

EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS CON JÓVENES EN CONTEXTOS DE ENCIERRO EN LAS COMUNAS DE CORONEL Y LIMACHE, CHILE.

EXPERIENCES AND SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES WITH YOUNG PEOPLE IN CONTEXTS OF CLOSURE IN THE COMMUNES OF CORONEL AND LIMACHE, CHILE.

Carlos Burgos Gallegos¹
Fundación Tierra de Esperanza, Chile
carlos.burgos@tdesperanza.cl

Cristián Jullian Salgado²
Fundación Tierra de Esperanza, Chile
cjullian88@gmail.com

José Rebolledo Moya³
Fundación Tierra de Esperanza, Chile
jose.rebolledo@tdesperanza.cl

Alba Sepúlveda Plata⁴
Fundación Tierra de Esperanza, Chile
-alba.sepulveda@tdesperanza.cl

Dagmar Troncoso Salazar⁵
Fundación Tierra de Esperanza, Chile
dagmar.troncoso@tdesperanza.cl

Marcelo Duran Pérez⁶
Fundación Tierra de Esperanza, Chile
marcelo.durper@gmail.com

¹ Psicólogo de la Universidad del Desarrollo, Magíster en Investigación Social y Desarrollo de la Universidad de Concepción. Profesional de Investigación de Fundación Tierra de Esperanza. Docente de Metodologías de la Investigación, Universidad de las Américas.

² Sociólogo de la Universidad de Concepción, Magíster (C) en Investigación Social y Desarrollo en la misma universidad. Docente universitario, con trabajo en temas de género, parentalidad, familias y juventudes. Trabajos recientes en FONDEF ID1710111 “Protocolo de actuación para la atención en justicia con enfoque de género y diversidad”.

³ Profesor de Historia y Geografía de la Universidad de Concepción. Magister © en Historia. Coordinador Técnico de la línea de Educación, Fundación Tierra de Esperanza. Asesor técnico de proyectos ejecutados en convenio con Ministerio de educación y Servicio Nacional de Menores. Asesor técnico especializado para la implementación del proyecto “Apoyo Socioeducativo Nueva – Mente” de Fundación Colunga.

⁴ Profesora de Educación Básica, mención Ciencias naturales de la Universidad Industrial de Santander, Colombia. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Supervisora Técnica y pedagógica de programas y Colegios de Fundación Tierra de Esperanza. Consultora Pedagógica en la Construcción del Portafolio para Educadores en Contexto de Encierro del MIDE UC.

⁵ Socióloga, dedicada a la investigación de infancia migrante. Experiencia profesional en gestión de proyectos sociales. Apoyo técnico de Investigación de investigación “Sistematización de experiencias socioeducativas en proyectos de reinserción educativa y colegios de Ftde”

⁶ Sociólogo de la Universidad de Concepción, Magíster (C) en Investigación Social y Desarrollo en la misma universidad. Experiencia en metodologías aplicadas al desarrollo comunitario.

Resumen

Este trabajo analiza las experiencias socio-educativas de jóvenes egresados y partícipes de los programas de reinserción educativa ASR y colegios de Fundación Tierra de Esperanza insertos en los Centros de Internación Provisoria y Régimen Cerrado (CIP-CRC)⁷ de las comunas de Coronel y Limache⁸. Lo anterior, permite relevar las voces y la participación de los sujetos de aprendizaje, así como la revisión de los procesos socio-educativos que desarrollan los programas y colegios insertos en contextos privativos de libertad. El objetivo general del estudio es sistematizar dichas experiencias socio-educativas. En relación a los objetivos específicos se plantea: describir las experiencias de inserción socio-educativa, identificar experiencias asociadas al desarrollo del liderazgo juvenil y describir experiencias de participación ciudadana. El diseño de la investigación plantea una metodología cualitativa en base a un enfoque fenomenológico. El estudio es de tipo descriptivo. Respecto de los instrumentos de recolección de la información, se aplican entrevistas semi estructuradas y grupos focales. Para el análisis de la información se utiliza la técnica de análisis de contenido. En cuanto a los resultados obtenidos, se destaca en cada una de las categorías de análisis “trayectorias educativas previas; complejidades de la educación en contexto de encierro; prácticas socio-educativas y experiencias y expectativas de reinserción social y laboral”: una alta valoración de la educación como medio para mejorar las condiciones y calidad de vida, el rechazo por parte de los y las jóvenes a los aspectos escolarizantes de la educación formal, la dificultad de co-construir e implementar un proceso articulado, interdisciplinario y participativo entre los diferentes dispositivos.

Palabras claves: Jóvenes, Educación, Privación de libertad, Política educativa.

Abstract

This paper analyzes the socio-educational experiences of young graduates and participants of the ASR educational reintegration programs and schools of Fundación Tierra de Esperanza inserted in the Centers for Provisional Internment and Closed Regime (CIP-CRC) of the municipalities of Coronel and Limache. The aforementioned, allows to relieve the voices and the participation of the learning subjects, as well as the review of the socio-educational processes that the programs and schools inserted in contexts deprived of liberty develop. The general objective of the study is to systematize these socio-educational experiences. In relation to the specific objectives it is proposed: describe the experiences of socio-educational insertion, identify experiences associated with the development of youth leadership and describe experiences of citizen participation. The research design raises a qualitative methodology based on a phenomenological approach. The study is descriptive.

⁷ El centro de internación provisoria y de régimen cerrado, es un contexto de reclusión en el que se encuentran los jóvenes imputados y condenados por infracción a la Ley. Estos Centros son administrados por el Servicio Nacional de Menores “Como parte de la sanción, se establece una medida socio-educativa amplia en la que se incluye educación no formal, formal y capacitación laboral. Dichos Centros tienen guardia perimetral de Gendarmería” (Servicio Nacional de Menores, 2014: 13). Su estructura física, posee un área custodiada por cuatro torres de Gendarmería de Chile quienes velan por la seguridad y el orden del recinto.

⁸ Este estudio fue financiado y desarrollado gracias al fondo concursable “Chile de todas y todos” del Ministerio de Desarrollo Social 2017-2018.

Regarding the instruments for collecting information, semi-structured interviews and focus groups are applied. The content analysis technique is used to analyze the information. Regarding the results obtained, it stands out in each of the analysis categories “previous educational trajectories; complexities of education in confinement context; socio-educational practices and experiences and expectations of social and labor reintegration”: a high valuation of education as a means to improve conditions and quality of life, the rejection by young people to the schooling aspects of formal education, the difficulty of co-building and implementing an articulated, interdisciplinary and participatory process between the different devices.

