



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales

**DOCENTES DE LOS PROGRAMAS ASE DE FUNDACIÓN TIERRA DE
ESPERANZA: SIGNIFICADOS OTORGADOS A SUS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS Y AL ROL DE LA EDUCACIÓN EN LA REINSERCIÓN
SOCIAL DE ADOLESCENTES SANCIONADOS POR LA LEY**



Tesis para optar al Grado de Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales

GABRIELA ALEJANDRA ESPINOZA PÉREZ

CONCEPCIÓN-CHILE

2022

Profesora Guía: María Cecilia Rodríguez Torres
Dpto. de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción

Agradecimientos

A las tres mujeres de mi vida; mamita, mamá y hermana, quienes a diario me motivan a dar lo mejor de mí, por su compañía incondicional, por todo el amor que me han entregado y que ha hecho de este proceso uno mucho más llevadero.

A mis padres por confiar en mí siempre y permitirme seguir mi propio camino.

A los/as amigos/as que me entregó esta universidad, quienes hoy son mi familia y hogar en esta ciudad.

A los/as informantes de esta investigación, docentes con vocación, profesionales capaces de cambiar vidas.

A mi estimada profesora guía, profesora María Cecilia Rodríguez, por su disposición, acompañamiento y motivación en este proceso.

Y, por último, a mi tata, que sé que si estuviese aquí me abrazaría con fuerza.



TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	2
RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
2. MARCOS DE ESTUDIO	14
2.1 MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	14
i. Educación desde un enfoque de derechos	14
i.i Educación en Chile: Marco y reformas	17
ii. Adolescencia e infracción de ley.....	21
ii.i Sistema penal juvenil.....	24
ii.iii Justicia Restaurativa.....	29
ii.iv Modelo de intervención socioeducativa implementado por el Servicio Nacional de Menores: rol la educación en la reinserción social de adolescentes sancionados/as	31
ii.v Programas de Apoyo Socio Educativo (ASE)	34
iii. Docentes y sus prácticas pedagógicas con adolescentes sancionados/as	37
2.2 MARCO EMPÍRICO	41
i. Internacional.....	41
ii. Nacional	44
3. PREGUNTA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO	48
i. Pregunta de investigación	48
ii. Objetivo general	48
iii. Objetivos específicos	48
4. APARTADO METODOLÓGICO.....	48
i. Diseño Muestral	49
i.i Selección de contextos: Territorial.....	49
i.ii Selección de informantes y perfiles	50
ii. Técnicas de recolección de la información.....	51
iii. Análisis de la información.....	52
iv. Aspectos éticos	53
vi. Criterios de rigor	54
vii. Planificación de la disseminación de los resultados.....	55
5. RESULTADOS	58
6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	95

7. CONCLUSIONES.....	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS.....	121
i. Anexo 1	121
ii. Anexo 2	123



RESUMEN

El objetivo de este estudio fue conocer los significados otorgados por los/as docentes de los programas de Apoyo Socio-Educativo (ASE) de Fundación Tierra de Esperanza a sus prácticas pedagógicas bajo el “Modelo Socioeducativo” que contempla la ley 20.084 y al rol de la educación en la reinserción social de los/as adolescentes sancionados/as.

Es un estudio cualitativo, con enfoque fenomenológico, de tipo descriptivo, conformada por una muestra no probabilística, por conveniencia, constituida por ocho docentes de los programas ASE Valparaíso, ASE Santiago Surponiente, ASE Concepción-Arauco y ASE Cautín. La técnica de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada, mientras que el instrumento, corresponde a una pauta de entrevista, basada en una malla temática configurada con tres temas que subyacen de los objetivos específicos de la investigación.

En relación al análisis de los datos, este fue llevada a cabo mediante un análisis de contenido con lógica abductiva. Los resultados concluyen que el rol de los/as docentes dentro de los programas ASE a nivel nacional, va más allá de enseñar contenidos y la acción pedagógica, por lo que responden a distintas dimensiones de la vida de sus usuarios/as, teniendo como base el vínculo afectivo.

En cuanto a sus prácticas pedagógicas es fundamental ajustar los planes de intervención a la realidad de cada sujeto, una flexibilidad y autonomía que el Modelo Socioeducativo les proporciona. Existe una ausencia de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para trabajar con los/as adolescentes, ya que no cuentan con un marco curricular específico para atender estos contextos. En respuesta, el despliegue de estrategias innovadoras y adaptadas es fundamental, prácticas claves llevadas a cabo por los/as docentes.

De esta manera, el trabajo que se despliega desde los programas ASE, va propiciando la reinserción social desde un trabajo individualizado y atingente a cada realidad del usuario/a, priorizando la intervención desde un enfoque de derechos, realzando el respeto, la participación y la autonomía.

PALABRAS CLAVES

Educación, pedagogía, adolescentes infractores de ley, programas de Apoyo Socio Educativo.

ABSTRACT

The objective of this study was to know the meanings given by the teachers of the Socio-Educational Support (ASE) programs of Fundación Tierra de Esperanza to their pedagogical practices under the "Socioeducational Model" which has the law 20.084 and the role of education in the social reintegration of sanctioned adolescents.

It is a qualitative study, with a phenomenological approach, descriptive type, with a non-probabilistic sample, for convenience, consisting of eight teachers of the programs ASE Valparaíso, ASE Santiago Surponiente, ASE Concepción-Arauco and ASE Cautín. The data collection technique was a semi-structured interview, while the instrument corresponds to an interview pattern, based on a thematic mesh, based three themes that relate to the specific objectives of the research.

In relation to the analysis of the data, a content analysis with abductive logic was performed. The results conclude that the role of teachers within the ASE programs at the national level, goes beyond the teaching of contents and pedagogical action, they respond to different dimensions of the life of their users, based on the affective link.

In terms of their pedagogical practices, teachers adjust the intervention plans to the reality of each subject, a flexibility and autonomy that the socio-educational model provides. There is an absence of fundamental objectives and mandatory minimum contents to work with adolescents, they do not have a specific curricular framework to intervene educationally in these contexts. In response, the deployment of innovative and adapted strategies is fundamental, key practices carried out by teachers.

In this way, the work that is deployed from the ASE programs, is promoting social reintegration from an individualized work and appropriate to each user's reality, prioritizing intervention from a rights approach, enhancing respect, participation and autonomy.

Keywords: Education, pedagogy, juvenile offenders of the criminal law, Socio-Educational Support Programs.

INTRODUCCIÓN

En Chile, desde que entra en vigencia la Ley n° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, en el año 2007, los principios que regían en relación con los/as adolescentes infractores de ley cambian sustancialmente (INDH, 2017). Esto se debe, a que se creó un régimen diferenciado de tratamiento penal entre jóvenes y adultos, fijando, además, una edad mínima para ser responsable de infracciones penales, abandonando así un sistema tutelar que trataba de manera equivalente a adolescentes y adultos. Es en función de esto, que se incorpora al sistema de justicia penal juvenil principios fundantes del derecho internacional de los derechos humanos en materia de infancia y adolescencia (de la Maza, 2013).

En esta línea, para cumplir con aspectos fundamentales de un sistema de justicia juvenil que garantice y respete los derechos humanos de los y las adolescentes, se presta atención en la prevención y en el fomento de la reinserción social, teniendo como principales objetivos la responsabilización de la población juvenil infractora, su reinserción social y la prevención de la reincidencia (de la Maza, 2013).

A raíz de lo anterior, es que el Servicio Nacional de Menores (SENAME), como organismo encargado de los/as adolescentes infractores de la ley penal, implementa un Modelo Socioeducativo con el propósito de garantizar las normas del debido proceso, respondiendo al modelo jurídico de responsabilización. Es por ello, que SENAME establece criterios y principios que orientan el modelo socioeducativo y que se constituyen como guía para las orientaciones técnicas y programáticas de procesos de intervención que ejecutan instituciones colaboradoras acreditadas (SENAME, 2007).

De acuerdo a ello y, en relación a la experiencia comparada de sistemas de responsabilidad penal juvenil, es que se releva como eje central de la intervención el principio educativo. Para este modelo, la educación es un componente clave para la intervención, ya que puede propiciar un proceso mediante el cual los adolescentes “reconocen, fortalecen, reconstruyen, se apropian y/o manejan conocimientos, habilidades y valores” (CIDPA, 2006, citado en SENAME, 2007, p.16). Permitiendo así, un aprendizaje mediado por la construcción y no la acumulación (SENAME, 2007).

De esta manera, la educación, se comprende como fuente de superación y factor protector, debiendo considerar a todos los/as niños/as, adolescentes y jóvenes del país, inclusive a los que están en riesgo o en estado de vulneración (Bustos, 2013). En este panorama el rol del/a docente es clave para la entrega de los diversos elementos que contempla tanto la educación como medio de reinserción social y también el modelo socioeducativo, siendo agentes esenciales en este proceso de aprendizaje de los/as adolescentes sancionados/as por la ley penal.

En esta perspectiva se sitúa la presente investigación, la cual aborda un tema no muy habitual o presente en las investigaciones sobre educación y pedagogía y que dice relación con los programas educativos en medio libre, los que colaboran con SENAME y desarrollan

el componente educativo, elemento clave para la reinserción social de la población juvenil infractora de la ley.

Esta investigación busca visibilizar el despliegue de prácticas pedagógicas dentro de los programas de Apoyo Socio Educativo (ASE) de Fundación Tierra de Esperanza por parte de los/as docentes que se desempeñan en dichos espacios, y como, desde su experiencia significan sus prácticas en el trabajo con adolescentes sancionados/as, además, cómo perciben el rol de la educación como derecho y también como medio de reinserción social, en función del trabajo que emerge de los programas ASE.

Este documento se ha organizado en siete secciones. En la primera se aborda el problema central de esta investigación, luego, los antecedentes que la respaldan, es decir, los marcos de estudio que proporcionan una mirada de los antecedentes teóricos, conceptuales y empíricos que permiten una mayor comprensión del tema. La tercera sección corresponde a la presentación tanto de la pregunta de investigación como de los objetivos que orientan el estudio. Posteriormente, se expone el diseño metodológico de esta investigación con metodología cualitativa, de tipo descriptiva y transversal. Una quinta sección concentra los resultados de esta investigación organizados en función de los objetivos previamente propuestos. Para continuar, se da espacio a la discusión de estos resultados acompañados de un análisis teórico y empírico en relación a lo expuesto. La última sección corresponde a las conclusiones. Este estudio se realizó con la participación de 8 docentes de programas ASE de distintas comunas a nivel nacional de Fundación Tierra de Esperanza, en el periodo de octubre a diciembre del año 2021.



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Contexto

En Chile, en las últimas décadas se ha ido instalando una preocupación especial por los/as adolescentes que han infringido la ley. Frente a esto, el Estado adecuó la normativa interna a lo exigido por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), propiciando la Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), la cual fue promulgada el 28 de noviembre del 2005 y, que entra en vigencia el 18 de junio del 2007. Modificando sustancialmente los principios que regían en relación con los/as adolescentes infractores de ley (INDH, 2017), buscando disminuir la reincidencia y apoyar la reinserción social del/la adolescente.

Esta ley tiene como fundamento la defensa de los/as adolescentes basados en los principios de igualdad y protección, considerando la situación jurídico social y la calidad de persona en pleno proceso de desarrollo, siendo merecedores de una mayor protección jurídica de sus derechos (Berríos, 2011). La LRPA comprende a los/as adolescentes mayores de 14 años y menores de 18 años, que hayan cometido alguno de los delitos establecidos por la ley penal general, considerando ciertas excepciones. En el caso de que al adolescente se le declare judicialmente la responsabilidad penal, se aplican sanciones privativas o no privativas de libertad, las que siempre podrán revisarse y modificarse durante su fase de ejecución (Berríos, 2011).

Según la normativa establecida, la LRPA debe ser aplicada en centros especializados para los/as adolescentes infractores. Estos centros especializados según Aguirrezabal, Lagos y Vargas (2009) son dependientes del Servicio Nacional de Menores (SENAME), el cual se encarga de la administración de estos, con la finalidad de desarrollar programas necesarios para la ejecución y el control de medidas que se impongan.

De acuerdo a lo anterior, y como ya se mencionó, la implementación de esta ley tiene como objetivo reinserter socialmente a los/as adolescentes, lo que ha implicado tanto para el Ministerio de Justicia como para el SENAME responder con una oferta de prestaciones que les garantice una intervención especializada basada en un modelo socioeducativo, incorporando un carácter pedagógico, psicopedagógico y social (Departamento de Justicia Juvenil y Servicio Nacional de Menores, 2017). Teniendo como base, el Artículo 40 de la Convención sobre los Derechos del Niño, el cual reconoce que el receptor de la sanción penal es un sujeto en desarrollo, por lo que la sanción deberá ser acompañada por un componente educativo, debido a que este favorecerá el desarrollo de habilidades personales para disminuir los riesgos de una nueva infracción (Domínguez, 2013).

En la misma línea, la LRPA es sumamente clara al señalar que la educación para los/as adolescentes es prioridad, es por eso que se debe responder a tal necesidad. Para ello, se les permite continuar con sus estudios básicos, medios y/o especializados, según sea el caso, llevándose a cabo mediante la participación en actividades socioeducativas que tienen como objetivo aportar a la preparación para la vida laboral, social y personal de los/as adolescentes (INDH, 2017).

En relación al panorama presentado, el Ministerio de Justicia pretende establecer una articulación efectiva entre el cumplimiento de la condena de adolescentes infractores de ley y un modelo socioeducativo, en el cual la educación debe ser el eje principal. No obstante, en la práctica, se traduce en que dicha articulación no se lleva a cabo, pues los/as profesores/as que ejercen la docencia en los centros para jóvenes sancionados, utilizan las mismas estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje que son utilizadas en el resto de las escuelas y liceos del país (Domínguez, 2013). Es más, según la autora, el propio Ministerio de Educación no considera ni contempla entre sus planes las distintas realidades y contextos socioeducativos de la población escolar de estos centros y menos adaptaciones curriculares a la hora de realizar las acciones pedagógicas al interior del aula (Domínguez, 2013).

Lo anteriormente expuesto es resultado de una problemática importante desde las propias políticas públicas en Chile, las cuales han sido mínimas en cuanto a la reinserción real, tanto social, como educativamente de los/as jóvenes sancionados por la ley, sobre todo, para aquellos que cumplen sanciones en medio libre, dejando a un gran número de adolescentes a disposición de la oferta educacional disponible, no entregando una atención específica a sus necesidades (Bustos, 2013).

El problema

A pesar de que la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente ha sido diseñada desde altas esferas políticas como un nuevo programa de reinserción social sin ser coercitiva por características propias, de acuerdo a lo establecido por Domínguez (2013), ésta no se puede definir formalmente como una política pública, sino más bien como una política de Estado. Esto, debido a que no toma en cuenta ni en su concepción, diseño, creación e implementación a uno de los principales actores sociales dentro de los contextos de adolescentes infractores de ley: los/as docentes.

Los procesos educativos que deben vivir los/as adolescentes responsabilizados por la ley 20.084, parten por los/as docentes, son ellos/as quienes resignifican tanto los espacios y procesos educativos, como al estudiante y así mismo/as en tanto actores de la enseñanza y responsables del aprendizaje. Su labor puede incidir de diversas maneras en la vida de estos adolescentes, ya que en medida que “sean apoyados en el reconocimiento, comprensión y manifestación de sus competencias y recursos personales, para identificar y descubrir actividades que los enriquezcan positivamente, lograrían transformarse en personas más autónomas y creativas, potenciando sus propios talentos y, por ende, ampliando su repertorio conductual y estructuras del pensamiento” (Sandoval y López de Maturana, 2017, p. 11).

Frente a lo anterior, el docente deberá desarrollar junto al joven, un vínculo socioeducativo que marcará la acción educativa. De esta forma, el eje central de la intervención pasa por esta relación pedagógica y los objetivos socioeducativos que se desprenden del trabajo docente, es por ello, que su presencia cotidiana en estos espacios es sumamente significativa en la vida del educando (SENAME, 2007, citado en Domínguez, 2013).

Es de esta manera, que los/as docentes se sitúan como actores claves dentro de los procesos sociales, personales y educativos de los/as adolescentes que deben cumplir sanción. No obstante, y, como fue mencionado anteriormente, sus experiencias dentro de estos contextos no han sido tomadas en cuenta, por lo cual existe un vacío desde la información que subyace desde sus propias prácticas y experiencias.

Es posible aseverar que es sumamente escaso el conocimiento tanto de las condiciones directas del trabajo docente en estos contextos, como también de la labor que cumplen, encontrándose absolutamente invisibilizada, tanto por las políticas públicas, como por la academia. Frente a esto Manchado (2012) indica que son tan escasos los antecedentes de trabajos teóricos y obras que desarrollan esta temática, que existe una falta considerable de sistematización y registro de sentidos y significaciones otorgadas por los/as docentes a sus prácticas cotidianas.

De acuerdo a Gaete (2018) las diversas propuestas pedagógicas dirigidas a la población infractora de ley, más que dirigirse a rehabilitar a quien ha delinquido, deben ser enfocadas en otorgar educación a quienes les ha sido negada sistemáticamente. Es por ello, que la labor docente es crucial, debiendo ser relevado su trabajo por la significativa incidencia en estos contextos.

Asimismo, según Manchado (2012) los/as docentes se muestran como una guía para jóvenes en conflicto con la justicia. Por esta misma razón, la dimensión educativa adquiere características especiales, ya que tras la labor de los/as docentes se instalan prácticas pedagógicas inclusivas para las competencias de cada joven, buscando lograr su reinserción en la sociedad.

No obstante, más allá de los loables deseos por alcanzar una educación emancipadora en estos contextos, de acuerdo a la experiencia de Gaete (2018), aquellos deseos colapsan cuando los/as docentes se ven enfrentados a estos escenarios en donde a la infancia y a la juventud infractora de ley, se les niegan tales posibilidades con toda su crudeza por la sociedad y el Estado, el cual paradójicamente, debería brindarles posibilidades para su desarrollo.

Lo anterior, indudablemente requiere de esfuerzos mucho más grandes para los/as docentes, los cuales deben encontrar las reales oportunidades que brinda la sociedad chilena para adolescentes infractores de ley y también, cómo desde marginación social pueden participar realmente como sujetos y actores válidos (Gaete, 2018). Es complejo el panorama, y más aún cuando se debe tener en cuenta que existe una escasa especialización de profesionales en la LRPA, lo que va en directa relación con los recursos destinados a los programas a cargo de sanciones en medio libre (Bustos, 2013), lo que estriba en que los/as profesionales vayan aprendiendo sobre la marcha las estrategias y prácticas a utilizar.

Este panorama expuesto permite preguntarse cómo los y las docentes significan su trabajo pedagógico y el rol de la educación en la reinserción social de los/as adolescentes infractores de ley que contempla la LRPA, esto, con la finalidad de conocer aquellos procesos dinámicos y reflexivos que los vinculan en distintos procesos, tales como

planificación, aplicación y la evaluación de los contenidos y objetivos pedagógicos perseguidos tanto por los jóvenes, como también a los previamente establecidos desde la institucionalidad. Además, conocer desde sus interpretaciones de sus experiencias, servirá como base para identificar acciones, conocimientos y actitudes en relación al rol real que cumple la educación en el paso de los/as jóvenes por los programas que contemplan la ley 20.084.

Para los fines de esta investigación, es preciso mencionar que se centró en estudiar docentes de los programas de Apoyo Socio Educativo (ASE) de la Fundación Tierra de Esperanza, de las regiones de Valparaíso, Metropolitana, del Biobío y de la Araucanía, programas colaboradores de SENAME, que buscan brindar una asistencia especializada en el área educativa, teniendo como objetivo implementar una oferta socioeducativa que contribuya en la reinserción socioeducativa de adolescentes y jóvenes que cumplen sanciones no privativas de libertad y, que también presentan rezago escolar, abandono del sistema educativo y/o requieran de refuerzo escolar, en y para los niveles de enseñanza básica y media (Departamento de Justicia Juvenil y SENAME, 2017). Estos programas se encargan de desarrollar una intervención especializada, psicopedagógica y pedagógicamente, lo que significa trabajar bajo un modelo socioeducativo y desde un enfoque de educación inclusiva y de derechos, reconociendo las diferentes necesidades de los/as estudiantes, con el fin de responder adecuadamente a tales (UNESCO, 2004, en Departamento de Justicia Juvenil, 2013).

Para dar una caracterización general de los/as usuarios/as de los programa ASE a nivel nacional de Fundación Tierra de Esperanza, se rescatan los datos de una fuente de información que dispone la misma, correspondiente a un procedimiento llamado "Caracterización Usuaría", el cual tiene como propósito caracterizar a los/as usuarios/as que ingresan y egresan de los distintos proyectos/programas de la Fundación a nivel nacional, llevando un registro mensual de diversas variables sociodemográficas (comunes y específicas) para así conocer el perfil de los/as usuarios/as con los que se realiza la intervención (Tierra de Esperanza, 2016).

Partiendo con la descripción de características de los/as adolescentes y jóvenes, el año 2020 se atendieron 728 usuarios/as aproximadamente, en donde un 91,5% son hombres y un 8,5% mujeres. El promedio de edad de los/as adolescentes atendidos/as, es de 17 años y entre ellos/as un 68,9%, correspondiente a 235 usuarios/as presentan vulneración de sus derechos. En referencia a características socio espaciales de los/as usuarios/as, un 94,5% de ellos/as viven en zona urbana, un 3,8% a la zona rural y 1,8% que pertenece a zona cuasi rural. De estos datos, un 78,9% se encuentra en situación de pobreza y el otro 21,1% no son pobres.

De acuerdo con características conductuales de los/as adolescentes y jóvenes, el tipo de delito cometido al momento de la derivación, tiene diversa índole, entre ellas; robo con intimidación, robo con violencia, delitos sexuales, receptación, robo en lugar habitado, homicidio, entre otros. El consumo también es un variable considerada en esta

caracterización, donde un 92,5% evidencia consumo de sustancias como marihuana, tabaco, pastillas, cocaína, pasta base y, también, alcohol.

