimientos de la normativa internacional y los convenios a los cuales ha suscrito, tales como; las “Directrices de las Naciones Unidas para la prevención del delito (Directrices de Riad), las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia a Menores” (Reglas de Beijing), Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad y especialmente La Convención de los Derechos del Niño (CDN) del 20 de noviembre de 1989 y ratificada en Chile en 1990 que viene a establecer un nuevo trato hacia la infancia, posicionando a los niños y adolescentes como sujetos de derechos.

Entre los principios que fundamentan la CDN está el interés superior del niño frente a esto en el artículo 3, declaran que: “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial que se atenderá será el interés superior del niño” (Ministerio de Justicia, 2010, pág. 107), esto quiere decir que el Estado buscará la forma de velar por la protección y el cuidado para su bienestar, por lo tanto, el Estado tiene que prever que sus instituciones cumplan con las normas.

La CDN hace mención a la administración de justicia a los adolescentes, en este sentido existen dos artículos que se refieren específicamente a este punto:

En el artículo 37 sobre la tortura, privación de libertad y garantías procesales, la Convención establece que los Estados Partes deben velar por el trato que deben recibir los niños y adolescentes, estos no deben ser sometidos a torturas, ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, además no se les impondrá la pena perpetua, ni la pena capital a un menor de 18 años, además en los incisos siguientes del mismo artículo expone que:

b) Ningún niño sea privado de su libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevarán a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda;

c) Todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales;

d) Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial y a una pronta decisión sobre dicha acción.

A su vez en el artículo 40, la CDN establece el trato digno que debe recibir todo niño que sea acusado o declarado culpable de algún delito y que se fomente el respeto por los Derechos Humanos. De esta forma lo expresa la Convención:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de

que éste asuma una función constructiva en la sociedad.” (Ministerio de Justicia, 2010, pág. 123)

Por instrucción de la LRPA, la institución que debe estar a cargo del cumplimiento de las penas de los adolescentes infractores de ley es el Servicio Nacional de Menores (artículo 19, ley 20.084), para dar cumplimiento a los objetivos de las sanciones y con ellos garantizar el desarrollo de los programas de intervención con los jóvenes. Esta designación del SENAME como institución a cargo de la ejecución de las sanciones está en concordancia con lo establecido, por la CDN en el artículo 39 inciso 3 que plantea la necesidad de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicas para los jóvenes infractores de ley (Ministerio de Justicia, 2010) y en cuanto a las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad en sus artículos 64, 81 y 85 se desarrollan las ideas de la limitación de la coacción, evitar el uso de armas en los centros y sobre el personal que debe estar instruido sobre los Derechos del Niño y debe tener un trato acorde con ello. (Ministerio de Justicia, 2010)

Las Reglas Mínimas para la Administración de Justicia, Reglas de Beijing de 1985, buscan fomentar el bienestar de los adolescentes infractores, que reciban por tanto, un trato humano y equitativo, de tal forma, la Justicia de Menores debe contemplar medidas concretas para proteger al menor, a su vez establece que el objetivo de la reclusión de los jóvenes infractores en un centro privativo de libertad, tiene por finalidad el cuidado y protección, así como su educación y formación profesional y de tal forma permitirles desempeñarse constructivamente en la sociedad.

A su vez estas Reglas plantean en su artículo 5 que “el sistema de justicia de menores hará hincapié en el bienestar de estos y garantizará que cualquier respuesta a los menores delincuentes será en todo momento proporcionada a las circunstancias del delincuente y del delito” (Ministerio de Justicia, 2010, pág. 150)

Lo anterior se establece en base a dos principios: primero, evitar que las sanciones sean meramente penales, sino también propender al bienestar de los adolescentes y un segundo principio es el de la proporcionalidad, es decir que además de observar la gravedad del delito debe tenerse en cuenta las circunstancias particulares de los jóvenes (Ministerio de Justicia, 2010). Este principio que se busca conculcar está en concordancia con lo que establece la CDN en su artículo 40 sobre Administración de la justicia penal adolescente y debido proceso, ya que en su punto cuatro dice:

“Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, las órdenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción”. (Ministerio de Justicia, 2010, pág. 123)

Posteriormente las Reglas de Beijing también establecen que se debe fomentar el trabajo entre ministerios y departamentos, con el objetivo de que los jóvenes al salir al medio libre no se encuentren con grandes desventajas. (Ministerio de Justicia, 2010)

Las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia (Directrices de Riad), demuestran que las Naciones Unidas han adoptado el modelo de derecho penal mínimo, es decir: llevar a la judicialización la menor cantidad de conductas transgresoras, en esa dirección apunta el artículo 58 de las directrices cuando dice que: “deberá capacitarse personal de ambos sexos encargado de hacer cumplir la ley y de otras funciones pertinentes para que pueda atender a las necesidades especiales de los jóvenes; ese personal deberá estar al corriente de los programas y posibilidades de remisión a otros servicios, y recurrir

a ellos en la medida de lo posible con el fin de sustraer a los jóvenes al sistema de justicia penal”. (Ministerio de Justicia, 2010, pág. 143)

También en sintonía con las reglas de Beijing hace mención a una justicia penal especial que se distinga del derecho penal de adultos, en el entendido que los adolescente son personas que están en crecimiento y por tanto, es deber del estado protegerlos, las directrices de Riad establecen en su artículo 52 que “los gobiernos deberán promulgar y aplicar leyes y procedimientos especiales para fomentar y proteger los derechos y el bienestar de todos los jóvenes”. (Ministerio de Justicia, 2010, pág. 141)

En las reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados libertad, se establece lo que se espera en cuanto a la aplicación de las sanciones, se define que: “la privación de libertad de un menor deberá decidirse como último recurso y por el período mínimo necesario y limitarse a casos excepcionales. La duración de la sanción debe ser determinada por la autoridad judicial sin excluir la posibilidad de que el menor sea puesto en libertad antes de ese tiempo”. He aquí otra manifestación del tipo de derecho penal mínimo que se busca aplicar en los adolescentes y que estas reglas lo expresan claramente.

2.1.2 NORMATIVA NACIONAL E INTERNACIONAL SOBRE EL DERECHO DE LA EDUCACIÓN

En la actualidad, según el investigador argentino Francisco Scarfó (2013), la educación es vista como parte del tratamiento sobre los internos, ya que los fines educativos están entremezclados con los de la pena, “para ello se utilizan términos como rehabilitar, resocializar, reinsertar, reeducar, entre otros “re”. Es decir, con esta lógica, la educación es pensada como una tecnología del tratamiento

penitenciario de carácter terapéutico”, es decir, entender la resocialización como finalidad de la cárcel “implica contribuir al funcionamiento de la lógica de control sobre la vida de los sujetos y el etiquetamiento en categorías que producen y reproducen ideologías moralistas”. (Scarfó, 2013, pág. 7)

En cuanto a la educación como derecho, está consagrada en los Derechos Humanos, por tanto, no se condiciona y debe ser garantizada por el Estado, no busca un tipo de educación acorde a una definición dada de sujeto “correcto”, por el contrario, estos sujetos de derecho deben empoderarse y ser capaces, a través de la educación, de reconocer otros derechos, asimismo “la educación es un derecho que al ejercerlo reduce la situación de vulnerabilidad social, cultural, emocional de la persona privada de libertad; que permite crear proyectos de vida, cualquiera sea”. (Scarfó, 2013, pág. 8)

Se entiende que la función del encierro es el castigo y el disciplinamiento, mientras que la escuela supone ser el espacio donde se garantiza el Derecho a la Educación, es ahí donde se produce una tensión permanente entre los fines de ambas instituciones que coexisten “a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas diferentes, tarea que en la práctica es muy complicado de llevar” (Scarfó, 2013, pág. 10)

En cuanto a la LRPA vemos que tienen por finalidad la Responsabilización y Reinserción de los adolescentes infractores según está estipulado en el artículo 20 (Ministerio de Justicia, 2010), por tanto, lo educativo se vuelve el eje central de la intervención, es por ello que la educación dentro de estos centros puede ser entendida como parte del tratamiento o como un derecho, estas miradas suelen coexistir, sin embargo, es necesario evaluar el desarrollo de lo educativo dentro de los centros desde la mirada de los derechos, específicamente del Derecho a la Educación, puesto que, en la génesis de esta ley, se encuentra el dar

cumplimiento a las convenciones internacionales sobre derechos de la infancia, consagrado en la Convención de los Derechos del Niño y otras reglas específicas en cuanto a adolescentes infractores y para quienes están cumpliendo condena en centros cerrados, es por ello la necesidad de revisar las orientaciones que ofrecen estas normativas en cuanto al Derecho a la Educación.

- **Normativa internacional sobre el Derecho de la Educación**

El Derecho de la Educación emana en principio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas de 1948 y de ahí se desprenden una serie de acuerdos que van dando forma a una normativa internacional en relación a los derechos, y frente a ellos, Chile ha suscrito la mayoría de los pactos y convenciones.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 en su artículo 26 se refiere a la Educación y dice en el inciso uno que: toda persona tiene Derecho a la Educación, ella debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Posteriormente, en el inciso dos se refiere a los objetivos de la educación, la cual debe estar orientada “al pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Posteriormente, en 1966 se conviene el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales a partir de los derechos que inspira la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en base a que la Carta de Naciones Unidas impone a los Estados Partes, la obligatoriedad de promover y proteger los derechos y libertades humanas.

Este Pacto se refiere al derecho de la Educación de la siguiente manera en el artículo 13:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

Para avanzar en la consecución efectiva de este derecho, el Pacto citado hace mención a los requerimientos necesarios como educación básica gratuita y que el acceso sea generalizado en distintas instancias educativas. En el mismo pacto se hace mención también a la necesidad de que toda persona pueda gozar y participar de la vida cultural y de los avances científicos y sus aplicaciones (art.15).

La Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), en adelante (CDN), se basa en los principios de libertad, justicia y paz, partiendo de la convicción de la dignidad e igualdad de derechos y considera que la infancia debe tener derecho a cuidados y asistencia especiales.

Entre otros derechos, en el artículo 28 se consagra el Derecho a la Educación, en el cual se establece que deberá realizarse progresivamente y en condición de igualdad de oportunidades. El artículo 28 completo dice lo siguiente:

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

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

Posteriormente, la Convención explicitará los objetivos de la educación en su artículo 29 donde nuevamente se observa el énfasis sobre el respeto a los Derechos Humanos y el desarrollo de todas sus potencialidades tal como lo ha definido la Declaración Universal de DD. HH. y el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El artículo 29 completo a continuación:

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

- b) Inculcar al niño el respeto de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto por sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

A partir de CDN, se han realizado acuerdos que regulan temas específicos de la infancia, algunos de los acuerdos en torno a adolescentes infractores tal como ya hemos señalado son: las Reglas de Beijing, las Reglas de la Habana y las directrices de Riad. (Ministerio de Justicia, 2010) que tienen por finalidad dar orientaciones que permitan ejercer un derecho penal sobre los adolescentes, pero en concordancia con los derechos de los niños y niñas, resguardando con ello la protección integral de los menores.

Estas normativas relativas a la justicia juvenil también se pronuncian sobre el Derecho a la Educación y cómo este derecho se comprende y se protege en el contexto de ejecución de sanciones penales sobre jóvenes menores de dieciocho años.

En primer lugar, las Reglas Mínimas para la Administración de Justicia, Reglas de Beijing, sobre lo educativo establecen en su artículo 38 sobre Educación, formación profesional y trabajo que:

“Todo menor en edad de escolaridad obligatoria tendrá derecho a recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades y capacidades y destinada a prepararlo

para su reinserción en la sociedad. Siempre que sea posible, esta enseñanza deberá impartirse fuera del establecimiento, en escuelas de la comunidad, y en todo caso, a cargo de maestros competentes, mediante programas integrados en el sistema de instrucción pública, a fin de que, cuando sean puestos en libertad, los menores puedan continuar sus estudios sin dificultad. La administración de los establecimientos deberá prestar especial atención a la enseñanza de los menores de origen extranjero o con necesidades culturales o étnicas particulares. Los menores analfabetos o que presenten problemas cognitivos o de aprendizaje tendrán derecho a enseñanza especial". (Ministerio de Justicia, 2010, pág. 183)

En las Reglas de Beijing tratan el tema específico de justicia juvenil y responden a una especificidad del Derecho a la Educación el cual es: que se adapte a las necesidades de los estudiantes y a su vez está favoreciendo que los jóvenes infractores construyan o mantengan una identidad como estudiantes, al esperar que la oferta educativa en lo posible sea fuera de los Centros privativos de libertad.

Las reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad de 1990 establecen que deben respetarse los derechos y la seguridad de los adolescentes y que la privación de libertad debe contemplarse como último recurso. La educación es un derecho consagrado por las Naciones Unidas, tanto el acceso como la calidad, de ahí su vigilancia sobre el cumplimiento en jóvenes infractores de ley que se encuentran privados de libertad. Estas Reglas buscan contrarrestar los efectos perjudiciales que pueden generar las sanciones penales con miras a la reinserción social.

Es por ello que la Educación, además, de asegurar la continuidad de la escolarización de los jóvenes infractores, propone que esta se adapte a sus necesidades y capacidades haciendo hincapié en el respeto a las particularidades étnicas y de otras nacionalidades. También propone que a los jóvenes que

superen la mayoría de edad se les aliente a la continuación de sus estudios. (Ministerio de Justicia, 2010)

En cuanto a las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad), plantean sobre la educación, que es un derecho que debe ser garantizado por el Estado y que esta, además de buscar la formación académica y profesional, debe apuntar hacia una educación en valores, tanto en los valores nacionales del país de origen, como en el respeto por otros valores y de los Derechos Humanos, a su vez fomentar el respeto a la identidad del niño. (Ministerio de Justicia, 2010)

El Derecho a la Educación en los adolescentes infractores de ley tiene la misma finalidad que para el resto de los niños y niñas, tal como se ha reseñado a partir de la Declaración de los Derechos Humanos y los posteriores Pactos, la Convención y las Reglas en las cuales se especifican los derechos, puesto que los jóvenes infractores tendrán el mismo Derecho a la Educación, pero dada la particularidad de su situación, este derecho debe tener mayor celo en una de sus características, que es el de la adaptación. Aun así, los objetivos deben ser iguales que en el contexto de escuelas extra carcelarias. Esto no debe tener vinculación con utilizar lo educativo como parte de un tratamiento o corrección, sino por el contrario, se debe procurar que la educación les sirva a las personas para desarrollar su propio proyecto de vida.

- **Normativa nacional sobre el Derecho de la Educación**

La normativa nacional respecto al Derecho a la Educación estipula y garantiza este derecho, primero en la Constitución Política del Estado y a su vez en la Ley General de Educación (LGE). Posteriormente, en cuanto al trato con los

adolescentes infractores de ley, se encuentra la ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, la cual ya se ha explicado, sin embargo se hará mención nuevamente en cuanto a la visión que promueve lo educativo en la justicia juvenil, la cual queda explicitada aún más, tanto en las orientaciones técnicas del SENAME para el trabajo con jóvenes al interior de los centros cerrados, como en el Proyecto Educativo Institucional de los Centros Cerrados.

La Constitución Política del Estado garantiza una serie de derechos que se emanan de la dignidad del hombre y a su vez, en sintonía con los Derechos Humanos, en su artículo 19 se presentan los derechos siendo el inciso n°10 el que se refiere a la educación:

“La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal al segundo nivel de transición, sin que éste constituya requisito para el ingreso a la educación básica”.

La educación básica y media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad.

Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación”

La Constitución establece que el objetivo de la educación será el pleno desarrollo de la persona, aunque es una definición amplia se vincula con la definición de educación que antes se ha mencionado en la normativa internacional que posiciona la educación como un derecho y no como un instrumento para alguna finalidad en particular, porque no restringe, por el contrario supone de la persona un ser integral.

La Constitución Política es el marco por el cual se desarrollarán las leyes que ordenarán el sistema judicial y también la defensa de nuestros derechos, es por ello que la Ley General de Educación (LGE) viene a especificar y delimitar los alcances del Derecho a la Educación en cada uno de sus niveles, para ello parte definiendo educación, como un proceso de aprendizaje para toda la vida y enmarcada en el respeto a los derechos y libertades fundamentales.

La LGE plantea que el sistema educativo chileno se basa en once principios: La universalidad y educación permanente, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, transparencia, integración, sustentabilidad, interculturalidad y flexibilidad.

Son de especial interés los dos últimos principios de LGE, ya que en el contexto de encierro que supone ciertas necesidades especiales, el sistema deberá procurar, por tanto: la universalidad y educación permanente lo cual significa que la educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida, a su vez la flexibilidad en cuanto a que el sistema deberá permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.

La escolarización de los jóvenes infractores al interior de los centros cerrados (CRC) se imparte en la modalidad de educación de adultos, será esta la que

corresponde a falta de una modalidad específica para adolescentes en contexto de encierro, la LGE define esta modalidad y explica sus propósitos como sigue:

“La educación de adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. La educación de adultos se estructura en los niveles de educación básica y media, y puede impartirse a través de un proceso presencial o a través de planes flexibles semi-presenciales de mayor o menor duración”.

Más adelante, esta Ley en su artículo 32 se referirá a las bases curriculares y como cada institución educativa puede elaborar sus propios planes y programas de estudios que el Ministerio de Educación podrá aprobar o rechazar, si el establecimiento no presenta planes propios, se deben utilizar los que el Ministerio establece.

El que no exista una modalidad de educación en contexto de encierro establecida por el Estado, podría suponer un problema, en cuanto a poder adaptar un tipo de educación que está pensada para un contexto diferente a las necesidades específicas que conlleva el trabajo educativo al interior de las cárceles, sin embargo, la LGE da ciertas respuestas a esta situación sin mencionar la educación en contexto de encierro, primero al utilizar la modalidad de educación de adultos para el contexto intracarcelario, lo que permite una mayor flexibilidad y adaptación por las características de este tipo de educación, en segundo término, por permitir la elaboración de programas educativos propios por parte de las instituciones educativas.

Se ha planteado que la finalidad de las sanciones en la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, tiene que ver con que el joven logre responsabilizarse por sus hechos a partir de una oferta educativa amplia y en el artículo 17 de la ley 20.084 se explicita como se abordarán los programas de reinserción social en un Régimen de Internación Cerrado.

En base a la finalidad de las sanciones, el Régimen Cerrado de Internación debe considerar, necesariamente, la plena garantía de la continuidad de sus estudios básicos, medios y especializados, incluyendo su reinserción escolar en el caso de haber desertado del sistema escolar formal y la participación en actividades de carácter socioeducativo, de formación, de preparación para la vida laboral y de desarrollo personal (Ministerio de Justicia, 2010). Con ello la LRPA apunta hacia una educación plena, pues no modifica el estándar educativo, ni relativiza la función de la educación en los individuos, por el contrario, asume que los jóvenes infractores en contexto encierro arrastran dificultades y frente a ellas se deben ofrecer acciones educativas que conlleven la consecución de los mismos fines educativos que para el resto de los adolescentes del país.

Además, deberá asegurar el tratamiento y rehabilitación del consumo de drogas para quienes lo requieran y accedan a ello (Artículo 17 LRPA). (Ministerio de Justicia, 2010).

A su vez, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los Centros de Régimen Cerrados (CRC) plantea que la implementación de la intervención tendrá una mirada complementaria desde la perspectiva ecosistémica, con el fin de abordar de manera integral todos los ámbitos de intervención, visualizando al individuo, la familia y la comunidad como un todo relacionado, organizando a las diferentes instituciones y profesionales para efectuar una intervención coherente y coordinada en torno a un objetivo común. (SENAME, 2011)

En cuanto a los objetivos para los centros privativos de libertad, sean CIP o CRC, el PEI establece que estarán siempre guiados por el fin último de contribuir a procesos de reinserción social. En su visión se vuelve a mencionar lo que plantea la ley en cuanto a garantizar la continuidad de sus estudios básicos y medios, incluyendo su reinserción escolar, en el caso de haberse desvinculado del sistema escolar formal y, la participación en actividades de carácter socioeducativo, de formación y de desarrollo personal. (SENAME, 2011)

En la misión del PEI se establece que se busca implementar en todos sus aspectos un Programa de Reinserción Social y Educativa para los/as adolescentes privados de libertad, a través de las instituciones acreditadas. Además de garantizar y reparar el derecho de los adolescentes infractores a la educación, con una oferta educacional que les permita regularizar su educación y/o continuar sus estudios, conforme a contenidos curriculares de calidad que entreguen herramientas para facilitar su integración en igualdad de condiciones respecto de los/as adolescentes educados en el medio libre. (SENAME, 2011)

Finalmente serán las Orientaciones Técnicas del Sename que darán mayor precisión a la forma que se organizará la oferta educativa al interior de los Centros Cerrados diferenciando dos líneas de acción, donde la atención diferenciada según curso y necesidades educativas serán la base de esta intervención: Escuela regular y Programa de Apoyo Psicosocial a la Reinserción Educativa (ASR).

Ambas instituciones educativas deben abordar de manera complementaria y colaborativa la intervención educativa con adolescentes que requieran por un lado continuidad de estudios regulares en el caso de no llevar más de un año fuera del sistema, y por otro lado, la preparación y facilitación para la reinserción al sistema de educación regular (apresto, nivelación, inserción) para jóvenes con más de dos años fuera del sistema escolar regular.

Antes de comenzar la atención educativa, los adolescentes deben ser diagnosticados para su ingreso a una de las tres modalidades de trabajo que se adecúe más a sus necesidades. Esta tarea queda en responsabilidad del psicopedagogo del centro o del ASR. (SENAME, 2011)

El Derecho a la Educación está garantizado en la Constitución Política del Estado que posteriormente en la Ley General de Educación se especifica aún más los alcances de este derecho en las distintas modalidades y en base a ciertos principios en los cuales se inspira la LGE.

El Derecho a la Educación no debe ser reducido a la obligatoriedad de la escolarización básica y media, ni solo a la promoción de la educación permanente, pues debe entenderse más allá del acceso y para ello es importante tener presente las definiciones de educación que se establece, tanto en la Constitución Política como la LGE, donde se plantea que: (la educación) es la búsqueda del desarrollo integral de la persona y debe estar enmarcada en la promoción de los derechos. Esto adquiere mayor relevancia destacarlo, por cuanto el objeto de este estudio es la educación en contexto de encierro con adolescentes infractores de ley, quienes han visto vulnerados sus derechos a lo largo de sus vidas y también por cierto, han vulnerado los derechos de otros.

En la medida que en el ámbito penal se busca que estos jóvenes infractores de ley se responsabilicen por sus actos, es menester garantizar sus derechos y en cuanto al Derecho a la Educación no sólo el acceso y la continuidad de estudios, sino que esta educación se base en el respeto a los Derechos Humanos, tal como lo manifiestan las distintas definiciones de educación, porque solo una persona que adquiere conciencia sobre sus derechos podrá respetar los derechos de los demás, además de reducir su vulnerabilidad.

2.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS

Educar en contexto de encierro es complejo porque están presentes dos instituciones que son representativas del mundo moderno y que han tenido un desarrollo propio con objetivos, características y formas de actuar diferentes, no obstante también se puede argumentar que ambas instituciones favorecen el disciplinamiento en la sociedad y por tanto, pudieron o pueden tener un vínculo no tan antagónico, como algunos podrían pensar. Sea cual fuese la interpretación que se puede tener sobre las instituciones de la cárcel y la escuela, las relaciones se tensan de por sí por existir una situación de coexistencia donde una institución (la escuela) actúa dentro de otra (la cárcel) y supeditada en lo práctico a esta última.