Keywords: *Youth, Education, Deprivation of liberty, Educational policy.*

Recibido: 7 de noviembre 2018

Aceptado: 31 de julio de 2019

Descripción y justificación del problema

La deserción escolar es uno de los problemas actuales de los sistemas escolares de mayor relevancia, es por ello que muchos países buscan, mediante su estudio y políticas orientadas a su prevención, reducir las tasas de deserción, así como promover redes de protección que permitan generar medidas reparativas a esta problemática (Dussaillant, 2017). De acuerdo a la UNESCO, si todos los adultos del mundo finalizaran su educación secundaria, las tasas de pobreza a nivel global se reducirían a menos de la mitad (UNESCO 2017, citado en Dussaillant, 2017).

Asimismo, la deserción es un problema multicausal, con factores de riesgo a nivel individual, de escuela, familiares y comunitarios (Tyler y Lofstrom, 2009, citados en Dussaillant, 2017). Las consecuencias, por otro lado, también son diversas y entre ellas se encuentra el aumento de la probabilidad de vincularse con pares que refuercen factores de riesgo, así como la disminución de la probabilidad de vincularse con agentes socializadores y grupos de pares que promuevan conductas prosociales. Además, la falta de formación en las áreas académica y de habilidades para la convivencia empobrece la capacidad de integración social de los/as jóvenes. Por otra parte, la deserción escolar aumenta el riesgo de experimentar resultados adversos en el largo plazo, como podrían ser el acceso restringido al empleo o acceso a empleos de baja remuneración y otras consecuencias sociales adversas.

En Chile, de acuerdo a la encuesta CASEN (2015) del total de niños/as entre los 6 y los 13 años un 9,5% no asiste a educación formal, en tanto un 26,4% no asiste en el tramo etario entre los 14 y los 17 años. Respecto a los años con mayor prevalencia de deserción escolar, estudios del Ministerio de Educación (2013) señalan que estos se concentran en aquellos relacionados con el cambio de enseñanza básica a media (8° básico y 1° medio) y en 3° medio. La deserción, por otro lado se presenta en su mayoría en hombres que pertenecen a los sectores más vulnerables (Dussailant, 2017). En tanto, de acuerdo a datos de sistematización usuaria de los equipos de Fundación Tierra de Esperanza, que atienden jóvenes de 14 a 18 años y más, en Centros de Privación de Libertad de SENAME, de un total de 518 jóvenes ingresados en 2016, un 74,4% presenta deserción escolar anterior al ingreso a los programas y escuelas de la institución, concentrándose la deserción, fundamentalmente, en enseñanza básica: 7° (19%), 5° (15,6%) y 6° (14,7%). En enseñanza media el curso que concentra la mayor incidencia en el inicio de proceso de deserción es 1° medio con un 15,3%.

Es así como cobran importancia los procesos de reinserción educativa, sobre todo en el caso de jóvenes que pertenecen a los sectores más vulnerables de la población, que han cometido delitos, o que han caído en consumo problemático de drogas. Lo anterior, sumado a que las visiones y voces de los jóvenes en nuestra sociedad son sometidas y acalladas por los discursos adultos, mediante la imposición de prácticas y discursos adultocéntricos. Por consiguiente, se hace necesario visibilizar y dar voz a los/as jóvenes, reivindicándolos como sujetos de derecho, activos, capaces de tomar sus propias decisiones y generar sus propias opiniones, siendo la educación un factor clave para poder disputar esos imaginarios adultocéntricos.

En este sentido, Las experiencias socioeducativas que plantea el estudio se enmarcan en programas de reinserción educativa y colegios a cargo de Fundación Tierra de Esperanza, ejecutados en los Centros de Internación Provisoria y Régimen Cerrado (CIP-CRC), administrados por SENAME, en las comunas de Coronel (Biobío) y Limache (Valparaíso).

La mayoría de los/as jóvenes privados de libertad en ambos Centros, al momento de su ingreso, se encontraban fuera del sistema escolar y muchos/as han vivenciado distintas experiencias traumáticas en su vida escolar relacionadas con problemas socioeconómicos,

dificultades de aprendizaje y problemas conductuales que fueron determinantes en el proceso de fracaso escolar.

Las experiencias socio-educativas no solo se reducen al aprendizaje instrumental asociado a la adquisición y desarrollo de los contenidos mínimos curriculares, sino, también, a los aprendizajes relacionados a las competencias ciudadanas, al liderazgo juvenil, a su inserción laboral y educativa, a la consolidación de su proyecto de vida, al fortalecimiento de sus relaciones sociales, a la no reincidencia en el delito y/o desistimiento del mismo, elementos importantes para poder consolidar la reinserción de los y las jóvenes a la vida en sociedad.

Por otro lado, los CIP-CRC plantean complejidades que limitan la potenciación de las experiencias socio-educativas mencionadas, así como la participación activa de los jóvenes con respecto a sus propios procesos de aprendizaje. El control, el saber y las medidas correctivas asociadas al castigo, en este caso la privación de libertad, tienden a anular su autonomía, sus voces y el surgimiento de un proyecto de vida que les signifique una alternativa de interacción prosocial (Foucault, 1986).

En este sentido, el presente estudio cobra gran importancia social y educativa al relevar las voces y experiencias de los y las jóvenes como resultado de su participación en los programas de reinserción educativa y en los colegios, evidenciando con ello sus proyecciones, avances, dificultades y desafíos en torno a sus proyectos de vida. Del mismo modo, se relevan las voces y experiencias pedagógicas de los y las profesionales de la educación que implementan el proceso socio-educativo en dichos contextos.

Sistematizar las experiencias socio-educativas, desde la visión de los actores educativos es importante para el diseño de criterios, protocolos y orientaciones técnico-pedagógicas, respecto de las buenas prácticas que se desarrollan en los programas y Colegios, lo cual posibilitaría la transferencia o réplica en otros equipos de reinserción educativa y colegios de contextos similares o que atienden población infractora de ley. A su vez permite:

- Relevar las experiencias socio-educativas de los y las jóvenes en conflicto con la justicia como insumo para la reformulación o reestructuración de los procesos socio-educativos que se desarrollan en el marco de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente.

- Presentar evidencia del impacto de los programas de reinserción escolar y colegios con relación a las experiencias socio-educativas de los y las jóvenes que se encuentran privados/as de libertad y egresados/as de estos contextos.
- Aportar elementos teóricos y metodológicos para el fortalecimiento del proceso socio-educativo de los programas y colegios en los que participan los y las jóvenes privados/as de libertad y egresados/as de dicho contexto.
- Contribuir a la revisión de la pertinencia de las políticas educativas y marcos curriculares que regulan actualmente en el país en el ámbito de la educación no formal y formal en contextos de encierro.
- Contribuir a la revisión de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, en cuanto a la noción de “intervención socio-educativa amplia” y “medida de prevención especial” en el marco de la educación formal y no formal.
- Diseñar criterios orientadores para la replicabilidad y transferencia de las buenas prácticas socio-educativas a los equipos educativos insertos en estos contextos.
- Aportar en la consolidación de una efectiva estrategia de educación que posibilite la potenciación de las experiencias socio-educativas de los y las jóvenes que se encuentran privados/as de libertad y egresados/as de estos contextos.
- Comunicar los resultados de la sistematización para fomentar la innovación en la política pública dirigida a jóvenes privados de libertad.