En el año 2020, en relación a características educativas, según los datos proporcionados, se aprecia una predominancia de necesidades educativas especiales en un 59,1% de los/as adolescentes. Para finalizar, en cuanto a la escolaridad, al momento de ingresar a los programas ASE el 81,7% de los/as usuarios/as ha presentado deserción escolar, también, un 86,3% ha repetido algún curso. Actualmente, un 36,1% se encuentra cursando escolaridad en un sistema cerrado, otro 23,9% se encuentra sin actividad escolar, el 18% está en validación de estudios, el 12,2% está cursando estudios en el sistema escolar para adultos, mientras que el otro 8,1% está cursando estudios en el sistema escolar formal.

Los programas ASE, al prestar servicios en este ámbito específico de la LRPA: la educación, también, al ser regidos por orientaciones técnicas de SENAME, entidad que define la reinserción social como “la acción educativa compleja e integral, que busca limitar los efectos de la sanción y ejecutar acciones de responsabilización, reparación, habilitación e integración del/la adolescente” (SENAME, 2005, citado en Pérez, 2009, p. 7). Es que se convierte en un escenario sumamente interesante de investigar en relación a si aquello plasmado en los fundamentos de la ley, se lleva a cabo en la práctica y, en definitiva, cómo se expresa y desenvuelve desde los propios actores involucrados, quienes observan los reales efectos de la educación en la vida de los/as usuarios/as del programa.

La Justificación

A partir de esto nace el interés por conocer cómo desde esa realidad institucional y política, que desde hace décadas no se ocupa eficientemente de la población infractora de ley, los/as docentes de los programas de Apoyo Socio Educativo (Concepción-Arauco, Valparaíso, Santiago Surponiente y Cautín) se adaptan, se flexibilizan y utilizan los recursos disponibles para llevar a cabo la labor de reencantar al joven con la educación, la que, si bien es un derecho, en el sistema educativo chileno se ha tendido a excluirlo.

Es por ello que, las razones que motivaron esta investigación son de carácter teórico y prácticas (Vieytes, 2004), puesto que contribuye a llenar vacíos en el conocimiento actual en relación al trabajo pedagógico de docentes en estos contextos, permitiendo visibilizar su importante labor, también viene a contribuir a la identificación de facilitadores y obstaculizadores tanto de la ley 20.084, como del modelo socioeducativo contemplado por SENAME, permitiendo establecer soluciones y modificaciones a problemas concretos que afectan el contexto en que se desarrolla. En definitiva, desde la sistematización de experiencias y significaciones de estos profesionales de la educación, los cuales actualmente están en la propia implementación de ley, es que se puede llevar a cabo un análisis subjetivo de la política actual.

En relación a la viabilidad de este estudio y teniendo en consideración el contexto de emergencia sanitaria en el cual nos encontramos, los recursos de los cuales debieron disponer fueron alusivos a la comunicación remota: dispositivo electrónico y conexión a internet para llevar a cabo las entrevistas. En referencia a ello, como los/as profesionales

actualmente deben cumplir sus labores desde sus hogares, todos/as cuentan con los recursos anteriormente nombrados.

Además, el acceso a los/as docentes participantes de la investigación se generó mediante la elevación de solicitud al director del área educativa de Fundación Tierra de Esperanza, quien autorizó a los/as profesionales a formar parte del estudio.

Para finalizar, se consideró un tiempo aproximado de ocho meses para la realización de esta investigación, la cual tiene un alcance descriptivo, buscando retratar una realidad poco conocida actualmente, por lo que su importancia recae en dar voz a profesionales cruciales en el proceso educativo de adolescentes que han sufrido de diversas vulneraciones y que requieren del apoyo psicológico, social y pedagógico de un personal capacitado, el cual debe buscar por medios propios la forma más óptima de llevar a cabo aquellas intervenciones.



2. MARCOS DE ESTUDIO

2.1 MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

i. Educación desde un enfoque de derechos

Iniciando con el apartado teórico de esta investigación, la manera de abordarlo consistirá en identificar a través de declaraciones internacionales como la declaración Universal de los Derechos Humanos (DDHH), Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), el énfasis otorgado a la educación. Posterior a ello, se vinculará la educación con el sistema penal juvenil chileno y con la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, permitiendo identificar cómo es presentada desde el **enfoque de derechos**, enfoque que rige esta investigación.

Para comenzar, es preciso ahondar sobre el concepto de derechos humanos. Ante ello, Carpizo (2011) señala que constituyen mínimos de existencia, los cuales deben ser respetados y promovidos, lo que permite que las personas se movilicen con libertad para lograr vivir con dignidad. De acuerdo al autor, los derechos humanos revisten características que los singularizan, encontrando en ellas la *universalidad*, que significa que la titularidad se atribuye a todos los seres humanos por el solo hecho de serlo, por lo cual no se deben aceptar diferencias basadas en edad, raza, sexo condición o creencias. Además, presentan la característica de ser *absolutos*, por cuanto no existen justificaciones para su violación; y también, *inalienables*, es decir, están íntimamente ligados a la condición de persona y por ello son irrenunciables (Carpizo, 2011).

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas (2013) alude en sus artículos que los seres humanos son libres e iguales en dignidad y derecho. Frente a esto, todo individuo tiene derecho a la vida y a la libertad de pensamiento, de conciencia, religión, opinión y expresión.

En la gama existente de derechos que por la calidad de seres humanos se nos deben entregar y respetar, esta investigación se centra en un derecho en específico: **la educación**. Para Núñez (1999), la educación es un derecho que genera la condición del ser humano, esto debido a que a partir de ella se construye el lazo que permite ser parte de la sociedad ya que facilita el uso de la palabra, el lenguaje, posibilitando, en definitiva, la transmisión y recreación de la cultura, la cual sin dudas es esencial para la condición humana.

En relación a lo anterior, una de las declaraciones internacionales que desde 1948 hasta la actualidad sigue estando vigente en materia de derechos humanos, corresponde a la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, constituyendo los fundamentos de justicia y dignidad para todos/as, brindando a las personas alrededor del mundo un instrumento de defensa y lucha contra la opresión, impunidad y los agravios a la dignidad humana (Organización de las Naciones Unidas, 1948)

En sus artículos, en particular el número 26, hace especial alusión al derecho a la educación, afirmando que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación 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.
2. La educación tendrá por objeto el 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 o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Organización de las Naciones Unidas, 1948, p. 8)

De acuerdo con lo mencionado, la educación se convierte en una herramienta decisiva para el desarrollo de las personas y las sociedades, porque de esta depende no solo la posibilidad de ejercer los derechos civiles, políticos, sociales y económicos, sino también el grado en que se realicen (Fontán, 2014).

En esta misma línea, el año 1990, entra en vigor la Convención sobre los Derechos del Niño, tratado internacional que tuvo como objetivo impulsar a que otras naciones del mundo dedicaran interés en los derechos de los/as niños/as, considerados como las personas más vulneradas en materia de derechos, buscando promover que la humanidad le debe al niño lo mejor que pueda darle (UNICEF, 2006).

Frente a ello, la CDN, reconoce a las personas menores de 18 años, como individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones, convirtiéndose en la primera ley a nivel internacional con carácter obligatorio para los países firmantes.

Conforme a los artículos en lo que está compuesta esta convención, el número 28 y 29 apuntan a la educación como derecho, rescatando los siguientes enunciados:

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

El Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la

personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya. (UNICEF, 2006, p. 10-11)

A raíz de lo anterior, la Convención considera que el niño debe estar completamente preparado para una vida independiente dentro de la sociedad y debe ser educado en el fomento de un espíritu de paz, libertad, igualdad y solidaridad (UNICEF, 1996, citado en Sepúlveda, 2016).

Por otro lado, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, citado en Scarfó, 2002) menciona que tanto el trabajo como la educación son derechos económicos, sociales y culturales otorgados a toda persona y que deben ser reconocidos a nivel interamericano y universal. Para el cumplimiento de aquello, el Estado debe adoptar políticas públicas orientadas a mejorar la calidad, disponiendo de actividades educativas, culturales y laborales.

Considerando lo mencionado y dirigiéndolo al panorama nacional, el campo legal, normativo educativo que rige al país, tiene como base principal la Carta Magna, la cual señala en el capítulo tercero, artículo 19, inciso 10, “El derecho a la educación” a todos/as los/as chilenos/as, además de que, “corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho” (Constitución Política de la República de Chile de 1980, citado en Bustos, 2013). De esta manera, el Estado chileno tiene el objetivo tanto de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, como también promover el progreso integral de toda la población a través de un sistema educativo que asegure igualdad de oportunidades y aprendizaje de calidad para todas las personas durante su vida, con independencia de la edad y el sexo (Ministerio de Educación, 2007, citado en Domínguez, 2013).

Ahora bien, si se vincula educación y derecho penal, dos conceptos emergen de aquello; castigo y educación, dos términos antípodas del actual contexto pedagógico y que se vinculan en el sistema sancionador de jóvenes infractores de la ley penal (Díaz, 2018). De acuerdo a lo trabajado por Díaz (2018), desarrollar una intervención que combine el carácter educativo con el penal-sancionador, es un problema.

No obstante, Cruz Márquez (2006, citada en Díaz, 2018) otorga luces al respecto y señala que el principio educativo en el que se encuentran los adolescentes sancionados por la ley, en comparación con los adultos, se fundamenta en mejores condiciones, esto, porque se busca responder favorablemente a una intervención educativa y en la mayor vulnerabilidad ante los efectos negativos de la sanción. De esta manera, la sanción, va más allá de la intervención sancionadora, teniendo el objetivo primordial de fomentar la resocialización del adolescente infractor, delimitando su contenido en función de los elementos que determinan a la sanción en su faz pedagógica. Por ello, como indica la autora (Cruz, 2006, citada en

Díaz, 2018), el principio educativo se constituye como una garantía del adolescente infractor que comprende sus particularidades valorativas y personales.

De esta manera, en la justicia penal juvenil establecida en el país, la educación actúa como proceso para la reinserción social, por lo tanto, es considerada como un espacio de desarrollo inalienable, de crecimiento personal e interacción de aprendizajes con el otro y para el otro. Es a partir de esto y de su significativo aporte para los/as adolescentes infractores de ley, que la educación es incorporada y trabajada desde las leyes, normas, decretos, tratados internacionales como un **derecho universal** y que enmarca el proceso integral de cada ser humano.

A partir de ello, el énfasis y la importancia otorgada a la educación para adolescentes sancionados/as es fundamental, sobre todo considerando en que se concibe como la entrega de una nueva oportunidad al joven. De esta manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje aporta al joven beneficios íntegros, constituyéndose como una garantía al crecimiento y oportunidad para enfrentar un medio social cada día más complejo (Domínguez, 2013).

Para concluir este apartado, es importante reconocer que la educación es un derecho humano de máxima importancia en sí mismo, como también porque constituye un medio para alcanzar el desarrollo de otros derechos relacionados. Además, la educación como una acción social que permite, en efecto, la construcción social y la propia construcción subjetiva de las personas, generando un lazo entre las sociedades humanas. Es por esta razón, que adquiere tanta importancia entre las personas, ya que es un derecho ineludible para cada uno de nosotros, sin distinción bajo ninguna condición.

i.i Educación en Chile: Marco y reformas

En Chile, el debate social y político respecto a los alcances de la educación y con ello, de las reformas educativas, ha sido constante estas últimas décadas. Es por esto, que en este apartado se abordará la educación desde los cuestionamientos surgidos en relación con el sistema educativo de mercado y competencia.

Se entregará un panorama general acerca de la situación educativa que ha venido viviendo Latino América desde los años noventa, periodo en el cual se comenzaron a implementar reformas educativas importantes en la región. Posteriormente, se abordará la situación específica del país, profundizando en la causa de las falencias que actualmente atañen al sistema educativo.

Para comenzar, la **educación**, de acuerdo con lo dicho por Hopenhayn (2003, citado en Domínguez, 2013), ha sido considerada por mucho tiempo como un eslabón privilegiado el cual articula la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo. Frente a ello, se concibe que el tener educación permite acceder a mejores trabajos y participar en

las redes en que circula el conocimiento. En efecto, carecer de ella implica quedar restringido a ocupaciones de bajos salarios y productividad.

La cantidad y la calidad de la educación a la que puedan acceder los distintos grupos sociales posibilita en gran medida la realización de los proyectos de vida según los valores y visiones de mundo que tengan las personas. Considerando aquello, existe según Hopenhayn (2003, citado en Domínguez, 2013) una correlación positiva entre más educación y más equidad, por lo que en los países con más logros escolares difundidos se debería observar menores diferencias en ingresos, como también, una estructura social más igualitaria.

Lo anterior se traduce en que la reducción de las desigualdades sociales debería procurarse a través de la expansión de la educación (Farías, 2019). No obstante, actualmente existen fuertes disparidades de logros educacionales por grupos de ingreso que condenan a la reproducción de inequidades sociales (Hopenhayn, 2003, citado en Domínguez, 2013)

Esto se fundamenta en que en Latino América desde los años noventa las reformas educacionales tuvieron como principal orientación la equidad social, estableciendo que, los países en desarrollo debían llevar a cabo estrategias para elevar el nivel de vida de la población, pero sin aumentar en la misma proporción las inversiones (Andrade, 2015). Frente a ello, la reducción de desigualdades sociales debería procurarse a través de la expansión de la educación, lo que generaría a las poblaciones en situación de vulnerabilidad, encontrar caminos para la supervivencia (Carnoy, 1992, citado en Andrade, 2015). Por esto, en aquel periodo se observa un doble enfoque en las reformas educativas que se implementan en el continente, por un lado, la educación dirigida a la formación para el trabajo y, por otro, la educación para la gestión y disciplinamiento de la pobreza (Oliveira, 2000, citado en Andrade, 2015).

De acuerdo con los reportes entregados por el Informe de seguimiento de la Educación en el mundo (2017), Latino América aun cuando presentó avances importantes en educación los últimos 15 años, la calidad de la misma es un desafío pendiente en la región, esto debido a que aún se conservan brechas educativas que afectan particularmente a aquellos grupos más vulnerables, evidenciando que aún queda trabajo por hacer dado que más de la mitad de los estudiantes se concentran en los niveles más bajos de desempeño, continuando la lógica de que pertenecen a las poblaciones de estudiantes más vulnerables.

El panorama presentado a nivel de la región, refleja la situación que igualmente se vive en Chile con relación al sistema educativo imperante, pudiendo observar falencias significativas en la formación educativa de los y las niños, niñas y adolescentes. Entre algunos aspectos a destacar se encuentra que al 2019, el 21% de la jornada escolar de 1° a 6° básico se destina a la asignatura de lenguaje, mientras que en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) este porcentaje corresponde al 25%. Este resultado podría explicar el por qué Chile presenta una población adulta con los índices más bajos de hábito y comprensión lectora entre todos los países

analizados. Además, otro dato entregado por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2019), corresponde a que el 81% de la población nacional de entre 15 y 19 años se encontraba estudiando al año 2019, lo que corresponde a 3 puntos porcentuales por debajo del promedio de los países OCDE (84%). Lo que permite observar la existencia de falencias importantes en el sistema educativo actual.

Aquellas falencias nombradas apuntan en su totalidad a la inequidad en cuanto al acceso y calidad de la educación, las cuales encuentran su origen en los distintos procesos que han venido constituyendo el sistema educativo de Chile y que interesan ser nombrados para entender la lógica detrás de las disparidades mencionadas.

En las últimas décadas, Chile ha vivido un intenso debate educativo a raíz de los cuestionamientos que el movimiento social por la educación y, especialmente, el movimiento estudiantil realizado durante el año 2006 con relación a la legitimidad del sistema educativo de mercado y competencia. Aquel proceso, de acuerdo con lo expuesto por Cornejo et al. (2015), culminó en la promulgación de cuatro cuerpos legales que apuntaban a aspectos centrales del sistema escolar y que configuran el nuevo marco regulatorio educativo.

El sistema escolar chileno, fundado hace más de treinta años, está basado en mecanismos de mercado y competencia y, posee cuatro aspectos estructurales que configuran este nuevo marco regulatorio y que condicionan la lógica del sistema educativo (Cornejo et al., 2015). En primer lugar, se encuentra la Constitución Política de la República de 1980, la cual define la educación como un “derecho preferente y un deber” de los padres que el Estado debe cautelar (art. 19 n. 10). El segundo pilar estructural, corresponde al proceso de descentralización escolar basado en la privatización. Aquel proceso inicia en el año 1981 y consiste en que las escuelas estatales pasaron a ser gestionadas a nivel municipal por una figura intermedia conocida como el/la sostenedor/a, quien recibe y administra los recursos del otorgados por el Estado (Cornejo et al., 2015).

Continuando con los pilares mencionados, el tercer aspecto corresponde a la instalación de un mecanismo de financiamiento a la educación escolar basado en un modelo de subsidios portables a la demanda, que consiste en la entrega de recursos a los establecimientos, en específico a sus sostenedores, dependiendo del número de estudiantes y también de su asistencia a clases (Cornejo et. Al, 2015). Por último, la cuarta transformación producida consistió en la creación e implementación del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, más conocido como SIMCE, el cual consiste en una prueba censal estandarizada y anual, que tiene como objetivo medir los rendimientos académicos de los estudiantes en determinados niveles, pero en todos los establecimientos del país, entregando los resultados en formato de ranking (Assaél et al., 2011, citado en Cornejo et al., 2015).

El año 2009, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, más conocida como LOCE, vigente desde el año 1990, es reemplazada por la Ley General de Educación (Ley 20.370),

estableciendo la nueva normativa en materia de educación en Chile. En términos generales, según Bustos (2013), esta ley tiene como método operar y regular la educación en torno a todos los actores de la comunidad educativa y tiene como objeto alcanzar “un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (Ley 20.370, p. 1). No obstante, en la práctica, desde la promulgación de la Constitución en 1980, hasta ahora, los datos muestran una creciente polarización de desigualdad y calidad entre las categorías municipal, particular subvencionada y particular, dejando al debe la premisa de la equidad y la calidad para todos/as.

Posterior a aquella modificación de la normativa educativa, el año 2011 se configura una nueva institucionalidad mediante la Ley Sistema de Aseguramiento de la calidad (Ley 20.529). El diseño de esta nueva institucionalidad en educación, crea dos organismos, la Superintendencia de la Educación y la Agencia de la Calidad de la Educación. La primera tiene la visión de contribuir de forma activa al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, mediante un Plan Anual de Fiscalización, mediante el cual buscan recabar información para focalizar las áreas riesgosas del sistema escolar, además de implementar un Modelo de Fiscalización, a través de la capacitación de establecimientos, como también del aseguramiento en el cumplimiento de la normativa educacional (Bustos, 2013). El segundo organismo se crea a partir del primero, en el hecho del aseguramiento de la calidad, buscando evaluar y orientar el sistema educativo, diseñando y aplicando un sistema de medición de resultados de aprendizaje de los alumnos (Ley 20.529, citado en Bustos, 2013).

Desde estas medidas expuestas, se puede ir configurando un panorama en relación con las falencias del sistema escolar, y que se relacionan a lo establecido por Farías (2019), quien expone que, si bien se han logrado avances en el último tiempo, los resultados continuaron produciendo las desigualdades y desencanto generalizado. Esto, principalmente porque las medidas adoptadas no configuraron un escenario diferente. Las persistentes brechas en la calidad de la educación en sus diferentes niveles, la continuidad en la estructura de financiamiento con alta participación de los sostenedores privados y el consiguiente costo y endeudamiento para los estudiantes, demuestran la persistencia de una estructura de segmentación en la educación que no avanzaba hacia mayores grados de equidad (Farías, 2019).

Lo anterior debido a que las reformas que se han ido introduciendo en los últimos años en el país, muestran una situación paradójica. Por una parte, exhiben avances que han beneficiado a sectores importantes de la población, lo que se ha expresado principalmente en la mejoría de indicadores sociales, particularmente en la disminución de la pobreza y mayor bienestar en diferentes áreas sociales. Por otra parte, mantiene un panorama de fuertes inequidades, el cual no solo se expresa en la estabilidad de una profunda desigualdad en la distribución de ingresos, sino que también en amplias diferencias en la calidad y resultados de las prestaciones sociales de acuerdo con la situación socioeconómica de las personas y su inserción en el mercado laboral (Farías, 2019).

Es importante considerar que cada uno de los elementos entregados responde a un escenario educativo tradicional y en medio libre, no trabajando en específico la población que compete a esta investigación, correspondiente a adolescentes y jóvenes infractores de ley, población que se ve doblemente afectada al no ser considerada en este plano educativo y que, además, cuenta con un acceso a una calidad educativa muy por debajo del común de los/as estudiantes en el país.

En relación con un estudio llevado a cabo por Bustos (2013), se indica que existe una escasez de políticas públicas y oportunidades educativas reales para adolescentes infractores de ley, quienes se encuentran situados entre la educación formal o regular y la educación de adultos, no teniendo una modalidad educativa que los atienda. Esto, principalmente porque las políticas educativas en la actualidad han consolidado al sistema educativo regular o formal en un sistema segregador y excluyente, en donde los adolescentes infractores de ley no tienen cabida y, por lo tanto, desertan en su mayoría al iniciar la enseñanza media, complejizando su trayectoria escolar y relegándolos del sistema educacional, el que de igual manera no los integra.

Por ende, si tener educación se concibe como un medio de movilidad social, para los/as adolescentes infractores de ley la educación es planteada como una herramienta potente de desarrollo y oportunidad para se reinserte socialmente, considerándose como un elemento central de intervención, ya que mediante aquel proceso los/as adolescentes pueden reconocer, fortalecer, reconstruir, apropiándose y/o manejando conocimientos, habilidades y valores (SENAME, 2007).

No obstante, en la realidad social que enfrentan estos adolescentes, en general, se observa que son altamente afectados en el intento de reinserirse en la sociedad, dada por las escasas posibilidades y bajas oportunidades que entregan los programas educacionales que presentan los actuales modelos educativos.

De esta manera, en esta investigación se busca conocer el *modelo socioeducativo* planteado por el Servicio Nacional de Menores y, con ello, conocer a partir de agentes claves en el proceso de enseñanza la utilidad práctica que tiene en la vida de los/as adolescentes sancionados/as, lo que nos acerca a características más claras en relación con el panorama planteado, pudiendo vislumbrar aspectos del sistema educativo que difícilmente integra a esta población.

ii. Adolescencia e infracción de ley

En este apartado se abordará la adolescencia considerada como una etapa de cuidados y en transición y, junto a ello, la vinculación que existe con la infracción de ley y el sistema penal.