Esta relación entre ambas instituciones se complejiza aún más, cuando los estudiantes- presos o los presos- estudiantes son adolescentes, ya que existen una serie de garantías de derechos en su condición de personas en crecimiento, de ahí que debe existir claridad en qué consiste la especificidad de la justicia penal adolescente y como se posicionan ambas instituciones frente a esto, tanto la cárcel como la escuela.

La presente investigación, se abordará de una perspectiva teórica que busque comprender los fines de las cárceles y para ello se posiciona desde la visión filosófica que aporta Michel Foucault y el sociólogo Erwin Goffman de esta forma se caracteriza la cárcel desde sus fines últimos y los efectos que producen en los sujetos.

En cuanto a la institución escuela o más bien cuando hablamos de educación se genera una dificultad en su definición por la polisemia de la palabra, es por ello que se decidió establecer la siguiente diferencia: cuando se habla desde el aspecto jurídico y cuando se pronuncia desde el aspecto pedagógico, todavía

siguen existiendo variedad de significados asociados a los fines de la educación y los valores que defiende, por ello esta investigación debe posicionarse desde una perspectiva y es ahí donde recoge el enfoque de la pedagogía crítica.

La pedagogía crítica manifiesta como valor, la libertad del ser humano y como finalidad de la educación la búsqueda de la emancipación, es por ello que este estudio se posiciona desde esta perspectiva por la sintonía existente entre ésta y el enfoque por derechos desde el cual se analizará el Derecho a la Educación en el CRC de San Bernardo.

Teóricamente la pedagogía crítica también nos aporta la concepción de currículum oculto desarrollado por Henry Giroux, el cual servirá para comprender ciertas prácticas pedagógicas al interior del Centro e interpretarlas a la luz del concepto oportunidades emancipatorias, que a su vez, puede ligarse con el cambio de paradigma en relación con la infancia, a partir de la Convención de los Derechos del Niño (CDN).

2.2.1 LA INSTITUCIÓN DE LA CÁRCEL Y LA EDUCACIÓN.

Los jóvenes que han infringido la ley tienen una serie de sanciones en base a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente de 2007, una de ellas es la privación de libertad, ésta se lleva a cabo en un centro de Sename y con objetivos que anteriormente se mencionaron, que buscan la plena inserción en la sociedad y la responsabilización por sus actos, cuando se menciona esto puede que la sanción parezca más suave de lo que es en realidad, porque aunque no se diga cárcel y se ocupe el concepto de CRC (Centro de Régimen Cerrado) los adolescentes están encerrados con todo lo que esto implica.

Hecha esta aclaración y asumiendo, entonces, que cualquier ejercicio estatal coactivo/punitivo lleva implícita la violencia, y en este sentido es un mal; el punto es cuándo se justificará esa violencia. En este contexto, sólo se justifica cuando la violencia que se evita con su ejercicio es mayor que la que se infringe. (Bellof, 2000)

La cárcel, en este caso CIP-CRC (Centro de Internación Provisoria- Centro de Régimen Cerrado) tiene ciertas finalidades, que más allá de las declaradas en la ley, éstas tienen que ver con el castigo y la vigilancia, lo cual sería común tanto para adultos como para adolescentes.

Michael Foucault plantea que las formas de resolver los conflictos dentro de la sociedad y de impartir justicia han cambiado a lo largo de los siglos. Desde el siglo XVIII hubo una búsqueda de reducir el suplicio sobre los cuerpos, reemplazándolo por la privación de la libertad en prisiones, ya que se busca una mayor "humanidad", pero sobre todo la libertad se ha posicionado como el bien máspreciado por todos y

"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." (Foucault, 2003, pág. 235).

Por lo tanto, el encierro se convierte en la sanción predilecta por los Estados para castigar a los sujetos que ocasionan daños a otras personas o contra la propiedad.

La prisión conlleva otra característica, allí se condensan los aparatos disciplinarios que existen en la sociedad en la búsqueda de transformar al individuo, someterlo y doblegarlo.

"¿Cómo no sería la prisión inmediatamente aceptada, ya que no hace al encerrar, al corregir, al volver dócil, sino reproducir, aunque tenga que acentuarlos un poco, todos los mecanismos que se encuentran en el cuerpo social? La prisión: un

cuartel un tanto estricto, una escuela sin indulgencia, un taller sombrío; pero, en el límite, nada de cualitativamente distinto”. (Foucault, 2003, pág. 236)

La prisión tiene una doble función desde sus orígenes “ha cubierto a la vez la privación de la libertad y la transformación técnica de los individuos.” (Foucault, 2003, pág. 236)

La situación de encierro también ha sido estudiada por el sociólogo canadiense Erving Goffman, quien adscribe a la corriente del Interaccionismo Simbólico. Su análisis es pertinente a nuestra investigación en cuanto desarrolla teoría en torno a las Instituciones Totales a partir de su trabajo de investigación en una institución psiquiátrica, extrapolable a la situación de encierro que existe en los CIP-CRC.

En palabras del autor de “Internados”: “Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparte en su encierro una rutina diaria administrada formalmente” (Goffman, 1972, pág. 13), el autor identifica una serie de características generales que se podrían observar en el contexto de los Centros Privativos de Libertad de adolescentes:

En primer lugar, recordar que en la sociedad moderna el individuo desarrolla sus actividades de dormir, recreación y trabajo en distintos lugares, con diferentes personas y bajo autoridades diferentes, sin embargo, en las Instituciones Totales, se eliminan las barreras, entre las actividades que en el exterior realizamos de forma separada y en lugares diferentes, pues todas ellas suceden en el mismo lugar, todas están programadas, siendo obligatorias y responden a un plan que determinó la Institución.

Estas Instituciones se comportan como organizaciones burocráticas de conglomerados humanos, en palabras de Goffman (1972), lo cual conlleva a la separación evidente entre los internos y un pequeño grupo de personal supervisor, quienes tienen como objetivo el de vigilar. Esta división entre internos y personal

supervisor está siendo reforzado por estereotipos sobre el otro, en el cual los internos denotarán menoscabo.

Las Instituciones Totales no reemplazan la cultura con la que ingresa el interno, más bien, los cambios que ocurren se deben a la ausencia de socialización con el exterior, por lo tanto, “las Instituciones Totales no persiguen verdaderamente una victoria cultural. Crean y sostienen un tipo particular de tensión entre el mundo habitual y el institucional, y usan esta tensión persistente como palanca estratégica para el manejo de los hombres.” (Goffman, 1972, pág. 26)

Al ingresar a una Institución Total el individuo es despojado del Rol, producto de la separación entre el interior y el exterior y este despojo sucede en un periodo corto, a través, del desposeimiento y la obediencia, el primero puede no ser físico, por ejemplo, ser despojado de sus nombres y en cuanto a la obediencia se busca quebrantar la voluntad del interno.

Finalmente, estas acciones destinadas a menoscabar el rol de los sujetos, socaban su autoestima y se generan una serie de consecuencias sociales y psicológicas propias del encierro que se ha denominado la prisionización, donde los internos van adquiriendo una serie de habilidades dadas por los mismos reclusos que les permiten sobrevivir, “entre sus consecuencias posibles inmediatas o a través de distintos momentos de la privación de libertad destaca: desproporción emocional reactiva; dualidad adaptativa (hostilidad o sumisión hacia todo lo que provenga de la autoridad); presentismo; síndrome amotivacional” (Egaña, 2007, pág. 13)

Sumado a lo anterior, se puede agregar que la rutina, “el estar obligados a hacer lo mismo todos los días los desgasta mentalmente y les aburre profundamente. Su estado de ánimo va cambiando con los días, pero generalmente predomina la pena – porque extrañan a la familia y seres queridos- y el hastío”. (Selander, 2009, pág. 41)

La escuela y la cárcel son instituciones que tienen sus propios fines aunque pueden compartir la función de disciplinamiento en la sociedad moderna, es ahí donde se produce un punto de interconexión favoreciendo el sentido de tratamiento y disciplinamiento que ha tenido la prisión desde el siglo XVIII, tal como lo plantea Manchado parafraseando a Foucault “No decir que la escuela es lo mismo que la prisión o viceversa, sino que ambas instituciones comparten y despliegan una modalidad de poder: la disciplina.” (Manchado, 2012, pág. 130). Aunque la escuela o la educación en un sentido más amplio ha devenido en diferentes definiciones a lo largo de los siglos, a partir de visiones filosóficas y pedagógicas que surgen desde la defensa de valores y fines diferentes.

Ahora bien, la educación en contexto de encierro en Chile no está definida en términos de disciplina con orientaciones propias, ni se configura en una rama de la educación, en este sentido se acerca en términos prácticos a la educación de adultos, pues es esta modalidad la que se aplica tanto en cárceles de adultos como en centros privados de libertad de adolescentes.

Si bien es cierto no existe una especificidad teórica de la educación en contexto de encierro desde la teoría de la educación, si se ha desarrollado aportes teóricos para poder conceptualizar las particularidades tanto para adultos como para jóvenes, además de repensar sus fines como una forma de dar sentido a las prácticas pedagógicas en la sociedad actual.

2.2.2 LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO

La educación en el encierro está estipulada en la ley de Responsabilidad Penal Adolescente como eje central de las sanciones, cuando se habla de entregar una oferta socioeducativa amplia que esté dirigida a la responsabilización y la plena inserción social de los jóvenes. Cuando en las sanciones que contempla la ley está considerada una intervención educativa, ésta no tiene el mismo sentido que puede tener la educación cuando se habla en términos pedagógicos o filosóficos, tal como lo explica Couso (2006), al decir:

“Pues la educación del derecho penal de adolescentes, como advierte Albrecht (1993: 69) a partir de la experiencia alemana, es entendida primordialmente como un efecto de la pena, ya en el sentido de una intimidación individual (a través del “efecto educativo de la retribución”), ya en el sentido de una “resocialización”. A diferencia de esta educación “a través de pena”, que requiere de -y cuenta con- el contexto coactivo de la justicia penal, la educación de la que se habla en la pedagogía y en las ciencias de la educación aspira al desarrollo de la personalidad, contando con su autonomía y participación, y considerando plenamente su subjetividad”

Por lo tanto prosigue el autor: “La “educación” del derecho penal de adolescentes, en cambio, tiene un único objetivo sostenible desde el punto de vista constitucional, cual es la “dirección parcial del comportamiento, en el sentido de la exigencia de un comportamiento legal. Desde la perspectiva científico social esto último no es “educación” (socialización) sino exclusivamente control social”. (Couso, 2007, pág. 219)

Tal como plantea el autor, desde el punto de vista jurídico no podría existir otra visión educativa, que la de poder encauzar al menos parcialmente el comportamiento de los adolescentes y claramente eso no es educación

independiente de la visión pedagógica que se tenga, pues la finalidad de la ley no puede ser la misma que la de la pedagogía por la naturaleza coactiva de su actuar.

Por lo tanto, se tendrá que definir la educación en contexto de encierro con jóvenes desde un punto de vista pedagógico y no jurídico, ahora bien, ante la ausencia de una definición desde el Estado sobre la educación en contexto de encierro, se asume que la definición de Educación con sus características y finalidades será la misma independiente del contexto, teniendo en cuenta aquello la definición propuesta por el Estado es:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”. (Artículo 2 LGE)

También se la definía en el currículo de educación media de 1998 como “ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos Asimismo, la educación debe contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán a la trascendencia personal” (MINEDUC, 2009)

A su vez organismos internacionales vinculados a la promoción de los Derechos Humanos también han definido educación, de esta forma la Unesco plantea que:

“La concibe como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura. La educación es, por tanto, un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales. Así, tiene un valor en sí misma y no únicamente como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social. La misión de la educación es el desarrollo integral de ciudadanos que también sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y ‘funcionar adecuadamente’ en ella. (Unesco, 2008)

Esta definición está en sintonía con la que propone la pedagoga Violeta Núñez al decir que la educación “construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana”. (Nuñez, 1999, pág. 5)

La finalidad de la educación podrá ser la misma dentro y fuera del encierro, con adultos o con adolescentes, pero ambas situaciones representan particularidades que hacen que la educación se dificulte y tenga que considerar objetivos particulares para dar respuesta; por una parte a la tensión propia de una institución dentro de la otra, como a la situación de enseñar a personas que están en crecimiento.

Cuando se habla de educación en contexto de encierro, se parte de la base de una disonancia entre instituciones, y entender aquello es importante a la hora de realizar cualquier análisis, pues “la escuela en contextos de encierro funciona a modo de una institución dentro de la otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero la del castigo y el disciplinamiento

fundante en el derecho penal y en las prisiones; en el segundo la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante en la educación” (Blazich, 2006, pág. 54)

Existen visiones que extreman posturas que plantean la incompatibilidad de educación y cárcel en un sentido de educación que busque el desarrollo de la persona ya que el castigo supone infligir sufrimiento y este produce odio y violencia. La educación, en cambio, tiene el propósito de nutrir el crecimiento y el cumplimiento y la creación, el desarrollo de la persona humana en todas sus dimensiones humanas. De modo que resulta casi imposible que la educación florezca en un medio ambiente caracterizado por el castigo que es de hecho antieducacional. (Cosman, 1993)

Lo complejo de la educación en el encierro no termina con evidenciar lógicas de funcionamiento distintas, sino que, también se pueden observar contradicciones al interior de la misma escuela, tal como lo revela el informe de PIIE:

“Asumir la educación de jóvenes en un medio de privación de libertad es un desafío complejo, pues supone hacerse cargo del diálogo sistemático entre ambas racionalidades, estableciendo vasos comunicantes permanentes e integradores entre las personas que realizan las actividades educativas y las de cuidado de los jóvenes. Por otra parte, ambas racionalidades pueden ser observadas, indistintamente, en la Escuela y en el Centro ya que ambas comparten rasgos de una institución totalizante, realidad que entra en contradicción con los propósitos de la misión específica de cada una de ellas. Las escuelas que deben funcionar al interior de los Centros tienen un doble desafío: aminorar sus propias tendencias totalizantes y las que provienen del contexto de un Centro privativo de libertad. (Egaña, 2007, pág. 46)

En este estudio encargado por Sename para lograr desarrollar planes y programas propios para la educación en los Centros de privación de libertad, da cuenta de dos racionalidades diferentes, pero no desconoce que hasta la actualidad en cada

uno de ellos existe una finalidad de control y disciplinamiento, lo que ocasiona que la escuela no solo tenga que resolver la tensión con la institución de la cárcel, sino también consigo misma, porque en sus lógicas aprendidas y reproducidas puede mantener un afán totalizante, además de una forma tradicional de entender su función.

La escuela en su tradición como institución social dice el estudio de PIIE: “tiene un estatus definido en la sociedad, que puede llevarla a funcionar como un sistema cerrado, portador de una autonomía relativa que se expresa en la forma cómo se conecta con otros sistemas y en cómo se organiza, internamente (Egaña, 2007, pág. 43). Esto último, se convierte en un problema adicional de la escuela en su actuar dentro de las cárceles, y se evidenciaría según el mismo estudio en que “los programas de educación en la cárcel tienden a ser tanto inadecuados como de inferior calidad. Esta situación obedece a cuatro motivos: incompatibilidad de la educación con el castigo, con los regímenes y la cultura en la cárcel y con la filosofía educacional adoptada generalmente. (Egaña, 2007)

Se ha presentado el conflicto que supone el trabajo educativo en una institución carcelaria, si pensamos a la educación en su búsqueda del desarrollo integral de la persona en consonancia con el Derecho a la Educación y no solo como resocialización en términos jurídicos, aun así nos encontramos con una variedad de visiones por lo polisémico del concepto.

- **Finalidad de la educación en contextos de encierro**

Primeramente existe una división general entre educación como tratamiento y educación como derecho, la primera más en sintonía con la definición jurídica de educación, resocialización y el rol tradicional que le correspondió a la escuela en las cárceles y que muchas veces se sigue realizando, coexistiendo diferentes modelos que tienden a ver la educación como una tecnología destinada a moldear a las personas. A su vez el Relator Especial del derecho a la educación para Naciones Unidas Vernor Muñoz lo explica utilizando otros conceptos:

“El modelo médico tiende a tratar principalmente lo que se percibe como deficiencias psicológicas del delincuente; el modelo de deficiencia cognitiva se centra en la promoción del desarrollo moral y el modelo oportunista en la vinculación del aprendizaje a la formación para el empleo”. (Muñoz, 2009, pág. 7)

Este tipo de educación tiene en común que no pone en el centro de su atención la dignidad humana, ya que no se plantea en la búsqueda del desarrollo integral de la persona, por el contrario considera a las personas privadas de libertad como carentes y los prepara para un futuro, para el afuera sin relevar el presente de los jóvenes.

También se les ha llamado las teorías “re” (volver a) por los conceptos que se utilizan como resocialización, reeducación, reinsertar, y en todas ellas posicionan a la educación como tecnología capaz de transformar a los jóvenes, encauzarlos o prepararlos para el trabajo, esa forma de ver la educación no sólo no ha dado los frutos que se propone, sino que además se aleja de la concepción de educación que emana de la normativa internacional y nacional en el sentido de propender al desarrollo integral de la persona.

La segunda visión de la educación en las cárceles está orientada a la plena garantía del Derecho a la Educación y al respeto y vigilancia de todos los

Derechos Humanos, por ende: desde la dignidad de las personas, del respeto por el presente de ellos y comprendiendo que la educación es un derecho fundamental y un bien público irrenunciable y es desde allí que se posiciona este estudio.

Desde esta visión de la educación como Derecho nos debemos preguntar nuevamente cuál es el sentido de la educación en la cárceles específicamente en centros privativos de libertad para adolescentes, que conlleva una especificidad adicional al ser estos sujetos, personas en desarrollo. La respuesta, en principio debe ser la misma que para cualquier contexto educativo y que anteriormente ya se ha definido como el desarrollo integral de la persona, esta respuesta debe acotarse aún más ya que la particularidad del contexto hace presumible la necesidad de otros objetivos que se desprenden de la definición anterior.

El para qué educar en contextos de encierro, donde existe una tensión permanente entre instituciones, y donde en una primera mirada no parece ser un lugar óptimo para educar, tiene sentido en cuanto la educación podría ayudar a reducir la vulnerabilidad que tienen las personas privadas de libertad.

Los infractores de ley que han sido sancionados con privación de libertad ven limitado su derecho al libre tránsito, no pierden el resto de sus derechos, sin embargo, el estar en una institución de encierro, que por su carácter coercitivo, se favorece la vulneración de otros derechos. Más aún, el hecho que lleguen a estar en esa situación, supone una vida de constantes vulneraciones a sus derechos, tanto por la marginación, exclusión social, carencias económicas y familiares, entre otras, donde la escuela no pudo hacer frente a las necesidades de esos jóvenes.

La educación como desarrollo integral de la persona tiene sentido en el contexto de encierro en la medida que contribuye a la reducción de la vulnerabilidad de los sujetos privados de libertad, pues el encierro es deteriorante, las consecuencias del encierro se ha descrito como prisionización, de esta forma la educación debe

posicionarse como contrapeso a los efectos de la prisión y de sus historias de vida, trabajando para que los jóvenes se asuman como sujetos de derechos, aun así, la educación "no es una panacea para reparar el daño social, psicológico y físico causado por la privación de libertad. Sin embargo, puede eventualmente ofrecer oportunidades y asistencia realistas nunca antes disponibles que contribuyan a hacer efectivos los derechos y a satisfacer las necesidades de los reclusos y de nuestra comunidad en su conjunto". (Muñoz, 2009, pág. 8)

La educación tiene que propender a la toma de decisiones consciente por parte de los sujetos, de esta forma las personas van construyendo un futuro diferente en base al respeto de sus propios derechos y de los demás, la educación en contexto de encierro al igual que la extra carcelaria debe estar orientada por los valores democráticos de la dignidad de las personas y de igualdad, es por ello que un determinado tipo de educación con fines específicos de transformación de conductas implicaría no sólo un reduccionismo sino que un acto de discriminación. Por lo tanto, la educación abre posibilidades y

“es indudable que la educación es un factor clave en la vida de la persona privada de libertad, y en términos de una política criminal y penitenciaria basada en los DDHH, mejora su calidad de vida, permite diseñar su proyecto de vida: tomar decisiones planificadas en base a una sistematización de ideas, creencias, situaciones, emociones, experiencias. Permite diseñar un destino diferente, permite ocupar provechosa y saludablemente su tiempo en prisión, permite, sobretodo, percibirse a sí mismo como un sujeto de derechos, como una persona capaz de ser él -sí mismo junto a otros”. (Scarfó, 2011, pág. 63)

Ahora bien, cuando el sistema judicial a través de la LRPA plantea que el objetivo de las sanciones debe ser la responsabilización de los jóvenes sobre los actos cometidos y para ello establece acciones de carácter socioeducativo amplio, pudiera lograrse ese objetivo en la medida que no se asuma la educación desde los modelos de tratamiento pues ellos han fracasado, tal como se puede inferir de

la alta reincidencia en conducta delictiva y la escasa permanencia en el sistema educativo una vez que terminan las sanciones. Solo puede ser posible de alcanzar la responsabilización por parte de los infractores en la medida que logren asimilar que ellos son sujetos de derechos y que sus derechos han sido infringidos, esto es:

“Cuando el joven pueda asumirse como una persona con derechos -derecho a ejercer y gozar de sus Derechos Humanos- podrá iniciar el proceso de comprender que lesionó derechos de otra persona con su acción. La conciencia tanto acerca de sus derechos como acerca de las consecuencias de sus actos son prerequisites para que se construya la responsabilización”. (Silva, 2003, pág. 249)

En síntesis, el objetivo de la educación en contexto de encierro es el desarrollar de forma integral la personalidad humana y también favorecer la reducción de la vulnerabilidad de la cual han sido y son sujetos los jóvenes. De esta forma, se les trata con la dignidad que merece todo ser humano, reconociéndoles todos sus derechos, pues el derecho de la educación se posiciona como un derecho que hace emerger el resto de los derechos de las personas y a su vez, al generar conciencia de sus derechos los jóvenes pueden llegar a asumir la responsabilidad sobre sus hechos y de que dañaron a otros.

2.2.3 PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DERECHOS HUMANOS

Se han revisado variadas concepciones sobre la educación en contextos de encierro, y a partir de esa revisión este estudio se posiciona desde la pedagogía crítica, pues esta, da mejor respuesta a las necesidades educativas de los adolescentes que se encuentran en los Centros de Régimen Cerrado, ya que estos jóvenes han vivido en una permanente vulneración de sus derechos. Situación que se incrementa al estar en prisión, pues ello conlleva un menoscabo sistemático de la personalidad del joven, por lo tanto, el Derecho a la Educación

expresada en la oferta educativa que reciben estos adolescentes debe abocarse justamente a desarrollar los mismos fines educativos que en el contexto extra carcelario, y se espera que al llevarse a cabo el Derecho a la Educación se logre reducir la vulnerabilidad de estos jóvenes, al aprender a vivir desde el reconocimiento de los derechos.