Marco Teórico conceptual

Concepción de la pedagogía social en instituciones penitenciarias

La función de la pedagogía social, entendida esta como disciplina científica, ha sido siempre estudiar e intervenir en diversas realidades sociales, con el objeto de incidir en el medio o contexto social a través de respuestas que permitan un cambio en la calidad y condiciones de vida de grupos y personas, lo anterior mediante una constante interrelación con el entorno que conforman. (Del Pozo, 2008). En otras palabras, la pedagogía social se comprende a su vez como teoría y praxis, cuyo objetivo es que los individuos sean conscientes de su medio, y, además, sean capaces de reflexionar, criticar y resignificar su realidad para así transformarla (Caride, 2013). Pese a la concepción auspiciosa que se tiene

de la pedagogía social descrita con anterioridad, la acción de ésta en los centros de privación de libertad dista bastante de lo esperado. La pedagogía en el medio penitenciario, a pesar de sus grandes avances, aún se encuentra relegada a un segundo plano, donde con frecuencia no se utilizan fundamentos, metodologías y acciones propias (Del Pozo, 2008).

Un tema a relevar para una mejor comprensión de los procesos socioeducativos es no confundir escolarización con educación. Se ha insistido en las instituciones penitenciarias a seguir el camino de la escolarización de los sujetos privados de libertad, delimitando un tipo de formación que acentúa la brecha académica con el resto de la población. Sin ir más lejos, los programas compensatorios de escolarización han terminado por frustrar el quehacer educativo en el sistema penitenciario, construyendo biografías socioeducativas individuales y colectivas que no distan de las recorridas en su infancia y/o adolescencia, conduciéndolos al “fracaso escolar” (Caride y Gradaílle, 2013). Para los fines del presente estudio, es menester relevar el concepto de educación sobre el de escolarización, bajo la premisa que el primero es un conjunto de aprendizajes que duran toda la vida (o pretende serlo), mientras que no existe una escolarización que sea capaz de abarcar todo ese tiempo (Caride y Gradaílle, 2013).

Finalmente, lo que se pretende instaurar en los procesos socioeducativos de los sistemas cerrados o semi cerrados de privación de libertad es la homologación a toda institución educativa de carácter formal que intente incidir de manera transformadora en las trayectorias individuales y colectivas de los individuos, de hecho, las formalidades de estas instituciones totales, es decir, aquellos aspectos que permiten su funcionamiento cotidiano como las normas de régimen interno, los horarios, la arquitectura, la clasificación de los recursos, etc., comprenden un todo educativo, una suerte de sistema interconectado que no puede ser interpretado al margen de las enseñanzas socioeducativas que permean las instituciones penitenciarias. (Caride y Gradaílle, 2013).

La acción socioeducativa como ente liberador del sujeto de derecho

El presente estudio se enmarca en una visión de los niños, niñas y adolescentes (NNA) como sujetos de derecho, garantizados al alero de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, la cual Chile suscribe a partir del año 1990 y que no solo busca que los adultos trabajen para proteger derechos fundamentales de los NNA como el derecho

a un nombre, a la educación o a la salud, sino que también señala la necesidad de modificar la visión de ellos y ellas como inferiores, incapaces, pasivos/as, etc. por una visión de la niñez y la juventud como grupos capaces de reflexionar críticamente sobre su entorno social, identificar sus problemáticas, proponer soluciones y ser activos participantes en ellas y por consiguiente ser considerados como sujetos con derecho a expresar sus propias opiniones sobre lo que los acongoja, viven, conocen y sienten.

Sin embargo, según la UNICEF (2015), Chile debe continuar trabajando en el desarrollo de programas, actividades, espacios, etc. que permitan el cumplimiento de los derechos relacionados con la opinión de NNA, de hecho señala que existe poco conocimiento sobre la visión de los problemas de la población infanto-juvenil en el país debido especialmente a que se ofrece pocos espacios y oportunidades para que expresen opiniones o ideas (UNICEF, 2015). Dicha situación es más compleja aún si se considera a jóvenes privados de libertad, o niños y niñas institucionalizados, situación que obstaculiza aún más el conocimiento de sus opiniones, problemas, necesidades, visiones del mundo y, por supuesto, de sus soluciones.

Debido a las complejidades de la sociedad actual, los niños/as y jóvenes ven amenazado su desarrollo por una serie de situaciones que pueden vulnerar sus derechos fundamentales, es por esto que se considera relevante garantizar las condiciones de vida necesarias que les permitan el pleno goce de sus derechos, con el objeto que se constituyan como personas hábiles, inteligentes, prosociales y sanas, contribuyendo social, política y culturalmente a la sociedad en la que viven. (Pradilla-Rivera, 2011). Es desde esta perspectiva que la presente investigación se sitúa, intentando ser un aporte relevante en la defensa y promoción de los derechos de los niños/as y jóvenes mediante la sistematización y posterior difusión de prácticas socioeducativas que se desarrollan en los programas educativos y colegios a cargo de Fundación Tierra de Esperanza, así como de sus experiencias en dichos espacios, tomando como punto de partida sus propias voces y opiniones dentro de este proceso.

En este sentido, consideramos que las experiencias de aprendizaje mediado son esenciales para lograr influir en las biografías de los sujetos y en sus capacidades transformadoras de sus trayectorias de vida, con el fin de adaptarse al medio e internalizar herramientas funcionales y pertinentes a sus intereses personales y condiciones de vida. En

sintonía con lo que argumenta Sandoval (2014), y considerando la importancia del rol que tiene la educación social en las instituciones penitenciarias, es que el desarrollo cognitivo de un sujeto durante su trayectoria vital estaría dado por su capacidad de cambio, flexibilidad y adaptabilidad del mismo, lo cual le permite avanzar desde un tipo de funcionamiento a otro más complejo, permitiéndole enfrentar, resolver y adaptarse a nuevas situaciones o problemas. Lo anterior se enmarca en un proceso educativo que entiende al individuo como sujeto de derechos, es decir, de la concepción del/la joven como sujeto activo de derecho, en tanto el reconocimiento de su dignidad, capacidades, conocimientos y experiencias de vida que propone la Organización de las Naciones Unidas (2007).

Una de las maneras efectivas de lograr lo argumentado es a través de la participación ciudadana, entendida esta como un elemento medular de la educación para la resignificación del sujeto de aprendizaje y de sus trayectorias socio-educativas, una vez que este se involucra activamente en la toma de decisiones de su propio proceso de aprendizaje, contribuyendo con ello a la motivación, la integración y al desarrollo de su autonomía (Chaux, Enrique et al, 2004).