Para comenzar, es preciso describir y explicar que se entiende por “adolescente” o “joven”. De acuerdo con la literatura revisada, esta tarea no es fácil debido a que las concepciones existentes apuntan principalmente hacia la madurez física, emocional y cognitiva. No obstante, aquello depende de cada individuo. Si se tomara el concepto de pubertad tampoco se solucionaría el tema, ya que también es distinto entre niños y niñas, como también ha ido variando en estas últimas décadas, acelerándose este proceso, posiblemente porque las personas cuentan con mejor situación socioeconómica que antes y, por ende, gozan de una mejor alimentación (Suil, 2014).

Diversos autores han intentado elaborar una definición de **adolescencia**, considerándola como un espacio social que no solo es preparativo para la vida adulta, sino también que se defina por rasgos y características propias del término de la infancia, en donde se entrelazan una serie de cambios, en los que cada etapa es diferente de la otra y, por tanto, no debe considerarse “juventud” como un concepto universal (PRODENI, 2006).

Entre algunas definiciones otorgadas, la adolescencia se comprende como;

Aquella etapa de la vida de las personas comprendida entre la pubertad, y el momento en que, además de haber alcanzado la edad legal que les confiere la plenitud de sus derechos, han culminado las etapas meramente preparatorias de la vida, accediendo a la posibilidad de constituir su propia familia y asumir roles ocupacionales de adultos. (CELADE y FNUAP, 2000, p.14)

Adicionalmente se puede comprender la adolescencia desde perspectivas sociológicas que la señalan como una etapa de emancipación y construcción de la identidad en relación con el grupo social. Éstas establecen a la adolescencia como una fase del ciclo vital de vida (Elizondo, 2017).

Asimismo, desde los textos mayoritariamente se comprende la juventud desde un punto de vista esencialmente evolutivo, el que es denominado en las teorías del desarrollo bajo el nombre común de «adolescencia» (Papalia, 2009, citado en Reyes y Durán, 2018). Según esta perspectiva, la adolescencia es tradicionalmente considerada como una etapa que implica riesgos, pues en ella se juega el desarrollo de la identidad, se activa con fuerza la libido sexual, el espíritu crítico, entre otros (Reyes y Durán, 2018).

Teniendo la definición conceptual, es importante conocer qué se dice desde la teoría sobre el tema. En respuesta a ello, la teoría existente apunta a que los/as adolescentes experimentan importantes cambios fisiológicos y psicológicos, cambios que deberán sostenerse en base a factores protectores tanto familiares, como educacionales y sociales. La ausencia de estos factores pondrá en riesgo su relación con el medio y la comunidad (Arévalo, 2007).

Asimismo, Moya y Yáñez (2016) señalan que la adolescencia es una de las etapas vitales más complejas de definir debido al escaso consenso sobre los aspectos que la delimitan.

A grandes rasgos, puede ser entendida como una época de la vida que se desarrolla entre el momento en que empieza la pubertad y el instante en que se aproxima el estatus de adulto, lo que implica la preparación para asumir nuevas funciones, roles y responsabilidades (Arnett, 2008, citado en Moya y Yáñez, 2016).

Además, otras características que repercuten en esta etapa vital corresponden a los profundos cambios biopsicológicos que conlleva ser adolescente, entre ellos, el desarrollo del pensamiento formal y la aparición de la capacidad de abstracción; la conformación de la identidad personal; experimentación de mayor independencia; cambios respecto a la percepción de sus familias, reconocimiento de intereses y preferencias, entre otros (Moya y Yáñez, 2016).

Desde el Enfoque Evolutivo, el adolescente se visualiza en un continuo, lo que significa que la satisfacción de sus necesidades específicas y tareas propias de la edad le permite potenciar su desarrollo. Desde este enfoque, el desarrollo psíquico es central en la vida del adolescente, debido a que trae consigo el despliegue de las funciones cognitivas, psicomotoras, afectivas y sociales. Lo mencionado, en condiciones favorables, permite una diferenciación, articulación e integración en el tiempo, lo que modifica cualitativa y cuantitativamente la comprensión, la percepción y la adaptación a su entorno (Fabres, 2016).

Es por ello, que el contexto en el cual se desenvuelve un niño/niña o adolescente, es de suma importancia. La familia, el medio educativo, el entorno social y cultural que lo rodea, son interacciones claves para un buen desarrollo biopsicosocial del joven. Bronfenbrenner (1979, citado en Bustos, 2013), presenta un modelo de interacción con el medio, donde categoriza la significancia y lo complejo de la interrelación que enfrenta el niño o el joven en su medio a través de su vida.

Durante este proceso, es importante destacar uno de los ambientes que influencia de manera significativa el desarrollo de los/as adolescentes, correspondiente al proceso de interacción con el sistema educativo, convirtiendo a la educación en un elemento esencial y preponderante de desarrollo en la vida del adolescente (Bustos, 2013).

Si se relaciona lo expuesto con el sistema penal, de acuerdo con Couso y Duce (2012, citado en Suil, 2014), existen características psicológicas que se presentan en los/as adolescentes y que deben estar en el eje de los procesos de intervención del sistema penal. Algunas de las características mencionadas por los autores apuntan a que los/as adolescentes, tienen menor capacidad cognitiva para razonar y entender, también, menor capacidad de juicio y autocontrol. A su vez, limitado horizonte de experiencias previas y conocimiento social, perspectiva de corto plazo, limitada capacidad para resistir la presión y también, mayor sensibilidad a la pena y vulnerabilidad de los efectos que produce la cárcel.

A raíz de aquellos elementos, el Estado chileno, a través de su institución delegada, SENAME, ofrece una comprensión de la delincuencia juvenil asociada a factores psicopatológicos tanto de los/as jóvenes infractores, como de sus familias. Condiciones que, según Reyes y Durán (2018), se potencian por un contexto social vulnerable, contexto el cual se presume que estos adolescentes pertenecen, dejando invisibilizadas otras realidades sociales implicadas en el fenómeno y que favorecen las miradas estigmatizantes y segregadoras del problema, esto debido a que se omite una comprensión macroestructural de la situación, derivándolo a una racionalidad individualista y pesimista del fenómeno, rigiendo la comprensión de lo social por parte de la lógica gubernamental (Reyes y Durán, 2018).

Frente a ello, centrar la mirada en la marginalidad o la patología, según lo que indica Ramírez (2013), hace olvidar que la adolescencia representa un momento de crisis con la ley y la autoridad. Además, esto impide investigar la manera en que la transgresión del adolescente adquiere estatuto de delito. Para ello, el autor propone un el paradigma psicoanalítico, el cual puede ofrecer un cuerpo conceptual interesante en referencia al joven y la infracción de ley, relación particularmente compleja.

La comprensión que se le da al delito juvenil se tensiona con las normativas a las que adscribe el Estado de Chile, en las cuales se compromete a garantizar los derechos de los niños, niñas y jóvenes del país (CDN, UNICEF, 2017, citado en Reyes y Durán, 2018). La tensión existente se expresa en la idea que devela que el Estado, por una parte, busca poner a raya a la población delictual en cuestión a través de dispositivos disciplinarios y securitarios (Foucault, 1998, citado en Reyes y Durán, 2018), y por otra, debe resguardar ante los ojos del exterior, ya sea por convenciones, tratados, entre otros, que se cumple con las prescripciones internacionales.

A raíz de ello, es que el Estado de Chile se ve presionado por cumplir efectivamente los derechos de las prescripciones internacionales, sin embargo, en lo interno se devela un interés latente que busca como objetivo fundamental el control disciplinario de las poblaciones juveniles, condiseradas como ya se ha mencionado, como marginales y vulnerables, en desmedro de una lógica real de restitución de derechos de infancia.

ii.i Sistema penal juvenil

En Chile surgió la decisión de implementar un nuevo modelo de justicia penal para adolescentes, el cual se enmarca en una reforma integral del sistema de protección y justicia de la infancia, con el objetivo de adecuar el estatuto jurídico, la institucionalidad y las políticas públicas del país a los derechos, principios y líneas de acción que emanan de la Convención sobre los Derechos del Niño (Suil, 2014).

La legislación chilena, previo a la adscripción a los tratados internacionales, basaba su sistema de protección de menores de edad, en cuidados hacia los niños, niñas y adolescentes abandonados y vulnerables que se encontraban en riesgo social, o que

hubiesen delinquido, considerando esas situaciones como irregulares (UNICEF, 2006, citado en Suil, 2014).

A partir de las comisiones creadas desde al año 1990, año clave en materia de derechos de la infancia, vieron su primer fruto en Chile, con la presentación del primer anteproyecto de ley en el año 1998, que tenía como finalidad regular la responsabilidad derivada de la comisión de infracciones juveniles a la ley penal, en el procedimiento para la averiguación y establecimiento de responsabilidad y la determinación y ejecución de consecuencias (Biblioteca del Congreso Nacional, 2005, citado en Suil, 2014).

Posteriormente, en agosto del año 2002, el Congreso Nacional presenta un proyecto de ley para regular el sistema de justicia penal juvenil, el cual en julio de 2004 fue aprobado por la Cámara de Diputados. Los cambios más importantes del proyecto de ley presentado el año 2002, con relación al anteproyecto presentado el año 1998, apuntan a un aumento significativo de la carga punitiva sobre los adolescentes y un debilitamiento del principio de especialización del sistema penal para adolescentes (UNICEF, 2006, citado en Suil, 2014). Lo anterior, según el autor (Suil, 2014), se refleja en el aumento de la duración de medidas privativas de libertad de 3 a 5 años y la eliminación del catálogo de infracciones graves, realizado por el Senado en el año 2005.

A raíz de todo lo anteriormente mencionado, es que se constituye la reforma procesal penal chilena. Por lo cual, a partir del 2007 entra en vigencia, la Ley 20.084, que instauró un nuevo sistema de justicia juvenil que separa la población penal según grupo etario, con sanciones diferenciadas tanto en lo privativo de libertad, como el cumplimiento en el medio libre, destinado a adolescentes mayores de 14 años y menores de 18 años. Esta transformación se fundamenta según Fabres (2016), bajo la ratificación realizada por Chile de la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual reconoce que:

Los Estados Parte se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas. (UNICEF, 2006, citado en Fabres, 2016, p. 2)

Tras esta premisa el sistema penal chileno debió modificar su estructura, permitiendo juzgar a los y las imputados/as menores de edad de manera diferenciada a los/as adultos, otorgándoles diferentes principios, derechos y garantías, tanto educacionales y de resguardo al interior de los centros de internación.

Entre los principios otorgados por el sistema penal juvenil chileno, se encuentra el principio de Legalidad o Responsabilidad, el cual implica que el sistema se basa en la tipificación de las infracciones a la ley penal como hipótesis exclusiva de aplicación de las consecuencias

jurídicas, es decir las medidas, de la declaración de responsabilidad (Cillero, 1998, citado en Jara y Farías, 2013), lo que corresponde a que si un adolescente no ha infringido leyes penales, no debe someterse a este sistema como si fuese un adulto, frente a esto, es necesario que se elaboren tipologías penales que utilicen términos estrictos y unívocos, a fin de acotar las conductas punibles y dar así pleno sentido a este principio (Jara y Farías, 2013).

El segundo principio que recubre al sistema penal juvenil corresponde al de excepcionalidad, el cual consiste en tener una consideración especial hacia los/as adolescentes, abarcando la excepcionalidad de la privación de libertad, ya sea con fines preventivos o de sanción, como también la aplicación misma del sistema de justicia juvenil, debido a las consecuencias adversas que repercuten en la vida de los infractores de ley, y más cuando se trata de personas en desarrollo (Jara y Farías, 2013).

Continuando, se presenta un tercer principio que apunta a la especialización, el cual según Jara y Farías (2013) deriva del mandato de someter a los/as adolescentes acusados/as de infringir leyes penales a un sistema especializado de justicia, lo que implica que al momento de ser juzgados/as ante tribunales, deba existir la presencia de autoridades e instituciones específicas para ellos/as, basándose en los derechos humanos del niño como en la psicología infantil. Este principio además recubre la necesidad de contar con una infraestructura especial, con el objetivo de no se perciba como un entorno intimidatorio, hostil o inadecuado para la edad de estos.

Por último, el principio de igualdad y no discriminación el cual prohíbe cualquier diferencia de trato arbitraria, como también debe existir la obligación de crear condiciones de igualdad concreta y real frente a grupos que han sido históricamente excluidos y se encuentran en mayor riesgo de ser discriminados (Jara y Farías, 2013).

Asimismo, los/as adolescentes poseen derechos que deben ser promovidos y garantizados por el Sistema Penal chileno, entre ellos se encuentran los siguientes:

1. Conocer el motivo de su detención y ver la orden de la misma, salvo que sea sorprendido de modo flagrante.
2. Ser adecuadamente informado de los hechos que se le imputan, así como de los derechos que le otorga la ley: guardar silencio, no ser obligado a declarar y ser trasladado ante un juez dentro del plazo de 24 horas.
3. Contar con un abogado de su confianza. Si no lo tuviese, el Estado deberá proporcionarle uno.
4. Mientras se determina su culpabilidad, tiene derecho a ser tratado como inocente.
5. Si el inculpado se encuentra privado de libertad, tiene derecho a permanecer separado de los adultos.

6. Debe ser tratado con dignidad, no pudiendo ser sometido a castigos corporales, encierro en celda oscura o a cualquier sanción que ponga en riesgo su salud física y mental.
7. Una vez sancionado, el joven tiene derecho a pedir el término o cambio de una pena privativa de libertad, por una que pueda cumplir en libertad para favorecer su reinserción social. (Fabres, 2016, p. 7)

De acuerdo con lo que indica el autor (Fabres, 2016), los derechos como imputado/a presentados anteriormente son los mismos tanto para el adulto, como para el joven, con la salvedad que en el caso de este último se agregan los propios a su desarrollo cognitivo y desarrollo etario (5 y 7), generando mayor protección al sancionado/a.

En relación con garantías que tienen los/as adolescentes en este marco penal, se encuentran el juez natural, publicidad y respeto a la vida privada, los cuales apuntan a que por la situación de mayor vulnerabilidad y sujeto en desarrollo, los y las NNA merecen una doble protección, tanto en un ámbito general como personas y en uno específico como niños/as (Jara y Farías, 2013).

Para continuar, es preciso adentrarse en el debido proceso establecido por la Ley una vez que el adolescente haya cometido la infracción de normas establecidas en nuestra sociedad. En referencia a ello, Fabres (2016) indica que el proceso penal comienza por la denuncia de la víctima ante Carabineros de Chile, Policía de Investigaciones o la Fiscalía, caso que se abre y que tiene un plazo de 60 días de investigación, y debe contar con Fiscales especializados y un departamento especial para este tipo de causas. Una vez que se tiene la información, pruebas y testigos, se cita a un juicio oral y público, en este proceso el juez desconoce las causas y es donde la Fiscalía quien tiene un plazo de investigación de 60 días y debe citar a los y las testigos del hecho delictivo, mientras que la defensoría penal publica, presenta las diferentes defensas del imputado.

Una vez que está en desarrollo el juicio y ya presentados los diferentes argumentos por ambas partes, el juez procede a dictar las sanciones basándose en el principio jurídico “In Dubio Pro Reo” (Paillas, 1974, citado en Fabres, 2016), en donde debe velar por el recinto que mejor le convenga al adolescente, tomando en cuenta la gravedad del delito, personalidad del joven, entre otros (Fabres, 2016).

La condena puede ser establecida de acuerdo al tipo de sanción, entre ellas las sanciones por delito, que pueden ser cumplidas en Internación en Régimen Cerrado con Programa de Reinserción Social, Internación en Régimen Semicerrado con Programa de Reinserción Social, Libertad Asistida Especial, Libertad Asistida, Prestación de Servicios a la Comunidad, Reparación del daño causado. Por otro lado, sanciones por faltas, en donde el NNA puede prestar servicios a la comunidad, reparar el daño causado, multa o amonestación. O también sanciones accesorias como la prohibición de manejar vehículos motorizado y el tratamiento de rehabilitación por adicción a las drogas y alcohol (Asociación

Chile pro Naciones Unidas, ACHNU, 2009). Sanciones y condenas que pueden ser cumplidas en centros privativos de libertad, dependientes de SENAME, como en centros no privativos de libertad, a cargo de instituciones particulares dependiente de la misma institución (Bustos, 2013).

En relación con esto último, el sistema cerrado, privativo de libertad, consiste en que los jóvenes deben permanecer reclusos por el tiempo que determina el juez, dependiendo de la tipificación del delito y el proceso penal en su conjunto (Bustos, 2013). En los centros dispuestos deben desarrollarse una serie de actividades con el propósito de reinserción.

También se despliega un sistema semicerrado, que considera según Bustos (2013) tres ejes básicos: primero, que el adolescente debe pernoctar todas las noches mientras dure su sanción, segundo, que debe cumplir con las actividades de reinserción social y tercero, cumplir con el reglamento interno del centro.

Por último, el sistema en medio libre, basado en un control semanal de actividades y en la promoción de ingreso a diferentes actividades del programa de reinserción social. El adolescente continúa en su domicilio y, los centros a los que son derivados se encuentran dentro de su territorio comunal, con el propósito de favorecer el vínculo con el programa y con las redes del sector y del adolescente (Bustos, 2013).

Continuando con esta especificación del sistema penal juvenil, la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente entre sus objetivos principales persigue la reinserción social del joven infractor de ley. Elemento sumamente significativo y que debe ser definido desde lo conceptual. Este término tiene distintas acepciones ligadas a quién lo utilice y al público al que vaya dirigido, resultando muchas veces ambiguo, lo que dificulta su operacionalización.

De acuerdo con lo establecido por Villagrán (2008, citado en Ahumada y Grandón, 2015) este concepto tiene al menos tres perspectivas relacionadas, ya sea con lo normativo, institucional, como lo teórico. La primera, desde la perspectiva valórica, concibe a la **reinserción social** como la aceptación nuevamente a la sociedad, de la persona que ha infringido la ley. La segunda perspectiva, desde institucionalidad, apunta a prestar servicios para que el individuo pueda volver a integrarse a la comunidad y, por último, la perspectiva que se enfatiza desde lo bidireccional del proceso, en donde el sujeto se integra a la sociedad y esta, entrega las facilidades para llevar a cabo ese retorno (Villagrán, 2008, citado en Ahumada y Grandón, 2015).

Jara y Farías (2013) aportan a esta revisión conceptual, en donde comprenden el concepto de reinserción social como el acto de insertar de nuevo a una persona al orden social legal en que las personas de la comunidad se relacionan y del cual esta persona se encontraba marginada, esto con el propósito de reconocerlos como sujetos con plenos derechos en la sociedad (Hernández, 2012, citados en Jara y Farías, 2013).

Asimismo, Villagra (2008, citado en Jara y Farías, 2013) señala que el adolescente al ser marginado en una unidad de control por romper con ciertas reglas socialmente impuestas, lo que produce, es la separación de la sociedad por un tiempo determinado, la reinserción social, en efecto, lo que busca generar es reinsertarlo con nuevas conductas que sean apropiadas para ejercerlas en una plena convivencia con los demás. Para hacer efectiva aquella reinserción, lo primero es que la sociedad lo admita con nuevas características que antes no poseía el sujeto. Por otro lado, que las condiciones con las cuales podrá desenvolverse en el medio social sean apropiadas (Jara y Farías, 2013).

De esta manera, se configura desde lo normativo, teórico y conceptual el sistema penal juvenil imperante en nuestro país. Sistema que ha atravesado distintos procesos y cambios durante las últimas décadas y que aún debe seguir modificándose para garantizar tanto la reinserción social del joven, como también los derechos y libertades de los/as adolescentes y demás personas, resguardando permanentemente el desarrollo y la integración de la población en cuestión.

ii.iii Justicia Restaurativa

Como fue presentado en el punto anterior, el sistema penal juvenil chileno presentó variados cambios con la promulgación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, la que tiene como objetivo:

Hacer efectiva la responsabilización de los adolescentes 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. (SENAME, 2007, p. 5)

Este objetivo pone en manifiesto el cambio de concepción de justicia tradicional que regía anteriormente y que, según Wright (1982, citado en Reyes-Quilodrán, LaBrenz y Donoso-Morales, 2018), hace referencia a que la presencia del delito y los conflictos que éste conlleva son restados de las partes directamente involucradas, llegando el delito a desaparecer o convertirse en la propiedad de otros. Lo que expone el autor genera una externalización del conflicto hacia el Estado o hacia un tercero, minimizando la responsabilidad de los involucrados, evitando que ellos comprendan las consecuencias de sus acciones. Aquel aspecto se viene a modificar con la LRPA, esperando que con la incorporación de procesos restaurativos los/as involucrados en un acto delictivo, comprendan el daño provocado, esto, con el fin de asumir la responsabilidad de sus actos y sus consecuencias.

De acuerdo con lo establecido por Godoy (2010), la legislación del país en materia penal juvenil busca fijar su dirección hacia la **justicia restaurativa**, incorporándola en algunos artículos de la ley de responsabilidad penal adolescente, y que hace referencia a lo siguiente:

Reparación del daño, consiste en la obligación de resarcir a la víctima el perjuicio causado con la infracción, sea mediante una prestación en dinero, la restitución o reposición de la cosa objeto de la infracción o un servicio no remunerado en su favor. En este último caso, la imposición de la sanción requerirá de la aceptación previa del condenado y de la víctima. (Ministerio de Justicia y Derechos humanos, 2005, citado en Godoy, 2010, p. 14)

En este artículo se observa que el propósito es la reparación del daño causado por aquellos/as que infringen las normas establecidas, por lo que la compensación del daño se convierte en un elemento fundamental tanto para la víctima, como la sanación del infractor, considerando las causales que lo lleva a infringir la ley, revirtiendo las conductas delictivas y reparando los perjuicios ocasionados (Godoy, 2010).

Osorio y Campos (2003) mencionan que el objetivo principal de la justicia restaurativa está en la reparación del daño causado, como una respuesta al delito. En relación con el tiempo de duración de la pena, esta dependerá del daño provocado y lo dispuesto por la ley.