Justamente por lo anterior es pertinente la pedagogía crítica, precisamente cuando esta “interroga a la educación formal, apuntando de manera preferente el carácter reproductor de las injusticias sociales” (Magendzo, 2006, pág. 60), además que “el conocimiento de los Derechos Humanos conlleva en forma preferente un interés emancipador y por lo tanto su pedagogía se ubica, en el ámbito de la pedagogía crítica. Por cierto que el conocimiento de los Derechos Humanos se vincula, también, a un interés práctico, pero su interés central es la emancipación de las personas de las formas de dominación de su relación social que imponen y violentan la acción humana y social” (Magendzo, 2006, pág. 58)

La pedagogía crítica tiene como principal referente al pedagogo Paulo Freire (1970) y entiende la educación como un proceso permanente donde se problematiza la realidad, de ahí que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 56).

El vínculo entre la educación liberadora con la educación en Derechos Humanos existe al entender que esta posibilita al sujeto a tomar sus propias decisiones al tomar conciencia de su propia existencia y de sus condiciones, Freire plantea que la educación “posibilite al hombre la discusión valiente de su problemática. De su inserción en esta problemática. Que lo advirtiera de los peligros de su tiempo, para que, consciente de ellos, ganase la fuerza y el coraje de luchar, en vez de llevado y arrastrado a la pérdida de su propio “yo” sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo ubicará en permanente diálogo con el otro.” (Freire, 1970, pág. 92). En ese sentido la pedagogía crítica dentro del espacio de la prisión se

convierte, en cierta medida, en un contrapunto a los efectos nocivos del encierro, si pensamos que como planteaba Goffman que uno de los objetivos no declarados del encierro es menoscabar el yo de los internos, la pedagogía crítica antepone como objetivo declarado evitar ese menoscabo del yo del cual todo sujeto puede ser objeto, más aún en las condiciones materiales en que se encuentran los presos.

La educación en derechos y la pedagogía crítica responden más certeramente a la educación como herramienta para elaborar proyectos de vida personales, haciéndose cargo de las contradicciones y opresiones que viven las personas, más importante todavía, una pedagogía que apunte a la emancipación cuando estos estudiantes presos viven una opresión que se manifiesta hasta de forma corporal.

La escuela y más aún la escuela en contextos de encierro, pueden cumplir una función de disciplinamiento y también un rol reproductor de las injusticias sociales como antes se señaló y es interés de la pedagogía crítica develar estas situaciones, sin embargo, existe en la escuela un potencial de desarrollo de la persona humana de forma integral, puede convertirse en el espacio de reconocimiento de los derechos y en la oportunidad de favorecer la construcción de proyectos de vida propio en los adolescentes, de ahí que desde la perspectiva de la pedagogía crítica, desde la mirada de Henry Giroux la escuela no sólo es el lugar de reproducción ideológica, sino también, contempla oportunidades emancipatorias donde existe potencial de transformación.

Giroux (2004) define la pedagogía radical como “el punto de entrada a la naturaleza contradictoria de la escuela, una oportunidad para forzarla hacia la creación de condiciones para una nueva esfera pública” (p. 153), por lo tanto, la tarea de la educación debe estar organizada “alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a hombres y mujeres de

clases oprimidas a afirmar sus propias voces” (Giroux, 2004, pág. 153), y esta naturaleza contradictoria que posee la escuela se extrema al interior de la prisión.

- **Currículum oculto en la pedagogía radical**

Siguiendo con la pedagogía crítica y específicamente la pedagogía radical propuesta por Giroux, abordaremos el tema del currículum oculto que de forma general y transversal a las distintas corrientes pedagógicas se puede definir como: “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas. (Giroux, 2004)

Es importante desarrollar el concepto de currículum oculto, ya que esta investigación se centra en la visión de los profesores que a través de sus discursos expresan elementos que revelan aspectos de sus formas de trabajo, actitudes que propician, nos hablan de sus creencias y valores y también de las normas que establecen en el aula al interior del Centro. Sin embargo, la definición de currículum oculto desde la que se abordará este trabajo se relaciona con la pedagogía crítica y específicamente con la teoría de la resistencia que desarrolla Giroux, porque da mejor cuenta de la naturaleza contradictoria de la escuela sobre todo al encontrarse al interior de un recinto penal donde la educación se desarrolla dentro de una institución coercitiva o doblemente coercitiva.

Giroux nos plantea que la pedagogía tradicional tiende a naturalizar y no cuestionar el currículum oculto, por el contrario lo validan como parte importante de la formación para el trabajo. Frente a esta concepción de currículum oculto también existen una serie posturas críticas que vienen desde las perspectivas radicales, que con sus estudios buscan evidenciar como la escuela reproduce valores y creencias que son funcionales al sistema económico capitalista y por lo

tanto a las condiciones de clase. Sin embargo, frente a estos cuestionamientos el autor valora los aportes de aquellos que develan los mecanismos de reproducción, en cuanto explican la función política de la escolarización en términos de clase y dominación, pero se posiciona crítico frente a estas posturas ya que éstas entienden las dinámicas del currículum oculto como prácticas unidimensionales en donde profesores y estudiantes tienen un rol de receptores y no toman en cuenta la capacidad de resistencia que tienen en algunos casos los docentes que modifican las prácticas escolares. (Giroux, 2004)

Por tanto, el currículum oculto debe ser desarrollado dentro de una teoría de la escolarización preocupada tanto de la reproducción como de la transformación, pues debe comprenderse a las escuelas como lugares de dominación y contestación, teniendo presente que la dominación nunca es total y el poder será visto como una fuerza que trabaja sobre la gente y a través de ella, pues el poder no es un fenómeno estático. Aun así, no debe confundirse cualquier forma de oposición que manifiesten los estudiantes con resistencia, aunque en esas formas de oposición está contenida la posibilidad de resistencia. Se puede decir, que es “fundamental para cualquier acto de resistencia la preocupación por descubrir el grado en que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión. En otras palabras la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica a la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social”. (Giroux, 2004, pág. 145)

La visión de currículum oculto propuesto se enmarca dentro de una teoría de la resistencia que propone Giroux, porque visualiza a las escuelas como sitios de naturaleza contradictoria y en esa tensión los docentes deben examinar los mecanismos de dominación y cómo tales mecanismos son reproducidos y resistidos por sus estudiantes.

“El concepto de resistencia redefine las causas de las conductas de oposición al argumentar que poco tienen que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la incapacidad aprendida, sino más bien con la lógica de la moral y la indignación política” es decir Giroux se posiciona desde el análisis político para entender el fracaso de la escolarización de los sectores oprimidos.

La pedagogía radical, que plantea el autor a partir de una teoría de la resistencia, reside en tres planteamientos básicos (Giroux, 2004):

En primer lugar debe existir un análisis que observe las reacciones de las personas frente a las limitaciones, ya sea para mantenerlas como para cambiarlas.

En segundo lugar entender que las escuelas son sitios contradictorios marcados por la lucha y la adaptación.

En tercer lugar la función de los educadores debe estar orientada a capacitar a los educandos a afirmar sus propias voces.

En síntesis existe una clara relación entre los objetivos de la educación en contexto de encierro con la pedagogía crítica o radical en palabras de Giroux, puesto que buscan que el individuo sea capaz de generar conciencia y tenga la capacidad de determinar su propia existencia afirmando su identidad.

A su vez los docentes somos parte de la naturaleza contradictoria de la escuela y está, tanto dentro de Centros de privación de libertad como fuera, ejercer control y reproducción ideológica sobre los jóvenes, pero también es un espacio de oportunidades emancipatorias. Por ello se ha optado por este enfoque teórico ya que en un espacio de tanta violencia y coerción como es la cárcel, la educación no puede entenderse solo desde las teorías de la reproducción ideológica, pues el trabajo educativo en estos contextos evidencian discursos de tensiones y contradicciones entre escuela y cárcel y a su vez en la misma escuela, de ahí que la teoría de la resistencia de Giroux se vuelve pertinente porque se sustenta en la

premisa de que la escuela es un espacio contradictorio que puede ofrecer oportunidades emancipatorias a los sujetos.

A su vez la escuela, además de contener espacios de resistencia, en este contexto particular puede constituirse en un “factor protector si allí actúan figuras afectivas significativas para los niños que fortalezcan la sensación de valía y competencia personal” (Vizcarra & Dionne, 2008, pág. 255) de tal forma las instituciones educativas pueden reforzar o no los componentes contraculturales en la construcción de identidad del joven, de ahí la centralidad de su rol sobre todo en espacios donde existe un predominio de la estigmatización.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

La Metodología a utilizar tendrá un enfoque esencialmente cualitativo, pues se trabajará con las concepciones que se han formado los diferentes actores a cargo de desarrollar los programas educativos en contextos de encierro a partir de la Ley de Responsabilidad Penal desde 2007.

El alcance de la investigación será empírico descriptivo, ya que se orienta a establecer lo que ha ocurrido en estos siete años de implementación de la LRPA y lograr una comparación con las exigencias del marco normativo nacional e internacional.

3.2 MUESTRA

El tipo de muestra es intencionada, puesto que se seleccionará a los actores más relevantes del proceso de implementación de la LRPA en cuanto al tema educativo en el CRC de San Bernardo, esto en base el PEI (Proyecto Educativo Institucional) para Centros Privativos de Libertad de Sename. De esta forma la muestra está compuesta por los actores educativos que están en contacto directo con los adolescentes implementando diferentes programas de intervención como lo establece el PEI de los CRC.

Se han identificado en el PEI tres programas que abarcan lo educativo en el CRC, estos son:

Educación formal (escuela, liceo, CEIA) para la continuación de estudios, que por ley deben recibir todos los niños y niñas, por tanto debe existir la oferta educativa, que en este caso está siendo impartida en modalidad de educación de adultos por un CEIA (Centro Educativo Integral de Adultos) llamado “Gladys Lazo”, esta institución está presente en el CRC de San Bernardo desde 2013, por lo tanto, el periodo de estudio corresponde al primer año de trabajo de este CEIA en el CRC.

También está presente el área de ASR (Programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción Educativa) que tiene como funciones; colaborar en las intervenciones con jóvenes que requieran continuidad de estudios y a su vez preparar y facilitar la reinserción al sistema de educación regular, esto a través de apresto, nivelación y posterior inserción escolar para jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo por más de un año, realizado por profesores y psicopedagogos. La institución que desarrolla el programa de ASR en este CRC es ACHNU (Asociación Chilena pro Naciones Unidas), esta ONG tiene como orientación el trabajo con la Infancia y la promoción de sus derechos y se encuentran desarrollando este programa en el Centro desde la implementación de la ley en 2007.

Otra área educativa son los talleres complementarios de Sename, los cuales son permanentes y su orientación es trabajar habilidades laborales con los jóvenes, a través de talleres de madera, costura, mosaico, pirografía, etc. Los talleres tuvieron una reformulación a partir de la LRPA, con lo cual se espera que se desarrolle un trabajo complementario con las otras acciones educativas al interior del CRC.

Estas tres instancias educativas están dirigidas al interior del Centro por una Coordinadora Educativa que además integra en su coordinación a los equipos de cada casa.

En este estudio se entrevistó a dos profesores de CEIA “Gladys Lazo”: al profesor de Ciencias Naturales y al profesor de Matemáticas y además al Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), que realiza la función de dirección del CEIA en el CRC. En cuanto al programa de ASR por ACHNU, se entrevistó a tres profesionales: un Psicopedagogo, un profesor de Educación General Básica y a la Directora Ejecutiva del Programa. En relación a los Talleres Complementarios se entrevistó a dos profesores que realizan talleres, la docente realiza un taller de costura y el profesor un taller de pirografía. En total fueron seis entrevistas a docentes de aula y dos entrevistas al equipo directivo.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTO

La técnica para conseguir los datos será a partir de entrevistas no directivas centradas, que Mucchielli define como: “Método presencial de entrevista, basado en la empatía del entrevistador para con el actor entrevistado (individuo o grupo), que se emplea para recoger informaciones ligadas a la subjetividad de los actores (descripción, punto de vista, análisis, sentimientos...)”. (Mucchielli, 2001, pág. 89)

Estas entrevistas serán en profundidad, semiestructuradas e individuales. En la muestra participaron seis docentes, dos por cada institución educativa al interior del Centro, más los directores de los programas de CEIA y ASR, además de un informante clave sobre educación de adultos y educación intracarcelaria.

Los entrevistados tuvieron conocimiento del objetivo de la investigación, se les pidió la aprobación de participar de la misma, a partir de un formulario de consentimiento informado que se les entregó oportunamente, en el cual se estipula el carácter voluntario de su participación, el conocimiento de los fines que

se propone la investigación, qué se espera de ellos, el derecho a retirarse cuando lo estimen y a conocer los resultados, además de la confidencialidad de las entrevistas. (Centro de Estudios de Ética Aplicada)

El instrumento a utilizar se constituye en una pauta que busca, por una parte focalizar la entrevista en la descripción del trabajo que realiza cada entrevistado: cómo se incorporan a trabajar con jóvenes infractores, cómo es el trabajo con otros programas, qué objetivos se plantean, qué aportes esperan realizar, obstáculos y facilitadores en el proceso y finalmente qué aprendizajes han conseguido desarrollar. Por otra parte, como las entrevistas son semiestructuradas importa que a partir de los temas abordados emerjan énfasis, temas u otras particularidades que sirven para la construcción de significados por parte de los docentes sobre su trabajo.

3.4 PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de la información que se recogerá, se abordará a partir de la creación de categorías de análisis mediante un proceso de codificación abierta, definida como el “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss, 2002, pág. 110). Esto en el marco del desarrollo del método de la teoría fundamentada, en donde la recolección de datos, el análisis y la teoría que surja de ellos guarden estrecha relación entre sí. En este método se realizan estas etapas, conjuntamente la recogida de datos, desarrollando la codificación de cada una de las entrevistas recogidas, para luego categorizar los códigos creados y desarrollar relaciones entre estas categorías, que permitan concluir en la integración de todo el conocimiento generado, a partir de las entrevistas desarrolladas (Strauss, 2002).

Posteriormente, se llevará a cabo una evaluación del desarrollo de la implementación de la LRPA en el CIP- CRC de San Bernardo en cuanto a lo educativo desde la perspectiva del Derecho a la Educación, entendiendo evaluación como una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables, sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura. (Nirenberg, 2001)

La evaluación de la educación de adolescentes infractores de ley en contexto de encierro se desarrollará a partir de una matriz de evaluación del derecho a la educación propuesto por Pérez Murcia (2004) que elaboró con referencia a los criterios de las 4-A; Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad planteados por Tomasevski (2004).

3.5 CRITERIOS DE CREDIBILIDAD

El grado de credibilidad tanto de la información recogida, como del análisis que se realice de ella, dependerá de la contrastación de las visiones presentadas por los sujetos entrevistados en el proceso, como por la triangulación de la información extraída con la entregada en las diversas fuentes teóricas.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS RECOGIDOS

4.1 CONTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS

A partir de la serie de entrevistas realizadas a profesores de educación en contexto de encierro del CRC de San Bernardo, se puede evidenciar las visiones que tienen sobre su rol dentro de este contexto, como también la visión que se forman de los jóvenes a quienes educan y de la relación que se genera entre ellos y sus estudiantes, asimismo, se desprende de los discursos otra temática importante, que es la relación existente entre las instituciones educativas y la institución de encierro, entendiendo sí que en ella coexisten variadas instituciones con dinámicas propias, pero supeditadas a la función de encierro de la institución en la que se desenvuelven.

Como paso inicial de análisis del material empírico se procedió a la transcripción de cada una de las entrevistas, posteriormente se identificaron los temas emergentes de los discursos de los docentes entrevistados. Se fue delimitando y concentrando las visiones, intereses y valoraciones que emanaban de las entrevistas, de tal forma que esos temas emergentes codificados se convirtieran en categorías, que a su vez contenían en ellas subcategorías.

En un diálogo constante entre los datos empíricos y el análisis que se estaba realizando se fueron modificando los resultados hasta quedar establecida una serie de tres categorías, estas dan cuenta de la autopercepción de los docentes al configurar el tipo de profesor de jóvenes en contexto de encierro, la visión que construyen de sus propios estudiantes y como tercera categoría se evidencia la tensión que existe entre las instituciones: entre la cárcel y la escuela.

4.1.1 Categoría 1: Configuración del profesor de jóvenes infractores de ley en contexto de encierro.

En esta categoría se caracteriza al profesor que trabaja con jóvenes infractores de ley en contexto de encierro y se pone de manifiesto, tanto las cualidades necesarias de un docente, como los objetivos que busca realizar, esto en el marco de la especificidad del trabajo en condiciones de encierro. Esta categoría emerge del análisis de las entrevistas a los profesores de distintas áreas educativas que trabajan en el Centro, estos docentes fueron consultados sobre el trabajo que realizan, cómo lo realizan y también sobre los obstáculos y facilidades dentro del proceso educativo, posteriormente en la codificación surgen elementos que hablan del vínculo profesor - alumno, enseñanza de hábitos y habilidades sociales, características personales que influyen en el trabajo con los jóvenes, la promoción de ciertos valores, entre otros, que empiezan a repetirse. De este modo, pueden agruparse en sub categorías que llamaremos *rol del profesor, objetivos educativos y estrategias pedagógicas*.

Los profesores entrevistados tienen distintas experiencias educativas y trayectorias de vida como diversos estilos de enseñanza, sin embargo, existen aprendizajes en la educación en contexto de encierro que comparten la mayoría de los entrevistados, que tiene relación con el vínculo que generan con los jóvenes y las apreciaciones en cuanto a las dificultades de aprendizaje que tienen los mismos, de ahí que se evidencia cierta uniformidad en los discursos en cuanto al abordaje de estrategias pedagógicas.

Sub categoría 1: Estilo democrático de enseñanza en oposición a educación formal.

En el desarrollo de las entrevistas los docentes fueron describiendo su llegada a trabajar en el CRC, contaron la rutina diaria de un día común, la relación con los

jóvenes, describieron las estrategias pedagógicas, las condiciones laborales y las dificultades cotidianas entre otros temas, pues, a lo largo estas descripciones los entrevistados estaban describiéndose en su rol de profesores, cómo se ven a sí mismos y establecían también, el que consideraban el ideal ser de un profesor dentro del contexto de encierro.

El tipo de profesor que se desprende de las entrevistas, se compone principalmente de tres características que son transversales a todos los entrevistados, aunque con énfasis y matices diferentes, ellos nos hablan por un lado: del vínculo que el profesor debe propiciar con los jóvenes estudiantes, de la actitud profesional frente a su trabajo y de una actitud crítica frente a su quehacer y al contexto en el que trabajan.

Las características mencionadas describen un tipo de profesor que denominaremos como estilo democrático, el cual se posiciona crítico frente a la educación formal o tradicional, en algunos casos por convicciones y en otras por pragmatismo, porque manifiestan que la educación tradicional en este contexto y con el tipo de jóvenes a quienes se dirigen no da resultados positivos, tal como lo manifiesta la profesora EDN5 al decir: “casi todos son desertores cachai y es poco lo que podí hacer con una educación formal” (sic) y después continúa “es muy difícil porque la mayoría ha atravesado por el tema del alcohol y de la droga y por eso ellos son desertores” (sic).

Cuando los profesores hablan de educación tradicional se refieren a la educación dada en las escuelas extra carcelarias, donde en general los profesores se posicionan desde un liderazgo vertical, donde existe poca flexibilidad en el abordaje de los planes y programas de estudio y donde los estudiantes tienen un rol pasivo dentro de su aprendizaje, por tanto, los profesores que participaron en las entrevistas plantean el fracaso de ese tipo de enseñanza, de ese tipo de escuela en los jóvenes que ellos atienden, en base a la constatación de las

historias de vida de los jóvenes, quienes han sido desertores escolares y a la oposición inicial que manifiestan los jóvenes hacia la escuela dentro del CRC.

Vínculo

Todos los profesores hablan de generar vínculo con los jóvenes, ocupan conceptos diferentes tales como: afectos, empatía, actitud directa, darles esperanzas, implicarse, verdadera conexión, comprometerse, comunicación o simplemente al decir: “profesor cercano”, dan cuenta de la prioridad que le asignan a esta característica como docentes en estos contextos, las motivaciones que se desprenden de las entrevistas para esta actitud son variadas, desde ser una forma de contrarrestar las historias de vulneraciones que han vivido los jóvenes, como estrategia pedagógica, por formación pedagógica, por convicción o por pragmatismo, sin embargo, el consenso existente es inapelable.

El profesor EDN2 lo manifiesta de esta forma:

“creando como una estrategia educativa un buen vínculo con el joven, esa es como una estrategia para poder abordarlo y podré tenerlo a favor de la actividad y sumado a la actividad, ya, porque si no tenemos un buen vínculo, una buena relación y eso tiene que ver con estos valores del compromiso del respeto y no que nos vean como unas gente que vienen a crear más tensión, sino que nos vean un profesor cercano.”

Más adelante complementa diciendo:

“conocer al joven es para tener un verdadera conexión y eso tiene que ver con saber cómo él está, cómo se siente, saber de sus intereses, saber de sus expectativas, o sea, conversar un poco de la persona y es así como nosotros también tenemos la posibilidad de poder ir haciendo un trabajo más comprometido con el joven”

Asimismo el profesor EDN4 plantea:

“yo no vine a buscar esta pega, sino que, me llegó como hablábamos en un inicio, tener ganas de estar aquí, porque si tú no tienes ganas y no te levantas todos los días motivado para venir para acá es difícil y lo otro es no tener miedo a los afectos con los cabros, demostrarle afecto, demostrarle afecto, porque aquí están muy carentes de afecto”

EDN5 también comenta que: “siempre he tenido una actitud bien directa con los cabros, siempre he sido, yo creo que la experiencia que yo recibí con los presos de Colina, me dio harta experiencia, hartó desplante y además yo tengo mucha empatía con los cabros”

EDN3 nos dice: “Era un desafío nuevo, tenía confianza en mi forma de ser para poder llegar a los jóvenes, porque yo creo que eso es bastante importante, la empatía que uno pueda tener y lograr con los jóvenes”

También nos plantea:

“Como te decía venir a dar un poco de cariño, no es necesario que los ande abrazando, pero de repente no sé una palmadita en la espalda cuando están trabajando, cómo esta, cómo le va, ¿le ayudo en algo?, ser cariñoso, ellos necesitan afecto”

A su vez el docente EDN6 comenta este tipo de vínculo a partir de ejemplos de la forma de relacionarse con los jóvenes:

“tú tienes que dedicarte a conversar con los chiquillos si va a venir Juan Pérez o no para acá tú lo cachai que uno necesita conversar con él, tú te sientas al lado y pones las rayas del dibujo que está haciendo o la piro grafía ya por aquí tienes que hacerlos así o por acá lo tienes que hacer asa” (Sic)

Y EDN6 explica también el consejo que le dieron cuando recién comenzó:

“eso que haces tú de conversar con los lolos conversa, conversa, ¡conversa! Me decía, no grites, no los regañes tan solo conversa metete con ellos pero siempre

tienes que hacerle ver que tu soy el profesor cachai' eso te va a servir me dijo".
(Sic)

La mayoría de los docente relevaron el vínculo con los jóvenes como algo primordial por las necesidades que traen consigo estos estudiantes, como también una estrategia para abordar la complejidad del trabajo pedagógico con adolescentes dañados, violentados en palabras de los profesores y que también han violentado a otros con sus acciones.

Actitud profesional

A lo largo de las entrevistas se evidencia que los profesores tienen conciencia que deben tomar una serie de decisiones y éstas las hacen desde una actitud profesional, entenderemos por actitud profesional a la rigurosidad y responsabilidad en la toma de decisiones, como profesional en este caso de la educación, veremos que los docentes definen su actuar de diferentes formas, tales como: prolijo, metódico, innovador, adaptación, entre otras, todas ellas están dando cuenta de la característica mencionada.