Bajo esta mirada, se comprende la participación ciudadana como un proceso de participación social, que no solo corresponde a la organización estudiantil, sino a su implicación en las situaciones de contexto que los afectan, abogando el derecho que como personas poseen en la definición de su destino como sujetos y como sociedad. En este mismo sentido, se considera que aquel sujeto de derecho es posible concebirlo en los procesos o factores de protección cuya tarea es prevenir, reducir y actuar en la deshabitación, por ejemplo, de la drogodependencia, potenciando los procesos de transformación en el desarrollo vital (Del Pozo, 2017).

Desde este punto de vista, es esencial *saber* dónde y cuáles son sus historias, qué y cómo han aprendido, cómo y qué están aprendiendo (Giroux, 1990). Por esta razón, resulta importante la incidencia o el impacto del contexto privativo de libertad en las experiencias socio-educativas del joven en tanto institución total (Goffmann, 2001) o contexto coactivo que inhibe la finalidad liberadora, participativa y de desarrollo integral de la persona, inherente a cualquier proceso educativo.

En vista de la labor liberadora del proceso socioeducativo, y con la finalidad de conocer las historias de los individuos, lo que han aprendido, y qué están aprendiendo, es

que se considera relevante sistematizar aquellos saberes y experiencias, reconstruyendo experiencias e ideas, considerando la capacidad reflexiva de los y las jóvenes mediante sus relatos, y así descubrir y teorizar el contenido tácito de sus biografías (López de George, 1994, en Aranguren, 2007). En síntesis, se busca que “el conocimiento producido en la práctica transite desde un saber aislado y privado a conocimientos organizados y socializables” (Bernechea et al., 1998, en Aranguren, 2007), o, en otras palabras, reproducibles en otros espacios socioeducativos similares, entendido esto, como un proceso de diálogo colectivo de tipo reflexivo, que permita socializar conocimiento y experiencias, y validar, con la misma comunidad, saberes aprendidos. (Aranguren, 2007).

Objetivo General:

Sistematizar experiencias socioeducativas de jóvenes egresados y participes de los programas de reinserción educativa y colegios de Fundación Tierra de Esperanza insertos en los Centros de Internación Provisoria y Régimen Cerrado (CIP-CRC) administrados por el SENAME en las comunas de Coronel y Limache.

Objetivos Específicos:

- a. Describir experiencias de inserción socio-educativa de jóvenes egresados/as de los programas de reinserción educativa y colegios.
- b. Identificar experiencias asociadas al desarrollo del liderazgo de jóvenes en los procesos socio-educativos en contexto de encierro.
- c. Describir experiencias de participación ciudadana de jóvenes participes y egresados/as de los programas de reinserción educativa y colegios.

Metodología

La sistematización como herramienta de reconstrucción de experiencias, es un modo de gestión de conocimiento sobre la práctica, que apunta a la generación de narrativas y el

uso de metodología cualitativa en base a un enfoque fenomenológico. El objetivo es conocer la subjetividad de las experiencias vividas por los y las jóvenes en programas de reinserción educativa y colegios que se encuentran en los CIP-CRC. El alcance es transversal, pues el interés de la investigación es realizar un único levantamiento de información.

El estudio es de tipo descriptivo y busca conocer elementos de la trayectoria socioeducativa como el liderazgo, participación ciudadana y buenas prácticas, usando entrevistas semi estructuradas, instrumento de recogida de información cualitativa, que permite al informante expresar sus opiniones, matices de respuestas, e incluso desviarse del guion inicial pensado por el investigador cuando se observan temas emergentes, necesarios de explorar (Vieytes, 2004). Mientras que los grupos focales se emplean para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. Herramientas que se profundizarán en la perspectiva de cada uno de los sujetos, sean estos profesores/as, jóvenes en proceso de intervención o egresados de los centros antes mencionados.

El muestreo que se utiliza es no probabilístico por conveniencia, lo que permite incluir en el estudio solo los casos accesibles, lo que se define en torno a la factibilidad y proximidad de los sujetos con el investigador, incluye 14 jóvenes y 6 profesores/as de los centros antes mencionados. Los criterios de inclusión del estudio, son que el sujeto debe encontrarse fuera del sistema escolar formal al momento de ingreso al programa, tener más de 6 meses de intervención y contar con buena asistencia a actividades, mientras que en los y las jóvenes egresados/as se consideran solo aquellos que cuenten con 6 o más meses de egreso. Mientras que los criterios de exclusión son jóvenes con menos de 6 meses de intervención, que cuenten con una baja asistencia a actividades, como en el caso de los/as egresados/as, que cuenten con menos de los 6 meses de egreso.

Para el análisis de datos se desarrolla un análisis de contenido técnica muy útil para analizar los procesos de comunicación en diversos contextos, que tiene como pretensión interpretar el sentido del discurso, transformando el habla en texto, que tendrá como objetivo poder analizar las experiencias de forma cuantitativa y cualitativa con la finalidad

de poder alcanzar un nivel de comprensión más acabado de la temática (Krippendorff, 1990).

Los criterios éticos que se tienen en cuenta son una carta de consentimiento informado que da a conocer los objetivos y el rol del sujeto en el proceso de investigación. La cual confiere confidencialidad de la información proporcionada, como también plantea el abandono de la actividad cuando él lo estime pertinente.

Discusión

En base a la información recabada en las entrevistas y focus group, a continuación se presentan los resultados del estudio, los que se estructuran en cinco categorías de análisis: Prácticas socioeducativas, Historia de vida y trayectorias educativas, Complejidades de la educación en contexto de encierro, Participación y liderazgo y, por último, Experiencias y expectativas de reinserción social y laboral. Cada una de las categorías contiene los principales hallazgos de este estudio.

Prácticas socioeducativas

Existe un elemento que es transversal a todas las prácticas socioeducativas que se dan en el marco de las relaciones entre docentes y alumnos/as, el afecto. En este sentido, existe un trato personalizado con cada uno/a de los/as jóvenes, se les llama por su nombre, sus problemas y pesares son conocidos por todos los equipos que intervienen en el Centro, los que, en distinto grado, se esfuerzan por resolver sus inquietudes y molestias. Este vínculo afectivo incide de manera positiva en la recepción y adhesión de los jóvenes respecto de la escuela y en sus procesos de aprendizaje.

Los/as profesores/as establecen una relación con los/as jóvenes teniendo siempre como base el respeto y reconocimiento mutuo, con el fin de que el aula se vuelva un espacio libre de agresiones y de violencia. La experiencia de trabajar como profesional en este contexto es, sin duda, una labor compleja, tras la cual subyacen motivaciones personales y desafíos en términos profesionales que se ven reflejados en la actitud y disposición a relacionarse con los y las jóvenes y que explican también las relaciones

socioeducativas descritas anteriormente. En este sentido, los/as profesionales valoran la experiencia de trabajar en un contexto tan complejo y lleno de desafíos, donde no solo pueden aprender mucho desde lo profesional, sino que también sienten que realizan una labor socialmente importante y que los enriquece como personas.