Según lo establecido por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (2002) existen principios básicos que se desprenden de la justicia restaurativa:

- El delito es un acto que atenta contra las relaciones humanas; y sólo secundariamente constituye una transgresión a la ley.
- Las víctimas y la comunidad ocupan un lugar central en los procesos de administración de justicia. Se reconocen los roles de la víctima y del agresor en la solución del conflicto. Reconocimiento de las necesidades y derechos de la víctima y la necesidad de que el agresor asuma su responsabilidad
- La prioridad máxima de los sistemas de administración de justicia es ayudar a las víctimas;
- La segunda prioridad es rehabilitar a la comunidad;
- El delincuente tiene una responsabilidad personal ante las víctimas y ante la comunidad por los delitos cometidos;
- La experiencia de participar en un proceso de mediación penal permitirá al delincuente mejorar su competencia y entendimiento individual y social. (Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, 2002, citado en Campos y Osorio, 2003, p. 152)

En relación con ello, se puede identificar la noción de que las relaciones sociales implican obligaciones y responsabilidades mutas, es por esto que, cuando se causa un daño, se resalta la importancia de repararlo, responsabilizando a quienes lo han cometido, pero también a la red de relaciones que se pueden abrir en otros, por lo cual, la comunidad en general puede asumir obligaciones frente a esto (Godoy, 2010).

De acuerdo con la autora (Godoy, 2010), la Fiscalía ha venido focalizado sus esfuerzos en instaurar este tipo prácticas enmarcadas en la justicia restaurativa, con el propósito de dotar

de mayor contenido a la respuesta penal, como también en aras de cumplir con las finalidades de la ley.

ii.iv Modelo de intervención socioeducativa implementado por el Servicio Nacional de Menores: rol la educación en la reinserción social de adolescentes sancionados/as

En referencia a lo que se ha expuesto hasta el momento, la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente para garantizar las normas del debido proceso introduce el modelo jurídico de responsabilidad, bajo la justicia restaurativa, lo que busca provocar un cambio profundo en el sistema de atención de adolescentes infractores de ley.

El Servicio Nacional de Menores, a través de sus organismos ejecutores tendrán que elaborar y desarrollar un Programa de Intervención Individual (Ley 20.084, artículo 16) como respuesta al desarrollo de actividades vinculadas a la reinserción en el medio libre, basadas en educación, capacitación, tratamiento en drogas, trabajo, deporte, entre otras actividades (Bustos, 2013). A raíz de ello, SENAME visibiliza un *modelo de atención socioeducativa*, el cual permite vincular el rol de la educación en la sanción de los/as adolescente sancionados/as (Godoy, 2010).

Lo anterior se construye conforme a la experiencia comparada de los sistemas de responsabilidad penal juvenil, los cuales revelan como eje central para la intervención el principio educativo, esto para concretar el fin relativo a la formación integral y a la reinserción del adolescente en su familia o grupo social de referencia, debiendo a su vez, el sistema de justicia juvenil hacer todo lo necesario para que este principio se cumpla (SENAME, 2007).

De esta manera, la educación se constituye como el componente clave del modelo de intervención planteado, promoviendo un proceso mediante el cual los adolescentes reconocen, reconstruyen, fortalecen, se apropian y/o manejan conocimientos, habilidades y valores. Produciendo un proceso de aprendizaje basado en la construcción y no en la acumulación, lo que implica un descubrimiento personal que se configura en un contexto social y cultural de múltiples y continuas interacciones (SENAME, 2007).

A partir de ello, el modelo de intervención socioeducativa contempla cuatro dimensiones o componentes que son fundamentales a la hora de atender a los jóvenes sancionados/as. Las dimensiones mencionadas hacen referencia a las acciones que se deben ejecutar para hacer efectiva la reinserción social a raíz de la acción educativa. De acuerdo con ello, el Servicio Nacional de Menores (2007) establece las siguientes: Responsabilización, reparación, habilitación e integración social.

El primer concepto, responsabilización, como elemento a trabajar desde el modelo de intervención socioeducativo y, de acuerdo con lo señalado por SENAME corresponde al:

Trabajo dirigido a evitar la reincidencia. Para ello, se deben evaluar los logros que permitirán al adolescente desplazarse desde un mayor control externo hacia niveles de autonomía y responsabilización de su conducta. El Programa debe ofrecer al joven la oportunidad de reflexionar acerca del nexo entre el delito y la pena recibida, y de experimentar el sentido de responsabilidad y el valor simbólico de la actividad como restauradora de los lazos sociales dañados. (SENAME, 2007, p. 20)

La intervención al incorporar la responsabilización del adolescente permite que este internalice el respeto y los derechos de los demás, para que este pueda comprender el impacto que puede generar en la vida de los terceros, un acto de infracción (Jara y Farías, 2013).

Interesa en este proceso, que el joven aprenda a empatizar con la víctima, para ello se deben entregar competencias para lograr esa actitud. En el acento puesto en la víctima, a veces no se esperan necesariamente cambios socioeducativos en el adolescente, no obstante, sí en el bienestar de la víctima. Es por ello, que centrar la intervención en la rehabilitación del adolescente frente a su comunidad, exige un gran despliegue por parte de los que participan en el proceso de reparación, el cual, al ser exitoso, supone un cambio de imagen del adolescente frente a su grupo (SENAME, 2007).

El segundo componente del modelo corresponde a la reparación, de acuerdo con las autoras Jara y Farías (2013), apunta a la necesidad de que mediante la intervención se genere la reparación del propio adolescente infractor, esto con el objetivo de revertir su estigmatización, criminalización y vulneraciones de derechos a los que fue sometido.

La protección integral del joven exige no solo que cuenten con las garantías que gozan todos/as los/as ciudadanos frente al poder punitivo del Estado, sino que también requiere de una implementación de alternativas proteccionales complementarias, en las que joven pueda acceder de manera voluntaria para la reparación especializada de sus derechos. A raíz de ello, se debe buscar una intervención complementaria, que se pueda trabajar en paralelo o posterior al cumplimiento de la medida o sanción y que sea pertinente a cada caso (SENAME, 2007).

Por otro lado, el tercer componente responde a la habilitación del joven, entendiendo esto como una acción de apoyo al adolescente en su proceso de resubjetivación, en el cual se hace cargo de acciones de desarrollo social que apuntan a fortalecer su proceso de inserción. De esta manera, se busca que el joven logre identificar los talentos que tiene y construir sobre la base de estos, qué competencias debiera desarrollar (SENAME, 2007). Este componente del modelo está fuertemente ligado con la pedagogía social, concibiendo la acción socioeducativa como:

Productora de habilidades sociales: conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos,

opiniones o derechos de este individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (Caballo, 1999, citado en SENAME, 2007, p. 24)

Finalmente, el último componente del modelo socioeducativo, la integración o inclusión social, correspondiente al punto de llegada del adolescente, siendo el punto de encuentro con las formas institucionales de inserción social. En este punto, se busca ayudar al adolescente para que acceda y se beneficie de programas y servicios sociales de calidad, que le permitan integrarse socialmente, teniendo en cuenta elementos como la educación, trabajo, acceso a la red de protección social y salud (SENAME, 2007).

A raíz de todo lo anterior, la educación, según SENAME (2017), en conjunto y coordinadamente con otras intervenciones del ámbito psicosocial, debe buscar un efecto transformador en el sujeto. De esta forma, la entrega de conocimientos y su aprendizaje permitirán y contribuirán a la habilitación de la persona para la vida social.

Este conjunto de acciones desde la intervención con los/as adolescentes, desarrollados por profesionales desde los ámbitos psicosociales y educacionales, permitirían la inserción social de los/as jóvenes, como también limitar los efectos de la sanción en sus vidas.

Este modelo de atención busca la reinserción social a través de la integración social mediante el proceso de educación formal o de reescolarización respondiendo de tal manera a los principales objetivos de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente.

El artículo 16 de la LRPA vincula aquello, mencionando lo siguiente:

- a) Las medidas a adoptar para la asistencia y cumplimiento del adolescente del proceso de educación formal o de reescolarización. El director del centro deberá velar por el cumplimiento de esta obligación y para dicho efecto mantendrá comunicación permanente con el respectivo establecimiento educacional;
- b) El desarrollo periódico de actividades de formación, socioeducativas y de participación, especificando las que serán ejecutadas al interior del recinto y las que se desarrollarán en el medio libre. (Ministerios de Justicia y Derechos Humanos, 2011, p. 5)

A partir de ello, se considera a la educación como fuente de integración social y también como herramienta de desarrollo y oportunidad para los/as jóvenes sancionados penalmente. Bustos (2013), señala que los/as jóvenes que se encuentran privados de libertad en un centro cerrado, cuentan con un sistema escolar especializado centrado en el desarrollo integral del joven, no obstante, aquellos/as sancionados en medio libre, tienen como opción educacional solo los programas de reinserción social que se encuentren disponibles en aquel momento del tiempo.

En medio libre según el autor (Bustos, 2013), los jóvenes sancionados optan por los siguientes modelos educativos:

1. Centro Educativo Integral de Adultos, llamados también CEIA: Los cuales son unidades educativas municipalizadas que desarrollan los procesos de aprendizajes en educación de adultos basados bajo el reglamento de Chile Califica, con modalidad regular, destinada para todas las etapas escolares, y son separadas en niveles de dos cursos en uno, en medias jornadas diurnas o vespertinas. Entre los requerimientos para ingresar, se encuentra que el adolescente debe tener 15 años o más, y también, que los/as jóvenes sancionados al considerarse como casos de excepción, no podrán superar el 25% de los/as alumnos/as del establecimiento.
2. Exámenes libres, modalidad flexible de educación de adultos: Esta otra modalidad que presenta el autor (Bustos, 2013), tiene como objetivo la nivelación de estudios, su oferta es bien variada, desde dos cursos en uno, hasta la totalidad de niveles en educación básica o educación media durante un año. Esta modalidad está destinada a jóvenes desde los 15 años en enseñanza básica y desde los 18 años en educación media, para poder terminar con el proceso de enseñanza. En cuanto a la asistencia, esta parte por una modalidad flexible, exigiendo asistencia solo en algunas clases. Y con respecto al currículo va desde dos sectores hasta ocho sectores, en el caso de la enseñanza media, dependerá de la entidad ejecutora y el nivel que imparta.
3. Oferta Intersectorial complementaria: Esta modalidad es presentada por Godoy (2010) y corresponde a las iniciativas de carácter intersectorial que apoyan el proceso de reinserción social abarcados por los programas que SENAME directa o indirectamente realiza. Esta oferta contempla programas de reinserción educativa y de reescolarización, programas de apoyo socioeducativo, entre otros, tendientes a normalizar la situación educativa de los/as jóvenes sancionados.

Este punto de encuentro entre la educación y el derecho en el sistema penal juvenil implica para Gomes da Costa (2015) una medida socioeducativa, cuya naturaleza debe responder a dos órdenes de exigencias, por un lado, ha de ser una reacción punitiva de la sociedad al delito cometido por el adolescente y, al mismo tiempo, debe contribuir al desarrollo de ellos/as como personas y ciudadanos/as.

ii.v Programas de Apoyo Socio Educativo (ASE)

La implementación de la LRPA, con su objetivo de reinsertar socialmente a los/as adolescentes, ha implicado tanto para el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, como para el Servicio Nacional de Menores, la tarea de garantizarles una oferta de prestaciones que les proporcione una intervención especializada mediante un carácter pedagógico y psicopedagógico, con el fin de contribuir a la reinserción social a través del cese de los actos delictuales y conductas antisociales (Departamento de Justicia Juvenil y Servicio Nacional de Menores, 2017).

Fundación Tierra de Esperanza como organismo colaborador de instituciones del Estado, ha atendido a miles de niños, niñas y jóvenes, a nivel nacional desde Iquique a Puerto Montt, los/as que han recibido una atención especializada en distintas áreas, entre ellas, la protección de derechos, diagnóstico, responsabilidad penal juvenil, tratamiento de consumo de drogas y educación (Tierra de Esperanza, 2016), línea de acción específica de los programas de Apoyo Socio Educativo.

Es a raíz de lo anterior, que el año 2018, Sename decidió generar una nueva propuesta técnica transformando los antiguos Programas de Reinserción Educativa (ASR), que financiaba y supervisaba a nivel nacional, a programas mejorados denominados; programas de Apoyo Socio Educativo (ASE), destinados a recibir a adolescentes y jóvenes sancionados por la Ley 20.084 y que cumplen sanciones en programas de Libertad Asistida simple (PLA), Libertad Asistida Especial (PLE), internación en Centro Semicerrado (CSC) y Centros Privativos de Libertad (CIP- CRC) (Departamento de Justicia Juvenil y Servicio Nacional de Menores, 2017).

Los programas ASE, tienen como objetivo principal implementar una oferta socioeducativa que contribuya en la reinserción socioeducativa de adolescentes y jóvenes que cumplen sanciones, que presentan rezago escolar, abandono del sistema educativo y/o requieran de refuerzo escolar, en y para los niveles de enseñanza básica y media, siendo estos los principales requisitos de ingreso (Departamento de Justicia Juvenil y Servicio Nacional de Menores, 2017). Por ende, ASE se encarga de desarrollar una intervención especializada psicopedagógica y pedagógicamente, lo que significa trabajar desde un enfoque de educación inclusiva, reconociendo las diferentes necesidades de los/as estudiantes, con el fin de responder adecuadamente a tales (UNESCO, 2004, en Departamento de Justicia Juvenil, 2013).

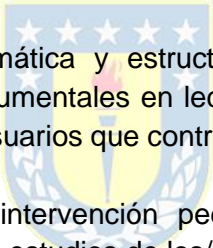
A partir de sus orientaciones técnicas, los programas ASE cuentan con una estrategia de intervención socioeducativa que se configura a raíz de la voluntariedad del joven a formar parte del programa. Resulta una condición sine-qua-non que los/as profesionales encargados del o la joven en la sanción trabajen el convencimiento o apresto sobre esta alternativa. Esta tarea se entiende como gradual, con avances y retrocesos, lo que debe tener siempre atento a ambos equipos y estar presente de manera transversal en el proceso de derivación, ingreso e intervención de los programas ASE (Departamento de Justicia Juvenil y Servicio Nacional de Menores, 2017).

Con esta premisa, es que se constituyen dos ejes relevantes en la intervención. Por un lado, se debe “enseñar a aprender”, lo que requiere asumir que los métodos didácticos deberán apuntar a desarrollar tres competencias básicas, primero, que los jóvenes se interesen y motiven en aprender, segundo, que ellos logren observar sus propios procesos de aprendizaje y, tercero, que se estos puedan aplicar sus aprendizajes al contexto. Por otro lado, el eje de “organizar el trabajo cooperativo de los alumnos”, como estrategia centra de los aprendizajes. Este eje consiste en formar grupos de jóvenes con perfiles semejantes en

relación con los tramos curriculares cumplidos y niveles de aprendizajes, con el objetivo de que se hagan efectivos los principios de aprendizajes entre pares (Departamento de Justicia Juvenil y Servicio Nacional de Menores, 2017), lo que presenta variadas ventajas:

- Favorecen el avance del aprendizaje interrumpido por ausencias prolongadas o abandonos temporales.
- Flexibiliza la promoción.
- Permiten el progreso de los alumnos, de acuerdo con sus ritmos propios.
- Los alumnos avanzan en función de tareas cumplidas. Esta organización primaria se orienta, directamente, a la consecución de objetivos de aprendizaje que permitan la certificación de estudios de los jóvenes ya que cada tramo implica un período trimestral como mínimo y semestral como máximo, y no la duración de un año. (Departamento de Justicia Juvenil y Servicio Nacional de Menores, 2017, p. 17)

Adentrándonos en las características del programa y, de acuerdo con las orientaciones técnicas dispuestas, este tiene como objetivos específicos:

- 
- Evaluar de manera sistemática y estructurada el potencial de aprendizaje, dificultades cognitivas e instrumentales en lecto-escritura/cálculo y los estados de entrada y salida de los (as) usuarios que contribuyan en el inicio, proceso y fin de la intervención socioeducativa.
 - Aplicar metodologías de intervención pedagógica y/o psicopedagógica que contribuyan a la nivelación de estudios de los/as jóvenes.
 - Lograr la rendición de exámenes libres, matrícula u otra alternativa de ingreso a las diferentes modalidades educativas existentes.
 - Implementar acciones de acompañamiento sistemáticas para apoyar los procesos de (re)inserción socioeducativa de jóvenes y adolescentes.
 - Instalar un programa de actividades para los períodos de vacaciones y contingencia al interior de los centros privativos de libertad y con los jóvenes de medio libre. (Departamento de Justicia Juvenil y Servicio Nacional de Menores, 2017, p. 15-16)

En esta misma línea, el equipo de profesionales que componen los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza, puede variar en relación a las necesidades educativas de los/as adolescentes, sin embargo, la mayoría de los equipos están compuestos por un/a psicopedagogo/a, un/a educador/a diferencial y, profesores de enseñanza general básica, lenguaje, matemática e historia, los/as cuales intervienen pedagógica y psicopedagógicamente a los y las adolescentes.

En cuanto a los/as beneficiarios del programa, de acuerdo con las orientaciones técnicas establecidas por SENAME, son aquellos/as adolescentes y jóvenes imputados en el marco

de la LRPA y que se encuentren en programas de Medio Libre, como en Centros Privativos de Libertad: PLA, PLE, CSC, CIP y CRC. Para aquellos/as que se encuentren en Centros Privativos de Libertad deben cumplir con calidad jurídica de “Condenados”, con uno o más años de rezago y/o abandono del sistema escolar en educación básica o media, y para aquellos/as que se encuentran en programas de Medio Libre, deben que cumplir con las situaciones de rezago escolar, necesidad de nivelación y/ refuerzo escolar y que tengan un mínimo de tres meses en las sanciones PLE y PLA (Departamento de Justicia Juvenil y Servicio Nacional de Menores, 2017).

En síntesis, los programas ASE nacen como una respuesta al componente educativo que contempla la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente. Surgen con el propósito de colaborar con los demás programas de sanción, respetando el carácter voluntario con el cual ingresan los/as adolescentes y jóvenes, volviéndose en una herramienta que en la práctica desarrolla un proceso educativo y de aprendizaje especializado con esta población y que se orienta del modelo socioeducativo establecido por SENAME, permitiendo entrever las ventajas y desventajas que este modelo posee en relación a la reinserción educativa y social del joven.

iii. **Docentes y sus prácticas pedagógicas con adolescentes sancionados/as**

En este apartado además de retomar la relación existente entre la educación y la LRPA, se aborda el trabajo pedagógico que debe ser contemplado en este proceso, puesto que son los y las docentes aquellos que llevan a cargo esa labor dentro de las escuelas en el contexto privativo de libertad, como también en los programas de reinserción social y apoyo socioeducativo de medio libre. Para ello, se presentará en primera instancia el concepto de prácticas pedagógicas y los elementos que componen el término, para luego ahondar en dos enfoques pedagógicos trabajados desde la Asociación Chile pro-Naciones Unidas, ACHNU, (2009) con adolescentes infractores de ley.

Para comenzar, es importante retomar el vínculo existente entre educación y la Ley 20.084, vínculo que es mayormente promovido por docentes, agentes claves del proceso educativo de los/as adolescentes infractores de ley. Para que lo anteriormente mencionado se pueda desarrollar de buena manera, es necesario el trabajo pedagógico de estos profesionales de la educación que articulan y vinculan al joven desde sus diferentes aristas de vida con la educación. Es por ello, que es necesario comprender el término prácticas docentes, puesto que a partir de ellas se puede conocer el trabajo pedagógico llevado a cabo.

Según Duque, Rodríguez y Vallejo (2013), las **prácticas pedagógicas** son variadas acciones que permiten el proceso de formación en el estudiante. Estas prácticas como indican Schejter, Zappino, Koltan, Font, Furlan, Cocha, Meno, Rivero, y Barembaum (2010) constituyen actividades sistemáticas que conllevan un saber hacer por parte del docente, tanto de manera teórica como empírica, lo cual se establece como base para poder intervenir en la acción.

El imaginario tradicional acerca de la labor del docente consiste en dar clases y brindar información teórica a los estudiantes, sin embargo, es necesario comprender sus prácticas desde lo que indica Duque, Rodríguez y Vallejo (2013), quienes señalan que los/as docentes además deben desarrollar y dedicar conocimiento para la construcción de nuevos saberes que resignifiquen la realidad del estudiante. En efecto, el ejercicio de estos profesionales no puede estar limitada solo a consumir conocimientos producidos por otros, como indica Eliot (1997), sino que, por el contrario, se trata de pensar y actuar en función de elaborar conocimientos que puedan ser útiles a la sociedad.

El panorama presentado en nuestro país, plantea la enseñanza escolar desde el cumplimiento de logros de objetivos configurados desde un currículo. Una de las principales críticas que subyacen a partir de aquello, es que tecnifica la labor de los/as docentes, la operacionaliza y, por ende, la simplifica y la vuelve ingenua e ilusa, debido a que considera posible que todos/as los/as estudiantes pueden llegar a alcanzar los mismos aprendizajes con el mismo tipo de enseñanza y desde una misma secuenciación didáctica (Ramírez, 2018). Lo cual, desde un ojo crítico, como indica la autora, pone al descubierto la indiferencia ante la complejidad de las personas y de los contextos en los que habitan. Frente a esto, las intenciones y prácticas pedagógicas suponen un compromiso ético político, el cual implica posicionarse desde una teoría de la praxis que solicita el reconocimiento de las condiciones sociohistóricas implícitas en el desarrollo de la sociedad, para identificar los requerimientos educativos que se demandan (Ramírez, 2018).

En esta línea, Servicio Nacional de Menores (2012) propone guiar las prácticas desde participación activa y motivación del/la adolescente, conceptos que serán entendidos de la siguiente manera; la participación activa como acciones que buscan favorecer la posibilidad de fortalecimiento de la integración social del/la adolescente, de manera que la intervención debe generar espacios que la potencien. Para ello, se debe valorizar al adolescente, como un protagonista de la intervención, no solo como un beneficiario de las acciones propuestas, haciéndolo sentir partícipe del proceso. De acuerdo con el modelo restaurativo se debe intensificar la participación activa y la cooperación de las partes, generando espacios de expresión de emociones, explicaciones, motivaciones y expectativas, lo que le permitirá al adolescente involucrarse activa y colaborativamente del proceso.