El profesor EDN4 se refiere a su trabajo de la siguiente forma:

“ser metódico, anotar todo, yo eso hago, todos los proceso que vivo con los chiquillos yo los anoto y también espero este año ocuparlos como plataforma y ver qué errores cometí, también frente a eso ser prolijo, ser muy prolijo con los chiquillos y tener los conocimientos claros muy claros”

El profesor EDN2 plantea que:

“hay que estar siempre así como preparado ante esas situaciones adversas y lo otro también como aprendizaje innovar siempre, innovar siempre o sea como no me resultó eso y a partir de la próxima esto lo podemos hacer de la siguiente

manera, sino cambiar radicalmente la actividad atendiendo los intereses de los cabros”

EDN1 dice que:

“aquí uno aprender a adaptarse a lo que hay y quizás al principio eso cuesta, porque uno está acostumbrado a realizar un proceso y sobre todo en educación es un proceso que tiene un inicio, desarrollo y un final con un resultado y aquí muchas veces no sucede eso, tiene un inicio y termina ahí sin resultados, tiene un inicio, un desarrollo, pero falta el final, algunos si tienen todo eso, aparte de todos estos grupos que te he dicho uno tiene que ir adaptando el material viendo qué cosas le puede gustar que no”.

EDN3 dice: “Estar tratando siempre tratando de replantearse, de cambiar de estrategia, si algo no te resulta, si algo te está fallando buscar por qué te está fallando, cómo llegar a ellos, cómo lograr cosas, para poder lograr tu objetivo que finalmente que ellos puedan avanzar y avanzar realmente, que aprendan realmente, porque ese es el objetivo de nosotros los profesores, que los alumnos consigan los conocimientos necesarios para poder seguir desenvolviéndose en lo que es la educación”

Actitud crítica

Definimos actitud crítica a la posición, desde la cual asume el docente la educación frente a sus estudiantes, en este caso desde los derechos, desde el diálogo y el reconocimiento de la realidad que viven los jóvenes a quienes educa, y que entienden a la educación como una herramienta en la construcción de los proyectos de vida. Este tipo de profesor ayuda en la toma de conciencia de las necesidades que tienen los jóvenes a partir de un trato de legitimación del otro.

Los docentes en sus comentarios fueron expresando estas ideas, sin embargo, esta característica es más evidente en aquellos que tienen una trayectoria laboral más extensamente asociada al mundo popular, pues, explícitamente hablan de las vulneraciones de derechos de los jóvenes internos, de promoción de los Derechos Humanos, de trabajar las historias de vida de los jóvenes, de autocrítica y diálogo en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El profesor EDN4 se refiere a su trabajo: “Es problematizar ya, aprendizajes basado en problemas, entonces problematizaba entre cierto contenido, dejaba algunas preguntas se reflexionaba frente a un área, a un nivel particular y después que dejaba muchos cabos abiertos, poco menos que obligaba a los chiquillos que se hicieran preguntas frente a eso”

Más adelante plantea:

“hablar de igual a igual y desde ahí los chiquillos reconocieron también que yo era uno de ellos, no por el ámbito de compañero delictual como dicen los chiquillos *“que este es mi compañero de delito”* sino que de la calle *“profe usted vivió la calle, usted sabe lo que es estar callejeando”*.”

El profesor EDN2 plantea que:

“ver cómo lo estamos haciendo y el mejor feedback que podamos tener es el joven y es por eso que es súper importante tener ese vínculo, esa confianza de poder expresar si yo te digo “sabes” un ejemplo *“Juan estás haciendo muy mal tu trabajo en el sentido que no le estás poniendo el compromiso debido”*, pero eso a lo mejor se debe a que yo tampoco estoy motivando, entonces veamos qué podemos hacer, cuáles son las cosas necesarias que debiéramos tener nosotros para poder hacer un buen trabajo partiendo de ¿el material es adecuado sirve o no sirve?”

EDN5 se refiere: “nosotros trabajamos con la otra parte del chiquillo su historia de vida, su vida como la miércale, nació en un hogar: padre preso, madre traficante,

criado con la abuela, con una tía, cabros violados, maltratados y nosotros trabajamos con esos chiquillos porque eso es lo que aparece aquí después”

EDN1 dice: “trabajamos con los derechos, lo básico y lo fundamental son los Derechos Humanos, toda actividad que hacemos intentamos relacionarla con los Derechos Humanos, sobre todo con los derechos de los jóvenes, los niños y las niñas que en este contexto están súper vulnerados, prácticamente muchos de sus derechos no existen. Nosotros les informamos siempre de cuáles son sus derechos al entrar aquí y qué es lo pueden hacer, qué es lo que no, cuando lo pueden hacer y ellos también consultan y preguntan”.

Siguiendo con la idea de educar en los derechos el profesor EDN6 plantea “en algo más pre-laboral, pero yo qué voy a hacer. Yo ya le dije a la gente tú quieres que yo haga un taller pre laboral, yo voy a hacer un taller pre laboral pero voy a colocar un reloj de esos que marcan y yo a los compadres les voy a dar ... Yo ya hable con la gente de la CUT para que vengan hablar lo que es por ejemplo un sindicato en una fábrica o en una empresa, porque aquí a los cabros no se les prepara para eso, para que conozcan realmente sus derechos cuando estén trabajando si es que realmente van a trabajar”.

Como se puede colegir de las narraciones anteriores, la percepción que tienen de sí mismos y finalmente de cómo debería ser un profesor que trabaje en esas circunstancias, tiene como elementos centrales tres aspectos: el vínculo con los alumnos que se expresa en formas variadas, una actitud profesional frente a su quehacer entendida como tomar decisiones fundadas y asumir responsablemente el proceso y una actitud crítica que emana principalmente de la constatación de la vulneración de los derechos de estos jóvenes que les hace posicionarse desde los derechos y la problematización de la educación. Han sido estos aspectos que van caracterizando lo que se han denominado estilo democrático de enseñanza, en la medida que contribuyen a generar un proceso de aprendizaje basado en los

afectos y el diálogo y de esta forma las relaciones entre profesor y alumnos se hace menos vertical de lo que los docentes interpretan sucede en la realidad extra carcelaria.

Sub categoría 2: Educación para la reinserción o educación basada en derechos.

Los profesores dan cuenta de una serie de objetivos que son propios a sus responsabilidades, de acuerdo a cada cargo en que se encuentran según la institución y para cada uno de ellos existen una serie de orientaciones formales, tanto en lo educativo como en lo administrativo, de ello se hará mención y se vincularán con las orientaciones técnicas que establece Sename.

A su vez, durante las entrevistas surgen otros objetivos educativos que son transversales e independientes de la especificidad de cada docente, esto tiene relación con: crear las condiciones para un ambiente propicio para el aprendizaje, si bien este objetivo se encuentra presente en cualquier contexto educativo, en éste cuenta con la especificidad de que los docentes lo describen como un lugar donde hay un aire de violencia, tal como lo expresa EDN5:

“independiente del aire que tu respiras de violencia adentro, porque entre los chiquillos hay cosas y temas encontrados, cosas que vienen de la calle, han estado en otros centros juntos han tenido dificultades” o cómo el profesor EDN2 para referirse al clima interno hace la siguiente comparación: “en un colegio normal es como una taza de leche, acá estas exigido al máximo”.

Para ello, los docentes coinciden en: generar límites claros, consistencia en el actuar y no ser un agente que genere tensión.

En cuanto a objetivos generales declarados, los entrevistados los sintetizan en nivelar, orientar, trabajar las habilidades sociales, en eso existen coincidencias, sin

embargo, si nos preguntamos sobre el para qué educan o cuál es el objetivo de la educación en contexto de encierro, es posible encontrar dos visiones que están latentes entre los profesores que llamaremos: educación para la reinserción social y educación basada en derechos, ambas posturas surgen de interpretaciones libres que los profesores hacen de la Reforma Penal Adolescente y podemos encontrar en un mismo profesor discursos que apuntan a objetivos diferentes según se definirá a continuación.

La educación para la reinserción social, parte de la base que en el joven existe una desviación que habrá de corregirse, por lo tanto, parte de la premisa de un tipo de sujeto correcto aunque no se lo defina explícitamente, como a su vez supone que el encierro y las medidas socioeducativas provocarán ese cambio esperado.

Se desprende de lo anterior que esta educación, está pensada en volver a insertarlos en la sociedad, por lo tanto siempre está posicionándose en un futuro, entendiendo el presente como preparación para la adultez y no como un momento relevante en sí mismo y con ello transmite una forma determinada de existencia que no surgió como proyecto de vida del propio del joven.

El profesor EDN3 dice:

“ellos tienen derecho a la educación, si yo vengo a trabajar vengo a entregarles educación, vengo a tratar de sacarlos de este mal sistema donde ellos están viviendo, en donde los antivalores para ellos son valores”.

El profesor EDN2 dice sobre la educación lo siguiente:

“promover la educación como algo importante dentro de su formación es como la reinserción, como la posibilidad de reinserción en el área educativa y ahí dar todas las herramientas necesarias que el joven carece para poder nivelar sus estudios porque ese es el propósito brindar la posibilidad de poder nivelar sus estudios y

como objetivo también general está que el joven alcance una reinserción con nuevos valores, que cada uno... ahí, ya temas personales que cada profesional lo trabaja de manera diferente de acuerdo a las actividades que realiza”.

El docente EDN6 piensa sobre su trabajo lo siguiente:

“yo sigo creyendo en eso creo que el taller en definitiva es una excusa para traspasar otras cosas valores, principios, normas como personas muchas veces los chiquillos las únicas veces que conversan con alguien es acá cachai porque en sus casas con los viejos no pasa nada, si es que viven con los papas estos cabros muchas veces ellos viven con otros chiquillos que andan en la calle y lo único que conversan es de otras cosas”.

La idea de “traspasar”, de “entregarles”, “reinsertar con nuevos valores”, que se mencionaron en los discursos de los docentes surge de la idea de que los jóvenes carecen o están en una situación de desviación, por lo cual habrá que “volver a educarlos”, el problema que se oculta en esta lógica de pensamiento es la posibilidad cierta de desmerecer la cultura y con ello las ideas y valores asociados de los jóvenes a quienes enseñan, y a partir de ello educarlos pensando en un tipo ideal de joven y después de adulto, sin facilitarles las herramientas para que el adolescente busque sus propias alternativas y caminos. Cuando se piensa en un tipo ideal de persona no existe consenso de lo que se entiende por ello y además están muchas veces atravesadas por prejuicios de clase, de género u otros.

A su vez, lo que llamamos en esta investigación, *educación basada en derechos* está muy vinculada al estilo de profesor que definíamos como democrático, específicamente en cuanto a su actitud crítica, ya que, se desprende de las entrevistas un objetivo diferente al declarativo en algunos profesores, pues buscan priorizar una educación no para una posterior reinserción, sino que durante el proceso, la educación se base en los derechos, donde no se busca un cambio

prediseñado, por el contrario, se entendería la educación como una herramienta que favorezca en cada joven la elaboración de un proyecto de vida.

EDN1 dice: “darles esperanzas de que fuera de aquí pueden hacer algo más que delinquir hacer hincapié en sus capacidades sobre todo y descubrirlas porque las hay y muchísimas y buenas, hay jóvenes que dibujan de manera espectacular, hay jóvenes que son muy buenos para las matemáticas y sin embargo, aquí están muriéndose, talentos muriéndose, porque no se explotan, no se buscan”.

EDN5 también señala las oportunidades de aprendizaje sobre el presente de los jóvenes, a propósito de que los jóvenes internos no les gustaba que sus madres vendieran sus productos: “ni ellos venden, sentían que era una cosa que no tenían por qué hacer, para qué, si ellos tienen mucha plata afuera, ellos siempre aparentemente no tienen necesidad de vender algo porque la mamá le trae todo, pero yo les decía eso es mentira, saquemos la cuenta les decía yo, cuánto gasta tu mamá en venir a verte... es súper buena esa cosa que ellos han ido asumiendo que tienen necesidad aquí adentro, que es mentira que afuera tienen mucha plata yo les digo si tuvieran plata no te traerían una bebida de 500 pesos poh”

EDN4 plantea sobre las problemáticas de los jóvenes y cómo las enfrenta: “Primero el tema de drogas con los chiquillos, yo lo tomo como una cuestión que existe, no lo tomo como algo que no sea real, como algo que existe y no prejuicio frente a eso, ya. ¿Validarlo? No lo validó, pero tampoco lo invalido, porque creo que sería un error de parte mío, porque es una realidad concreta”.

EDN5 se interroga sobre el destino de los jóvenes:

“hay cabros que están condenados a 10 años imagínate, qué haces con un cabro que está condenado a 10 años si no haces un proyecto personal con ese cabro llegó a cumplir los 10 años, qué hago con ese cabro, que propuesta tengo yo para ese cabro, porque le tengo que tener una propuesta. Aquí yo creo que debería

haber una atención súper personalizada si hay tanto profesionales hay tantos, tantos, tantos, si yo te hablo psicosocial, asistente social, psicólogos, profesores de las distintas instituciones está el SENDA, cachai y los cabros se van y a la semana están delinquiendo, nosotros de verdad que no somos una institución que rehabilita, no somos una institución que rehabilita jóvenes”.

EDN1, relató un ejemplo de cómo se educa en Derechos Humanos y con ello se posiciona desde una visión sobre lo que debe ser la educación en contexto de encierro:

“nosotros le contamos cuáles son los derechos y lo que no puede ocurrir, ellos en un primer momento como que dicen si pa´ que sí que me estás contando, si luego va a seguir pasando por mucho que me digas o yo diga, muchos tienen miedo a hablar porque si no van a recibir el doble, es decir yo hablo digo que me ha pasado, denunció y cuando se entera Gendarmería o cualquiera, recibe el doble de paliza, recibo el doble de tal, pero igual con el tiempo, a raíz de, conforme al trabajo eso cambia, recientemente hemos hecho un taller masivo sobre Derechos Humanos y esto dio sus frutos, porque ciertos jóvenes se atrevieron a denunciar abusos por parte de Gendarmería y esto se está investigando”

En esta categoría se han presentado dos tipos de formas de ver la educación con los jóvenes infractores de ley que existen al interior del CRC San Bernardo, sin embargo es interesante observar que ambas visiones coexisten al interior de la mayoría de los docentes, con ello planteamos que no existe una diferenciación categórica entre profesores al interior del Centro, sino más bien matices entre cada una de ellos, donde en algunos prima más una visión de tratamiento y en otros la visión basada en derechos, esto evidencia la necesidad de consolidar un discurso asociado a los derechos que se vincule con acciones pedagógicas que apunten en ese sentido al interior del CRC.

4.1.2 Categoría 2: Configuración del joven estudiante infractor de ley en contexto de encierro.

En las descripciones que hacen los profesores de su trabajo y del conocimiento que tienen de sus alumnos va surgiendo una imagen que se construyen de ellos, por una parte de ideas preconcebidas, pero principalmente de la experiencia del trabajo cotidiano.

Se busca caracterizar el tipo de joven estudiante que existe en esta institución de encierro, a partir de las descripciones de los docentes. Estas identidades se construyen principalmente, desde la complejidad del trabajo educativo en este contexto, pero a su vez también de las experiencias exitosas en el trabajo cotidiano con los jóvenes.

Esta categoría, configuración del joven estudiante en encierro, se explica a partir de una serie de sub categorías que van dando cuenta desde qué lugar, desde qué ámbitos es que construyen una imagen los docentes del CRC de San Bernardo de los jóvenes internos. Se han identificado tres áreas convertidas en sub categorías, que se las ha denominado: relación de los jóvenes con las instituciones de educación en CRC, nivel educativo descendido, violentos y violentados.

A nivel general, podemos decir que la identidad que se ha construido de los jóvenes, dice relación con dos aspectos fundamentales: las carencias y los valores observables en los jóvenes.

En cuanto a las carencias, los docentes hablan de falta de hábitos, ausencia de habilidades sociales, que no se les respetan los derechos, pobreza, nivel cognitivo descendido, así entre otros conceptos que afloran.

La representación de los jóvenes a partir de las carencias es desde un nivel inicial, pues después se suman elementos que surgen de las relaciones interpersonales y las actitudes producto de ese vínculo entre profesor- estudiante y es ahí donde los docentes se refieren a valores que observan en los jóvenes como: reciprocidad, compromiso, responsabilidad, entre otros o bien la relación que establecen los jóvenes con el dinero y trabajo.

Sub categoría 1: Relación de los jóvenes con las instituciones de educación del CRC.

En el CRC de San Bernardo interactúan una serie de instituciones, en cuanto a lo educativo se ha delimitado a tres, estas son: escuela (CEIA), talleres de Sename, ASR (ACHNU), frente a estas instituciones y profesores que trabajan en ellas, los jóvenes tienen un comportamiento que no es homogéneo, es decir: el trato, el compromiso, el valor que le asignan a cada institución es diferente, en los discursos de los docentes emerge esta situación, frente a lo cual, los entrevistados se preguntan también a qué se debe y las respuestas que ellos mismos encuentran para esta situación, son variadas y van desde considerar el tipo de propuestas que realizan hasta el trato o vínculo que han generado las distintas organizaciones con los jóvenes.

EDN5 se pregunta por la buena recepción que tienen los talleres en los jóvenes: “cumplen horario casi rigurosamente, tienen una asistencia casi cien por ciento y no te estoy hablando maravillas porque de verdad es así, es así por qué, no sé, por qué razón los talleres son algo encantador para ellos, no tiene que ver, no sé si tiene que ver con los profes o no pero las propuestas nuestras les gusta mucho”

Del análisis de los discursos de los profesores, podemos observar dos formas básicas de relacionarse por parte de los jóvenes hacia las distintas instituciones educativas expresadas éstas en el trato con los docentes.

Los jóvenes que están en situación de encierro se muestran disruptivos frente a la institución de la escuela y a la autoridad tradicional y por otra parte, podemos identificar un tipo de participación que llamaremos participación por retribución, en la cual a su vez se puede distinguir entre una retribución que denominaremos formal porque los beneficios de ella están establecidos y otra simbólica por lo que buscan expresar.

Disruptivos frente a la institución escuela

Los profesores manifiestan que existe un rechazo de los jóvenes por la escuela formal, no así con otras experiencias educativas dentro del encierro. El rechazo hacia la escuela se manifiesta de muchas formas, primero con hostilidad inicial hacia los profesores esto expresado en: hurtos, ofensas o amenazas como lo expresa el profesor EDN4, sobre su llegada:

“luego en el aula con los chicos, la primera clase que hice fue en el primer nivel medio, la casa número 3 del centro, llego y la primera frase que me ofrece un joven es tal cual y cito: “*¿por qué no te vai longi culiao de aquí, sino vai a salir apuñalao*” con la mano dentro de la polera haciendo una especie de cuchillo supongo que tenía algo, y me lo dice al lado de mi cabeza yo estaba parado ahí frente a los chiquillos y me lo dice ahí en voz baja, fue una impresión tremenda en ese momento la guata se me apretó me puse ultramente nervioso lo asemejo a pararse frente a un escenario y estar un poco dudando de lo que estai haciendo”.

Otra forma de actuar por parte de los adolescentes que puede interpretarse como oposición a la escuela, aunque no puede entenderse como único factor, es el abandono de los procesos educativos, tal como sigue el relato del profesor:

“muchas veces tuve que volver atrás en temas y tuve que volver a explicar un tema porque no estaban todos había uno después llegaban ocho, así esos ocho le preguntaban a ese uno y siempre el que iba a la sala no siempre era de los más connotados dentro de las casas, en consecuencia eran maltratados psicológicamente por parte de los demás que eso nosotros debíamos estar fregándolos cada cierto tiempo, porque el que más entraba es el “perro” y los que no entraban eran los “vivos” o los “jeje” como le dicen ellos, ¿cachai?, entonces también existe esa dualidad: falta de motivación para asistir”. (Sic)

Siguiendo con el testimonio del docente se manifiesta también la forma en que los jóvenes se refieren a la escuela y esto denota la falta de valor que le asignan, por ejemplo:

“porque los chiquillos procuran pasar la mayor cantidad de tiempo posible ocupados, muchas veces el colegio no era los más apetecido por ellos, prefieren estar en un taller haciendo algo que les iba a dar lucas, ya, aparte que muchos de ellos decían que el colegio es pa´ perkin, entonces tu entendí a qué me refiero con perkin, ahí había que estar ahí con ellos molestándolos, mosqueándoles para que entraran a la sala”. (Sic)

En palabras de otro docente EDN3: “Ellos tratan también de atemorizarte, tratan de manejar ellos la situación, entonces es una lucha constante con ellos para poder trabajar y como te digo en un principio fue impactante”

Por lo tanto, desde la mirada del cuerpo docente, independiente de la institución a la cual pertenecen, sienten que los jóvenes no le asignan valor a la escuela. Existen una serie de explicaciones que pueden ayudar a entender esta situación de oposición de los jóvenes en situación de encierro frente a la institución de la escuela, estas tiene relación con: la crisis que vive la escuela a nivel nacional, pero también con situaciones propias de la escuela en su actuar en el encierro.

Primero se puede plantear el problema de la crisis del aula y como en ella se reproducen las brechas que existen en nuestra sociedad expresadas en la diada profesor- alumno. El profesor EDN2 de ASR dice: “en realidad en los colegios normales se va dejando de lado a muchos jóvenes que terminan en este lugar, fueron dejados de lado por su conducta, por su forma de funcionar, por un millón de factores, ya, y son los que finalmente, no todos, pero la gran mayoría termina cometiendo algún delito y termina siendo parte de esta realidad de jóvenes en encierro”.

También encontramos que la escuela no dio respuestas a las necesidades de los jóvenes durante su infancia ni lo hace en el encierro, ya que la gran mayoría fueron desertores escolares, así lo expresa EDN5:

“es lo peor lo peor y no te lo digo con un afán de *“mira nosotros somos macanuo”*, no, son muy malos los profes o sea la escuela no se plantea un trabajo serio con los chiquillos, no son los profes porque es la escuela, es la que entrega sus planes y programas, sus planificaciones, no sé, no sé la verdad como ellos pasan todas las supervisiones y las evaluaciones, porque la verdad es que deja mucho que desear y los cabros por eso se niegan, prefieren mil veces estar en el taller cosiendo todo el día o hacer mosaicos todo el día, en vez de ir a la escuela”.

También existen las malas experiencias escolares tales como maltrato, a su vez se puede interpretar que los jóvenes a partir de sus experiencias asocian la escuela a una institución de control y disciplinamiento más que una institución que favorezca el desarrollo integral. En relación a esto EDN5 nos cuenta: “las escuelas funcionan como el soberano lote, los cabros no van, están cinco minutos, los echan para afuera, obviamente que están todos presentes, porque están presos”.

No solo las malas experiencias tienen relación con maltratos, sino que también existen profesores que no demuestran un compromiso hacia los jóvenes, que en palabras de EDN1:

“pocos están implicados con los jóvenes, muy poquitos y eso es una pena considero yo, quiero decir, no considero que se haga un mal trabajo, que es diferente, pero considero que el trabajo puede hacerse muchísimo mejor y creo que estos jóvenes merecen tener las mismas oportunidades que tienen el resto de gente que trabaja aquí en Chile”.