“No, para mi es tremendamente importante, o sea eh, yo creo que están ahí porque entre otras cosas una de las cosas más importante que les faltó es educación, entonces yo creo que, que sólo a través de esto en el fondo podrían salvarse, eh, y por eso nuestro trabajo es súper bonito al final porque lo que les estamos entregando aparte de oportunidades es la posibilidad de una libertad más concreta a través de la educación” (Profesora entrevistada, Colegio El Renoval, CIP-CRC Coronel)

El hecho de trabajar permanentemente en este contexto tiene un impacto significativo en la comprensión de lo educativo en un nivel más macro. Los y las profesionales detectan las falencias del sistema a partir de lo que observan en el trabajo diario con los/as jóvenes. La poca atención que recibe la educación en este contexto hace que los/as profesionales valoren más su trabajo y los procesos socioeducativos que llevan a cabo con los/as jóvenes, valoración que también realizan de sus colegas y/o equipos de trabajo.

El enfoque educativo de los/as profesionales entrevistados parte de las interacciones pedagógicas basadas en el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho. Por ello, su trabajo se enmarca bajo dos principios que aparecen de manera transversal en los discursos de los/as profesionales entrevistados/as: brindar a los jóvenes las oportunidades que no se les han dado y que, con esas oportunidades, puedan lograr una exitosa reinserción social, educativa y laboral.

Historia de vida y trayectorias educativas

Gran parte de los/as jóvenes que ingresan al CIP-CRC tienen un desfase escolar importante; muchos de ellos señalan haber vivenciado procesos escolares interrumpidos, en varios casos con deserción escolar meses antes de ingresar al CIP. En este sentido los/as jóvenes destacan la importancia que tienen los colegios al interior de los Centros, en términos de que permiten retomar procesos educativos, aumentar sus años de escolaridad y aprovechar “el tiempo perdido” mientras permanecen en el CIP-CRC.

Los y las entrevistados/as señalan que se les hace difícil encajar en la estructura de la educación formal en el medio libre, ya sea por lo despersonalizada que es la educación en estos recintos, los horarios extensos o las exigencias formales, entre otras razones. Dentro de lo despersonalizada de la educación formal en el medio libre, los y las jóvenes destacan las malas relaciones que tenían con las distintas figuras educativas que habían allí, en especial con los/as profesores/as. De hecho, manifiestan que la diferencia en este aspecto es importante en los colegios de la Fundación.

Para los/as jóvenes que participaron de esta investigación, la educación es un medio importante para mejorar sus condiciones y calidad de vida, un medio que les brinda nuevas oportunidades al salir del Centro. Se respetan los logros de los/las jóvenes que llevan adelante procesos educativos exitosos.

“Ah sí poh, ahí fue, dentro porque pude cursar mí, o sea pude terminar mi octavo, porque la calle igual era, se me complicaba, porque donde uno parte el colegio donde estudio era jornada completa de las 8 a las 4 y era fome, y aparte dentro no poh, iba todos los días, no, iba motivado y toda la cuestión”
(Joven egresado)

En este contexto, la educación se les presenta como una forma de aprovechar el tiempo y olvidar el encierro, al menos, momentáneamente. Se valoran las normas de la escuela, se respetan los otros espacios del Centro, se destaca el rol que juegan las/os profesoras/es en la interiorización de dichas normas.

Complejidades de la educación en contexto de encierro

Dentro de las complejidades que subyacen a la educación en contexto de privación de libertad se encuentran diversos factores relacionados con, las dificultades internas de poder; el escaso apoyo familiar o de otras redes externas con que cuentan los/as jóvenes y el establecimiento de una planificación coordinada entre los distintos actores y equipos que intervienen en los procesos socioeducativos que se llevan a cabo en los CIP-CRC.

Un aspecto que se observa como clave, son las relaciones y el apoyo de los Educadores de Trato Directo (ETD) del SENAME, quiénes acompañan a los jóvenes dentro de las distintas casas donde viven al interior del CIP-CRC. Se observa que a mayor apoyo

por parte de los ETD, existe mayor y mejor disposición y adherencia por parte de los jóvenes respecto de la escuela, y viceversa.

Respecto a las familias, sobresalen las dificultades que existen para involucrarlas como fuente de apoyo a los procesos educativos que los y las jóvenes llevan a cabo al interior de los Centros; este es uno de los factores más complejos para el desarrollo de óptimos procesos socioeducativos. En cambio, en el caso de los y las jóvenes que tienen hijos/as afuera, ello se vuelve un factor motivacional importante a la hora de poder involucrarlos en procesos socioeducativos, ya que, por una parte sienten la necesidad de dar un mejor ejemplo a sus hijos/as, como por otra, creen que terminando su educación formal pueden acceder a trabajos de mejor remuneración y así dejar el mundo del delito y asumir adecuadamente su rol parental – marental.

Asimismo, otra de las dificultades que se le presentan a los/as profesionales se relaciona con el carácter de alguna de las actividades que se realizan. Ya que, en general, son planificadas pensando siempre en que serán realizadas para varones privados de libertad y eso menoscaba la participación femenina en las actividades. Señalan la necesidad de considerar la presencia femenina al interior de los Centros aunque sea minoritaria, porque es relevante. Lo mismo respecto de las condiciones que se les brindan a las mujeres al interior de los Centros. Se señala que, en general, se necesita mayor infraestructura y recursos para poder trabajar de mejor forma con los/as jóvenes.

En los discursos de los y las jóvenes es posible dar cuenta de las carencias afectivas que tienen y manifiestan con mayor intensidad en el encierro; es el apoyo de los/as profesionales e, incluso de otros jóvenes, lo que les ayuda a subsanarlas, al menos de manera parcial.

“de repente en los niños de ahora que andan lanzados a la vida que andan robando es porque les falta cariño nada más que eso, y uno se va dando cuenta aquí igual poh, aquí hay hartos cabros que de repente igual les decis “qué pasa” y los aganchai, los abrazai y los locos te abrazan fuerte y ahí vo cachai cuando les falta cariño, cuando no les falta eso porque uno ha pasado por eso, ha pasado por eso, entonces ahí te vai dando cuenta “ya choco venga para acá”, le haci cariño, le dai su besito en la cara, los regaloniai un rato, si son cabros no más, más de 17 años no tienen, entonces no han vivido nada mucho” (Joven, CRC Coronel)

Todo lo anterior, sumado a los conflictos que tienen entre ellos al interior de los Centros termina influyendo de manera negativa en los procesos socioeducativos que se pretende llevar a cabo.

Participación y liderazgo

Los y las profesionales fomentan las relaciones positivas que se generan entre los y las jóvenes privados de libertad porque muchas de las relaciones que se dan entre ellos/as son de tipo negativo (peleas, provocaciones, violencia de género). Por eso se motiva a los que generan grupos de estudio o acompañan al que se encuentra afligido. Se hace hincapié en el apego entre quienes asisten a un mismo curso, entre los y las compañeros/as de casa en el mismo Centro, o entre los que asisten a un mismo taller. Tarea difícil porque los y las jóvenes recalcan con insistencia que sus amigos/as se encuentran en el exterior y que las amistades no se realizan al interior de los Centros.