Las estrategias a desarrollar por parte de los/as docentes son sumamente trascendentales en el proceso, es por ello, sus prácticas pedagógicas cotidianas deben distanciarse de la idea tradicional de relaciones de enseñanza. Para superar ello, Coll (2007) propone centrar la responsabilidad última del proceso de mediación pedagógica en los estudiantes. Es por eso, que tanto los/as docentes, recursos didácticos y/o tecnológicos, solo son ayudas que no pueden sustituir ni ahorrar la responsabilidad individual del aprendizaje. Bajo este sentido, otorgarle la importancia que requiere el/la estudiante en estos procesos es primordial, ya que los convierte en agentes activos del proceso, siendo constructores propios de su aprendizaje.

Ya habiendo presentado lo conceptual del término, es importante retomar la relación entre la educación y la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, frente a ello Gomes da Costa (2015) menciona que, tanto las garantías procesales, como la sanción misma deben buscar la responsabilización del sujeto, la particularidad recubre que hacer que respondan a ello, requiere de un elevado tenor pedagógico y social que cae en manos de los y las profesionales de la educación.

Aquel tenor pedagógico y social que indica Gomes da Costa (2015), se relaciona con el planteamiento de Bustos (2013), al señalar que la LRPA al buscar la reinserción social de un joven sancionado, implica enfrentarlo con un sistema que tiende a su exclusión. Por lo que la labor de los y las docentes reviste en poder incluir a jóvenes que en cierto modo llevan consigo un estigma social por las conductas o valores antisociales adquiridos a través de la socialización e interacción de grupos de riesgo, teniendo que ejercer una acción transformadora que incida sobre la realidad de los jóvenes y que posibilite la búsqueda de ellos/as mismos/as por ser más, potenciando sus habilidades ocultas, menos desarrolladas y que son inherentes a todo ser humano (Freire, 2000, citado en Bustos, 2013).

El trabajo pedagógico debe promover la relación entre jóvenes y entre adultos, como también, jóvenes con criterios comunes de respeto, reciprocidad, derechos y responsabilidades, resguardando una relación pedagógica estimulante para el aprendizaje activo de los estudiantes (ACHNU, 2009).

En referencia a lo establecido por ACHNU (2009), no existe una definición única sobre el proceso de aprendizaje o sobre cómo se debe enseñar, por un lado, surge lo tradicional en donde se establece un rol activo del profesor, que habla y enseña, mientras que el estudiante, en un rol pasivo, escucha, visión del aprendizaje que ha dominado la educación formal desde sus comienzos. Por otro lado, se postula el trabajo con jóvenes infractores de ley desde dos enfoques, uno, el socio-cultural, y otro, el de aprendizaje significativo o constructivismo.

El primer enfoque pedagógico a presentar corresponde al **socio-cultural**, el que postula que la producción de conocimiento muchas veces es resultado de un lugar. Según este enfoque, el ser humano nace y se desarrolla en un marco de acciones comunes, en donde se encuentran otras personas que ayudan a entender el mundo, por lo que este es interpretado y medido por los otros (ACHNU, 2009). En respuesta de ello, la comunicación y la utilización del lenguaje son fundamentales, ya que vinculan al niño con su entorno. De acuerdo con esto, la educación es diálogo y comunicación, pero con la particularidad de fundamentarse en la horizontalidad, permitiendo el diálogo basado en el amor, humanidad, humildad y fe en la persona, lo que permite el vínculo y la confianza (Freire, 1972, citado en ACHNU).

Bajo este enfoque la concepción de la educación se basa en la idea de que el ser humano no es un objeto pasivo, sino por el contrario, es un sujeto que opera y transforma al mundo (Freire, 1972, citado en ACHNU), por lo cual los conocimientos y las habilidades están

contextualizados y, el aprendizaje se entiende como poseer información, tener habilidades y comprensión, pero a la vez poder saber qué información y cuáles habilidades son relevantes en un contexto dado específicamente.

El otro enfoque pedagógico por abordar y, que también se configura como una alternativa a la concepción tradicional del aprendizaje, es el **enfoque del aprendizaje significativo o el constructivismo**. Uno de los principales autores que se levanta en esta corriente corresponde a Vygotsky quien sitúa al aprendizaje desde un contexto social. Según el autor (1978), el desarrollo cultural de una persona se da en primera instancia a nivel social y luego a nivel individual, esto se expresa en que todas las funciones de la persona, ya sea la atención voluntaria, memoria y/o formación de conceptos, son producto de interacciones sociales.

Educar con base al constructivismo significa según Vygotsky (1978) darle énfasis a la naturaleza colaborativa del aprendizaje y la importancia del contexto cultural y social. Con ello, comprender que el aprendizaje va mucho más allá de la asimilación de nuevos conocimientos por parte de los/as alumnos/as, sino que más bien, es el proceso mediante el cual los/as estudiantes se integran en una comunidad de conocimiento.

Una manera en que se expresa el constructivismo en clases es mediante el aprendizaje colaborativo, el cual consiste en un proceso de interacción entre los/as compañeros/as, mediado y estructurado por el/la profesor/a. Se presenta una discusión la cual puede promoverse mediante la presentación de conceptos, problemas o escenarios específicos, luego, se van generando preguntas dirigidas, con la finalidad de hacer referencia al material aprendido (ACHNU, 2009). Otra manera de ser expresada según Onruba (2005) es mediante una planificación detallada y rigurosa, en donde la clase esté basada en una reflexión constante de lo que sucede, cómo sucede y por qué sucede, esto en función de que los objetivos propuestos y la actividad que se realice en conjunto sea flexible y diversificada. Lo que implica en los estudiantes ser participativos y que se involucren activamente del proceso de aprendizaje, que construyan nuevos conocimientos y acomoden los previos, que sitúen su aprendizaje en situaciones reales (contextualización) y que interactúen para discutir problemas, aclarar dudas y compartir nociones e ideas (ACHNU, 2009).

De acuerdo a esto, el enfoque de aprendizaje significativo, tiene como principal característica en su proceso, facilitar la integración de los conocimientos, creando acontecimientos en secuencia para utilizar lo que se sabe y construir sobre ello. Además, relaciona el aprendizaje significativo con la motivación, en donde la motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje, indicando que lo que impulsa y gatilla el aprendizaje es la motivación y a la vez, el aprendizaje mantiene la motivación, por lo que la planificación de una clase por parte del docente es trascendental, saber el dónde, por qué y para qué, permite aumentar el interés y la motivación (ACHNU, 2009).

Para finalizar, es interesante conocer estas perspectivas que identifican el conocimiento como producto y que, a raíz de ello, el aprendizaje es un proceso social y significativo cuando los individuos son partícipes en actividades sociales como la interacción y la colaboración (Kim, 2001). En un contexto como el estudiado, la relación docente- estudiante es primordial, es por ello por lo que estas instancias son posibles y en efecto, deben ser muy bien aprovechadas desde el trabajo docente, lo que genera indudablemente un espacio propicio de aprendizaje.

2.2 MARCO EMPÍRICO

i. Internacional

En relación a los saberes disponibles a nivel internacional, un compilado de estudios realizado por Marcela Gaete (2018), sobre la temática de *“pedagogía en contextos de encierro en América Latina, experiencias, posibilidades y resistencias”*, permitió esta investigación en diversos aspectos. Si bien, las investigaciones presentadas en el libro corresponden a la población *privada de libertad*, en mucho de los casos se trabajó con adolescentes, lo que permite acercar lo expuesto a lo trabajado por los/as docentes de programas de medio libre.

Resulta importante destacar que este libro es uno de los pocos contenidos académicos e investigativos referidos a la pedagogía en estos contextos, debido a que la mayoría de los saberes disponibles son trabajados desde la óptica de los/as infractores de ley, más que de aquellos/as que posibilitan el proceso de aprendizaje, en este caso, los y las docentes.

Una de las investigaciones; *Las políticas públicas de educación y su incidencia en las prácticas pedagógicas en contexto de encierro en Brasil* de Catelli, Graciano y Bandeira (2018), abordó el recorrido de las políticas educativas en Brasil y su incidencia en las prácticas pedagógicas en contextos privativos de libertad. Además, incluye los planes políticos pedagógicos y el desarrollo de prácticas pedagógicas enmarcadas en la educación en prisiones tras la Resolución 2/2010, sobre un Plan Estratégico de Educación en el ámbito del Sistema Carcelario (PEESP). A raíz de ello, los autores generan un análisis de las propuestas pedagógicas y planes estatales desarrollados en tres Estados del país; Mato Grosso, Paraná y Sao Paulo.

Los resultados de esta investigación señalan que a pesar de que se han buscado generar planes educativos específicos, aún están lejos de desarrollar propuestas curriculares capaces de formular currículos orientados para la especificidad de la población encarcelada. Además, de que no se puede afirmar que efectivamente se haya avanzado en el cumplimiento de funciones reparadoras, igualadoras y calificadoras, como estaban propuestas por el Consejo Nacional de Educación, el cual sigue apuntando a una atención marginal de los presidiarios.

Otra investigación encontrada en el compilado de Gaete (2018), situada en Uruguay, apunta a las *prácticas pedagógicas con personas sancionadas por la ley*. El nombre de este estudio es “*Educaren tiempos de cólera. Problemáticas y tensiones de las prácticas pedagógicas en contextos de encierro y marginación social*” de Baleato (2018), y trabaja tres aspectos vinculados a la educación en contextos privativos de libertad. En primer lugar, las digresiones de semántica, la situación en Uruguay de la educación en estos contextos, y también, retos y desafíos que evocan a pensar en la posibilitación de mejores condiciones para los jóvenes sancionados.

En las conclusiones, la autora señala que es necesario humanizar las prácticas pedagógicas, proponiendo la igualdad como punto de partida, constituyéndose como base del constructo que asiente la relación productiva de la acción educativa. Los/as docentes, según la autora, tienen la responsabilidad de rescatar a los sujetos de la situación que los condiciona. Además, hace un llamado a pensar en políticas y diseñar programas para los NNA, haciendo el mayor de los esfuerzos por despojarlos de adjetivos que los marginan, con el propósito político de subjetivarlos, recuperando la noción del semejante (Baleato, 2018).

Bajo esta misma lógica, otra investigación que vincula pedagogía y población menor de edad sancionada por la ley y privada de libertad, corresponde a “*La educación para personas menores de edad del sistema carcelario costarricense*”, de los autores Fernández y Martínez-Pinto (2019), el cual se dirige a proponer una intervención educativa carcelaria, que responda a las necesidades de la población menor de edad que se encuentra privada de libertad con miras al establecimiento de metas personales, haciendo hincapié en el análisis sobre el perfil formativo de los profesionales en educación.

Para los autores, el propósito de una educación carcelaria debe cumplir dos objetivos: primeramente, que la persona menor de edad cambie su conducta y llegue a proceso de conciencia sobre el delito cometido; y, en segundo lugar, que pueda ofrecer oportunidades exitosas de reintegración social al terminar la condena. A raíz de ello, es fundamental que, desde el sistema penitenciario, se prepare a la población menor de edad para que pueda integrarse a la comunidad y evitar al máximo la reincidencia (Fernández y Martínez-Pinto, 2019).

Este estudio logra concluir, mediante las entrevistas realizadas al personal educativo y administrativo del Centro de Formación Juvenil Zurquí en Costa Rica, que el papel del docente en el trabajo penitenciario debiera contar con una mirada intercultural, comprendiendo que, existen grupos de personas sujetos a diversas culturas y que, por ello, se deban tomar acciones concretas orientadas a la comprensión y aceptación de la diversidad cultural, con un trato diferenciado. Esto, fundamentalmente, por la carga cultural e histórica de cada persona, la cual está sujeta a las concepciones socioculturales en niveles individuales, familiares y ambientales (Fernández y Martínez-Pinto, 2019).

En ese sentido, para los autores, la intervención pedagógica debe enfocarse en tres

sentidos, en primera instancia, debe considerar que el ser humano aprende desde su contexto, tal como lo plantea Vigotsky, aprende de la interacción en su espacio cultural, el cual es construido y reconstruido a través de las propias experiencias de vida. En segundo lugar, el propósito de la educación en el centro penitenciario debe ser la inserción social de la persona privada de libertad (Espinoza y Granados, 2003, citados en Fernández y Martínez-Pinto, 2019), esto a través de enseñanza de habilidades específicas, con el fin de que el/la joven adquiera herramientas para ofrecer a la comunidad una conducta distinta a la delictiva. Y, por último, el trabajo de transición, también llevado a cabo por profesionales en educación, en donde se deben plantear estrategias sobre la atención educativa que se utilizan desde las aulas del centro penitenciario, reconociendo que la persona privada de libertad se enfrenta a la desmotivación y pensamientos estigmatizados cuando se da cuenta de que los procesos de rehabilitación no tienen éxito (Espinoza y Granados, 2003, citados en Fernández y Martínez-Pinto, 2019). A raíz de ello, las estrategias deben ser construidas mutuamente entre el docente y estudiante, con base en una vía de trabajo unificada bajo un ideal de cambio.

Para continuar, y con el objetivo de esclarecer la disponibilidad de información, encontrar estudios que vinculan el sistema penal juvenil con la pedagogía, es bastante complejo debido a la escasez en referencia a ello. Es por esto, que los estudios presentados anteriormente configuran la base de ambos temas.

No obstante, en un sentido más amplio, se pueden hallar investigaciones que articulen el componente educativo con la población infractora de ley. Entre los estudios encontrados, está *“Derecho a la educación y Programa de Rehabilitación del Adolescente Infractor en el Servicio de Orientación al Adolescente (SOA) del Callao”* de Saldaña (2017), investigación que tuvo como objetivo determinar la manera en que el derecho a la educación se desarrolla en un programa específico de rehabilitación de jóvenes infractores en la ciudad de Callao, Perú.

En sus resultados, obtenidos mediante la realización de entrevistas y análisis documental, se pudo hallar que, la institución estudiada cuenta con un Plan formativo que incluye actividades educativas, estudios primarios, secundarios, lo que permite que el derecho a la educación en la población de estudio, adolescentes infractores de ley, sea cumplido idóneamente. Esto, según la autora, conlleva a mejorar sus conductas, obteniendo certificados técnicos, así como también acceder a estudios superiores, lo que les permite encontrar puestos laborales y cumplir con el objetivo de rehabilitación e inserción. De esta manera, el tratamiento llevado a cabo por el Servicio de Orientación al Adolescente (SOA), fomenta los estudios de primaria, secundaria y acceso a talleres, capacitaciones, incentivando a los/as adolescentes a culminar sus estudios, lo que permite la rehabilitación.

Para finalizar, Saldaña (2017), expresa que todo lo anterior se puede cumplir con medidas socioeducativas claras, con eficiente gestión de sus funcionarios y personal técnico, dejando en vista el compromiso con el objetivo de lograr la reinserción social, educativa y familiar del adolescente infractor.

ii. Nacional

A nivel nacional de igual manera resulta complejo encontrar investigaciones científicas en relación a la pedagogía con jóvenes infractores de ley, más aún, en programas, proyectos y/o dispositivos del medio libre. Bajo este panorama, se entregará información relativa a la pedagogía en contextos privativos de libertad y, posteriormente, a los componentes educativos asociados a los/as jóvenes infractores de ley.

A inicios del año 2015, en el país se constituye la “*Red Chilena de Pedagogía en Contexto de encierro (red PECE)*”. Red que tiene como objetivo reunir una serie de iniciativas pedagógicas tanto de instituciones, colectivos, agrupaciones, como de personas que presenten el ideal de la educación de los/as niños/as, jóvenes y adultos como un derecho inalienable del ser humano, buscando aportar en la construcción de propuestas pedagógicas a quienes se encuentran marginados de los procesos formales de educación y/o circulan por centros cerrados, semicerrados, abiertos, de protección o cárceles. Contando con un repositorio variado de material escrito y multimedia con temática de educación en contexto de encierro.

Estos compilados de información permiten comprender el panorama de los y las docentes que se desenvuelven en contextos de encierro en nuestro país. Este material recopila experiencias socioeducativas, apuntando a un formato de reflexión y exposición, por lo cual no cuenta con un carácter científico. No obstante, se constituye como una fuente de información importante y que aporta a lo poco que se sabe sobre el tema, específicamente en referencia a la labor que llevan a cabo los/as docentes dentro de los diversos centros que trabajan con personas procesadas por la justicia.

En esta misma lógica, una investigación que permite conocer más específicamente la realidad de los/as docentes en el país, realizada por Marisol Ramírez y Dr. Marcela Gaete (2016), titulada “*Formación práctica en contexto de encierro de estudiantes de pedagogía en educación secundaria*”, entrega un escenario sobre cómo se configura la formación inicial, es decir, la formación universitaria de los/as docentes.

En los resultados de dicho estudio, que se obtuvieron mediante entrevistas y sistematización de experiencias de estudiantes de pedagogía, se pudo encontrar que la formación no está orientada a educar en contexto de encierro, es por ello, que se genera la necesidad que se reconozca su labor, producto de la gran diferencia que existe con aquellos/as profesionales de la educación que ejercen en medio tradicional y libre. Además, se pudo constatar que los/as estudiantes de pedagogía -quienes conforman la muestra de la investigación- perciben que debiera existir diferencia entre formarse para hacer clases en escuelas en medio libre y en contextos de encierro. Esto, fundamentalmente porque en el contexto de encierro se perciben mayores necesidades y exigencias basadas en la autonomía que deben tener para crear y poner en acción pedagógica, lo que les implica una constante revisión y transformación, la cual va mucho más allá de responder a marcos curriculares entregados por el Ministerio de Educación (Ramírez y Gaete, 2016).

Esta investigación permite conocer parte de la realidad que viven los/as docentes que deciden ejercer su labor profesional en contextos privativos de libertad, los cuales a pesar de la calidad de las condiciones en las que se desempeñan, pretenden generar con los medios posibles, espacios propicios de aprendizajes para los/as internos/as.

En esta misma línea, Domínguez (2013) en su estudio *“La educación, un pilar fundamental en el programa de reinserción social para jóvenes infractores de ley privados de libertad de los centros administrados por el servicio nacional de menores”*, logra indagar mediante un análisis documental, el rol que cumplen los/as docentes en centros privativos de libertad administrados por el Servicio Nacional de Menores, lo que entrega información sumamente valiosa en referencia a este grupo de estudio. Además, el autor expresa muy claramente el desempeño desde las esferas más altas, como el Ministerio de Educación, institución que no considera ni contempla entre sus planes las distintas realidades y contextos socioeducativos de la población escolar de centros privativos de libertad, menos presenta adaptaciones curriculares para realizar acciones pedagógicas al interior del aula.

En relación a lo mencionado, Domínguez (2013) concluye que los educadores que imparten docencia en los centros privativos de libertad administrados por el SENAME, poseen bajas expectativas con respecto a los logros educacionales de los/as jóvenes infractores. De acuerdo a ello, las bajas expectativas mencionadas tienen relación directa con la gestión a nivel administrativo y de funcionamiento del SENAME, ya que no se proporcionan los recursos metodológicos necesarios para llevar a cabo la función pedagógica al interior del aula.

Como consecuencia de lo anterior, y como indica el autor (Domínguez, 2013) las prácticas pedagógicas se orientan fundamentalmente a la generación tanto de hábitos de higiene y alimentación, como de mantención de la convivencia y ocupación del tiempo libre de los/as adolescentes, lo que, en efecto, genera un reducido impacto en el cambio actitudinal que estos pudiesen presentar. En este escenario, la adquisición de competencias técnicas adquiere mayor relevancia que la promoción del desarrollo afectivo y social de los/as adolescentes. Indudablemente este estudio muestra el panorama al que se deben adaptar los y las docentes de estos contextos, siendo sumamente importante para los objetivos a indagar.

Por otro lado, hablando de investigaciones que vinculen la educación con jóvenes infractores de ley, se encuentra *“Realización del derecho a la educación en la ejecución de sanciones contempladas en la Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente”*, realizada por Jara y Farías (2013). Esta investigación ha sido sumamente significativa puesto que hace un análisis documental del sistema de justicia juvenil chileno, desde su historia, objetivos, principios y garantías, pasando tanto por el corpus legal internacional que rige la LRPA, como por las normas nacionales que la sustentan. El aspecto más importante de esta investigación, es que cada normativa revisada es vinculada a la educación, por lo cual identifica ampliamente los componentes educativos presentes, lo que permite reconocer más rápidamente su cumplimiento -o no cumplimiento- como derecho.

De acuerdo a los resultados presentados, se indica que la legislación nacional del sistema de justicia juvenil, tras años de reformas, finalmente se encuentra a tono con el panorama internacional, y ha superado las contradicciones que en algún momento tuvo con éste. A raíz de ello, la Ley 20.084 generó un cambio radical en la concepción jurídica de la infancia y en la regulación a la que ésta se sometía. No obstante, estas reformas del sistema penal juvenil, siguen siendo cuestionables desde una perspectiva de política criminal, como también desde un punto de vista práctico, debido a la sobrevaloración que en ellas se le dio a la privación de libertad como sanción, no considerándose las consecuencias que esto traería, producto de que no se hace cargo de la situación de los jóvenes que se encuentran privados de libertad (Jara y Farías, 2013).

Frente a lo anterior, las autoras (Jara y Farías, 2013) exponen que aún estamos muy lejos de alcanzar el respeto efectivo de los derechos -en general, y a la educación, en particular- de quienes se encuentran condenados a esta medida. En esta lógica, el derecho a la educación, si bien goza de protección, aquel no ha sido impedimento para su vulneración. Encontrando como una de sus grandes fallas, no contemplar mecanismos efectivos para exigir su cumplimiento. Además de que la regulación de este derecho es muy etérea, lo que genera que no se establezcan criterios claros que permitan definir su contenido y los objetivos a los que debe aspirar.

Continuando y en esta misma línea, otra investigación que relaciona la educación con la LRPA, elaborada por Bustos (2013) es titulada "*Rol de la educación en la reinserción social de jóvenes infractores de Ley, en el medio libre*". La importancia que recubre esta investigación, es que estudia y revisa, mediante un estudio de caso exitoso de un programa educativo especializado, además de un análisis documental en profundidad, si efectivamente la educación cumple su rol como herramienta de reinserción social, aspecto sumamente relevante considerando que la Ley 20.084 la reconoce como un medio para lograr la reinserción en la sociedad de los/as jóvenes.