Esta situación de falta de compromiso de algunos docentes para con sus alumnos desde la visión de los docentes, no ocurre sólo en la escuela del CRC, tampoco es primera vez que les sucede a estos jóvenes, ya que los entrevistados suponen que es el tipo de relación que los adolescentes han conocido con muchos profesores desde antes de llegar al Centro. EDN2 expresa algo similar al decir: “los cabros se dan cuenta al tiro que donde, si viene preparado o no viene preparada la cosa y te la dicen: *estai chanta hoy día profe*”.

En la relación entre los jóvenes en situación de encierro y la escuela, es preponderante el rechazo que establecen los jóvenes cuando la escuela se manifiesta de forma tradicional, sin embargo, se puede observar otra situación interesante, que llamaremos añoranza de la ritualidad escolar, que no es previsible, menos aún, cuando se tiene presente la característica de oposición a la escuela antes explicada. Esta añoranza de la ritualidad escolar, quiere decir que muchos de los jóvenes muestran interés en tener cuadernos, mantenerlos en orden (transcriben el contenido), ser premiados en ceremonias, entre otras características, al respecto EDN5 nos comenta lo siguiente: “el cuaderno de los chiquillos, es más bonito que los cuadernos que tienen los cabros en la educación formal, subrayado, la primera letra con rojo, porque ellos jugaban a estar en la escuela aquí y se la creían poh igual que nosotros.” (sic)

Participación por retribución: formal y simbólica

Desde la mirada de los docentes, los jóvenes se relacionan con las instituciones y por ende con los profesores, a partir de pre concepciones que tienen hacia la escuela, generando una oposición que hace difícil el trabajo inicial con ellos. Sin embargo, existe otra dinámica relacional de los estudiantes hacia las instituciones educativas, esto tiene que ver con lo que hemos denominado *participación por retribución*, entendiéndolo por ello a la inclusión voluntaria y activa de los jóvenes,

en las actividades educativas de las diferentes instancias de educación dentro del Centro, en base a una recompensa esperada o como una forma de devolverle al profesor, algo que siente que reciben. Por lo tanto, de los discursos se desprende que los profesores identifican en sus estudiantes una lógica de actuar que tienen que ver con la retribución.

En esta lógica de acción de retribución de los jóvenes, se puede observar una diferencia que se ha dividido entre retribución formal y simbólica.

En cuanto a la retribución formal tiene relación con el actuar de los jóvenes de forma activa y no disruptiva frente a una recompensa que está establecida de antemano, ya que pueden acceder a la sustitución de la condena, a partir de buenos informes que hagan de ellos, los cuáles implican el trabajo educativo de forma prioritaria, a esto es a lo que los jóvenes internos llaman “*hacer conducta*”, EDN5 nos ofrece una descripción:

“todo el mundo les preguntan cómo va este niño, entonces si él no va, si no respeta el taller, o sea, no va a ir avalado en un informe, entonces también ellos trabajan esa parte y yo creo que es aceptable, porque ellos trabajan por salir de aquí, por irse, no quieren estar preso, entonces ellos hacen por ejemplo: tú los mandai a lavar, tienen que lavar las bandejas donde almuerzan, tienen que hacer aseo al patio, eso lo hacen, se hace un calendario y los cabros lo hacen y en sus casas nunca lo hicieron”(Sic)

Otra forma de retribución formal se expresa en el siguiente relato del profesor EDN6:

“termino el taller a la una, a las doce ya lo tenía impecable y le dije: ¿viste Juanito?
- *si profesor en realidad*, le dije: viste cuando llegai tarde el trabajo no lo terminai, cuando llegai a la hora el trabajo lo terminai, qué va a pasar que el trabajo lo vas a

entregar en las visitas contentos te van a entregar cosas y buena onda, qué pasa si te hubieras levantado tarde y no entregas el trabajo, no entregai el trabajo , viste que uno tiene que cumplir ciertas cosas porque eso a la larga siempre te trae beneficios - *si si tiene razón si en realidad por eso yo ayer me levante y lo estaba esperando antes de las diez me dijo*". (Sic)

A sí mismo, existe otra forma de retribución y es la que ejercen los jóvenes frente a los profesionales y hemos llamado simbólica, pues, se entiende que busca representar una forma de devolver o recompensar a los docentes por algo que consideran valioso, implícitamente, en la relación que se establece cotidianamente.

EDN2 siente esta retribución y lo expresa de la siguiente manera:

"hay cabros que se ponen a favor y en pro de que las actividades se realicen súper bien, colaboran con el clima y eso es por lo que habíamos comentado anteriormente, los cabros, hay una suerte de poder retribuir lo que de alguna forma nosotros realizamos acá – *si es ACHNU vamos*. Porque ahí soy escuchado, porque ahí soy considerado, porque ahí soy respetado, esos son nuestros facilitadores más que los profes a veces".

La forma que tienen los jóvenes de recompensar es participando, cooperando, acercándose a saludar, colocando apodosos que denotan valor y no degradación, entre otras formas, por ejemplo de esta manera lo ve la profesora EDN5: "me tienen harto respeto debe ser porque soy mujer, porque soy más vieja, no sé, pero ellos me tienen mucho respeto incluso me cambiaron el nombre, yo me llamo EDN5, me dicen EDN5EDN5 me dicen la mami EDN5¿cachai? y yo lo encuentro una cosa muy especial de parte de ellos y ellos lo dicen con cariño". Y el profesor EDN3 nos dice: "Ellos valoran cuando alguien se la juega por ellos"

Lo que los jóvenes consideran valioso, según los discursos que establecen los profesores, tiene relación con sentirse respetados, cuando depositan confianza en ellos, cuando sienten implicados a los profesores y es ahí cuando los docentes sienten que son retribuidos y aunque los jóvenes carecen de posesiones, mantienen la capacidad de convertir su comportamiento en una manifestación de respeto, gratitud, condescendencia, entusiasmo o colaboración.

Sub categoría 2: Nivel educativo descendido

Los profesionales entrevistados asumen que la gran mayoría de los jóvenes internos tienen problemas educativos, ya sea, por la falta de continuidad en la escolarización o por problemas cognitivos, generando una disparidad en cuanto a los niveles educativos de los estudiantes y con ello una dificultad adicional a la enseñanza en ese contexto, sumado a lo anterior, de forma transversal, todos los profesores hacen mención al trabajo en habilidades sociales con los jóvenes como parte del proceso educativo que quieren desarrollar, independiente del rol específico que cada profesor realiza, por ejemplo: si es apoyo educativo, si es taller o nivelación de estudio.

Hay que recordar que en la LRPA se busca ofrecer al joven, una oferta socioeducativa amplia, porque se sabe de antemano que la población a quien dirigen esa oferta educativa, de forma generalizada, tiene problemas con el nivel educativo, por lo tanto, la visión que tienen los docentes está en sintonía con las orientaciones técnicas que emanan de Sename, aun así, que estas ideas emerjan de los discursos dados por los docentes, ayudan a configurar una imagen del joven estudiante infractor de ley.

En relación a este punto el profesor EDN3 nos plantea: “Habían unos alumnos que estaban matriculados en primero medio, habían pasado todos los demás cursos y

él está en primero medio y no sabía leer, entonces dime tú, ¿cómo ese alumno llegó a primero medio, de quién es la responsabilidad?”

Daño cognitivo

El nivel educativo descendido de los jóvenes a quienes atienden en este CRC, se debe, desde la visión de los profesionales, principalmente al daño cognitivo que tienen los estudiantes producto del alto consumo de drogas y alcohol, esto se expresa en el agotamiento que manifiestan los jóvenes, la atención y concentración limitadas y la escasa retención o memorización que poseen entre otras situaciones.

A nivel formal, esta situación está estudiada y parte de la oferta socioeducativa está destinada al apoyo psicoeducativo y por otra parte al tratamiento de adicciones como parte del programa de salud. Producto de los daños cognitivos que tienen los jóvenes, los docentes manifiestan que se convierte en una clara dificultad para poder desarrollar un proceso nivelación escolar.

EDN4 señala: “otra complejidad muy grande también es la capacidad de retención de los chiquillos, uff era, costaba mucho, dos porque no hay estudio de parte de ellos constante”.

También EDN1 manifiesta: “prácticamente todos cien por cien vienen con daño cognitivo a raíz del consumo de drogas”.

EDN2 dice: “hacer un trabajo sistemático, en que el joven vaya adquiriendo habilidades en la lectura, especialmente lectura comprensiva y también en la escritura ya eso son como los trabajos que le damos un mayor énfasis”.

El profesor EDN3 plantea:

“Jóvenes que entraban a la sala y estaban con medicamentos, a veces se te quedaba dormido uno, ¿por qué?, porque andaban muy medicados, entonces ¡eh! fue difícil en ese aspecto y además que ellos tampoco venían con el training de ir a la escuela todos los días”.

Escolarización interrumpida

En la configuración de un tipo de estudiante en situación de encierro, la característica de descenso educativo es evidente para los profesores, por los daños cognitivos presentes en los jóvenes debido al consumo de drogas, pero también por la baja escolarización de ellos, de ahí que los profesores hablan de que les “faltó la escuela”, también plantean que la escuela nunca dio respuesta a sus necesidades y que dentro del CRC tampoco lo hace, entienden esta carencia educativa como el reflejo de la situación de marginación que viven los sectores más desposeídos de nuestro país, como es el caso de la mayoría de los jóvenes a quienes atienden, que además de ello, han vivido historias familiares que los docentes asumen como disfuncionales. EDN5 lo plantea de la siguiente forma:

“la escuela no hace el trabajo que le corresponde y yo creo que estos cabros afuera han tenido lo peor en educación y cuando llegan aquí tienen algo mucho peor que lo que tuvieron afuera, porque ellos, nunca han tenido educación buena afuera, fueron a los colegios municipalizados, que eran los colegios donde van los cabros que tienen problemas, ahora éstos son los que van a los municipalizados los más pobres, los que tienen problemas, si ellos fueron a esas escuelas llegan aquí, están en lo peor”.

En síntesis, el nivel educativo descendido que muestran los jóvenes estudiantes internos, es producto tanto, del daño cognitivo por el consumo de drogas y alcohol, como por la interrupción de la escolarización, ya que muchos de estos jóvenes

han desertado de forma temprana de la escuela. Aunque existan otros posibles factores que expliquen el bajo nivel educativo que manifiestan estos adolescentes, éstos han sido los elementos que destacan los docentes entrevistados para entender la situación educativa de sus estudiantes y, por lo tanto, muy relevantes de identificar pues constituyen parte de la construcción de la imagen que se han configurado de los jóvenes al interior del Centro.

Sub categoría 3: Violentos y violentados

La juventud es una etapa donde se consolidan las identidades y en el caso de estos jóvenes al estar presos de una u otra forma se les va reforzando una identidad como jóvenes infractores de ley, principalmente al estar en contacto con la cultura carcelaria; formas de hablar, de comportarse, valores propios, etc. Sin embargo, “en la historia de los sujetos la incursión en actos delictuales no siempre conlleva la fijación de una identidad criminógena. La mayoría de los entrevistados –en su contexto social normal– no se autodefinía como delincuente. Este puede ser un buen punto para el diseño de políticas que contemplen el desarrollo de procesos identitarios prosociales y la atenuación del daño institucional y/o estigma que puedan generar las diversas instancias de intervención” (Mettifogo & Sepúlveda, 2005, pág. 61).

También debemos mencionar que dentro de los jóvenes infractores de ley existe un grupo que se autodefine como ladrón y esta “autoidentidad de ladrón se adquiere en un largo proceso, donde el Espejo Social contracultural es el que rotula en términos significativos, la autoimagen de sus integrantes y la de los que no son, esta identidad es reforzada desde la contracultura y no es la Rotulación del control social formal (aparato judicial, Carabineros, etc) el que la realiza” (Cooper, 2005). Por lo tanto la situación al interior del CRC es diversa y la escuela

se encuentra con jóvenes que están construyendo su identidad de formas diferentes.

Esto de por sí, se convierte en un obstáculo para la escolarización de los jóvenes ya que la escuela no representa un valor importante y, por otra parte, la escuela no reconoce ni valida la cultura de estos jóvenes, generándose un problema de clase donde muy rara vez el profesor pertenece a la misma clase social que sus estudiantes en conflicto con la ley.

Estos adolescentes tienen una historia de vida vinculada a la violencia, tanto por la exclusión, modos de vida, relaciones familiares u otros y al entrar a la institución de encierro CRC, continúan viviendo y reproduciendo la violencia aprendida, la “violencia naturalizada de la calle, donde las agresiones son un riesgo previsible para el sujeto, se extrapola a la violencia institucional. El sujeto adquiere una doble posición: victimario en ocasiones en las que en forma “natural” debe arrebatar o agredir para funcionar en un mundo objetivo y subjetivamente violento; por otro lado es víctima de otros, de instituciones como la familia y la policía o la justicia, que constituyen un entorno y un riesgo previsible” (Mettifogo & Sepúlveda, 2005, pág. 61).

Los profesores en sus discursos dan a entender que existe agresividad, aire de violencia, bandos, rencillas, peleas, como algo inevitable en una cárcel, EDN5 lo plantea de la siguiente manera: “hay episodios de violencia de ataque, pero eso es inherente a los cabros eso no, jamás lo vas a desterrar de una cárcel nunca, nunca” y EDN6 lo explicita con su experiencia:

“que se yo a veces los cabros aquí pelean y pelean re fuerte sobre todo ahora que hay cabros más mayores lamentablemente más dañados, más contaminados entonces acá hay algunos que a veces le han puesto un puñal entonces igual es complicado de repente entonces eso es lo primero que tú haces en la mañana

comenzar a cachar que fue lo primero que pasó mientras tú no estuviste sobre todo el lunes”

El mismo entrevistado prosigue contando otra situación tipo relacionada con la violencia propia del ambiente en que trabajan:

“porque la vida aquí en un minuto cambia ósea se armó una pelea adentro del taller y no digo que pase todos los días pero pasa de repente se armó una pelea adentro del taller y todas las herramientas desaparecieron se hicieron tira el materia o bien dos personas dentro del taller pelearon entonces tienes que preocuparte de que esas dos personas que estaban dentro del taller entre ellas pelearon entonces tienes que preocuparte de que esas dos personas que van a entrar al taller de cómo hacerlo para que dentro del taller no estén peleando no esté tensionado el ambiente muchas veces uno de ellos se queda afuera o bien se quedan los dos afuera porque ellos saben que dentro del taller se van a agarrar de nuevo entonces me entiendes tienes que usar todas esas minucias”.

A su vez EDN4 relata desde su experiencia lo que vivió y observó de los jóvenes quienes eran violentos entre ellos, pero también eran víctimas: “así esos ocho le preguntaban a ese uno y el que iba a la sala no siempre era de los más connotados dentro de las casas, en consecuencia eran maltratados psicológicamente por parte de los demás”, sin embargo, hacen ver que estos jóvenes no solo reciben agresión de otros jóvenes sino que de los mismos funcionarios, se refieren a golpizas que pudieron existir y otras formas de vulneración de derechos, gritos, despojo de la dignidad, humillaciones, condiciones de vida poco dignas como hacinamiento, castigo, etc. EDN1 se refiere a ello de la siguiente forma:

“Ellos (los jóvenes) están acostumbrados a que sus derechos se vulneren, eso es normal, de hecho ellos no saben eso, es que lo normal para ellos es que a lo

mejor un gendarme les pueda dar una paliza y cuando llegan aquí, que no puedan hacer ciertas cosas porque lo consideran eso normal, entonces no hablan no dicen nada, entonces eso lo asumen con lo cual están dando permiso a que eso suceda, siga sucediendo”.

De la visión de los docentes, se desprende que los jóvenes naturalizan este tipo de situaciones, no sienten que esté fuera de norma, porque no han sido tratados con respeto, no conocen ni han vivido en el respeto a los derechos, de ahí que los jóvenes no denuncien.

Esta sub categoría llamada violentos y violentados surge de extrapolar características que mencionan los profesores, más allá de lo que evidentemente está relacionado con la violencia. Pues bien, los profesores caracterizan a sus alumnos como: manipuladores, impredecibles, que no les gusta trabajar, que sobrevaloran el dinero.

Si pensamos en posibles relaciones de estas características, podemos entenderlas como manifestaciones de la violencia tanto ejercida o recibida por parte de otros. De esta forma, el trabajo precario en los sectores populares en el aprendizaje de vida de estos jóvenes, puede ser visto como una forma en que la sociedad ejerce violencia sobre las personas, ya sea por las relaciones laborales, por la escasa valoración de ciertos trabajos, por la falta de seguridad laboral o por la perpetuación de las condiciones de pobreza.

En cuanto al dinero, éste se constituye en paradigma de un tipo de violencia, que tiene que ver con el rol que ejerce el dinero en la sociedad, donde nuestro lugar en ella está dado por la condición económica, entonces la lógica del dinero es de: dominación de las personas y posesión de cosas, por lo tanto, cuando en las relaciones humanas prima el dinero se genera exclusión, la cual han vivido

permanentemente estos jóvenes, de ahí que, el protagonismo del dinero en las relaciones humanas se debe entender como una forma más de violencia.

En cuanto a las características de *manipulación* y *ser impredecibles* que según los docentes poseen los jóvenes que están internos, se entenderán en este análisis como estrategias de sobrevivencia, propias de las personas que han sufrido violencia, persecución, exclusión, desconfianza, estigmatización.

Otra manifestación de la violencia es lo que les ocurre a los jóvenes al estar privados de libertad, en cuanto a su estado anímico, a la voluntad, a su carácter a partir de los efectos de la prisionización, la angustia, la desesperanza que les provoca el encierro que ellos lo expresan llamándoles “estar sicoseao” y en ese estado los jóvenes se aíslan, no quieren trabajar y por consiguiente se convierte en un obstáculo más para educar. EDN1 describe brevemente el tema: “Luego, la situación de encierro al joven les crea, ellos lo llaman, dicen: *estoy sicoseao*, y cuando estoy *sicoseao* no quiero trabajar y ándate mejor, sí, luego muchos de ellos se cortan”. El profesor EDN6 también comenta sobre lo que les provoca el encierro a los jóvenes planteando que:

“produce daño el estar encerrado, esto produce daño, sobre todo en estos espacios que no fueron hechos para que los chiquillos estuvieran años, porque comunidad Tiempo Joven fue hecho para jóvenes que estaban sin discernimiento.”

También sugiere el mismo docente, que por el mismo encierro, los adolescentes tienen ciertas características, tal como:

“estos cabros son muy proclives a la frustración y una de las cosas, porque yo lo hago... es por eso. Porque si ellos quieren hacer un trabajo difícil y no lo hacen se frustran y uff se colocan a hacer leseras, entonces una de las cosas por las cuales yo trato de que empiecen por lo bajo, de repente hay cabros que tienen muchas

habilidades pero igual lo hago que empiece haciendo dibujos en cartón, pintando para que los demás vean que todos tienen que ir pasando por lo mismo”. (Sic)

Esta es una manifestación mental y física de la violencia que se ejerce sobre los jóvenes, pues habrá que recordar que las instituciones totales implícitamente buscan el despojo del yo, si los profesores no tienen experiencia o no saben manejar esta situación pueden recibir respuestas violentas por parte de los jóvenes, de ahí que “estar sicoseao” o los efectos de la prisionización sobre los jóvenes se constituye en el ejemplo paradigmático de esta sub categoría violentos y violentados.

En síntesis, violentos y violentados es una sub categoría que describe el ambiente de violencia al interior de los CRC, esta violencia evidenciada en las relaciones entre los jóvenes y entre estos con sus profesores en algunas situaciones. La violencia será entendida más allá del maltrato físico que exista entre ellos o que les provoquen a los jóvenes, sino también la violencia psicológica y social de la cual han sido víctimas y victimarios por haber aprendido a vivir en ese tipo de relaciones, donde han generado estrategias de sobrevivencia igual de violentas. Estos jóvenes han terminado por naturalizar la violencia, al grado que no identifican con claridad cuando se les están vulnerando sus derechos.

4.1.3 Categoría 3: Tensión entre instituciones educativas e institución de encierro.

A lo largo de las entrevistas a los profesores va surgiendo cierto discurso de disconformidad con modos de trabajo, con actitudes de otros profesionales, con aspectos organizacionales, con acceso a recursos entre otros problemas, estas situaciones se repetían en los diferentes entrevistados con variaciones y énfasis distintos, frente a ello era necesario preguntarse ¿Cuál es el conflicto de fondo? Ya que no se puede reducir meramente a situaciones personales. La respuesta a esa pregunta da nombre a esta categoría, es decir, esta serie de disconformidades o malestares, están dando cuenta de problemas a nivel institucional que a su vez, no necesariamente está dado por una gestión en particular, sino más bien, es un conflicto entre los fines las instituciones: cárcel y educación.

En esta categoría se expresa la tensión existente al incorporar instituciones educativas que buscan la promoción del desarrollo de la persona en su integralidad en una institución de encierro que tiene una finalidad formal de separar y controlar a personas del resto de la sociedad, cumpliendo de esta forma también una finalidad de castigo, que a su vez, lleva consigo un objetivo implícito que es el menoscabo de la autoestima de la persona. De ahí que conciliar ambas instituciones derive en manifestaciones de conflicto permanente.

La escuela o la educación ha sido conceptualizada de diferentes formas según los fines que persiga, sin embargo, cuando la educación es más tradicional puede llegar a ser funcional a la institución carcelaria y, por tanto, la tensión entre ambas se reduce, ya que ese tipo de escuela favorece el disciplinamiento, aunque según lo que manifiestan los profesores tendería a aumentar la tensión con los jóvenes.

A su vez, si prima una educación que denominaremos de forma amplia como democratizante, es decir con un trato menos vertical, donde prevalezca el vínculo

y las relaciones basadas en los derechos, es de suponer que afloran las contradicciones entre instituciones, a partir de los malestares que indican los docentes, producto de las tensiones propias de instituciones en conflicto en cuanto a fines, pero una supeditada a la otra.

Ahora bien, dentro del profesorado coexisten miradas de la educación diferentes algunas más críticas y otras más funcionales a los objetivos tradicionales de una institución de encierro, esto fue analizado anteriormente en cuanto la configuración del tipo de profesor. A nivel general como las críticas no representan sentires personales sino que grupales debemos interpretar que siendo declarativamente preponderante una visión que presenta al profesor en contexto de encierro, como alguien con características democratizantes, tendería a provocarse una tensión mayor con la institucionalidad carcelaria que es lo que se evidencia en los discursos analizados.

Entonces, surge de las entrevistas de forma predominante un tipo de profesor con características democratizantes, sin embargo, no es una categoría absoluta evidenciándose también diferencias importantes entre ellos, en cuanto a cómo entienden la finalidad de la educación en una institución de encierro, pudiéndonos encontrar que las formas y los fines no necesariamente están en coherencia, y un problema adicional es si esos fines se condicen con los objetivos de la LRPA que lo resume en la búsqueda de la responsabilización y reinserción de los jóvenes.

Condiciones materiales de la tensión entre instituciones

Los profesores van comentando una serie de carencias, que dicen relación con: falta de materiales educativos, los recursos existentes no siempre son pertinentes por ejemplo los textos de estudio que ocupan son los del programa de educación para adultos modalidad flexible y no satisface las necesidades educativas de los

jóvenes del CRC, también plantean la falta de espacios para trabajar, aunque existen dentro de las casas dos espacios que sirven de salas para la escuela, uno ocupado en educación básica y el otro en educación media, sienten que no están suficientemente habilitados para trabajar, lo que deja sin espacio a otras instancias educativas como es el Apoyo Psicoeducativo que muchas veces hacen sus intervenciones en los patios, ya que los docentes necesitan poder trabajar con los estudiantes asignados, pero sufren las interrupciones de otros jóvenes que se encuentran en las casas y no participan específicamente de esa instancia educativa, provocándose un problema adicional.