La generación y promoción de liderazgos positivos es otro de los aspectos centrales en el trabajo de los equipos al interior de los Centros. Las monitorías educativas (jóvenes que asumen el rol de monitores de sus compañeros/as) cumplen un rol fundamental en esta labor porque fomenta el liderazgo positivo de quienes ayudan a sus compañeros/as, ganan confianza respecto de sus propios procesos educativos y desarrollan competencias para desenvolverse en su entorno social.

Experiencias y expectativas de reinserción social y laboral

Una última categoría hace referencia a las experiencias y expectativas de reinserción de los y las jóvenes una vez que egresan de los Centros. Aunque la experiencia de participar en las escuelas y ser acompañados por los y las profesionales de los distintos equipos de intervención tiene un impacto importante en su trayectoria educativa y en sus habilidades sociales, la realidad es que, en general, la sociedad les brinda pocas oportunidades de reinserción; las redes externas, muchas veces, en vez de ser un apoyo terminan disminuyendo oportunidades y posibilidades de reinserción. Así, se limitan las proyecciones y proyectos que los/as jóvenes tenían antes de egresar.

Cuando los y las jóvenes privados/as de libertad salen al mundo laboral, también enfrentan ciertos grados de discriminación y dificultades para adaptarse a trabajos donde se

les están dando órdenes constantemente. Las experiencias de reinserción no son del todo positivas aunque, quienes se esfuerzan y logran apoyos en programas externos orientados a la reinserción pueden reinsertarse en la sociedad.

En realidad, las expectativas de reinserción de los y las jóvenes, en general, son lograr cierta estabilidad, poder alejarse del consumo de drogas y formar una familia. Pocos esperan entrar a la educación superior.

“Mira no me proyecto mucho, no me gusta soñar tanto despierto, pero si me veo siendo un profesional, ejerciendo lo que me gusta que es ayudar a otras personas, y (...) dentro de una vida ya más establecida, más tranquilo”
(Joven egresado, CRC Coronel)

Conclusiones

Respecto a las trayectorias escolares previas de los y las jóvenes que participan de los procesos educativos en los CIP-CRC de Limache y Coronel, se puede concluir, que, si bien estas presentan diversas complejidades, que van desde las dificultades conductuales hasta la deserción y abandono escolar, lo que conlleva a una baja motivación por parte de los y las jóvenes a dar continuidad a las mismas ya que sus experiencias traumáticas con la Escuela tienden a inhibir cualquier interés por retomar sus estudios. Existe, sin embargo, una alta valoración de la Educación como medio para mejorar sus condiciones y calidad de vida, visualizándola como un mecanismo efectivo de promoción social.

Así mismo, se observa un rechazo por parte de los y las jóvenes a los aspectos escolarizantes de la educación formal, cuyos procesos se adscriben a una propuesta generalizante y homogénea, reducida a caminos y resultados objetivos, preestablecidos por la institución escolar a través del curriculum nacional y que, además, se enmarca en una estructura horaria rígida y que tiende a la despersonalización de los procesos de aprendizaje al interior de un aula poco atractiva.

De allí entonces la importancia de que los equipos educativos que funcionan al interior de los CIP-CRC (Escuelas y ASE) puedan desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que se liberen de los aspectos escolarizantes y apunten a fortalecer los vínculos con sus alumnos, privilegiando la creación de relaciones más que el aprendizaje de contenidos, fomentando preguntas más que respuestas y dejando de asumir el aprendizaje

sólo como un proceso lineal que requiere de prerrequisitos organizados curricularmente en niveles secuenciados. Las escuelas en estos contextos son una oportunidad para no seguir replicando las malas prácticas de las escuelas formales que en el medio libre terminaron por expulsarlos. Y los y las jóvenes de Limache y Coronel así lo señalan al valorar, fundamentalmente, la cercanía de las relaciones que establecen con sus profesores/as y compañeros/as, más que los aspectos curriculares.

Concerniente a las Complejidades de la educación en contexto de encierro, se expresan, el escaso apoyo familiar o redes externas con las que cuentan los y las jóvenes; la dificultad de co-construir e implementar un proceso articulado, interdisciplinario y participativo en el que se impliquen activamente los diferentes dispositivos que velan por la garantía del derecho a la educación de los y las jóvenes; la ausencia de una visión compartida de comunidad educativa, en tanto los intereses o propósitos educativos colectivos se enmarcan dentro de los equipos y no entre los diferentes equipos; las tensiones en el ejercicio profesional docente, respecto su rol, sus alcances y limitaciones; el impacto en los estados de ánimo, sentimientos y emociones en los y las jóvenes y en los y las profesionales; las dificultades de aprendizaje de los y las jóvenes, debido principalmente a los grados de desescolarización, rezago y desfase escolar y la insostenibilidad de procesos educativos continuos a largo plazo.

Respecto a los alcances y co-responsabilidades de los diferentes dispositivos socio-educativos (ASE; Colegio, Equipo psicosocial, Área formativa, Equipo ETD, Instancia directiva, Jóvenes), en el abordaje de dichas complejidades, se subraya la importancia de desarrollar un proceso integrado que incorpore la visión colectiva y la participación de cada uno de los actores; que trascienda de los abordajes individuales, que en muchas oportunidades pueden ir en desmedro de los y las jóvenes. Sin esta visión compartida y posibilidad de co-construir y desarrollar un proceso interdisciplinario en el que se discuta, reflexione, problematice y se integren las diferentes perspectivas con el propósito de instalar, promover y potenciar escenarios de aprendizaje y desarrollo permanente para los y las jóvenes; las disposiciones personales e individuales no serán suficientes para abordar y superar las barreras que interfieren con el proceso de desarrollo humano.

Por otra parte, se señalan las tensiones que emergen en torno al rol docente y profesional en estos contextos, que no solo está supeditado a la enseñanza de contenidos y

al desarrollo de aprendizajes en el espacio de clases o talleres, sino que se ve enfrentado en el abordaje de situaciones que se manifiestan con mayor intensidad en estos contextos como, la ausencia de los padres, madres, familiares, las carencias afectivas, las noticias que reciben de sus familiares y que los afligen, los estados de tristeza, llanto, rabia, entre otros, que en muchas oportunidades se escapan de las posibilidades de solución o respuesta y que generan a los docentes y profesionales sentimientos de frustración, impotencia y desconsuelo. De allí la importancia, de un trabajo mancomunado que permita proyectar e implementar en conjunto las acciones posibles para el abordaje de dichas situaciones, desde un proceso socio-educativo.