El autor (Bustos, 2013) hace un análisis de las políticas educativas, logrando establecer que estas han consolidado al sistema educativo regular o formal como un sistema segregador y excluyente, por lo que los/as adolescentes infractores de ley al no tener cabida en este, desertan, lo que complejiza su trayectoria escolar y los relega a un sistema educacional que no los integra.

A raíz de lo anterior, Bustos (2013) concluye que el sector de la población más perjudicado son los adolescentes de alta vulnerabilidad, jóvenes que se encuentran situados entre una educación formal regular y una educación de adultos, los que en consecuencia no tendrán cabida a ninguna modalidad de educación, en tanto es responsabilidad del Estado chileno de garantizar el acceso a la educación y que sea de calidad. No obstante, el autor indica que actualmente el Estado mediante la educación formal que imparte, no entrega las garantías suficientes para todos los/as adolescentes, motivo por el cual trasgrede los derechos más básicos y esenciales que una persona pueda tener.

Para finalizar, se presenta una sistematización realizada por la Asociación Chile Pro Naciones Unidas (ACHNU) en el año 2009, la cual permite conocer una propuesta pedagógica desarrollada para el trabajo con jóvenes infractores de ley. Esta sistematización y estudio, lleva el nombre de “*Derechos y compromisos, en busca de un modelo pedagógico para jóvenes privados de libertad*”, dando cuenta de un proceso de reescolarización generado en un centro cerrado de SENAME. Si bien se desarrolla en un contexto privativo de libertad, el hecho que trabaje con jóvenes sancionados por la Ley de Responsabilidad Penal, entrega un marco referencial que puede ser transferible a este estudio.

En el desarrollo de esta sistematización, al abordar una propuesta pedagógica para los jóvenes privados de libertad, incorpora las experiencias educativas de todos/as los involucrados en el proceso, entre ellos/as, los/as docentes, aspecto sumamente relevante, puesto que también le otorgan voces y permite conocer sus relatos y percepciones acerca de sus prácticas, lo que vadesplegando un panorama muy parecido al de la población de estudio.



3. PREGUNTA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

i. Pregunta de investigación

¿Qué significados les otorgan los/as docentes de los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza a sus prácticas pedagógicas bajo el “Modelo Socioeducativo” que contempla la Ley 20.084 y al rol de la educación en la reinserción social de adolescentes sancionados/as?

ii. Objetivo general

Conocer los significados otorgados por los/as docentes de los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza a sus prácticas pedagógicas bajo el “Modelo Socioeducativo” que contempla la ley 20.084 y al rol de la educación en la reinserción social de los/as adolescentes sancionados/as.

iii. Objetivos específicos

1. **Explorar** los significados que los/as docentes les atribuyen a sus prácticas pedagógicas de planificación, aplicación y evaluación de contenidos y objetivos pedagógicos bajo el “Modelo Socioeducativo” preestablecido por el Servicio Nacional de Menores.
2. **Describir** los facilitadores y obstaculizadores del “Modelo Socioeducativo” preestablecido por el Servicio Nacional de Menores en las prácticas pedagógicas de docentes de los programas de Apoyo Socioeducativo.
3. **Describir** los significados otorgados por los/as docentes a la presencia y aplicación de la educación como derecho y como medio para la reinserción social de los/as usuarios/as de los programas ASE de Fundación Tierra Esperanza.

4. APARTADO METODOLÓGICO

La metodología de esta investigación es cualitativa, debido a que busca producir datos descriptivos desde las propias palabras de las personas, ya sea de manera hablada o escrita y, también desde la propia conducta observable de quienes proporcionan la información (Taylor y Bogdan, 1987). Esta metodología fue seleccionada ya que permite abordar la complejidad y diversidad de la construcción de conocimientos sobre la realidad que viven los/as docentes, rescatando una comprensión holística de las experiencias vividas de los/as actores implicados.

En referencia al enfoque utilizado, este corresponde al fenomenológico. Este enfoque, resulta idóneo puesto que a través de él se obtienen las perspectivas de los/as

participantes, explorando, describiendo y comprendiendo lo que los individuos tienen en común en relación a sus experiencias con un fenómeno determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La utilización de este enfoque se debe al propósito de estudiar las experiencias a través de los discursos de los/as docentes, quienes construyen significados sobre sus trayectorias y prácticas pedagógicas, permitiendo indagar y evaluar en profundidad las implicancias de efectos de ejercer su labor profesional en los programas de Apoyo Socio Educativo de Fundación Tierra de Esperanza. Por ende, el valor fundamental del uso de este enfoque, como indica Ayala (2008) radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de las experiencias investigadas, orientada a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de lo que han vivido los/as participantes.

Continuando, en términos del alcance de los objetivos, se realizará una investigación de tipo descriptiva, ya que como indica Hernández, Fernández y Baptista (2014), este tipo de alcance permite analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes. Además, permite entregar en detalle características de las prácticas pedagógicas y experiencias socioeducativas de los/as docentes en relación a su trabajo con jóvenes sancionados por la LRPA.

Con respecto a la temporalidad de la investigación, esta se considera de tipo transversal debido a que la recolección de datos, se realizó en un período de tiempo único y determinado, sin realizar un seguimiento de los casos (Hernández et al., 2014).

Esta área de estudio y en específico esta investigación, viene a establecer un escenario con variadas ideas para conocer y comprender un escenario muy poco conocido, en donde la visión de los propios docentes, sus experiencias y relación con la política educativa actual, permitirá conocer esta realidad para otorgar mayor visibilidad en el mundo académico, político y social.

i. Diseño Muestral

i.i Selección de contextos: Territorial

La implementación de la Ley de Responsabilidad Penal ha generado que diversas instituciones en colaboración y bajo el financiamiento de SENAME presenten servicios de intervención a los jóvenes sancionados. Frente a ello, Fundación Tierra de Esperanza, que tiene su sede central en la región del Biobío, concentra una gran cantidad de programas a nivel local y nacional que tienen como objetivo contribuir a que niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulneración social y marginalización, se sientan apoyados, protegidos y defendidos frente a la injusticia y falta de oportunidades. Lo anterior, mediante la intervención desde un enfoque multidimensional-ecológico el cual procura una atención integral, con la participación activa de la familia y el apoyo de organismos de la comunidad (Tierra de Esperanza, 2016).

Los programas ASE en actual ejecución de Fundación Tierra de Esperanza, atendieron aproximadamente el año 2020, 728 adolescentes a nivel nacional. De acuerdo a los datos proporcionados por Fiscalía del Ministerio Público, la región Metropolitana es la región con más casos de menores de edad infractores de ley ingresados al Ministerio Público, con 8.243 casos el año 2020, la segunda región con más casos, corresponde a la de Valparaíso, con 2.888 casos del total nacional, la tercera región, del Biobío con 2.021 casos, por último, y de acuerdo a las regiones en las que se encuentran los programas ASE que forman parte de la muestra, se encuentra la región de la Araucanía, con 1.378 casos de menores de edad infractores de ley sancionados por la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, ubicándose en la sexta región con más casos a lo largo del país al año 2020.

Es a raíz de lo anterior, los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza consideran la educación como medio de reinserción social, revalorizando el auto concepto de los/as adolescentes, mejorando su tolerancia a la frustración y desarrollando su autonomía mediante metodologías psicopedagógicas y pedagógicas personalizadas, además de tutorías académicas orientadas a las propias capacidades y habilidades de los/as usuarios/as, buscando alternativas para que el/la adolescente se reinsera a la sociedad de forma educativa o laboral, o bien compatibilizando ambas.

i.ii Selección de informantes y perfiles

El universo de esta investigación está conformado por todos/as los docentes que se desempeñan en los programas ASE a nivel nacional.

El tipo de muestreo se asocia directamente con los objetivos establecidos. Es por esta razón que se aplicó un muestreo por conveniencia, la cual según Fernández (2004), consiste en una técnica de muestreo no probabilístico en donde las personas son seleccionadas en relación a la conveniencia que tienen para el estudio, o bien, dada la accesibilidad, proximidad y/o voluntad que los sujetos presenten para la persona investigadora.

De acuerdo a la selección de los/as informantes, en primera instancia se configuran los criterios de inclusión que deben tener los/as participantes, para ello, se debe tener en cuenta lo siguiente:

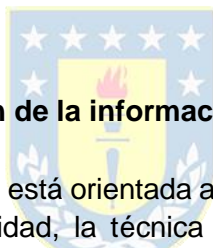
- Ser profesor/a que realice clases dentro de los programas ASE Valparaíso, Santiago Surponiente, Concepción- Arauco o Cautín.
- Tener una trayectoria dentro del programa superior a los 6 meses.
- Tener una jornada laboral de 44 horas.
- Participación de la misma cantidad de docentes por programa.

Los criterios de exclusión para los/as docentes, son los siguientes:

- Tener menos de 6 meses de ejercicio profesional dentro de los programas ASE Valparaíso, Santiago Surponiente, Concepción-Arauco o Cautín.
- Tener una jornada laboral inferior a las 44 horas.

En relación a la unidad de análisis de esta investigación, entendida por Barriga y Henríquez como un “concepto abstracto/teórico/tautológico, que representa una categoría analítica, no un caso concreto” (2011, p. 4), se trata de los discursos de los/as docentes asociados a sus prácticas pedagógicas y sobre al rol que cumple la educación en la reinserción social de los/as usuarios del ASE. Esto se complementa con la unidad de observación que corresponde al caso concreto, sobre el cual deseamos realizar las observaciones (Barriga y Henríquez, 2011), en este sentido; los/as docentes. Para finalizar, la unidad desde donde se obtiene la información, correspondiente a los/as docentes que realicen clases en los programas, ASE Valparaíso, ASE Santiago Surponiente, ASE Concepción- Arauco y ASE Cautín.

Finalmente, la muestra la constituyeron ocho docentes, de ellos/as; cuatro profesores/as de Lenguaje y Comunicación, tres profesores/as de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y, un profesor de Matemática.



ii. Técnicas de recolección de la información

Considerando que esta investigación está orientada a la obtención de resultados de calidad en términos de amplitud y complejidad, la técnica empleada para la recolección de la información, fue la entrevista semi estructurada, la cual según Valles (1997) consiste en un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero la cual no presenta una redacción exacta, ni orden predeterminado. Es un proceso abierto e informal, en donde la persona investigadora y el/la entrevistado/a dialogan de una forma que se mezcla entre una conversación y preguntas insertadas.

La entrevista como técnica de recolección de información fue seleccionada considerando su utilidad para aprehender la perspectiva de los/as sujetos, acercándose en profundidad a sus experiencias, subjetividades y significados sobre su quehacer como docentes de adolescentes sancionados por la LRPA. Al mismo tiempo, se ha privilegiado una entrevista semiestructurada por la flexibilidad que posee, lo que implica poder ir incluyendo interrogantes o cuestiones que permitan ampliar las explicaciones, permitiendo adaptarse a las características y riqueza de la información que provee cada uno de los/as sujetos.

La entrevista fue estructurada con base a los objetivos específicos de la investigación. A raíz de ello, se configuró una malla temática (Anexo 1) que cuenta con tres temas y once subtemas que subyacen de tales objetivos y que permiten ser guías para la recolección de la información. El primer tema corresponde a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los/as docentes bajo el “modelo socioeducativo” establecido por SENAME, en este tema se

abordarán las significaciones generales sobre la labor docente, como también sobre el modelo socioeducativo, posteriormente, se direccionará la conversación hacia las fases de la intervención: planificación, aplicación y evaluación, invitándolos/as a reflexionar sobre su quehacer diario dentro de los programas ASE. El segundo tema, modelo socioeducativo, está orientado a abordar tanto los facilitadores como los obstaculizadores del modelo y, con ello, las optimizaciones que podría tener según las experiencias y el discurso de los/as docentes. Por último, el tema del rol de la educación en la reinserción social de los/as adolescentes sancionados, tema que aborda en específico, la educación, la reinserción y las políticas públicas que aluden la temática.

A partir de lo anterior, la pauta de entrevista, se despliega como instrumento de esta investigación, elaborando preguntas del tipo ¿Cómo? ¿Qué? ¿Qué significa? ¿Considera qué? entre otras. Lo anterior se construye con el propósito de que el abordaje de la pregunta le dé a los/as entrevistados completa libertad para responder y explayarse.

Para la realización de las entrevistas, debido a la pandemia de Covid-19, se consideró las plataformas de videoconferencias existentes según acuerdo previo, en la totalidad de los casos se utilizó Zoom. Las entrevistas fueron grabadas con previo consentimiento informado, por medio de los mismos soportes de grabación de la plataforma, así como también de una grabadora dispuesta en caso de fallos. Se realizaron 9 entrevistas en total, pero para efectos del análisis se contaron con 8, debido a que un/a profesional se desempeñaba en un programa ASE que se desplegaba en medio privativo de libertad, aspecto que diferencia las prácticas desarrolladas en medio libre. El periodo de recolección de información se extendió entre los meses de octubre a diciembre del año 2021.

iii. Análisis de la información

Para el análisis de la investigación en relación con los datos provenientes de las entrevistas semiestructuradas, se realizó un análisis de contenido, el cual corresponde a una técnica que estudia y analiza los discursos de las y los sujetos estudiados de manera objetiva y sistemática (Krippendorff, 1990). Para comprender de mejor forma, el análisis de contenido es definido como una “técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que a puedan aplicarse a un contexto” (Krippendorff, 1990).

El análisis siguió una lógica abductiva, ya que si bien los ejes temáticos fueron emergiendo a partir del análisis de los discursos de los/as docentes de sus entrevistas -lógica inductiva-, posteriormente se requirió revisar de nuevo los documentos primarios -lógica deductiva- lo que genera según Verd y Lozares (2016), un punto de encuentro intermedio entre la teoría y empiria, articulándose y dialogando para dar lugar a generalizaciones empíricas y teorizaciones. Esto básicamente se genera porque el análisis de contenido al concebirse como un tipo de análisis de textos, permite establecer frecuencias temáticas por medio de un procedimiento sistemático, esto, con el propósito de lograr formular inferencias válidas sobre el contenido (Bardin, 1996, citado en Krippendorff, 2004). Posteriormente, los datos se agruparon en categorías de análisis, como resultado de una comparación constante

entre los textos analizados, lo que a su vez comprende un carácter contextual, local y situado de las categorizaciones e interpretaciones a formular (Mayring, 2000).

Los pasos seguidos en el análisis, contemplaron tres fases: primero, el preanálisis, que conllevó la organización del material a analizar, es decir, las transcripciones de las entrevistas orales. Con este material, se pudieron definir los ejes temáticos para examinar los datos. La segunda fase, correspondió al proceso de codificación, apoyado por el software cualitativo Atlas.ti versión 7, el cual permite facilitar la sistematización y gestión de la información. En este, se fue fragmentando el texto, etiquetando, estableciendo memos, con el fin de generar un mayor orden en los datos. Como resultado de esta etapa, se obtuvieron 187 códigos. Por último, la fase de categorización, consistió en la organización y clasificación de las unidades, se utilizó la herramienta Excel, con el fin de ordenar y poder filtrar los códigos, ya que permite poder posicionar en celdas y hojas diferentes la información, pudiendo agruparlas por la similitud de significados otorgados por los/as docentes.

iv. Aspectos éticos

Entre las consideraciones éticas llevadas a cabo y como indica França-Tarragó (1996) es sumamente importante que los/as participantes tomen una decisión informada conforme a su contribución en la investigación, es por esta razón que se hará entrega de un consentimiento informado (Anexo 2) el cual detalla las características del estudio, destacando la condición de voluntariedad y libertad que tienen para terminar su colaboración cuando ellos/as estimen conveniente, sin tener alguna sanción debido a ello.

Además de lo anterior, se hace énfasis al anonimato y la confidencialidad de los datos, en donde la información que se obtenga será utilizada básicamente para los propósitos planteados al inicio de la entrevista, con ello, cuando el proceso de la investigación haya acabado los participantes tendrán derecho a conocer los resultados obtenidos, los cuales arrojarán información esencial sobre la realidad que viven en estos contextos de educación (valor científico).

Además, es importante destacar que previo a cada entrevista se realizaron contactos personales con los/as participantes del estudio, esto, principalmente con el propósito de acercar la investigación a la persona y establecer rapport para el mejor desarrollo de esta investigación.

Cabe precisar que dado las complejidades del acontecer nacional y mundial con relación a la pandemia de COVID 19, al momento de efectuar la presente investigación, el consentimiento informado en gran parte de los casos fue expresado por medio de una grabación de audio, en donde se expuso el consentimiento de participar del estudio y de permitir la grabación de la entrevista. Además de ello, se envió el documento para que pudieran firmarlo de manera electrónica.

Fue importante considerar los efectos que pueda tener esta investigación en los/as informantes, para ello, los riesgos asociados se encontraron minimizados, debido a que desde primera instancia se reconocieron sus discursos desde significaciones y valoraciones, teniendo como beneficio el reconocimiento de estos y su reflexión.

v. Dificultades encontradas

Es inevitable que en una investigación no surjan dificultades en su desarrollo. La primera dificultad que apareció y que determinó la gestión de participantes de las entrevistas, consistió en lograr coordinar una reunión con el coordinador técnico del área educativa de fundación Tierra de Esperanza. Esta reunión tenía como objetivo poder presentarle los criterios de inclusión para aquellos/as docentes que serían partícipes de la investigación, así él desde su cargo pudiera gestionar aquellas entrevistas con previa información a los respectivos directores/as de los programas.

Posterior a la reunión anteriormente mencionada, otra dificultad que surgió fue que los programas ASE a nivel nacional pasaron por un proceso de licitación que duró desde octubre a diciembre de 2021 lo que implicó un retraso en la coordinación de las entrevistas. Debido a la alta carga laboral que conllevan los procesos de licitación, se tomó la decisión de no gestionar entrevistas mientras estuviese en desarrollo.

Una vez agendadas las primeras siete entrevistas, solo hubo problemas para concretar una, la cual se fue reagendando por aproximadamente tres semanas. Cuando las primeras siete entrevistas se realizaron y se transcribieron, se llevaron a cabo dos más que pudieron concretarse a finales de diciembre, producto de que costó establecer contacto con los/as participantes.

Finalmente, dos de las nueve entrevistas se realizaron de manera presencial, debido a que eran dos docentes que desarrollan sus funciones en Concepción, por lo que fue más cómodo asistir al programa ASE y realizar las entrevistas. Las demás se aplicaron vía remota, por la plataforma Zoom, y solo una de ellas tuvo que ser finalizada por problemas de conexión que impedían escuchar de manera fluida lo que el participante estaba diciendo. Como aquellos problemas se intensificaron en el último tema a conversar, al momento de finalizar, se enviaron dos preguntas, las restantes, vía WhatsApp para que pudieran ser respondidas.

vi. Criterios de rigor

Los criterios que aseguren la calidad y el rigor en la investigación cualitativa son muy importantes dentro del proceso del estudio. Frente a esto, Cornejo y Salas (2011), indican que la rigurosidad, implica reflejar con transparencia y detalle el por qué y para qué de las decisiones tomadas desde el inicio hasta la difusión final de los hallazgos y resultados obtenidos. Para ello, es necesario que la redacción del informe esté orientada, entre una

de sus finalidades, a entregar toda la información necesaria para evaluar la calidad de los procedimientos llevados a cabo (Verd y Lozares, 2016).

El primer criterio, la *credibilidad*, se resguarda con la escritura de notas de campo que surjan de las interacciones y acciones durante el proceso. También, mediante el uso de las transcripciones de las entrevistas para el respaldo de los significados e interpretaciones que se presentan. Con lo anterior, agregar la discusión de las interpretaciones con otros/as investigadores/as y, por último, la revisión de los hallazgos con los propios participantes de la investigación, para determinar si son significativos y aplicables a sus contextos (Rada, 2016).

Conforme al segundo criterio, *confirmabilidad* o *auditabilidad*, los cuales en términos prácticos permiten resguardar su cumplimiento, además del registro, documentación y exposición (redacción) de las decisiones e ideas que se presentaron en el proceso de estudio. Se describen las características de los/as informantes y el proceso mediante el cual fueron seleccionados. Además, tras el uso de grabaciones, se hicieron transcripciones de estas, con un posterior análisis, el cual fue fiel a las entrevistas y lo dicho por los/as informantes (Rada, 2016).

El tercer criterio, *transferibilidad* o *aplicabilidad*, referido a examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto (Guba y Lincoln, 1981, citados en Rada, 2016). En términos prácticos, que se asegure su realización dentro de la investigación, se llevó a cabo una descripción de los/as participantes. Además, en los resultados se entregaron los hallazgos más representativos de los/as informantes con la finalidad de entregar toda la información que pueda servir para ser aplicable a otro contexto.

Por último, el cuarto criterio, la *dependencia* o *consistencia*, la que hace referencia a la estabilidad de los datos, en términos prácticos se resguardó mediante procedimientos tales como la triangulación de investigadores y técnicas; contar con un evaluador externo, describiendo detalladamente el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos (Noreña, et al., 2012).

Las acciones descritas permiten resguardar el rigor en la investigación, y acompañado de la transparencia y relato del proceso a detalle, acerca a los lectores a las decisiones e ideas que surgieron en el camino. Además de lo anterior, se usaron guías o checklist, en específico dos, una de Fernández de Sanmamed y Calderón (2002) y otra de Critical Appraisal Skills Programme (CASP) (2013), las que ayudaron a evaluar el rigor en la investigación, puesto que son herramientas útiles para comprobar que los trabajos que se desean publicar tengan los requisitos mínimos de calidad (Palacios, Sánchez y Gutiérrez, 2013) y, además, siguen el orden del proceso de investigación incluyendo con mayor o menor detalle aspectos de las fases de la investigación que sí o sí se deben considerar.

vii. Planificación de la diseminación de los resultados

En este punto se considera la divulgación de resultados como parte esencial y culmine del proceso de investigación cualitativa, siendo fundamental para dar voz a los informantes, con el fin de transformar la realidad estudiada (Verd y Lozares, 2016).