A partir de la LRPA el tema educativo se vuelve central en la intervención con los jóvenes infractores de ley, de ahí que existen más recursos y diferentes instituciones para dar cumplimiento a la oferta educativa amplia que plantea la ley, sin embargo, del análisis de las entrevistas emana, como se ha revisado; una disconformidad en lo material aún presente, porque en lo cotidiano los recursos son insuficientes. Además aparece el problema de la distribución de los espacios que no es el óptimo, pues los espacios educativos están supeditados a los espacios de encierro, por ejemplo el hecho de que las clases de la escuela se realicen dentro de las mismas casas, lugar donde duermen, comen, habitan todo el día va en la dirección de reafirmar una identidad de joven preso, más que apuntar a una identidad de joven estudiante.

Sin embargo, existe mayor valoración de los espacios cuando les son más propios como en el caso de los talleres de Sename, donde cada uno de ellos cuenta con una sala especial donde tienen los materiales y los jóvenes asisten a trabajar en ellos, de esta forma los adolescentes entran a un espacio físico diferente al que están todo el día, por ello los profesores talleristas muestran satisfacción por este tipo de espacio que a su vez les genera más libertad. Establecen sí, que los recursos siempre son insuficientes, pero que inicialmente hubo una implementación de primer nivel.

Algunos de los comentarios que expresaron los docentes fueron:

EDN4: “los textos de apoyo te ayudaban, pero no eran los pertinentes, nosotros trabajamos con texto de apoyo que son de adultos, pero eran de la modalidad flexible, donde los estudiantes van una vez a la semana a clases, entonces los contenidos están súper parcelados, yo quería ahondar en algo y no podía porque los textos de apoyo no me permitían.”

EDN5 “de un tiempo a esta parte, de dos años, los materiales llegan tarde mal y nunca yo soy una mujer muy ahorrativa, porque yo sé que vienen las vacas flacas: empiezo a hacer puros trabajos chicos, yo les explico a ellos que si hacemos trabajos grandes en un mes más no vamos a tener qué hacer”.

EDN1: “no suele haber salas porque está la escuela y los talleres, que son permanentes en el Sename, entonces entre trabajar dentro o en el patio de la casa o fuera es preferible fuera, porque adentro van a ver más jóvenes, que te van a interrumpir, aparte, ellos te piden trabajar afuera, porque como que los sacas del espacio, los llevas a otro y les ayuda un poco a cómo a tranquilizarse.”

EDN2: “acá estamos limitados de espacio y de material idóneo para poder trabajar en este contexto, entonces involucrar a los jóvenes en la realización de una actividad para ellos es genial que además tú sabes que el aprendizaje con la práctica, por la experiencia misma queda mucho mejor realizado, hay mayor aprendizaje además que se va dando lo otro de la habilidades sociales como poder comunicar.”

Estos extractos de los relatos de los docentes evidencian lo que antes se establecía sobre la carencia de espacios y materiales de estudios para trabajar con los jóvenes, lo cual denota la prioridad del encierro por sobre lo educativo, aunque la LRPA y la reestructuración de la oferta educativa para los jóvenes,

contemple una atención más amplia, vemos que las instituciones que entregan esa oferta se encuentran con limitaciones cotidianas que terminan favoreciendo los objetivos asociados al encierro más que a los fines educativos. Por ello, ni los docentes, ni los jóvenes quieren trabajar en el espacio de las casas, que han asociado con el encierro (por habitarlo todo el día) y, por el contrario, validan y valoran otros espacios que tienen en común estar fuera de las casas, estos son: los talleres y los patios.

Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones.

Esta sub categoría da cuenta de una tensión entre las instituciones educativas y la de encierro, a partir de las relaciones interpersonales y organizativas en el Centro, como a su vez, afloran aspectos favorables al trabajo educativo.

Los profesores manifiestan en sus testimonios que existen dos dinámicas que favorecen el trabajo en el Centro, en primer lugar: un proceso de adaptación cuando recién ingresan a trabajar en el Centro, que consiste en un acompañamiento realizado por otros colegas, tanto de la misma institución a la que pertenecen o a otra. También comentan que en su trabajo docente, independiente de la institución educativa a la que pertenecen, cuentan con libertad en la elección de materiales y estrategias pedagógicas, destacando así la autonomía que tienen en las decisiones profesionales. Sobre estos aspectos algunos testimonios:

EDN1: “quiero decir, cuando uno llega aquí a trabajar no parte trabajando solo, siempre vas en duplas o más gente que ya están experimentadas y llevan tiempo aquí, te van guiando y te van diciendo como tratar a los jóvenes, qué hacer en caso de que ocurra algo, si te preguntan tal que puedes decir o contestar no sé, también uno se adecúa la forma de vestir, qué cosas puedes entrar, qué cosas no,

todo eso requiere un proceso mínimo un mes, dos meses y uno no se acaba de aprenderlo, porque siempre surgen cosas nuevas.” El mismo profesor después relata sobre el acompañamiento que le tocó realizar:

“la escuela llegó nueva al curso pasado, entonces nosotros los encargados de acompañar a los profesores a las aulas y hacer como el guía durante los primeros meses de la escuela, porque ellos tampoco estaban experimentados con este tipo de intervención. Entonces acompañamos al profesor al aula, no queda más remedio que estar en contacto siempre con los profesores, luego ahí poco a poco, uno se va desvinculando y dejando al profesor solo en el aula, a no ser que un alumno requiera una atención especial.”

Además, de los aspectos positivos que favorecen el trabajo dentro del CRC, los docentes plantearon otras situaciones donde se evidencian dificultades: en primer lugar el desgaste de los profesores tratando de controlar a jóvenes que no están incluidos en ciertas intervenciones y deambulan por el sector de trabajo (que son las mismas casas).

Segundo, la existencia de mucha rotación de personal en cuanto a funcionarios de Sename y de jóvenes en las diferentes casas, lo que va cortando el proceso de entendimiento o conocimiento que realizan los profesores tal como lo expresa EDN4, profesor de la escuela: “que tampoco pude tener una relación estrecha con los coordinadores porque son casas complejas y muchas veces hubo rotación de personal dentro de las mismas casas y había una rotación de chiquillos dentro de las casas.”

En tercer lugar los profesores sienten que existen muchos jóvenes sobre atendidos, asignándole responsabilidad a una organización más general de la institución, en relación a este punto los docentes lo expresan de la siguiente manera:

EDN1: “muchas veces los jóvenes están sobre atendidos, cuando tú vas a atender un joven, no puedes atenderlo porque está en un taller o ha ido a dentista o está en AGORA o porque está en la escuela y poner de acuerdo a tanta gente en un horario para cada joven es prácticamente imposible.”

EDN5: “pero yo creo que todo los actores que trabajan con los cabros no están coordinados para trabajar, no estamos coordinados, que eso es un tema que viene de arriba no tiene que ver con nosotros, yo creo que no tiene que ver con nosotros, o sea, nosotros podemos tener la mejor de las voluntades, pero si esto no está en un papel no está determinado.”

Cuarto aspecto que los docente plantean como dificultad para desarrollar el trabajo educativo, se refiere a las relaciones con funcionarios de Sename que están a cargo de los jóvenes, estas personas son llamados Educadores de Trato Directo (ETD), que tienen como función principal organizar y llevar adelante una rutina diaria con los jóvenes en sus casas. Los docentes sienten que existe poca predisposición hacia el trabajo educativo por parte de los Educadores de Trato Directo y que las relaciones terminan dependiendo de las voluntades personales y cuando éstas son favorables el trabajo es más fluido y efectivo.

EDN4: “no siempre tuvimos la disposición de los encargados educativos, que son las personas de trato directo de los chiquillos, para que ellos entraran a las salas, habían veces que teníamos cinco chiquillos, después teníamos ocho, después teníamos dos que no habían venido a la clase anterior.”

EDN2: “si bien es cierto somos parte de un proyecto que está inserto en este Centro, pero a veces nos encontramos con que los *facilitadores* que son los dueños de las casas, los coordinadores, los profesores de trato directo. Son muy pocas las personas que son colaboradoras, que sean verdaderos facilitadores, pero de que los hay, los hay. Hoy día por ejemplo todo sobre ruedas para mí,

porque hubo colaboración hubo facilitadores a pedir a la carta –necesitamos espacio para realizar este taller. – Ah muy bien ¿qué más necesitan? Pero hay otros días que están ausentes, entonces tenemos que contar con que a veces tenemos que ver, cómo amaneció el don facilitador.”

Tanto, esta última sub categoría como la anterior, sobre las condiciones materiales de la tensión entre instituciones, denotan una preponderancia de la conflictividad en el tipo de relación, esto es producto de los fines diferentes y hasta contradictorios en algún grado, que poseen la educación y la cárcel. La conflictividad entre instituciones es percibida por los docentes como una constante, por ello, el origen no es sólo por una determinada gestión sino que nos remite a las finalidades, situación que parece oculta o diluida en posiciones declarativas favorables a lo educativo, a los derechos, a la reinserción, suavizando con ello la sanción que reciben los jóvenes en cuando a la restricción de la libertad, en cuando al encierro y no por ello esto deja de existir, ni abandona en lugar central que aún posee. Se debe recordar que la finalidad de las sanciones en la LRPA dice relación con la responsabilización y reinserción de los jóvenes a partir de una oferta socioeducativa amplia, oferta que existe, como también existen las dificultades que manifiestan los docentes en cuanto a espacios y roles con otros profesionales y de esa evidencia vemos que se mantiene la preponderancia del encierro por sobre lo educativo.

Los docentes expresan en sus discursos unanimidad en entender, como un factor de obstáculo para el desarrollo regular y óptimo de las ofertas educativas, el bajo entendimiento con los funcionarios de Sename encargados de las *casa*.

No solo los educadores de trato directo (ETD) son sindicados como elementos que dificultarían el trabajo de los docentes, también se refirieron a la actuación de Gendarmería. La LRPA define las funciones de Gendarmería planteando que se establecerá en los recintos CIP- CRC una guardia armada de carácter externo, a

cargo de ellos. “Ésta permanecerá fuera del recinto, pero estará autorizada para ingresar en caso de motín o en otras situaciones de grave riesgo para los adolescentes y revisar sus dependencias con el solo objeto de evitarlas.” (Ministerio de Justicia, 2010).

Los docentes plantean que durante el año las interrupciones por la presencia de Gendarmería al interior del CRC han sido muchas, estos ingresos están permitidos por ley, tal como se expresa más arriba, sin embargo se producen ciertos problemas que los profesores identifican.

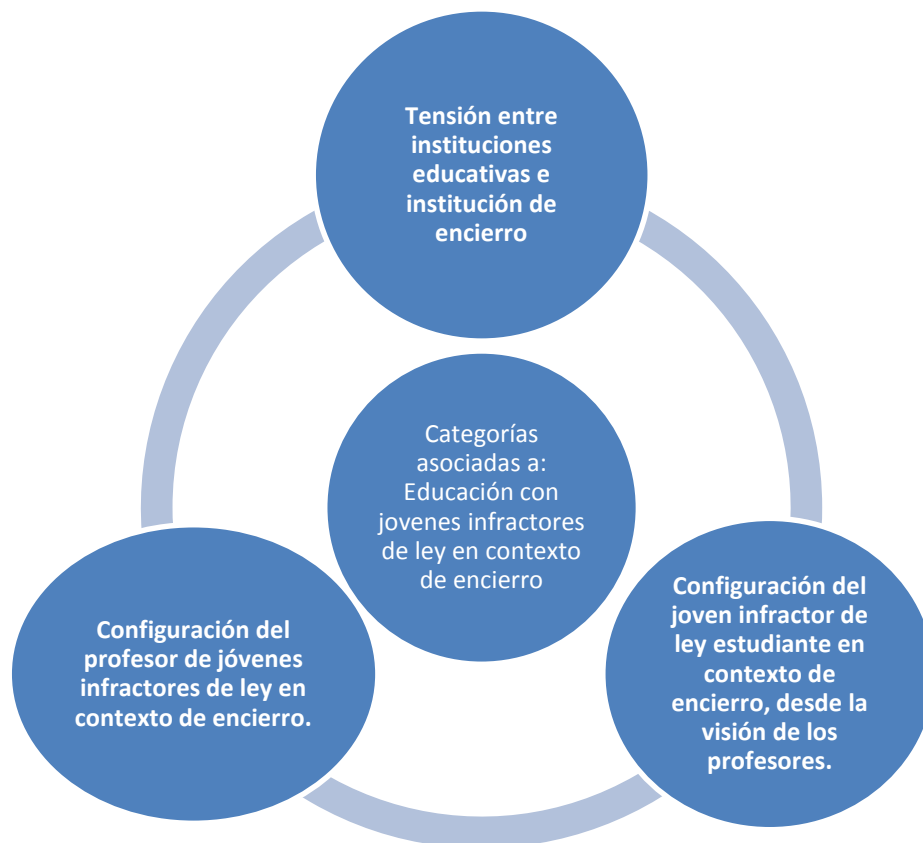
Primero, en los allanamientos los gendarmes, en la búsqueda de elementos prohibidos destrozan, rompen y les quitan también los artículos que los jóvenes sienten propios y que les asignan valor en la medida que representan elementos identitarios, de ahí que al sentirse despojados de esos elementos, evidencian menoscabo del yo. Sumado a los excesos en la utilización de la fuerza por parte de gendarmes, situaciones que han sido denunciadas y tal como lo manifestó un docente, los jóvenes han ido comprendiendo que situaciones de golpizas o exceso de violencia no deben normalizarse y por ende se han atrevido a denunciar.

Segundo problema deriva de lo anterior, es decir, al ser recurrente la actuación antes descrita de Gendarmería, los profesores suponen que va reforzando los efectos de la prisionización principalmente el síntoma amotivacional en los jóvenes y con ello conductas que no favorecen el trabajo educativo, tales como oposición a los profesores, desgano, violencia, entre otros.

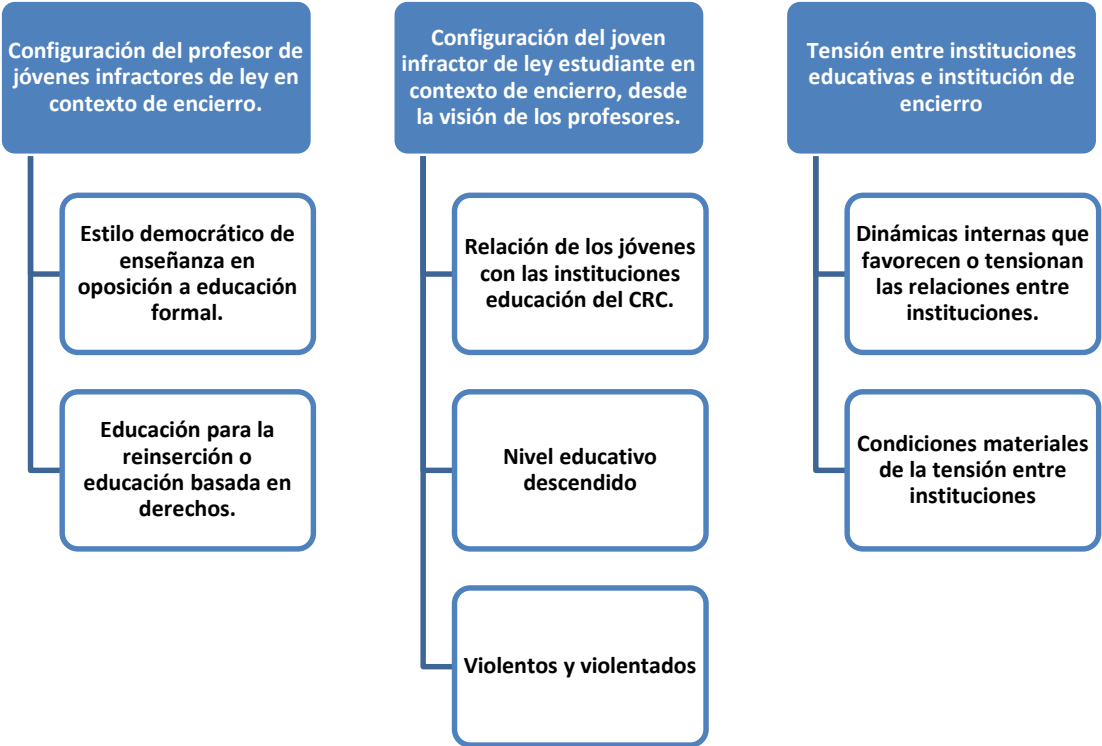
En consecuencia, la participación de Gendarmería, aun estando, en conformidad con lo establecido por la ley 20.084, es vista por los docentes como una dinámica que obstaculiza el trabajo educativo, ya que les hace perder continuidad, tanto en el trabajo curricular como en la construcción de lazos personales que favorezcan los objetivos educativos, porque la violencia y el despojo son acciones dirigidas a

menoscabar la identidad del joven, encontrándose los docentes con adolescentes cada vez más dañados y por tanto más complejos.

Esquema 1: Categorías de “Educación con jóvenes infractores de ley en contexto de encierro en CRC San Bernardo”.



Esquema 2: Categorías y subcategorías de “Educación con jóvenes infractores de ley en contexto de encierro en CRC San Bernardo”.



4.2 Relación del modelo de evaluación del Derecho a la Educación de las 4 A de Tomasewski, con las categorías emanadas del material empírico.

La normativa internacional sobre derechos de los adolescentes infractores se enmarca dentro de los Derechos del Niño, viene a ser el referente indiscutible sobre el trato hacia los adolescentes y a su vez están en sintonía con la Declaración de los Derechos Humanos, por tanto, el contenido del Derecho a la Educación se conforma de lo expresado en las distintas instancias normativas, tanto nacional como internacional que emanan de las convenciones antes mencionadas.

El Derecho a la Educación, como los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), deben contar con mecanismos que expresen la exigibilidad por parte del Estado de estos derechos, ya que le corresponden (al Estado) cuatro obligaciones frente a los derechos sociales: respetar, proteger, garantizar y promover (Abramovich, 2003). Para poder avanzar hacia la exigibilidad de estos derechos se debe contar con herramientas que faciliten el monitoreo y evaluación del cumplimiento de los Derechos, de tal forma pueda ser exigible y judicializable la vulneración o falta de promoción de estos.

Monitorear el Derecho a la Educación de los jóvenes infractores de ley en contexto de encierro, es fundamental por las razones que se han esgrimido, en cuanto a la importancia de la educación en el desarrollo social y personal del individuo, sumado a esto que los adolescentes privados de libertad se encuentran en una situación de gran vulnerabilidad, no sólo del Derecho a la Educación sino también de otros, ya que se naturaliza la pérdida de derechos, siendo que el único derecho que legalmente se les restringe es la libertad.

Para poder evaluar el Derecho a la Educación debe hacerse desde un modelo y para ello existe uno llamado de las 4-A propuesto por Katarine Tomasevki (2004), quien fuera relatora especial sobre el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, éste consiste en establecer cuatro criterios de concreción del Derecho, los cuáles son: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad, éstos se entienden como:

Asequibilidad: que la enseñanza sea gratuita y esté financiada por el Estado, que exista una infraestructura adecuada y docentes capaces de sostener la prestación de educación.

Accesibilidad: que el sistema no sea discriminatorio y accesible a todos, que se adopten medidas positivas para incluir a los más marginados.

Aceptabilidad: que el contenido de la enseñanza sea relevante, no discriminatorio, culturalmente apropiado y de calidad, que la escuela en sí sea segura y que los docentes sean profesionales.

Adaptabilidad: que la educación puede evolucionar a medida que cambian las necesidades de la sociedad y pueda contribuir a superar las desigualdades (como la discriminación de género) y que puede adaptarse localmente para adecuarse a contextos específicos. (Tomasevski, 2004)

Estos criterios que propone Tomasevski son aplicables en la evaluación del Derecho a la Educación en cualquier contexto, sin embargo, debe analizarse a partir de una serie de variables que den cuenta de la particularidad de la educación en contexto de encierro con jóvenes infractores de ley. Se entiende como variables a los aspectos específicos cuantitativos o cualitativos que se desprenden de un criterio, pueden ser consideradas como atributos u obligaciones de cumplimiento por parte del Estado para cada criterio del Derecho a la Educación (Scarfó, 2011, pág. 100). Las variables en las que se agregan los criterios del modelo de las 4 A será el mismo que utilizan Pérez- Murcia y Scarfó

en sus investigaciones, ya que este último las desarrolla para un contexto similar que es la educación en cárceles de adultos argentinas.

La evaluación de las variables se realiza con las categorías que emergieron del análisis de las entrevistas de esta investigación, por ello, existe la limitación de no poder abarcar todas las variables, puesto que muchas de ellas no encuentran correlación con los datos empíricos y excede esta investigación, aun así se presentan esas variables como una forma de dar a conocer los aspectos que faltarían por desarrollar para poder acceder a una visión integrada del cumplimiento de este derecho. Es importante señalar que esta evaluación se realiza desde una perspectiva cualitativa, ya que deriva de las visiones del profesorado al interior del CRC de San Bernardo.

4.2.1 Evaluación de las variables asociadas a categorías de los discursos de los docentes en el CRC San Bernardo.

Las descripciones de las variables que a continuación se presentan son extraídas de la investigación de Francisco Scarfo 2011, siendo ésta la estructura a partir de la cual se realizará la evaluación, junto con presentar las variables y su descripción se relacionarán éstas, con las categorías emanadas del análisis por Teoría Fundamentada que puedan dar cuenta de una respuesta, desde la visión de los docentes hacia esas variables.

De esa forma el criterio de accesibilidad no puede ser evaluado a partir de la información que entregan las categorías construidas de los discursos de los docentes del CRC y algunas otras variables de los tres criterios restantes tampoco serán evaluadas, para una mayor claridad de las variables que sí son contrastadas y de las que no, se presentan a continuación cuatro cuadros en donde se sintetizan las variables de cada criterio y la categoría asociada a cada una de las variables que son posibles de relacionar en este estudio:

Tabla 1: **Criterio de Asequibilidad**

Variables	Categorías asociadas
a. Disponibilidad de infraestructura y condiciones físicas y ambientales de la infraestructura	<i>Condiciones materiales de la tensión entre instituciones</i>
b. Servicios públicos	<i>Condiciones materiales de la tensión entre instituciones</i>
c. Programas de enseñanza	<i>Relación de los jóvenes con las instituciones educación del CRC.</i>
d. Disponibilidad de material didáctico	<i>Condiciones materiales de la tensión entre instituciones</i>
e. Docentes y formación docente	<i>Estilo democrático de enseñanza en oposición a educación formal.</i>
f. Cupos escolares	
g. Remuneración docente	
h. Programa de alfabetización	
i. Continuidad del sistema escolar en todos los ciclos de enseñanza	
j. Recursos- presupuesto	
k. Medidas que hagan respetar y proteger el derecho	

Tabla 2: **Criterio de Accesibilidad**

Variables	No existen categoría asociadas a estas variables.
a. Acceso de los distintos sujetos o grupos poblacionales	
b. Asistencia escolar de los distintos sujetos y grupos poblacionales	
c. Acceso a becas	
d. Erradicación del analfabetismo	
e. Medidas que hagan respetar y proteger el acceso al derecho.	