Tanto las complejidades de la educación en contexto de encierro, como las co-responsabilidades de los diferentes actores en el proceso socio-educativo de los y las jóvenes, nos convoca a pensar el sentido de la educación en un espacio en el que las condiciones y diversos factores alteran su propósito original de desarrollo integral del ser humano, así como los alcances y desafíos en la realización de dicho propósito.

En cuanto a las **prácticas socioeducativas** desarrolladas por los y las docentes de Limache y Coronel, estas se fundamentan en el establecimiento de relaciones socioeducativas basados en el afecto, el respeto y la confianza, y donde el dialogo permanente entre alumnos y docentes juega un papel fundamental. Los y las jóvenes valoran los espacios educativos como espacios seguros donde pueden expresar sus opiniones, inquietudes, problemas y anhelos sin que ello signifique sufrir algún tipo de menoscabo, violencia o represalia. Respuestas, estas últimas, tan comunes en contextos de privación de libertad.

Este tipo de relación socioeducativa se desarrolla como una estrategia pedagógica que tiene por objetivo fomentar la motivación y adherencia de los y las jóvenes hacia los procesos formativos desarrollados por los equipos educativos, pero, además, desde un enfoque de derechos, responde a reconocerlos como sujeto de derechos, y por tanto valorarlos como un legítimo otro.

Las prácticas socioeducativas que desarrollan los equipos educativos de Limache y Coronel son planificadas con una intencionalidad evidente, ya que apuntan a articular los contenidos curriculares con el desarrollo de competencias orientadas a la integración social de los y las jóvenes, es decir, los procesos formativos siempre tienen como finalidad el

medio libre y por lo tanto, se orientan a preparar a los y las alumnas para su desempeño fuera del Centro de Privación de Libertad.

Así mismo, en la planificación de las actividades educativas, los equipos intentan incorporar las características individuales de los y las jóvenes teniendo en cuenta los intereses y motivaciones personales. Las situaciones de aprendizaje se intentan presentar de forma interesante y relevante para el/la alumno/a, buscando que signifiquen algo para él/ella, y que penetren en su propio sistema de significados, posibilitando las relaciones entre los aprendizajes adquiridos y los nuevos aprendizajes, de modo que el estímulo experimentado sea realmente significativo. Todas las actividades que los y las jóvenes realizan en el contexto educativo tienen un “para qué”. Es decir, tienen una razón de ser que da un sentido al proceso.

Otro aspecto importante presente en las prácticas socioeducativas se relaciona con la **personalización** en el proceso de enseñanza. Ello dice relación con la necesidad de desarrollar metodologías que se adapten a las necesidades educativas de cada estudiante. Para el logro de esto, las estrategias metodológicas ponen especial énfasis en las formas y ritmos de aprendizaje de cada joven, buscando que todos/as los y las jóvenes incorporen de mejor forma los aprendizajes.

Finalmente, en cuanto a prácticas socioeducativas, es necesario resaltar, que para los equipos educativos que laboran en Limache y Coronel, los espacios educativos, es decir, aquellos espacios donde es factible desarrollar aprendizajes significativos, no se limitan al aula escolar sino que incorporan todos aquellos espacios físicos en los cuales se desarrollan relaciones socioeducativas, es decir: las casas donde viven los y las jóvenes, patios, talleres, salas de atención individual, pasillos, gimnasios, etc. Siendo, especialmente valorados por ellos/as aquellos espacios que involucren su vinculación con el medio externo.

Acerca de la participación y liderazgo se observa que pese a las complejidades del contexto de encierro, se ha logrado promover instancias de implicación activa por parte de los y las estudiantes en su proceso socio-educativo. Una de las premisas que sobresale en los relatos tanto de los y las jóvenes como de los y las docentes y profesionales se relaciona con el trato otorgado por parte del/la docente hacia los estudiantes, evidenciando en ello, el reconocimiento y el valor que tienen los y las jóvenes en tanto sujetos de derecho,

pensantes, con multiplicidad de habilidades, y con posibilidades de transformación de sus proyectos de vida.

Esta mirada, posibilita la resignificación del sujeto de aprendizaje, reconociendo en éste sus fortalezas, necesidades e intereses, recuperando con ello, su derecho a involucrarse en los asuntos que son de relevancia para su vida y para la sociedad en la que se encuentra inmerso/a.

Desde esta perspectiva, se plantean y desarrollan algunas estrategias socio-educativas de involucramiento activo de los y las estudiantes, que les ha permitido destacarse, reconocerse como personas que pueden y tienen la capacidad de aprender y promover acciones de cambio en sus comportamientos y actitudes, mostrando con ello, que la participación puede llegar a ser un acto de transformación y cambio.

Dentro de estas estrategias se destacan, los grupos de estudio, el consejo escolar, el parlamento educativo y la monitoria educativa. Sobre los grupos de estudio, los y las docentes, profesionales, destacan la importancia que tienen estos espacios para favorecer el trabajo colaborativo entre pares, la tutoría personalizada a los y las estudiantes con mayor dificultad y la promoción de un buen trato entre pares. De modo similar, los y las jóvenes valoran el espacio de Consejo Escolar y de Parlamento Educativo, en tanto les permite entregar sus opiniones sobre variados asuntos que tienen incidencia en el proceso educativo que desarrollan, y que a su vez son tomadas en cuenta por los y las docentes.

Parafraseando lo relatado por los y las jóvenes, en estos espacios se debaten y se sugieren propuestas de cambio, con fundamentos y con la participación de diferentes actores que forman parte del Centro, favoreciendo el consenso y los acuerdos en conjunto para hacer posibles las peticiones que se plantean.

Los y las docentes y profesionales, también expresan la relevancia de estos espacios en tanto la oportunidad que tienen los y las jóvenes para un ejercicio de la ciudadanía activa, no únicamente en términos de la responsabilidad cívica, sino principalmente en el rol que como sujetos de derecho tenemos con la sociedad. En este sentido, argumentan que es en estos espacios donde se potencia el análisis, la reflexión crítica y el sentido colectivo de participación y liderazgo, en función de propósitos educativos comunes.

En cuanto a la monitoria, se expresa por parte de los y las jóvenes, que es una instancia que permite motivar a sus pares, y contar con un espacio diferente en medio del encierro,

porque es entretenido y agradable. De igual forma, los y las docentes y profesionales, destacan las posibilidades de la monitoria educativa para la promoción del cambio actitudinal y comportamental, de la confianza y de la valoración en sí mismo/a, en tanto sus capacidades y cómo dichas capacidades le permiten apoyar a sus pares.

Si bien, estos potenciales escenarios de aprendizaje para el ejercicio de la participación y el liderazgo, forman parte de las estrategias pedagógicas de los colegios y del programas de reinserción educativa, no se logra apreciar que exista continuidad y sistematicidad en su implementación, a excepción del Consejo Escolar, que está reglamentado en la Ley General de Educación y cuyo propósito es estimular la participación de diferentes miembros de la comunidad educativa.