Para ello, la divulgación requiere de una planificación que considere ciertas aristas y que permitan llegar a más de una audiencia, con el propósito de contribuir a que conozcan la realidad estudiada y que esto contribuya al mejoramiento de esta (Verd y Lozares, 2016)

A raíz de lo anterior, en esta investigación se contemplan cuatro audiencias, que son quienes recibieron o recibirán los resultados una vez revisados por los/as académicos informantes. La primera de ellas corresponde a los/as *sujetos participantes del estudio* (docentes de ASE Concepción-Arauco, ASE Valparaíso, ASE Santiago Surponiente y ASE Cautín), el propósito con el que se les comparten los resultados, primeramente, corresponde a hacer devolución de su tiempo y espacio siendo una acción básica del proceso. Además, darle a conocer los resultados, los informa y posibilita para que sean utilizados para transformar su realidad.

Conforme al contenido que se les será compartido, enfatizará principalmente en los resultados y discusión, de todas maneras, incorporará brevemente el tratamiento teórico-referencial, el problema y el enfoque metodológico empleado. De acuerdo al tipo de formato de presentación en el que se les será traspasado, además de la tesis para su revisión, se les entregarán folletos divulgativos, con el fin de sintetizar y entregar los resultados de una manera visual más llamativa.

La segunda audiencia, la *comunidad académica y científica*, correspondiente al programa de magister de la universidad, como también, alguna revista científica. Aquellas son entidades importantes puesto que la información que se les comparta viene a presentar distintas perspectivas de análisis de la situación, lo que contribuye al desarrollo del conocimiento teórico-empírico en el área investigada. La información que será compartida, tendrá el formato de memoria de título, en el caso de la universidad, y de artículo científico (paper), para el caso de la revista escogida, conteniendo la información del contexto, descripción del problema, marco referencial, pregunta de investigación, objetivos, supuestos, enfoque metodología, resultados, discusión y conclusiones.

La tercera audiencia, corresponde a las *instituciones involucradas*, en este caso, *Tierra de Esperanza*, puesto que los programas ASE Valparaíso, ASE Santiago Surponiente, ASE Concepción Arauco y ASE Cautín, al ser algunos de sus programas de intervención, la entrega de los resultados permitiría la aplicabilidad a los demás programas ASE de la Fundación que presentan problemáticas similares.

Además, esta entrega de conocimiento, permitiría que la Fundación tenga un rol más activo en la transformación de la realidad en el área estudiada. La información que se les compartiría puede tomar tres formatos; el primero, más sintético (folletos de divulgación), que diera énfasis a los resultados, discusión y conclusiones, pero que de todas maneras

incorporara los demás tópicos. Otro formato, menos extenso que la memoria de título, tipo informe, que reuniera cada uno de los apartados (información del contexto, descripción del problema, marco referencial, pregunta de investigación, objetivos, supuestos, enfoque metodológico, resultados, discusión y conclusiones), y por último, algún seminario o conferencia con los/as directores/as de los ASE a nivel nacional, o directivos de la Fundación Tierra de Tierra de Esperanza, con la finalidad de entregar los resultados de manera más formal e instar al diálogo.

Por último, la audiencia de *autoridades* quienes toman decisiones técnico- políticas, personas que con su capacidad de ejecución o decisión puedan a través de los resultados influir en la toma de decisiones a nivel estructural. Este tipo de información que se les será entregada es sumamente importante puesto que evidenciará los problemas de las políticas públicas educativas existentes y generará recomendaciones técnicas y teóricas para ser transformadas y ejecutadas. El formato de entrega, sería un informe que reúna todos los puntos del contenido de la investigación, como también un folleto divulgativo, que contenga de manera sintética cada tópico, con énfasis en los resultados, discusión y conclusiones.



5. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de la investigación de acuerdo a los discursos proporcionados por las y los entrevistados/as, que, en relación al perfil de la muestra, se conformaron por docentes de distintos programas de Apoyo Socio Educativo (ASE) a nivel nacional de Fundación Tierra de Esperanza.

De acuerdo al análisis de datos realizado, los resultados son organizados y expuestos con relación a los objetivos de la investigación. Además, se lleva a cabo un análisis de contenido con lógica abductiva, desde la cual emergieron categorías desde los datos extraídos como también desde la revisión del marco teórico conceptual expuesto en la investigación.

I. Desde la práctica: Significaciones de los y las docentes otorgadas a su labor dentro de los programas ASE

Para comenzar, en este resultado se abordan las significaciones de los y las docentes otorgadas a sus prácticas pedagógicas y a su labor dentro de los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza. Primero, se entregan hallazgos que apuntan a percepciones sobre elementos que son esenciales para el desarrollo de su quehacer profesional, entre ellas, atender múltiples dimensiones de la vida del/a estudiantes, yendo más allá de lo pedagógico, también, conformar un vínculo afectivo con los/as jóvenes, resignificar la educación para ellos/as, comprendiendo los procesos previos vividos, y el no encasillarse en un enfoque pedagógico único para sus prácticas.

En segundo momento, se abordan las prácticas asociadas a las distintas etapas que conforman el trabajo interventivo con los/as usuarios/as de los programas ASE. Estas etapas apuntan a la planificación, aplicación y evaluación del Plan de Trabajo Pedagógico (PTP) que tiene cada joven.

Este resultado responde al primer objetivo planteado en la investigación, el cual busca explorar los significados que los/as docentes les atribuyen a sus prácticas pedagógicas de planificación, aplicación y evaluación de contenidos y objetivos pedagógicos bajo el “Modelo Socioeducativo” preestablecido por el Servicio Nacional de Menores.

i.i Atender más allá de lo pedagógico

En primera instancia, se presenta la categoría emergente sobre significaciones de los y las docentes otorgadas a su labor dentro de los programas ASE, en la cual se observa que, los/as profesionales consideran que su rol va más allá del trabajo pedagógico y la realización de las clases, considerando que su quehacer dentro del programa es muy diferente a ejercer la docencia en contextos en medio libre, tales como escuelas, colegios y liceos.

“[...] uno acá es más que profe, aquí uno siempre está conteniendo a los chicos, yo creo que en rigor no somos para nada el profe típico de escuela. Acá uno hace de todo, no te

remites exclusivamente a ver una guía, no sé, de la independencia de Chile, no, en el caso mío, digamos, no sé, los poderes del estado, no, uno siempre está viendo otras cosas con ellos, motivándolos [...] (Entrevista N°2)

[...] lo hemos conversado varias veces en el equipo, pareciera que no es como la idea de docente tradicional, uno pareciera que tuviera varias profesiones cuando hace clases, no siempre son clases, de repente uno es medio psicólogo, trabajador social, haces gestión de redes, haces hartas cosas que pareciera que no es un rol solo docente, de lo que se entiende tradicionalmente como profesor. Por lo menos para mí son significativas del trabajo que uno hace, que no es pedagógico, instrumental, formal, la idea clásica de profesor [...] (Entrevista N° 8)

En relación a esto, los/as docentes perciben que el trabajo que realizan no solo debe implicar la entrega de conocimientos ligados a asignaturas, sino que también, responden a otras dimensiones de carácter social, psicológico, emocional, entre otras, lo que permite generar instancias que les hagan sentido a los/as jóvenes con relación a sus propias vidas, lo cual según los/as entrevistados/as va más allá de lo educativo, de lo pedagógico.

[...] el contexto te obliga a que tu rol como docente implique una educación en un sentido súper amplio, a conversaciones valóricas, a conversaciones de sueños de los chiquillos, de hacia dónde pueden avanzar, de cómo se perciben a sí mismos creo que nos permite profundizar como profes que a veces queremos hacerlo en las escuelas y que no es posible y este medio te lo permite, es como un rol mucho más amplio e integral, creo yo [...] (Entrevista N°8)

[...] no solo se entregan conocimientos por entregar, sino que hacerlo de una forma de que los jóvenes sientan un impacto en su vida. Yo tomo a un chico y aparte de ayudarle en lo del colegio, por ejemplo, le enseño a hacer el currículum, a ocupar tics, a desenvolverse, a habilitarse digamos, podría estar asociado eso [...] (Entrevista N°6)

Frente a esto, la intervención que tienen con cada usuario/a debe contemplar momentos para abordar elementos y situaciones de la propia vida de los y las jóvenes, ya que, de acuerdo al discurso de los/as docentes, en muchos casos ejercen un rol de contención emocional, producto de las necesidades de los/as jóvenes, por lo que aquellos momentos, dentro de la sesión, deben ser tratados para poder continuar trabajando posteriormente la sesión educativa.

[...] nosotros conversábamos, teníamos media hora o unos 45 minutos de intervención y nosotros estábamos 10 o 15 minutos hablando con el chico, de su vida po, "oye, qué has estado haciendo, cómo has estado, qué pensai de esto, qué pensai de esto otro", chicos achacados, "no, vengo triste" y te contaban sus problemas [...] (Entrevista N°3)

[...] no nos centramos exclusivamente en las atenciones, no lo hacíamos así, exclusivamente en ver las guías, su estado de ánimo, lo que hace, lo que hacía, cómo lo ha pasado y algunas veces los chicos, ellos mismos por iniciativa, se explayan, "no, ando achacado, problemas con mi polola", o "he estado carreteando demasiado", o a veces unos te contaban cosas delictuales en las que andan metidos ¿te fijas? Entonces tienes que

dedicarle tiempo a eso, a tratar de influir, de motivar una vida más ordenada, responsable y después ver la guía ¿te fijas? [...]” (Entrevista N°2)

A raíz de esta percepción en relación a su quehacer profesional, es que los/as docentes mencionan el tener que estudiar y aprender de otras áreas de distintas disciplinas. Esto, con el propósito de responder a las múltiples necesidades que puedan manifestar los y las usuarios/as del programa, lo que implica para algunos de ellos/as un crecimiento profesional y personal, el tener que estar constantemente instruyéndose.

“[...] a muchos nos tocan, por ejemplo, como profesionales de un área específica, trabajar todas las otras áreas. Incluso no solo las áreas pedagógicas, también las áreas, o sea, otras áreas, hasta la psicológica, lo social, estar al tanto de cosas que uno como profesional del área de la educación, no sé si estás tan al tanto de todo, pero vas a tener que investigarlo porque sucede que existe también la posibilidad, el requerimiento por parte del joven, de poder abordar eso, por eso tienes como verte envuelto en poder ordenar tu trabajo en base, primero, a la realidad del joven, pero en base a lo que tú puedes obtener de todo el medio y de varios aspectos [...]” (Entrevista N°1)

“ [...] antiguamente era solamente lo que yo manejaba que era el aspecto educacional entonces ahora se mezcla lo educacional con lo judicial, entonces tuve que empaparme de tema de leyes, de leyes que no conocía, muchos aspectos también en relación del tema de derechos, que si bien uno los conoce ¿cierto? en el ámbito educativo, pero acá tenía que tener otros focos de atención, como que también puse mucho de mi parte en el hecho de empaparme de todo esto, de estudiar, porque fue una etapa de mucho estudio. Incluso cosas que yo jamás pensé que iba a tener que indagar, por ejemplo, que fue en temáticas que fue la que más me llamó la atención, que fue las temáticas de suicidio [...]” (Entrevista N°1)

“[...] o sea yo soy profe de historia, pero yo tenía que ver casi todas las materias con los chicos, cachai, mayormente son de básica, menormente los de media y también no son materias tan complejas entonces, ehh... Hacer que, si tenemos que ver la célula, no sé, lo entendiera de una manera simple ¿cachai? y que entendiera lo fundamental de la célula, si ellos tenían que ver eso ¿cachai? La sexualidad, la estructura de los órganos genitales, no sé... Ehh... Y... Y... Matemática, no sé po, llevarlo un poco a cosas prácticas, ehh... Historia pa qué decir po, también cosas atractivas, cosas que efectivamente con significado, cosas importantes pa qué cuestiones de detalles, cosas relevantes ¿cachai? Siempre lo relevante [...]” (Entrevista N°2)

“[...] los programas ASE me han permitido ir explorando en otras disciplinas, o sea, matemática, si bien no hacemos matemáticas tan elaboradas, sí nos hemos capacitado en cómo enseñar matemática, no sé, operaciones básicas, en ciencias también, inglés, podemos ir abordando diferentes áreas del aprendizaje, además de lo socioafectivo, que también es súper fuerte en los programas, y en los colegios, con la cantidad de estudiantes que existen, no siempre se logra, entonces creo que en el programa ASE, tengo los espacios para ver cómo yo me puedo desarrollar como profe, más que en colegio [...]” (Entrevista N°7)

El tener que abordar distintas dimensiones, no solo la educativa, es un trabajo que contemplan a diario, es por aquella razón que los y las docentes constantemente van indagando sobre áreas diversas a la disciplina que les compete.

También, algunos/as docentes mencionan que existe un periodo específico en el año en que los y las profesionales se abocan a tratar distintas temáticas socioeducativas, siendo una época específica para abordar distintos temas. Este periodo contempla las fechas de vacaciones, tanto de invierno como de verano, en donde los y las jóvenes pueden acceder a un plan de actividades que puedan ser recreativas y formativas, organizadas con la finalidad de ir más allá de lo pedagógico.

“[...] y en el verano trabajar otras temáticas de formación humana ¿ya? Habilidades sociales, que lo hacíamos de una manera, porque también los chicos ya se sentían en vacaciones y para estar con cuestiones pedagógicas o educativas, dejábamos de lado toda esa parte y nos centrábamos en tratar temáticas de habilidades sociales, sexualidad, etc. Y lo ejecutábamos con los chiquillos de manera individual, había talleres de habilidades sociales, preparación para la vida laboral, lo hacíamos en el verano, no estaba lo pedagógico, como prioritario, como lo fuerte, porque ellos estaban en vacaciones y, también el chico te dice, ellos saben, porque también es parte de la oferta de que uno les entrega [...]” (Entrevista N°2)

Por efectos de la pandemia por COVID 19, algunas actividades se vieron detenidas durante los periodos de vacaciones, no obstante, se encuentra en la oferta programática entregar un plan de actividades socioeducativas una vez finalizado el año lectivo, la validación de estudios y todas aquellas actividades relacionadas con los objetivos propiamente educativos.

i.ii La importancia del vínculo afectivo con el/la joven

Para continuar, los/as docentes se refieren a un elemento esencial desarrollado desde sus prácticas socioeducativas en los programas ASE. Según los/as profesionales, el trabajo específico con los/as jóvenes, además de poder abordar las necesidades, metas y objetivos de manera personal con ellos/as, también, les propicia la conformación de un vínculo afectivo, el cual les permite el desarrollo de diversas estrategias, así como también, la obtención de mayores resultados en el trabajo con los y las jóvenes.

“[...] el establecer una... un vínculo que sea significativo con el joven en donde esté la confianza, en donde él pueda decir “profe sabe que a mí esto no me gusta”, “profe sabe que esto me aburre, me, me, me supera, me...” A partir de ahí, empezar a buscar como soluciones o alternativas distintas dependiendo del perfil del joven, ¿cachai? Por eso es importante tener un vínculo súper transparente con los jóvenes, en donde tú no te posiciones de forma jerárquica con ellos y menos castigadora, ¿cachai? En donde más que nada te planteas como una persona que está tratando de orientar tu proceso, de ayudarte a buscar como las cosas que tú en tu misma vida tienes ahí disponibles y ya. “Mira, tú eres así, potenciamos esto, tienes estos espacios en tu vida, ya, ocupémoslos”, ¿cachai?, en donde más que nada te transformas en un orientador de todo el proceso, ¿cachai? Facilitador de todo el proceso [...]” (Entrevista N°2)

“[...] la autoestima escolar de los jóvenes que llegan, es muy mala, entonces tú tienes que tratar de aliviar esa tensión que existe entre la figura del estudiante y del profesor que está en su mente, en ese aspecto el vínculo es lo que te ayuda [...]” (Entrevista N°6)

“[...] Creo que, en la etapa de vínculo, que es previo digamos a esa etapa, es clave, porque permite observar si el joven o la joven cambie de actividad constantemente, actividades breves si, al contrario, prefiere concentrarse en una gran actividad y trabajar en función de ella. Todas esas decisiones que luego se aplican a cada sesión, vienen del trabajo de vínculo que se establece con el joven, desde la primera instancia [...]” (Entrevista N°8)

“[...] creo que el que podamos tener un voto ahí de confianza, un voto de empatía... de... mutua, porque también yo creo que para ellos también es un tema el poderse conectar con un docente, con una docente. Entonces no solamente que nosotros conectemos con ellos, sino que ellos también conecten con nosotros, entonces en ese sentido de verdad es que ha sido, de verdad la experiencia más enriquecedora que he tenido en lo profesional [...]” (Entrevista N°1)

A raíz de lo anterior, es que los/as docentes consideran que el establecimiento de un vínculo afectivo les propicia un mejor desarrollo de la intervención, esto, principalmente porque les permite un diálogo más fluido en relación a lo que les hace más sentido en la intervención, a lo que más les gusta, dificulta, pudiendo tener en consideración lo manifestado por los y las usuarios/as. Además de ello, los/as entrevistados/as mencionan que este vínculo afectivo, les permite aproximarse a distintas dimensiones de la vida del/a joven, acercándose a ellos/as de manera más personal, en donde en muchos casos pasan a ser agentes significativos en sus historias.

“[...] llamarlos para sus cumpleaños, no sé, estar al tanto de cosas que son súper como importantes para la vida de los chiquillos, estar ahí también en etapas, cuando son padres, de hablar a veces cuando los chiquillos quieren hablar de otras temáticas, porque nos ven a veces como parte de su vida de... como de querer vaciar algo para poder recoger alguna idea, alguna impresión, algún apoyo, alguna palabra de aliento. También yo creo que son momentos importantes en los que hemos estado y ellos también han estado en procesos importantes nuestros también [...]” (Entrevista N°1)

“[...] tenemos una práctica y por los delegados también, de una práctica de buscar un vínculo afectivo con el joven, de respeto mutuo obviamente y ser un aporte para él y de alguna manera ehh... Yo creo que eso se logra, porque no hemos tenido grandes conflictos, ninguno ha sufrido agresiones, eh... Y a veces cuando nos encontramos con chicos después de mucho tiempo igual te recuerdan, te recuerdan con cierto cariño, con cierto reconocimiento [...]” (Entrevista N°2)

“[...] algo que nos ha pasado y que está en relación al vínculo, es que de repente somos los primeros en accionar o que nos tocan ciertas situaciones, por ejemplo, personalmente me ha tocado riesgo suicida, yo empecé a trabajar eso, y saber cómo reaccionar [...]” (Entrevista N°8)

Como se afirma luego, los/as entrevistados/as relatan que la conformación del vínculo se vio afectada por efectos de la pandemia, no obstante, a pesar de que fue diferente el proceso de generación, fue un elemento que se llevó a cabo de todas maneras debido a la importancia que recubre en la intervención.

“[...] yo creo que ahí es donde marcamos el plus porque nosotros hoy día, por ejemplo, en lo que fueron estos dos años de pandemia incluso el poder generar una entrevista o un vínculo a través del teléfono y que eso hoy en día permaneciera en el tiempo, yo creo que también es como símbolo de que todo el trabajo se ha llevado bajo esta línea de garantizar los derechos del respeto, de lo que tiene que ver con el hecho de que se mantienen los códigos de trato correcto, adecuado, de generar este vínculo bastante cercano, amigable y, como dije, incluso a través solamente de una llamada de teléfono, es una voz que te escucha y eso de por sí se ha podido generar [...]” (Entrevista N°1)

“[...] ahora, eso cambió con el asunto de la pandemia, porque tuvimos que empezar a hacer todo de forma remota, pero ahí es súper importante el cómo se desarrolla el vínculo con los estudiantes, porque como tú le presentas el programa al que él está siendo inserto, al que ella o él decidió integrarse, es súper importante para que esto sea exitoso y para que el joven realmente adhiera a esto. ¿Y qué es lo que se necesita? Establecer un vínculo significativo con el estudiante. En donde él toma sus propias decisiones, en donde el primero establezca una panorámica de su propia vida en cuanto a lo educativo y se vea, se espejee a sí mismo y diga “ya este soy yo, estas son mis potencialidades, y desde aquí yo me paro a trabajar y a establecer nivelaciones, empiezo a aprender estos contenidos, empiezo a trabajar estas habilidades blandas” [...]” (Entrevista N°2)

Resumiendo lo planteado, el vínculo afectivo entre profesor y estudiante propicia una intervención desde la cercanía, el entendimiento y el respeto, particularidades que caracterizan una intervención socioeducativa de los programas ASE.

i.iii Resignificar la educación y el conocimiento

A continuación, se aborda una práctica pedagógica que los/as docentes reconocen llevar a cabo en sus atenciones con los y las estudiantes. Con la finalidad de darle una intervención integral a los/as jóvenes es que los/as docentes mencionan que en sus prácticas cotidianas deben considerar la resignificación de la educación y del conocimiento, esto, esencialmente se practica porque los usuarios/as han tenido experiencias previas con la educación, y en específico, con la escuela y profesores de escuela, que les ha determinado un rechazo a los espacios educativos. De esta manera, el rol que cumple el/la profesor/a es fundamental para acercarlo/a nuevamente a lo educativo.