Tabla 3: **Criterio de Aceptabilidad**

Variables	Categorías asociadas
a. Mecanismos de inspección y vigilancia del cumplimiento de los objetivos de la educación y la calidad de la misma	<i>Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones.</i>
b. Planes de estudios orientados al cumplimiento de los objetivos consagrados a los Derechos Humanos y su vigilancia	<i>Estilo democrático de enseñanza en oposición a educación formal. Educación para la reinserción o educación basada en derechos.</i>
c. Disciplina escolar acorde con el respeto y promoción de los Derechos Humanos.	<i>Violentos y violentados</i>
d. Libertad académica	<i>Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones.</i>

e. Profesionalización docente	<i>Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones.</i>
f. Promoción y repitencia escolar	
g. Normas mínimas de enseñanza	

Tabla 4: **Criterio de Adaptabilidad**

Variables	Categorías asociadas
Retención escolar y asistencia escolar permanente	<i>Relación de los jóvenes con las instituciones educación del CRC.</i> <i>Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones.</i>
Educación adaptada a las necesidades especiales de los distintos sujetos y grupos poblacionales.	<i>Nivel educativo descendido</i>
Continuidad en la prestación del servicio educativo	<i>Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones.</i>
Igualdad de trato y libre desarrollo de la personalidad en el sistema educativo	<i>Relación de los jóvenes con las instituciones educación del CRC.</i>
Prestación eficiente y continua del servicio público educativo	<i>Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones.</i>
Permanencia en el sistema educativo y deserción escolar según principales causas	

4.2.1.1 Criterio de Accesibilidad.

Respecto de este criterio, se establecen una serie de cinco variables, las cuales pueden ser evaluables de forma cuantitativa a partir de los datos que entrega el CRC de San Bernardo, sin embargo estas variables como: acceso a becas, erradicación del analfabetismo, acceso a los programas de estudios y asistencia regular a los programas educativos, no son evaluadas por las limitaciones propias de este estudio cualitativo.

4.2.1.2 Criterio de Asequibilidad.

Con respecto a la obligación del Estado en lo referido al criterio de la *Asequibilidad*, existen una serie de seis variables que no serán evaluadas porque exceden las características de este estudio, ya que no pueden ser interpretadas a partir de los relatos de los docentes, por ejemplo algunas de esas variables son: cupos escolares, remuneración docente, entre otras.

Las variables de este criterio llamado *Asequibilidad* que se evalúan, son las que se describen a continuación:

a. Disponibilidad de infraestructura y condiciones físicas y ambientales de la infraestructura.

Corresponde a los datos referidos a la infraestructura destinada a educación y/o sector escuela dentro del CRC. También el estado o las condiciones de los espacios destinados al dictado de clases y cursos de formación.

En la sub categoría: "*Condiciones materiales de la tensión entre instituciones*" se evidencia una respuesta insatisfactoria para el cumplimiento de esta variable, ya

que allí se pone de manifiesto que aunque hubo hacinamiento y se ha descomprimido el Centro, desde la apertura de otro CRC en TilTil, aún no existen espacios adecuados para la atención educativa de todas las instituciones que participan, como es el caso de ASR con su apoyo psicoeducativo a los jóvenes. Sin embargo, la escuela cuenta con espacios definidos que son dos salas por casa, una para educación media y otra para educación básica, sin embargo, se puntualizó que incluso existiendo un lugar definido para la escuela, éste no está separado del lugar donde habitan los jóvenes el resto del día, de ahí que no lo representen como un espacio escuela como tal y en la práctica deambulan jóvenes que no son parte de esa oferta educativa.

Se suma a lo anterior, a partir del análisis de los relatos docentes, que organizar el espacio de encierro y escuela tal como está favorecería la creación de una identidad del joven como recluso, más que reforzarle una identidad de estudiante. En esta misma línea, los profesores asumen que los talleres de Sename tienen mejor recepción por parte de los jóvenes, por varios motivos, siendo uno de ellos: que son espacios que se encuentran fuera de las casas.

Para algunas ofertas educativas existen espacios destinados, de esta forma los talleres son los que mejor evaluación reciben por estar separados del espacio Casa y por estar mejor habilitados, por su parte, la Escuela cuenta con espacios destinados para su ejercicio, pero no tiene buena valoración por parte de los docentes, ni de los jóvenes, por estar implementados de forma insuficiente y por los problemas de continuidad que conlleva realizar clases donde cohabitan con otros jóvenes que no participan de ese espacio educativo.

b. Servicios Públicos

Se refiere a los tipos de servicios públicos con que cuenta el sector educativo y/o escuela que suelen afectar el dictado regular de clases.

Esta variable no puede ser respondida en su totalidad sólo con la visión de los docentes, sin embargo, puede encontrar elementos para ser evaluada en la sub categoría "*Condiciones materiales de la tensión entre instituciones*", en ella se plantean una serie de circunstancias que dificultan o favorecen el trabajo educativo a partir de los recursos con que cuentan los docentes.

Una de las situaciones más determinantes que afectan el dictado regular de las clases es la carencia de espacios educativos al interior del CRC, pues existen lugares destinados a cada institución educativa, pero si en la cotidianidad los profesores dan cuenta que mientras se dicta clases a su vez deambulan otros jóvenes por el mismo lugar o cuando otros docentes realizan sus intervenciones en los pasillos, por el mismo problema de las interrupciones de otros jóvenes, vemos que en realidad no existen una verdadera separación y definición de espacios entre los distintos actores de la oferta educativa, pero más aún, no existe una separación física de lo educativo (aglutinando a las tres áreas educativas del CRC) del espacio de encierro que de forma más latente son las casas, lugares donde habitan, duermen, comen y se entretienen.

Segunda situación que aflora de lo expresado por los profesores y que permite evaluar esta variable es la carencia de recursos, tanto de materiales para los talleres, como de elementos educativos pertinentes en el caso de la escuela, en ambos casos, aunque por mecanismos diferentes los recursos son aportados por el Estado, aunque existen los recursos, los docentes establecieron dos problemas: insuficiencia y falta de pertinencia en algunos casos. En ambas situaciones, como respuesta a estas dificultades los profesores han respondido adaptando, reciclando, dosificando u ocupando materiales propios lo cual no es menester de ellos.

Por lo anterior, esta variable debe ser evaluada de forma insuficiente, ya que, no existen espacios diferenciados al interior del CRC que favorezcan el dictado regular de clases, por el contrario, se puede interpretar que las funciones del encierro y la educación se entremezclan por la configuración del lugar. Sumado a que al interior del CRC de San Bernardo, los docentes de forma particular han suplido necesidades de materiales, por escasez o no pertinencia y ese rol no lo ha cumplido el Estado a cabalidad.

c. Programas de enseñanza

Se refiere al tipo de oferta educativa escolar y no escolar que se desarrollan tanto durante el ciclo lectivo como en época de receso escolar y vacaciones.

En la sub categoría titulada “*Relación de los jóvenes con las instituciones educación del CRC*” al describir las formas de relacionarse de los jóvenes con las instituciones a través de los docentes, también se fue relatando las distintas ofertas educativas que se pueden resumir de la siguiente forma: La escuela, que ofrece la continuación de estudios, validados por el Ministerio de Educación e impartido por el CEIA Gladys Lazo, ASR que realizan función de apresto escolar, atenciones individuales para la nivelación, todo aquello en apoyo a la escuela (impartido por ACHNU) y por otra parte están los talleres de Sename que ofrecen alternativas de trabajos manuales con una orientación laboral, estas dos últimas instituciones mantienen sus intervenciones educativas durante todo el año, no así la escuela que sigue el calendario escolar nacional.

En cuanto a problemas de enseñanza que se suscitan entre las distintas ofertas educativas se observan a lo menos dos:

En primer término, la visión que los docentes creen que tienen los jóvenes respecto de las instituciones educativas y conforme a ello su comportamiento, en

la sub categoría que se elaboró, se establece que las actitudes de los jóvenes difieren en relación a las tres áreas educativas señaladas, cuanto más se asemejan a una educación tradicional más disruptivos, de ahí que, la Escuela genere rechazo inicial por parte de los jóvenes y dificultad para mantener una regularidad.

Otra dificultad es la que existe para coordinar y comunicar las experiencias educativas entre las instituciones que atienden a los jóvenes, surge del discurso de los docentes que habría problemas de gestión y espacios para lograr aquello y que las veces que existe comunicación, es a partir de voluntades individuales. Sin embargo, entre la escuela y ASR se manifestó un acercamiento estrecho durante los primeros meses en que la escuela llegó a trabajar con los jóvenes, ya que ellos sirvieron de guía en el trabajo al interior de las casas, de ahí la colaboración se mantiene según lo expresado por los profesores.

d. Disponibilidad de material didáctico y pedagógico.

Corresponde a la disponibilidad del material de trabajo áulico tanto para estudiantes como para la enseñanza a cargo de los/as docentes. Incumbe también el material de las bibliotecas.

En la sub categoría “*Condiciones materiales de la tensión entre instituciones*” se encuentra respuesta a esta variable, pues allí se expresa la disconformidad de los profesores en cuanto a material educativo, siendo esto transversal a las áreas educativas, esto se manifiesta en ausencias de materiales educativos importantes que terminan gestionando los propios docentes y la falta de pertinencia de algunos materiales como es el caso de textos de estudio, que al no existir textos que estén dirigidos para educación de adolescentes en contexto de encierro, ocupan los de educación de adultos modalidad flexible, que no responden a las necesidades que

detectan los docentes, sumado a la dificultad para utilizar recursos tecnológicos, pues en algunas ocasiones, se antepone las normas de seguridad al interior del CRC.

Por otra parte, existe un grado de satisfacción sólo en relación a la implementación de los talleres que inicialmente fue óptima, sin embargo, hacen ver las falencias que existen en relación a la obtención de recursos para trabajar.

En síntesis, desde la visión de los docentes no existe satisfacción en cuanto a la disponibilidad de material didáctico y pedagógico y esta postura es transversal a las tres instancias educativas al interior del CRC.

e. Docentes y Formación docente

Se refiere a la cantidad de docentes por nivel y modalidad educativa. Se entiende como docente al profesional graduado y habilitado por la normativa vigente para el dictado de clases en las instituciones educativas oficiales.

Involucra también las instancias existentes para la formación de grado de estos docentes como así también del personal penitenciario abocado a la organización y desarrollo de actividades formativas y culturales de la unidad.

La evaluación de esta variable es positiva ya que todos los docentes que trabajan en las distintas áreas educativas tienen formación de profesor en instituciones reconocidas por el Estado. Sin embargo, en la sub categoría titulada *“Estilo democrático de enseñanza en oposición a educación formal”* uno de los aspectos que se interpreta de los discursos de los docentes es la diferencia de estilos pedagógicos, los cuáles no tienen relación directa con la formación académica, sino más bien con la experiencia educativa con jóvenes vulnerables y que se traduce en un mejor vínculo con sus estudiantes.

4.2.1.3 Criterio de Aceptabilidad

El criterio de *Aceptabilidad*, se evalúa a partir de una serie de variables que son presentadas más adelantes, sin embargo, quedan sin evaluar dos de ellas, la primera llamada “Promoción y repitencia escolar” y la segunda “normas mínimas de enseñanza” esto es por no contar con los datos suficientes.

a. Mecanismos de inspección y vigilancia del cumplimiento de los objetivos de la educación y la calidad de la misma.

Existencia o ausencia de instrumentos técnicos (encuestas, pruebas de conocimientos y logros, censos escolares, entre otros) específicos al contexto de una escuela en cárceles para evaluar la calidad de la educación por parte de las autoridades de supervisión. A su vez, la existencia o ausencia de reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación de personal docente y directivo docente que se desempeña en las escuelas y programas oficiales en las unidades penales, por parte de las autoridades de supervisión y las entidades nacionales, jurisdiccionales y regionales.

Además se refiere a la existencia de espacios interinstitucionales e intersectoriales reglados/normados en las unidades penales que favorezcan el seguimiento de la educación en dicho contexto.

En relación a esta variable se puede responder en dos partes: por un lado si existen mecanismos de evaluación y seguimiento como el realizado por la Comisión Interdisciplinaria (CISC) a cargo del Ministerio de Justicia, según establece la ley 20.084. Sin embargo, habrá que recordar que la evaluación que se lleva a cabo en esta investigación es en relación a los datos emanados de los discursos docentes.

De esos relatos surge una arista importante, pero no permite la evaluación completa de la variable. Aun existiendo instancias que incluyen un seguimiento de lo educativo en el Centro como es el caso del Piloto Educativo (CRC de San Bernardo, entra en Piloto Educativo en 2013), no existe unanimidad en los entrevistados en cuanto a la comprensión de los objetivos de éste, evidenciándose una ausencia de internalización del nuevo proceso que estaban viviendo, esto fue explicado y queda de manifiesto en la sub categoría *“Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones”*.

Por lo tanto, desde esta investigación se denota una disparidad en cuanto al conocimiento sobre instancias de inspección y seguimiento de las ofertas educativas en el CRC de San Bernardo, lo que no significa su ausencia, pero sí un problema de socialización de la información, de ahí que no pueda ser evaluada esta variable, pero sí se puede aportar con la arista del grado de internalización de la información que tienen los docentes.

b. Planes de estudios orientados al cumplimiento de los objetivos consagrados a los DDHH y su vigilancia.

Corresponde a la proporción existente de contenidos relacionados con los DDHH en los planes y programas de los distintos niveles educativos, destacando la especificidad referida a la normativa de DDHH y ejecución de la pena. De igual manera la existencia en las bibliotecas de materiales referidos a DDHH y ejecución de la pena.

Además, la presencia de programas de educación en Derechos Humanos llevados adelante, tanto en las escuelas, como por funcionarios penitenciarios o de otros organismos relacionados con los DDHH. En este punto, se destacan también las acciones de promoción específicas sobre temas como salud, alimentación, medio ambiente, VIH Sida, trabajo y otros temas.

En relación a esta variable encontramos que dos sub categorías aportan elementos para poder evaluar este punto, éstas son: “*Estilo democrático de enseñanza en oposición a educación formal*” y “*Educación para la reinserción o educación basada en derechos*”.

De la primera sub categoría podemos decir que los profesores que hemos denominado con *estilo democrático*, están generando promoción de los derechos en los jóvenes, pero principalmente a partir de formas personales de abordar la educación y de relacionarse con los adolescentes, aun así todos los profesores se posicionan en los discursos respetando los derechos de los jóvenes, pero algunos con más conciencia y de forma más declarativa que otros, lo cual hace que se evidencie en acciones más organizadas.

De la segunda categoría se desprende que en las tres instituciones educativas que trabajan en el CRC conviven dos visiones, que tienen cierta vinculación con los estilos de enseñanza, pero sobre todo con el rol que le asignan a la educación, de ahí que se identifiquen posiciones más tradicionales que otras.

Sin embargo, aunque convivan visiones diferentes sobre la educación en todas las organizaciones, se aprecia que existe cierta dirección de las instituciones hacia los docentes, y a partir de esta observación se puede establecer que: en relación a la promoción de los Derechos Humanos en acciones concretas en la organización de su quehacer, es el área de ASR, a cargo de la ONG ACHNU (Asociación Chilena pro Naciones Unidas) donde se manifiesta más decisión en centrar su actuar en los derechos.

En relación a esta variable se evidencia desde los discursos docentes una visión proclive a la promoción de los Derechos Humanos, siendo más evidente en ciertas

instituciones y profesores. En cuanto a planes y programas solamente se aprecia desde ACHNU una estrategia dirigida a la promoción de los Derechos Humanos.

Aunque la escuela se rige por los planes y programas ministeriales que abordan los Derechos Humanos desde los objetivos verticales y transversales, no se evidencia en los discursos el trabajo de estos de forma explícita, por lo cual debemos implicar una deficiencia, pues en el contexto de encierro que viven los jóvenes se hace más urgente hacer de los Derechos Humanos el eje educativo de la escuela siguiendo de esa forma los requerimiento del Estado.

En la evaluación de la variable habrá que señalar la ausencia de una dirección común en el tema de los Derechos Humanos.

c. Disciplina escolar acorde con el respeto y promoción de los Derechos Humanos.

Corresponde a la presencia de reglamento de convivencia escolar en cada escuela en la cárcel que incluya la perspectiva de los DDHH.

Además si existen centros de estudiantes que aglutinen la representación de los estudiantes de todos los niveles y el grado de participación tanto en la comunidad educativa como hacia el interior de los centros de estudiantes.

Esta variable puede ser analizada desde la categoría que se denominó “Violentos y violentados”, se ocupó este nombre para dar cuenta de la visión existente por parte de los docentes sobre sus estudiantes, donde se evidencia una visión desde las carencias, tanto: afectivas, cognitivas, sociales y educativas como también desde la cultura de la violencia que existe al interior del CRC, son jóvenes que han

naturalizado la violencia y con ello la vulneración de sus derechos, por lo tanto, no se desprende de los discursos de los profesores la existencia de organización estudiantil, ni reglamento de convivencia, pudiendo existir como si la contraparte, es decir: la vulneración de los derechos de los jóvenes internos.

Lo que se releva en los discursos docentes, tiene relación con la vulneración de derechos de los jóvenes al interior del Centro y como ellos normalizan esa situación, al no denunciar, al no exigir, no demandar y al no saber de sus derechos y también al actuar desde la violencia que es el aprendizaje que han tenido.

En síntesis, no se posee información sobre reglamento de disciplina y organización estudiantil basadas en los Derechos Humanos, sin embargo, emana de los discursos la alta vulnerabilidad de los jóvenes en contexto de encierro, lo cual supone una gran falencia en la promoción de dichos derechos al interior del CRC, de esta forma la organización estudiantil y un reglamento de disciplina basado en derechos, deberían convertirse en los pasos iniciales de la promoción de los derechos al interior de cualquier organización educativa.

d. Libertad académica.

Corresponde al grado de afectación que tiene la libertad de cátedra y sindical del personal docente en función de los criterios de seguridad o de otro tipo que se hacen presentes en la unidad penal. También en qué medida se ven afectados por esos criterios los mecanismos y dispositivos de designación, selección y evaluación del personal docente, directivo y de supervisión en la educación formal en las cárceles.

Atañe también si existen mecanismos o dispositivos legales o procedimientos de reclamo ante la negación o restricción del Derecho a la Educación.

En relación a esta variable se puede argumentar que desde los discursos de los docentes claramente destacan la libertad que sienten al trabajar en el Centro, tanto en las estrategias pedagógicas, los materiales que desean ocupar (cuando tienen acceso) y a las propuestas que elaboran, esto quedó establecido en la sub categoría *“Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones”*, siendo esta una característica que favorece las relaciones entre las instituciones, como quedó establecido en el desarrollo de esa sub categoría.

No existe evidencia en la investigación sobre mecanismos de reclamo, ni en relación a designación y evaluación del personal docente, por lo tanto la evaluación de esta variable es parcial pues solamente se puede argumentar en torno a la libertad de cátedra que es lo que han expresado positivamente los docentes.

e. Profesionalización docente.

Corresponde a la identificación de programas que persigan la capacitación y actualización que tenga entre otros objetivos el de realizar actividades de promoción de la salud, prevención de la enfermedad y manejo ambiental adecuado del establecimiento educativo en el entorno de la cárcel.

La actualización se entiende como un proceso continuo, a través del cual se busca ampliar y fortalecer el horizonte conceptual del docente, cualificar su práctica pedagógica y el dominio de su campo de saber, mediante el desarrollo de actividades teóricas y prácticas de diferente orden, desde las cuáles sea posible la tematización de representaciones sobre la educación, el conocimiento, la sociedad, la escuela, la cárcel, la seguridad, la juventud, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros. Además se revelan cuestiones que identifican una caracterización general del educador que se desempeña en las escuelas con sede en cárceles como antigüedad, nivel y tipo educativo alcanzado, entre otras.

En cuanto a esta variable solamente es posible referirse a la actualización, que no se expresa tal como lo plantea la descripción anterior, pues en la sub categoría “Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones” los docentes dan a conocer que la forma en que se capacitan es al llegar a trabajar al Centro y es con el acompañamiento de compañeros de la misma institución educativa a la que pertenece o a otra, pero no hacen mención a ninguna forma de capacitación provista por el Centro o el Estado.

Siguiendo la argumentación anterior, esta variable debe ser evaluada como insatisfactoria, aunque parcialmente por no contar con los datos suficientes. La evaluación insatisfactoria dice relación con que los docentes no manifestaron la existencia de instancias de perfeccionamiento o que de existir fueran estas significativas, por el contrario, antepusieron la colaboración entre las instituciones educativas del CRC (principalmente entre CEIA y ASR) y las voluntades particulares de los profesionales en cuanto a apoyar la adaptación de los docentes.

4.2.1.4 Criterio de Adaptabilidad.

Con respecto a la obligación del Estado en lo referido a la *Adaptabilidad*, solo la variable “Permanencia en el sistema educativo y deserción escolar” ha quedado sin ser evaluada, las restantes cinco variables que serán descritas son:

a. Retención escolar y asistencia escolar permanente.

Corresponde al porcentaje que resulta entre el total de estudiantes matriculados que permanecen en el sistema educativo durante y al término del año escolar y el total de población matriculada. Además refiere al porcentaje, entre el total de

estudiantes matriculados que abandonan el sistema durante o al término del año escolar y el total de población matriculada. Incluye también, las causales ajenas al sistema educativo principalmente los traslados de los detenidos que estudian u otras cuestiones referidas a los criterios de seguridad.

Esta variable es posible evaluarla desde dos sub categorías que aportan elementos para ello, éstas son: *“Relación de los jóvenes con las instituciones de educación del CRC”* y *“Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones”*.

Lo que nos aporta la primera sub categoría es que se evidencia allí que los jóvenes ejercen oposición a la escuela como institución, por tanto, se genera dificultad para que asistan y cuando asisten, muchos de ellos no permanecen en el aula por decisión del profesor o de ellos como manifestación de actitudes disruptivas.

La segunda sub categoría viene a complementar lo ya mencionado, que en ella se establece la falta de cooperación por parte de un funcionario de Sename, específicamente los Educadores de Trato Directo (ETD) que son los encargados de la rutina diaria de los jóvenes en las casas y, por ende, depende de ellos muchas veces la asistencia a la escuela por parte de los jóvenes o la ayuda para establecer orden dentro de las casas donde se imparten las clases de la escuela y en ocasiones de los ASR.

En términos cuantitativos puede existir una alta tasa de retención escolar y asistencia a clases, pero desde la visión de los profesores eso no da cuenta de la realidad que observan, donde la oposición a la escuela por parte de los jóvenes y la falta de voluntad de los funcionarios de Sename genera ausentismo escolar, incluso estando en la condición de encierro con su libertad reducida. Aunque las cifras indiquen la asistencia a clases, se debe triangular con lo que plantean los

docentes que observan lo que sucede cotidianamente y esto es que muchos de los jóvenes no permanecen en el aula por decisión propia o de los profesores y de eso no queda registro. Por lo tanto, desde el enfoque que esta investigación sigue, se debe evaluar de forma insatisfactoria.

b. Educación adaptada a las necesidades especiales de los distintos sujetos y grupos poblacionales.

Corresponde a identificar tanto en diagnósticos educativos como en los proyectos educativos institucionales de las escuelas el porcentaje de acciones dirigidas, específicas e inclusivas de los grupos de detenidos en situación de vulnerabilidad en la cárcel. También atañe la sistematización de prácticas exitosas o buenas prácticas pedagógicas (áulicas e institucionales) por parte de las instituciones educativas que favorezcan a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje específicos en el ámbito de la cárcel.