Bajo esta perspectiva, el ejercicio de la participación y del liderazgo es inseparable del aprendizaje, cuando se suscita en contextos de interacción socio-cultural y educativa que son significativos para los diversos miembros de la comunidad.

Por lo que refiere a las experiencias y expectativas de reinserción social y laboral de los y las jóvenes una vez que egresan de los centros y por ende de los equipos educativos que allí los atienden, se puede concluir que, en general, las expectativas dicen relación con alcanzar algún grado de estabilidad en sus vidas, dejar el consumo de sustancias y formar una familia y en el ámbito educativo, terminar su enseñanza básica o media, ya que son muy pocos los que se proyectan pensando en una carrera universitaria.

A pesar de que las expectativas son bastante básicas, aun así, una vez que egresan de los Centros deben afrontar bastantes obstáculos que dificultan el logro de las mismas, principalmente relacionados con las dificultades para articular las redes de apoyo, en especial aquellas más cercanas y significativas como lo son sus redes familiares, en muchos casos inexistentes, situación que hace apremiante que los equipos que funcionan al interior de los CIP-CRC fortalezcan el desarrollo de estrategias específicas para fomentar el rol de las figuras parentales o significativas que permitan apoyar los procesos de reinserción social, educativa y laboral de los y las jóvenes al momento del egreso de los Centros.

A ello hay que sumar las dificultades que presenta el sistema educativo para incorporar a los y las jóvenes que salen de las escuelas de los Centros de Limache y Coronel, ya que, en términos generales siguen siendo las mismas escuelas y liceos que los expulsaron con anterioridad a su llegada a los Centros, por lo cual es poco probable que puedan dar

continuidad a sus trayectorias escolares en las mismas, optando, generalmente por sistemas alternativos como son la validación de estudios y la modalidad flexible del Ministerio de Educación.

Finalmente, en relación a las experiencias de reinserción laboral, los y las jóvenes que salen de estos Centros, al momento de buscar trabajo, además de encontrarse con las mismas dificultades que tienen todos los y las jóvenes chilenos/as que buscan trabajo por primera vez, deben enfrentar discriminación por el hecho de presentar trayectorias delictivas, lo que, en el caso de quienes logran acceder a trabajo, los mantiene permanentemente en la mira de sus jefes y colegas bajo un manto de sospecha.

En el caso de aquellas experiencias de inserción laboral exitosas, es difícil, a través de este estudio, precisar las razones que llevaron a estos jóvenes a conseguirlo, las que pueden estar relacionadas con la intervención realizada por cualquiera de los equipos que intervinieron con ello/as, o por razones meramente de índole personal o familiar o por que contaron con las redes de apoyo precisas para realizarlo. Explorar el por qué algunos/as jóvenes logran insertarse y otros no es motivo para seguir investigando

Desafíos y Proyecciones

Los desafíos asociados a los ejes expuestos con anterioridad se proyectan en torno a:

- La discusión y reflexión crítica por la pregunta acerca del sentido de la Educación en contextos de encierro: el “Para qué”, ¿Educación para la reinserción social?, ¿Educación para la rehabilitación de la conducta delictiva?, ¿Educación para el desistimiento de la conducta delictiva?; o ¿Educación para el desarrollo integral y el bienestar del Ser Humano?, ¿Educación para el ejercicio activo y responsable de los derechos humanos?
- La comprensión del proceso socio-educativo, desde una mirada holística, integral, que no solo se restringe a lo instrumental, o a la enseñanza y aprendizaje de contenidos mínimos curriculares, sino que trasciende en la contribución del aprendizaje para la sociedad y su persona.
- La co-construcción de un programa socio-educativo de Centro orientado a favorecer y propiciar escenarios de aprendizaje significativo, mediante la reflexión permanente y el emprendimiento de acciones pedagógicas generadas desde un trabajo interdisciplinario que optimice, recupere y oriente los esfuerzos y

conocimientos de la pedagogía, el trabajo social, la psicología, la terapia ocupacional, la psicopedagogía, la sociología, el derecho, entre otras disciplinas.

- Fortalecer los procesos pedagógicos que aportan experiencias democráticas a los y las jóvenes, integrando curricularmente, las estrategias de monitoria educativa, Consejo Escolar, Parlamento Escolar y los grupos de estudio, de tal manera, que el Centro como comunidad educativa pueda incorporar en sus instrumentos de gestión, en los procesos de inducción y capacitación de los funcionarios y en las prácticas cotidianas, dichos escenarios para el ejercicio de la ciudadanía activa. Lo anterior, va de la mano con el segundo desafío/proyección que tiene relación con la co-construcción de un programa socio-educativo de Centro.

Referencias bibliográficas

- Añaños-Bedriñana, F. & Del Pozo, F. (2012). *La educación social penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?* *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68.
- Aranguren, G. (2007). *La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador*. *Revista de Pedagogía*, 28, (82).
- Caride, J. A. & Gradaílle, R. (2013). *Educación en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias*. *Revista de educación*, (360), 36-47.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2013). *Medición de la deserción escolar en Chile. Serie Evidencias*, (15). Recuperado de http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImage/File/A1
- Chaux, E., Lleras, V & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Universidad de Los Andes.
- Chile, Ministerio de Desarrollo Social (MIDEPLAN). (2015). *CASEN 2015. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Santiago, Chile: MIDEPLAN.
- Chile, Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013). *Medición de deserción escolar en Chile*. “Centro de Estudios MINEDUC, Serie Evidencias año 2, (15) Recuperado de <http://bcn.cl/1mjrf>
- Dussailant, F. (2017). *Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública*. *Análisis*, (18), 1-18.

- Del Pozo, F. (2008). Los programas individualizados socioeducativos de tratamiento en las Unidades dependientes de madres. En F. Añaños Bedriñana, F.J. Del Pozo Serrano, F.J. e I. Mavrou (Coords.). *Educación Social en el Ámbito Penitenciario: Mujeres, Infancia y Familia*. (pp.488-503). Granada: Nativola.
- Del Pozo, F. (2017). *La educación en las prisiones españolas: formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes*. *Educación XXI*, 20 (2), 343-363.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <http://unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/>.
- Foucault, Michel. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Paidós Iberica.
- Pradilla-Rivera, S. (2011, ene.-junio). Aplicación del principio del interés superior del niño(a) como mecanismo para proteger el derecho de los niños y las niñas a tener una familia y a no ser separados de ella. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 13(1), 329-348.
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Recopilación de reglas y normas de las Naciones Unidas en la esfera de la prevención del delito y la justicia penal*. Nueva York. Recuperado de www.un.org
- Sandoval, E. (2014). *Propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley: reflexiones desde el enfoque biográfico*. *Polis*, 13(37), 251-273.
- UNICEF. (2015). *Infancia Cuenta en Chile*. Santiago, Chile: Biblioteca UNICEF.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires, Argentina : Editorial de las ciencias.