Para esta variable, la categoría *“Nivel educativo descendido”* nos sirve para evaluarla, ya que se manifiesta, que una de las características de los jóvenes infractores de ley al interior del CRC, tiene relación con el bajo nivel educativo de ellos, debido a interrupción del proceso de escolarización, como al bajo nivel cognitivo producto del consumo de drogas. Por ello los docentes explican que existe una evaluación cuando el joven entra al Centro que está a cargo de ASR, ellos hacen un diagnóstico y se deriva a los jóvenes según sus necesidades.

También queda de manifiesto la presencia de otros programas no educativos como Ágora para el tratamiento del consumo de drogas que trabajan en contacto con el área educativa. Estas funciones que son relatadas por los docentes y agrupadas en la sub categoría mencionada, está vinculada con las orientaciones técnicas que el Sename establece para cada área, esto da cuenta, por tanto, de la

inclusión de acciones educativas destinadas a jóvenes con necesidades especiales.

Además de los discursos de los docentes, podemos establecer que de las tres áreas educativas solamente ACHNU como entidad ejecutora del programa de ASR, han sido los únicos que han realizado sistematizaciones de sus prácticas en el CRC San Bernardo, materializadas en dos trabajos de investigación- acción (2009 y 2011).

c. Continuidad en la prestación del servicio educativo.

Corresponde a identificar superposiciones horarias de la oferta educativa escolar que afectan su continuidad por parte de los estudiantes con otras instancias educativas – formativas-recreativas, o con el trabajo.

Para evaluar la variable, habrá que remitirse a la sub categoría *“Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones”* en ella se establece que los profesores piensan que los jóvenes están sobre atendidos, para ello dan dos explicaciones; primero atribuyendo esta situación a un problema de gestión al interior del CRC, y en segundo lugar conceptualizándolo como un problema inherente e inevitable al contexto de encierro. Los docentes señalan que existe dificultad de poder organizar las atenciones múltiples que tiene un joven durante la semana, como: escuela, ASR, talleres, cursos de capacitación, atención médica, Ágora, entrevistas con los encargados de caso, entre otros, se suma el hecho que no todos los profesionales tienen horario completo, lo cual complejiza todavía más la posibilidad de ordenar las ofertas existentes para los jóvenes.

Por lo tanto, los docentes sí manifiestan que existe un problema con la cantidad de atenciones que tienen los jóvenes y cómo éstas, están siendo canalizadas, de ahí que la evaluación de esta variable sea deficiente.

d. Igualdad de trato y libre desarrollo de la personalidad en el sistema educativo.

Se refiere a identificar otra oferta formativa oficial que favorezca el desarrollo integral de la personalidad, como lo es la formación profesional o para el trabajo, cursos de castellano para extranjeros, acceso y uso de las bibliotecas, acceso a medios de comunicación y nuevas tecnologías. Además incluye la presencia de organizaciones de la sociedad civil que intervengan en la cárcel con este tipo de oferta formativa.

No son suficientes datos para responder a esta variable, sin embargo, emana de las entrevistas a los profesores una desconfianza hacia los cursos de capacitación externos al Centro ya que manifiestan, desde su percepción, que no cuentan con los implementos necesarios, los cursos no serían pertinentes, expresado esto en la recepción positiva que inicialmente los jóvenes muestran a los cursos de capacitación, pero terminan asistiendo muy pocos, esta situación, está incluida en la categoría *“Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones”*, frente a esa situación los docentes anteponen la idea de reforzar los talleres existentes dentro del CRC, más que impartir cursos que no tienen continuidad y que por la escasa permanencia no logran comprender las dinámicas particulares del trabajo con jóvenes infractores en encierro. Sin embargo, es sólo una parte de la variable la situación de los cursos de capacitación, en la medida que éstos ayudan a formar para el trabajo y se posicionan como una más de las ofertas educativas en pro de una integralidad.

Del análisis de las entrevistas a los docentes se puede desprender que existe igualdad de trato y libre desarrollo de la personalidad de los jóvenes, esto está contenido en la sub categoría “*Relación de los jóvenes con las instituciones de educación del CRC*”, donde quedan de manifiesto acciones diferentes para abordar las necesidades de los jóvenes, aun cuando existen diferencias en el grado de vinculación y recepción que tienen las acciones pedagógicas por parte de los jóvenes.

e. Prestación eficiente y continua del servicio público educativo.

Corresponde a la identificación de diversos tipos de problemas que hacen la suspensión de las clases y no acceso temporal a la educación, ya sea por responsabilidad de las instituciones educativas (incluyendo los niveles superiores de gestión) como de la gestión de la cárcel.

En la sub categoría “*Dinámicas internas que favorecen o tensionan las relaciones entre instituciones*” se establece la presencia de una dinámica propia de la institución de encierro en la que trabajan, éstos son los llamados *procedimientos*, es decir allanamientos realizados por Gendarmería en busca de elementos no permitidos en el Centro, con esta situación no sólo interrumpen las clases, si es en horario lectivo, sino que también alteran los ánimos de los jóvenes, quienes ven menoscabada su autoestima cada vez que realizan un *procedimiento*, ya que les destruyen pertenencias personales, lo que conlleva como consecuencia no deseada, la falta de motivación y predisposición desfavorable para el trabajo educativo.

La única situación que expresan los profesores para la interrupción de la prestación del servicio público educativo son los allanamientos por parte de Gendarmería, pudiendo existir otros, pero no se evidencian en los discursos docentes.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El Estado chileno ha ido adecuando su institucionalidad en cuanto a protección de la infancia y justicia juvenil a los estándares internacionales, el hito más significativo en este sentido ha sido la puesta en funcionamiento de la ley de Responsabilidad Penal Adolescente de 2007, basado en los requerimientos de la Convención de los Derechos del Niño que representa, dentro de la normativa internacional, un punto significativo en el cambio de paradigma en cuanto al abordaje de la infancia, avanzando hacia un paradigma de protección integral de los derechos en oposición a la visión anterior sobre la infancia, basada en el tutelaje sobre el grupo de la sociedad conceptualizado como menores en situación irregular. De ahí que cualquier intervención en jóvenes infractores de ley debe estar en sintonía con la normativa nacional e internacional sobre la infancia, por lo tanto, debe orientarse desde la mirada donde los adolescentes son sujetos de derechos.

Resultados y conclusiones

La oferta educativa del CRC de San Bernardo no logra en su conjunto dar una respuesta adecuada a las exigencias de la normativa nacional e internacional, pues el resultado de la evaluación de los criterios del modelo de las 4 A evidencia importantes falencias, aun cuando solo se evaluaron tres de los cuatro criterios y de cada uno de ellos solo algunas variables.

Para comenzar, el indicador de Asequibilidad que implica que la enseñanza sea gratuita y esté financiada por el Estado, además de contar con una infraestructura adecuada y docentes capaces de sostener la prestación de educación, evidencia serios problemas, principalmente en cuanto a la infraestructura, tanto por los recursos para implementar salas o espacios adecuados para el buen funcionamiento como por el acceso a materiales educativos. Esta situación tiene

relación con la falta de recursos económicos para implementar adecuadamente las ofertas educativas, como también con la visión o las prioridades que el Estado asigna a la educación en contexto de encierro al interior del CRC.

En segundo término el indicador de la Aceptabilidad, el que consiste en que el contenido de la enseñanza sea relevante, no discriminatorio, culturalmente apropiado y de calidad, que la escuela en sí sea segura y que los docentes sean profesionales; también presenta solo un cumplimiento parcial debido a que no existen en todos los programas educativos espacios de retroalimentación que a su vez sean parte de un trabajo de sistematización de experiencias, muchas veces las coordinaciones entre programas se realizan a partir de voluntades personales y no en espacios destinados para ello, es por eso que difícilmente se establece una educación que se adecue a las necesidades particulares de los jóvenes y que sea pertinente, la cual surja de la reflexión de los docentes. Aun así se evidenciaron sistematizaciones que no eran del dominio de todos los docentes y algunas estrategias personales en ciertos profesores, también programas que buscaban la promoción de los Derechos Humanos u otros temas relevantes en este contexto, sin embargo, como Centro no se logra una coordinación que favorezca una oferta personalizada que se haga cargo de las trayectorias educativas de los jóvenes, que sería lo realmente pertinente para ese contexto educativo.

Por último, el indicador de la Adaptabilidad, en el sentido en que la educación puede evolucionar a medida que cambian las necesidades de la sociedad, contribuir a superar las desigualdades y que puede adaptarse localmente para adecuarse a contextos específicos. Entre las variables que existen para evaluar este criterio se encuentran: la retención y asistencia escolar, educación adaptada a las necesidades y la continuidad de la oferta educativa. Este criterio también será evaluado de forma deficiente, principalmente por el contraste existente entre los datos cuantitativos y los datos cualitativos que aporta esta investigación, pues

los jóvenes están matriculados, aparecen con asistencia a la escuela, pero a partir de las entrevistas surgen nuevos datos que evidencian que la permanencia en el aula es baja por variados factores: la prisionización, sobre atención que reciben los jóvenes, oposición a la escuela provocando interrupciones, castigos, allanamientos u otras situaciones. Por lo tanto, los jóvenes no reciben una oferta educativa formal de manera continua, conclusión a la que se llega producto del análisis cualitativo, ya que en este punto los datos cuantitativos no podrían responder de forma veraz a lo planteado.

Se ha realizado una revisión sucinta de los resultados de la evaluación por criterios del modelo de evaluación de las 4 A, a partir de esa evaluación en base a los discursos de los docentes de las diferentes áreas educativas del CRC de San Bernardo se puede concluir una serie de situaciones:

En primer lugar, la coexistencia de paradigmas respecto de la escuela, la educación en contexto de encierro y la justicia juvenil lo cual conlleva a que los programas educativos al interior del Centro no hayan podido articular proyectos educativos basados en derechos que permeen las acciones y discursos de los profesores.

La escuela se constituye como un espacio contradictorio, situación que se expresa también en la escuela al interior del CRC y más ampliamente en los espacios educativos del Centro. La contradicción que contiene la escuela está dada por las oportunidades de emancipación que coexisten con los elementos de reproducción de estructuras de dominación. La escuela a pesar de estar en un lugar de encierro y funcionando como una institución dentro de otra, supeditada a la función de encierro, contiene de todas formas el potencial emancipador de toda escuela, expresado en la finalidad de lograr que los jóvenes puedan afirmar sus propias voces. Esto se observa en los docentes cuando expresan en sus discursos elementos del currículum oculto que favorecen actitudes, creencias y valores que

van en la dirección de ayudar a tomar conciencia de las condiciones de vida de los jóvenes. Sin embargo, estos elementos críticos coexisten con elementos de reproducción, que en este contexto se expresan en la función de encierro que es inherente al CRC.

Por lo tanto, se constata la existencia de oportunidades emancipatorias, expresadas en actitudes de oposición tanto de los jóvenes (a través de los discursos de los profesores) como de los docentes, las cuales no logran ser suficientes para convertirse en actos de resistencia, primordialmente por la coexistencia de paradigmas diferentes en cuanto a la finalidad de la educación, a la visión que tienen de los jóvenes, al rol que suponen debe cumplir el docente y al grado de conciencia que tienen sobre la influencia de la escuela sobre los jóvenes.

A la educación en contexto de encierro se le atribuyen diferentes funciones sumándose a esto la naturaleza contradictoria de la escuela de la cual nos hemos referido, esto expresado en los discursos docentes en los cuales se evidencian grados diferentes de solidez y claridad conceptual, además de ser común que paradigmas disímiles convivan al interior de las ideas y acciones de los profesores como de las instituciones. Por una parte, está muy arraigada la visión de educación en contexto intracarcelario como tratamiento, expresada en la idea de corregir al joven, esta visión se convierte en una idea que favorece el rol del encierro en el CRC. Por otra parte, existe la visión de educación en contexto de encierro basada en derechos, donde se busca facilitar que los jóvenes resignifiquen sus vidas y afirmen sus propias voces, esta mirada está en la línea de educar en el presente y en base a los Derechos Humanos.

Respecto a la justicia juvenil, en general los docentes no han internalizado el cambio de paradigma que está asociado a la implementación de la LRPA en cuanto a la protección integral, coexistiendo en ellos creencias, normas y valores sobre la infancia aún asociadas a la visión de tutelaje sobre ella. Existen

intuiciones, se habla de los derechos, se conoce la normativa, pero no se evidencia una articulación activa que esté asociada a la promoción de los derechos, ni tampoco una concepción de educación que favorezca el desarrollo integral de los jóvenes.

En segundo lugar, planteamos que la coexistencia de paradigmas de la cual hemos hablado, debe resolverse a favor de una educación basada en los Derechos Humanos que dé plena garantía del Derecho a la Educación, es por ello que relevar las oportunidades emancipatorias existentes al interior del CRC es buscar el desarrollo de una educación plena con la misma finalidad que debe tener en contextos extra carcelarios.

La necesidad de que los docentes asuman una postura crítica y que pudieran asimilar el concepto de oportunidades emancipatorias a partir de la comprensión de la escuela como espacio de naturaleza contradictoria, se hace más urgente en el contexto de encierro por las condiciones en que viven los jóvenes, es decir, en una situación donde se dificulta el pleno goce de sus derechos y por el deterioro de la personalidad que se les genera, más aún cuando la educación es un derecho que permite reducir la vulnerabilidad y reconocer la existencia de otros derechos. Por lo tanto, el Derecho a la Educación no solo se puede vincular con el acceso, sino también al tipo de educación que se entrega en relación a una serie de variables como la adaptabilidad, la pertinencia, la observancia y promoción de los Derechos Humanos, entre otros.

En tercer lugar, hemos determinado que la centralidad que el Estado le ha asignado a la oferta socioeducativa en las sanciones de los jóvenes infractores de ley en base a la LRPA, no se condice con las condiciones materiales al interior del CRC, donde existe una clara prevalencia de los objetivos del encierro por sobre los objetivos de la educación. Los objetivos educativos no deben ser distintos a lo que se espera de la educación en cualquier contexto, por ello, el hecho que

Gendarmería no tenga el control directo sobre los jóvenes y que por el contrario este control sea función de Sename, no es suficiente para estar acorde al modelo basado en derechos. De ahí que la distribución de los espacios sea un tema pendiente, pues las condiciones materiales en las cuales se educa (no existen suficientes espacios diferenciados con el encierro, material no pertinente, carencia de materiales, etc.) se convierten simbólicamente en la expresión de las prioridades que el Estado le ha asignado a la justicia juvenil y más concretamente a la educación de los jóvenes infractores, generándose una contradicción con los requerimientos frente a los cuales se busca dar respuesta.

A su vez, al tema de los espacios habrá que sumar los problemas de relaciones laborales entre funcionarios de Sename y docentes, la sobre atención que reciben los jóvenes que evidencia problemas de gestión, entre otras situaciones que dan cuenta no de problemas particulares sino de una tensión entre institucionalidades por la naturaleza propia de cada una de ellas, tanto de la cárcel como de la escuela, que el Estado no ha podido resolver a favor de lo educativo, pues la utilización de eufemismos sobre el objetivo de las sanciones, los espacios de encierro llamados CRC y casas, ha disimulado el verdadero efecto que tiene el encierro sobre los jóvenes y el bajo impacto de lo educativo sobre ellos.

En este cuarto punto, concluimos que la sistematización de las experiencias educativas con los jóvenes al interior del CRC, desde el enfoque de derechos, es una estrategia valiosa, que no solo entrega información importante a los profesionales sobre sus educandos, sino que también favorece la reflexión pedagógica por parte de los docentes y con ello la internalización y maduración teórica de las ideas asociadas al paradigma de protección integral en el contexto de encierro. Ayuda a evidenciar la existencia de una serie de falencias (coordinación, gestión, condiciones materiales) que dificultan el desarrollo del Derecho a la Educación más allá del acceso.

En el CRC de San Bernardo a nivel de instituciones educativas, ha sido ACHNU la entidad ejecutora que se ha preocupado de sistematizar las experiencias educativas desde el enfoque de los derechos y ello le ha permitido replicar, y reestructurar en algunos casos, estrategias pedagógicas e intervenciones asociadas a la promoción de los derechos. Sin embargo, no existe una coordinación en ese nivel con las demás instancias educativas, es por ello que se ha planteado que al interior del Centro coexisten paradigmas diferentes, tanto en los docentes, como en las instituciones educativas.

Finalmente, sabemos que la escuela con toda su historia trae consigo una carga simbólica fuerte en cuanto a sus objetivos y a las expectativas que los diversos actores se hacen de ella. Es por ello que la escuela al interior de un centro de privación de libertad tiene un desafío inicial muy relevante: no dejarse cooptar por los objetivos propios del encierro, principalmente por el disciplinamiento, función que también a la escuela le ha sido propia. De ahí que para educar en derechos la escuela, o más específicamente la educación intracarcelaria, debe reflexionarse constantemente buscando su democratización y el distanciamiento del encierro, porque la educación plena es incompatible con los intereses inmersos en el encierro. El distanciamiento que se propone, primero debe ser material, dentro de lo posible al interior de un centro de reclusión, asumiendo una separación de los espacios donde habitan los jóvenes, de donde estudian, situación que no existe actualmente, y distanciarse también en cuanto a los fines que se propone conseguir con los adolescentes, en donde sea prioridad la formación integral más que el disciplinamiento o la victoria cultural sobre los jóvenes internos. Esta distancia de la educación en relación al encierro que se propone, surge de la búsqueda de coherencia con las características de adaptabilidad y pertinencia que el derecho a la educación debe poseer, para ello es necesaria la vigilancia de los docentes a partir de una reflexión individual e institucional de su quehacer a la luz de la educación entendida como un derecho.

Limitaciones

El objetivo del trabajo era generar una evaluación de los programas educativos al interior del CRC San Bernardo a la luz del Derecho a la Educación con el modelo de evaluación de las 4 A, sin embargo, por la naturaleza de la investigación de tipo cualitativo, basada en los discursos de los docentes que trabajan en los distintos programas educativos, es que se realiza la evaluación a partir del espacio simbólico aportado por los profesores, no se contemplaron los discursos de los estudiantes presos ni de la estructura administrativa del Centro, por ello necesariamente debe complementarse este estudio con otros para poder tener una visión completa de la realización del Derecho a la Educación al interior del CRC que pudiera abarcar los otros espacios simbólicos no utilizados.

Este estudio plantea que el Derecho a la Educación al interior del CRC no se realiza adecuadamente, sin embargo, debería complementarse con estudios cuantitativos que aportaran en evaluar todas las variables que esta investigación dejó fuera por exceder el campo de evaluación que podía abarcar con los datos con que se disponía. Aun cuando en algunos puntos, como en el de la retención y asistencia escolar, existan diferencias con los aportes cuantitativos, estos son absolutamente necesarios para poder tener una evaluación completa del Derecho a la Educación al interior del CRC.

Reflexión final

El Estado en la medida que debe garantizar, vigilar y promover los derechos de las personas, es el primer responsable de llevar a cabo los ajustes necesarios en torno a la plena garantía del Derecho a la Educación, en este caso al interior del CRC y para ello, deberá promover los cambios para lograr ajustar la oferta educativa para los jóvenes infractores de ley en contexto de encierro a la normativa nacional e internacional y con ello al paradigma de protección integral.

Las adecuaciones que debe realizar el Estado en relación a los adolescentes infractores de ley con privación de libertad son una muestra de las tareas pendientes del Estado en materia de infancia, pues a nivel más macro aún está en deuda con modernizar la institucionalidad en torno a los niños, niñas y adolescentes dividiendo el Servicio Nacional de Menores en dos instituciones diferentes: una preocupada de los temas asociados a la protección de niños y niñas, y por otra parte, una institución abocada a la justicia juvenil, ya que todavía se pueden entremezclar medidas de protección que devienen en vulneración de algún derecho.

Bibliografía

- Abramovich, V. y. (2003). Los derechos sociales como derechos exigibles. *Teoría y realidad constitucional* , 691- 697.
- Bellof, M. (2000). Responsabilidad Penal juvenil y Derechos Humanos UNICEF. *Justicia y Derechos del Niño n°2*, 77-91.
- Blazich, G. (2006). *Estudio de situación de la educación en contextos de encierro en las ciudades de Corrientes y Resistencia*. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades – Instituto de Ciencias de la Educación,.
- Centro de Estudios de Ética Aplicada. (s.f.). *Recomendaciones para la redacción del documento de consentimiento informado*. Santiago: Universidad de Chile.
- Cooper, D. (2005). *Delincuencia y Desviación Juvenil*. Santiago: LOM.
- Cosman, J. (1993). Motivos del fracaso de la educación en las cárceles. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 383-393.
- Couso, J. (2006). Principio educativo y (re) socialización en el derecho penal juvenil. *Justicia y Derechos del Niño n° 8*, 51-65.
- Couso, J. (2007). Principio educativo y (re) socialización en el derecho penal juvenil. *Justicia y Derechos de Niño, UNICEF número 9*, 219- 232.
- Egaña, L. (2007). *Elaboración de proyecto educativo, planes y programas de estudio para adolescentes en centros privativos de libertad de SENAME*. Santiago: PIIE.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.*, Buenos Aires. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *Educación como práctica de la libertad*. Santiago : ICIRA.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de autonomía*. Buenos Aires: Siglo XX editores.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Goffman, E. (1972). *Internados, ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM.
- Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso. 125-142 .
- Mettifogo, D., & Sepúlveda, R. (2004). *La situación y tratamiento de los jóvenes infractores de ley en Chile*. Santiago: CESC.
- Mettifogo, D., & Sepúlveda, R. (2005). *Trayectorias de vida de jóvenes infractores de ley*. Santiago: CESC.
- MINEDUC. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Básica y Media*. Santiago.
- Ministerio de Justicia. (2010). *Responsabilidad Penal Adolescente: ley y reglamentos concordados*. Santiago: Andros.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Muñoz, V. (2009). *El Derecho a la Educación de las personas privadas de libertad*.
- Nirenberg, O. (2001). *Nuevos enfoques de evaluación de proyectos y programas sociales*. Buenos Aires: Ponencia presentada en el VI Congreso de CLAD.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Pérez Murcia, L. (2004). Sistema de seguimiento y evaluación de la política educativa a la luz del derecho a la educación. *Defensoría del Pueblo de Colombia*.
- Scarfó, F. (2011). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles*. La Plata.
- Scarfó, F. (2013). *Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos*. Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva www.cmv-educare.com/wp-content/.../02/articulo-gesec-argentina.doc.

- Selander, M. (2009). *Derechos y compromisos en busca de un modelo pedagógico para jóvenes privados de libertad*. Santiago: ACHNU.
- SENAME. (2011). *Orientaciones técnicas para la intervención*. Santiago.
- SENAME. (2011). *Proyecto Educativo Institucional. Para Centros Privativos de Libertad del Servicio Nacional de Menores*. Santiago.
- Silva, D. (2003). *Lecciones de Paulo Freire*. Buenos Aires: CLACSO.
- Strauss, A. &. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquía.
- Terra, V. (2011). *Derechos y Compromisos*. Santiago: ACHNU.
- Tomasewski, K. (2004). Indicadores al derecho a la educación. *Ponencia presentada en el XXII concurso interdisciplinario en DDHH,*. San José Costa Rica: IIDH.
- Unesco. (2008). Reflexiones en torno a la calidad educativa. *Reflexiones en torno a la calidad educativa, 7*.
- Vizcarra, B., & Dionne, J. (2008). *El desafío de la intervención psicosocial en Chile*. Santiago: RIL.