“[...] yo me acuerdo cuando entré al programa, el director de ese momento me dijo “Nosotros venimos a... no ser los mejores profesores, no a que te amen, no a ser el popular, sino que a subsanar, a subsanar, a sanar vínculos que están rotos y que están muy dañados, pero no de parte del colegio, de parte de los profesores hacia los estudiantes”, porque han sido invisibilizados, han sido estigmatizados porque son los más desordenados, son las personas que tienen la familia, que tienen los problemas, que la mamá le pega al

papá, que el papá a la mamá, que son ladrones, que cayó en un sistema, en el sistema judicial, son lo más estigmatizados. Por lo tanto, los jóvenes lo que lo que menos quieren es volver a este sistema que los va a seguir castigando. Y claro, nosotros recibimos jóvenes que están, vienen muy dañados y vienen con mucho rezago escolar porque no les interesa volver a ese sistema que no te da las herramientas que yo necesito para seguir adelante, ¿cachai? Y ahí es súper importante que nosotros también, eh... más que como profesores, nos paremos como personas ante ello, entendiendo esa historia, entendiendo esa historia, respetándola y escuchando más que nada, ¿cachai? [...]" (Entrevista N°4)

"[...] hay que reencantarlo no solo con el profesor, sino que, con la educación misma, con el conocimiento, con esos conocimientos que ellos ven como abstractos que no hacen sentido en la vida real, cuando es todo lo contrario, la educación, la asignatura que nosotros vemos, yo trato de explicarle que es la concreción de elementos que todos los seres humanos hemos conocido hasta esta fecha, y que en cada aspecto de nuestra vida podemos darle una utilidad para ellos, ahí va con reencantarlos con el conocimiento, porque ellos también no están interesados en uno como persona o tienen este rechazo de los profesionales, porque los atienden un millón de programas al mismo tiempo y este es un tipo más no más [...]" (Entrevista N°6)

"[...] tenemos que lidiar y tratar de crear una estrategia y poder, en primer lugar, encantarlos pa' que continúe sus estudios, viendo todas sus falencias, todas sus limitaciones. Yo creo que es un gran valor, el poder crear una estrategia de enseñanza para que el joven pueda aprender de forma óptima y rápido y encantarlos y que pueda lograr ir a dar un examen ya es una cosa que nos llena a todos como profesionales, muchas veces el joven a un principio es reacio a querer estudiar, tiene desgano, desfase, se siente, sobre todo en matemática, que no sabe, se siente frustrado, entonces en primer lugar hay que levantarle el ánimo al chico, sentirle que hay camino, forma de atender, de poder ehh... Perder el miedo a estudiar en este caso y verlo como una herramienta de poder avanzar en la vida y poder más posibilidades de una vida y un trabajo mejor en este caso y eso tratamos de hacer con todos los colegas y cada uno somos parte y ponemos, ponemos lo suyo [...]" (Entrevista N°3)

Las experiencias previas de los/as jóvenes con los espacios educativos, de acuerdo a lo manifestado por los/as docentes, han sido determinantes en la percepción que los/as usuarios/as tienen sobre la educación y, también, sobre los procesos pedagógicos. En relación a ello, los/as entrevistados/as declaran tener en consideración el pasado de los jóvenes y sus trayectorias educativas, con el propósito de generar nuevas instancias desde lo socioeducativo que les permitan reencantarlos con la educación y el conocimiento.

"[...] entonces esas son las prioridades ¿cachai? Porque claro, son muy grandilocuentes algunos conceptos, pero si el joven tiene una experiencia escolar previa, intensamente mala, donde se ha sentido desplazado, donde los profesores han destruido su autoestima escolar ¿te fijas? Tú puedes tratar de habilitar, tú puedes decir "este programa va a trabajar con esto" [...]" (Entrevista N°6)

"[...] llegan con mucho rechazo a un sistema educativo que los rechazó primero a ellos, porque desde niños se empezaron a frustrar por lo profesores que lo violentaban, por sus

compañeros también que lo aislaban, que era el flaite, que era la niña flaite, la ladrona o el cabro chico que estaba en protección [...]” (Entrevista N°4)

“[...] pero si hablo de la escuela, ahí hay una brecha importante, hay chiquillos a los que la escuela, fue un espacio negativo, fue un espacio que no los acogió, en el cual no se sintieron bien, y fomentó quizá también esto de la exclusión social y que el proceso terminara en infracción de ley y en otros espacios, las escuelas han sido la forma de retomar procesos educativos y de finalmente ya no reincidir en el delito, pero no creo que la educación por sí, tenga un papel dentro de todo el proceso, creo que depende mucho de la experiencia de vida previa y que logremos resignificar estos espacio (Entrevista N°7)

A modo que, la resignificación de la educación y el conocimiento pueda generarse en los/as estudiantes, los/as profesionales activan otras estrategias con el propósito de propiciarles un espacio seguro a los/as usuarios/as, una de esas estrategias implica la motivación constante. La importancia que recubre motivarles continuamente, según los/as docentes, es para poder alentarlos a seguir su proceso, también, es para poder darles a entender que como profesionales ellos están pendientes tanto de su vida como de su trayectoria con el programa, permitiendo cambiar poco a poco la percepción que los/as jóvenes tienen sobre los espacios educativos y los/as profesores.

“[...] entonces en primer lugar hay que levantarle el ánimo al chico, sentirle que hay camino, forma de atender, de poder ehh... Perder el miedo a estudiar en este caso y verlo como una herramienta de poder avanzar en la vida y poder más posibilidades de una vida y un trabajo mejor en este caso y eso tratamos de hacer con todos los colegas y cada uno somos parte y ponemos, ponemos lo suyo, las ganas el siempre creer en los jóvenes con los que estamos trabajando igual y creer en el cambio y poder igual... Igual uno poder especializarse en este tipo de jóvenes que en definitiva hay muchos de ellos, que necesitan el apoyo o las personas indicadas, de repente para dar un vuelco en su vida y buscar otros caminos [...]” (Entrevista N°3)

“[...] yo siempre utilizo el refuerzo positivo con ellos, motivarlos y decirles tú puedes, tú lo puedes lograr. Y es increíble como eso a ellos, porque nadie a ellos les dice que pueden hacer las cosas bien, nadie les dice que son personas que pueden salir adelante y que pueden lograr lo que se propongan [...]” (Entrevista N°5)

A modo de cierre, conocer la realidad de los/as estudiantes y entender lo interrumpidas que han sido sus trayectorias educativas, es fundamental para subsanar la relación previa que ellos/as han tenido con lo educativo. El paso de los/as jóvenes por el programa ASE y el trabajo pedagógico de los/as docentes, como estos lo mencionan, han sido instancias que permiten volver a reencantarlos con la educación y la importancia que esta tiene actualmente en la sociedad, lo que va respondiendo a los objetivos de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente; la reinserción social y educativa.

i.v La imposibilidad de encasillarse en un enfoque pedagógico

Para dar por finalizado este primer punto de los resultados, se continúa con una de las significaciones otorgadas por los/as docentes a las prácticas pedagógicas desarrolladas junto a los y las usuarios/as de los programas ASE, la cual corresponde a que no se ciñen estrictamente por un enfoque pedagógico en particular, este, entendido como un marco de referencia para la acción pedagógica. Por el contrario, según lo mencionado por los/as entrevistados/as, hay diferentes enfoques que van tomando como referencia, no necesariamente uno. Entre los mencionados se encuentra el enfoque constructivista, el humanista, pedagogía social, pedagogía crítica y el enfoque participativo.

“[...] hay profesores, hay estudiantes y todos tenemos que... bueno también una postura muy constructivista en donde todos tenemos que ir afianzando posturas para construir..., para construir el todo este ámbito educativo en donde los jóvenes tienen que venir a estudiar. Es una pedagogía transformadora, una pedagogía en donde el protagonista sea el estudiante y este el interés superior de él ahí en el centro. A partir de ahí yo me posiciono como profe y a partir de ahí yo establezco metodología o lo intento, por lo menos, trato de concientizar mi práctica pedagógica a partir de ahí, a partir de la transformación popular y siempre desde... desde el pueblo... desde, donde yo trabajé con el pueblo y desde ahí empezamos a hacer transformaciones que sean significativas para la sociedad y en donde se respeten nuestros derechos como pobladores también [...]” (Entrevista N°4)

“[...] nos gusta como bastante el constructivista, el humanista. Como que eso es lo que más trabajamos con ellos. Es que yo encuentro que uno aprende haciendo y también el ir consensuando con ellos lo que uno va haciendo también es como una forma mucho más, ehh... pedagógica, como que da mejor, mejores resultados [...]” (Entrevista N°5)

“[...] yo creo que he pasado por... Yo creo que la base es como la idea de constructivista, el modelo más clásico a estas alturas pareciera, creo que desde ahí parte, la idea de la co-construcción de conocimientos y del espacio en sí, del aprendizaje con los jóvenes, creo que está teñido por la pedagogía crítica, pero teñido, porque no alcanza a ser tan radical por el marco en el que trabajamos en donde obviamente también se aplica como a la idea de que hay otros espacios en los que hay que indagar y que no netamente son los educativos formales, de nuevo ahí hay un poco de pedagogía social, un poco de Freire, pero creo que un poco [...]” (Entrevista N°8)

A raíz de lo mencionado por los/as entrevistados/as, se puede observar que el no encasillarse en un enfoque pedagógico les permite mayor libertad de acción y también posibilidades de variación en sus prácticas pedagógicas, lo que dentro del contexto en el cual ejercen es una característica esencial para poder adaptarse a las complejidades y necesidades que surjan, así como también, trabajar con las particularidades de cada joven.

“[...] mira, no diría que nosotros usamos un enfoque en particular, de acuerdo a las corrientes, las escuelas y todo lo demás, porque esencialmente nosotros trabajamos, como te digo, esencialmente de las particularidades del joven, de sus motivaciones, de sus trayectorias [...]” (Entrevista N°2)

“[...] no sabría si específicamente utilice un enfoque educativo. No realizo un enfoque educativo, sí pongo harto énfasis en el enfoque educativo que utilizo. Yo diría que eso es

lo que define el trabajo. Pero, así como enfoque educativo, no. Yo diría que cuando investigo sobre cómo mejorar mis prácticas, en realidad saco un poco de todo lo que me va sirviendo, me entiendes, porque en este contexto no he leído nada que me calce completamente con lo que tengo que hacer, sí mejorar mis prácticas, en algunos aspectos, pero ceñirme a un enfoque educativo, no [...]” (Entrevista N°6)

[...] creo que tomo un poquitito de varios. Creo que lo que hago es tomar varios enfoques y buscar lo mejor de cada uno y también adecuarme a lo que cada estudiante y las conversaciones que he tenido con cada estudiante y lo que ellos esperan de su proceso educativo, porque hay personas que esperan el lápiz y el papel y la guía y eso les hace sentir cómodos [...]” (Entrevista N°7)

Para finalizar, es importante destacar que el no encasillarse en un enfoque pedagógico, según lo dicho por los/as entrevistados/as les permite ir nutriéndose de distintos elementos de diversos enfoques, permitiéndoles configurar una intervención que les haga sentido en el contexto en el cual ejercen, de esta manera, pueden moldear su trabajo a cada plan de trabajo pedagógico.

I.I Planificación, aplicación y evaluación: momentos claves de la intervención

Para continuar, en este segundo punto que se desprende de las significaciones otorgadas a las prácticas pedagógicas se abordan las prácticas asociadas a las distintas etapas que conforman el trabajo interventivo con los/as usuarios/as de los programas ASE. Estas etapas apuntan a la planificación, aplicación y evaluación del Plan de Trabajo Pedagógico (PTP) que tiene cada joven, es por ello, que se entregan percepciones asociadas a cada momento en particular para comprender cómo se construye, desarrolla y culmina la intervención.

i.i.i Una planificación ajustada y viable a la realidad de cada joven

El primer momento de la intervención, implica la planificación del trabajo a realizar con cada usuario/a. Este momento, de acuerdo a los/as entrevistados/as, requiere de una planificación ajustada y viable a cada realidad, es decir, se intenciona un trabajo adaptado que tenga en consideración los objetivos, motivaciones y capacidades de cada joven.

“[...] entonces tú en lo individual, porque esto se tiene que hacer de carácter individual, o sea, atendiendo a la realidad y particularidad de cada joven y joven, en este caso, tú tienes que primero y, ahí está el trabajo como inicial, principal y primordial, es empaparte de todo lo que tiene y con lo que llega el chico [...]” (Entrevista N°1)

“[...] así que siempre ajustarnos a las capacidades de los jóvenes, a sus reales motivaciones que tiene, sus ritmos de aprendizaje, etcétera [...]” (Entrevista N°2)

“[...] se hace un plan de trabajo que es el que se eh... se comparte con él. Entonces ahí uno va evaluando más o menos los contenidos que él sabe, lo que no sabe, lo que tenemos que reforzar, lo que no hay que reforzar y dando prioridad a la asignatura de Lenguaje y Matemática [...]” (Entrevista N°5)

A diferencia del quehacer docente en el medio regular libre -escuelas, colegios y liceos- los/as profesionales de los programas ASE deben contemplar un trabajo personalizado con el/la joven, el cual implica recabar la mayor cantidad de información sobre su trayectoria socioeducativa, con el objetivo de hacer un Plan de Trabajo Pedagógico (PTP) lo más cercano a la realidad de cada usuario/a.

Los/as docentes indican que son distintas las instancias que permiten una búsqueda de información en relación a los/as usuarios/as y sus trayectorias socioeducativas, entre ellas, el traspaso de información desde los/as delegados/as de sanción, los informes de la plataforma Senainfo del Servicio Nacional de Menores, así como también, la primera entrevista motivacional que tienen con el joven, convirtiéndose, esta última en una instancia clave para levantar información desde los propios usuarios/as.

“[...] nosotros que revisar su historial po, quién es el chico, ya el delegado nos ha contado, en lo medular y nosotros nos metemos al historial educativo y vemos qué trayectoria educativa ha tenido el joven cuántos años de deserción tiene ¿ya? Y... Y ya también el delegado nos ha dicho, qué joven viene derivado con nosotros ¿ya? Quién es él, cuál es su historia familiar, cuáles son sus motivaciones principales ¿ya? Y aunque quizá nosotros entramos a trabajar con un chico que no hemos hecho un diagnóstico, nosotros nos damos cuenta, al tiro ¿te fijas? Y la escolaridad un poco, su trayectoria educacional nos indica po, si un chico es demasiado desertado ¿te fijas? Claro, lógicamente lo hacemos más con un trabajo presencial, inmediatamente nos hacemos la idea de qué chico tenemos al frente, pero ya con lo que el delegado nos cuenta y revisar en el Senainfo su historial personal, de protección o delictual que tiene, el educativo, que no te aparece ahí, cuántos años se sostiene, su ritmo de... Toda la parte educativa y lógicamente la escolaridad po, la escolaridad igual marca, si un chico, no sé, está en sexto básico, igual tenías que ajustar tu guía, lo que pretendes hacer con él, en cuanto al manejo de contenido o tema, ajustarlo a las características del chico. Nosotros tratamos siempre de adaptarnos a eso [...]” (Entrevista N°2)

“[...] entonces primeras entrevistas, recabar información a través de lo que tiene que ver la red, el poder, yo creo que uno de los plus importantes ha sido de que muchas veces a los chiquillos los conocemos desde antes, entonces por esto... Como dije en un principio, estas idas como... O trabajos que he tenido en otros lados... Generalmente no se parecen mucho a los chiquillos que han llegado a este programa, entonces tienes que empaparte de la realidad de él o la joven ¿cierto? y desde ahí, junto con él lo primero, es construir [...]” (Entrevista N°1)

“[...] Entonces yo trato de adecuar, en términos más ligados también a lo que yo he averiguado en sesiones anteriores, con su propia vida, con su propio interés, ahí se va haciendo su conexión, diría que esa sería la forma de planificar mis prácticas, es más bien orgánica, voy viendo clase a clase, según lo que me refiere el estudiante también y lo que va necesitando [...]” (Entrevista N°6)

Así como mencionan los/as entrevistados/as la información sobre cada caso es fundamental para planificar el Plan de Trabajo Pedagógico, ya que permite seguir la línea de elaborar un trabajo personalizado y concerniente para cada usuario/a. Además de ello,

según los/as docentes, construir en conjunto con el y la joven su plan de intervención hace un proceso más adaptado y con más sentido para sus propósitos.

[...] cada niño llega con un sueño distinto, con una propuesta distinta, con un querer hacer algo distinto, "yo quiero... Tía, yo quiero aprender a leer y a escribir", "tía, yo quiero sacar cuarto medio", "tía, yo quiero sacar octavo básico", "tía, yo quiero sacar básica laboral", "yo quiero sacar media laboral", "Yo quiero que me ayude con el tema del colegio, porque estoy sacando octavo básico", "Yo estoy sacando sexto básico en el colegio"[...]" (Entrevista N°1)

"[...] poner en el centro al estudiante y construir un plan educativo que se adapte a sus principales necesidades, pero también a sus potencialidades, ¿cachai? Eso es lo importante [...]" (Entrevista N°4)

"[...] generalmente el aspecto de tutoría está en todas las clases, en todas las clases yo trato de vincularme con los objetivos del joven, entonces se ahonda digamos, igual, en una manera superficial, pero efectiva en términos escolares, qué es lo que busca este joven, NNA, cuáles son sus metas a corto plazo, largo plazo ¿cierto? [...]" (Entrevista N°6)

En esta misma línea, además de tener en cuenta sus propósitos, metas y objetivos, los/as entrevistados expresan que también, en cada plan de intervención se deben contemplar las capacidades cognitivas de los/as jóvenes, con la misma y clara intención de adaptar la intervención a sus habilidades para que sea un proceso más significativo en su aprendizaje. Para ello, utilizan distintas herramientas de mediación pedagógica, como la utilización de juegos, tarjetas, cuestionarios, entre otras,

"[...] tengo chicos que son inquietos, tengo un joven que es particularmente inquieto, entonces tiene que elegir y se tiene que parar para buscar una tarjeta, eso igual lo voy teniendo en cuenta dependiendo de la persona. Igual tengo actividades que son tipo, si yo tengo que hacer autoconcepto escolar, tenemos una serie de encuestas, escalas de likert que existen, pero igual antes de ir a aplicarlas, planifico cómo se va a aplicar, si es un joven que es autónomo, que no le gusta el color, tratar de que la lea él, que la marque él, ver si es que entiende las instrucciones escritas. Si veo que no lee mucho y se aburre, ir poniendo tarjetas, etc [...]" (Entrevista N°7)

"[...] cuando empezamos a implementar los juegos, había un chiquillo que tenía cero motivación, cero, era así como pausado, era todo muy lento con él, le daba lata y empezamos a llevar los juegos de mesa, y la idea era jugarlo y evaluarlo, me acuerdo que en esas sesiones yo lo vi sonreír, lo vi cambiar su disposición para hacer una guía, aunque tuviéramos que hacer una guía después ¿me cachai? [...]" (Entrevista N°8)

"[...] entonces están como desfasados en eso y nosotros ¿qué hacemos? Bajamos el nivel, nos vamos al nivel de ellos y comenzamos desde ahí para empezar a nivelar [...]" (Entrevista N°5)

Cabe resaltar, que para algunos/as profesionales, de acuerdo a sus experiencias, tener en cuenta cada detalle y particularidad se ha vuelto una labor que debe contemplar muchos elementos, por lo que en momentos se vuelve ardua, no obstante, coinciden que es un trabajo que les permite poder ordenar y comprender cada caso con sus especificidades.

“[...] se vuelve un trabajo de chinos, porque estamos hablando de que hemos tenido chiquillos de colegios que... Un colegio particular, por ejemplo, a colegios municipales, colegios rurales ehh... Y los de tipo CEIA que tienen otro marco curricular, entonces, incluso un solo profesional puede tener un joven incluso de cada uno de estos (ríe) lugares o en este caso, modalidades. Entonces el poder desarrollar una propuesta de trabajo pedagógica para un niño en particular, porque, además, te exige que la propuesta sea de manera individualizada, ehhh... el poder recurrir a cómo ordenar el aspecto curricular, va a depender única y exclusivamente de dónde viene el niño, de las características del niño y cuál es el objetivo del niño [...]” (Entrevista N°1)

“[...] nos toca recurrir a un mundo distinto, atender a todos y a muchas particularidades [...]” (Entrevista N°2)

Recapitulando, este resultado aborda la configuración del Plan de Trabajo Pedagógico, un plan de intervención que de acuerdo a las significaciones de los/as profesionales, debe ser ajustado y viable a cada joven, teniendo en consideración elementos que caracterizan su trayectoria educativa. Para poder construir la planificación, es importante contar con la mayor información posible acerca de cada caso, como también, generar en conjunto con el/la joven, los objetivos a abordar, las metas, los propósitos, las motivaciones y las expectativas que tienen y quieren trabajar en su paso por los programas ASE.

i.i.ii La aplicación de una intervención que resuelve las emergencias en primera instancia

Para continuar, en este hallazgo se aborda el momento específico de la intervención, instancia en la cual se encuentra el docente-estudiante con fines asociados al trabajo socioeducativo y la aplicación del plan de intervención, de acuerdo a lo mencionado por los/as profesionales, surgen prácticas habituales que deben tener en consideración. Entre las mencionadas por los/as entrevistados/as se encuentra el tener que adaptar y flexibilizar sus planificaciones para responder a las distintas emergencias que puedan surgir en la intervención, algunas corresponden a solitudes hechas por los colegios, escuelas o liceos a los que pertenecen algunos de los/as usuarios/as, como también, al estado de ánimo de los/as jóvenes y requerimientos personales por parte de ellos/as.

“[...] muchas veces nos ha pasado que hay jóvenes que están en situaciones que no podría hacer como una clase tradicional, así, vulgarmente, no podría hacer una clase de trabajar contenido específico porque el chico está pasando por una situación de riesgo suicida, por consumo de drogas, una situación compleja, hay que adaptar nuevamente cualquier planificación y modificarse hacia un monitoreo, hacia una gestión de red. Se va a planificar en función de: la posibilidad de comunicación y la regularidad que tienen los chiquillos con la intervención, porque eso permite establecer mejor, más o no proceso con ellos ¿ya? A las urgencias, porque si bien nosotros tenemos una idea de plan muchas veces los chiquillos, no sé, llegan con guías del colegio porque tienen que entregarlas [...]” (Entrevista N°8)

“[...] de repente nosotros nos repartimos durante el mes, cuántos jóvenes en este mes van a trabajar en la parte matemática, de repente llega un joven de sorpresa, de recibir de manera urgente ayuda en matemática, me dicen y yo inmediatamente yo ahí voy y trato de resolver el problema del joven para poder ir avanzando y que reciba una ayuda constante para todos los jóvenes [...]” (Entrevista N°3)

De acuerdo a lo anterior, adaptarse y hacer una lectura tanto del ánimo, motivación y tareas pendientes de los/as jóvenes es una práctica que ejercen en cada intervención. Además, de ello, tener que priorizar específicamente las actividades y trabajos asociados al colegio/escuela/liceo al que pertenezca el/la joven, por sobre la intervención planificada con anterioridad.

“[...] yo tengo 3 jóvenes, tengo 3 jóvenes, 4 jóvenes, casi la mitad, 3, en escuela, entonces los que están en escuela, la prioridad obviamente y por la demanda y necesidades que hay, es apoyarlo con el desarrollo de sus guías, de sus actividades, ya, que tienen desde el colegio ¿ya? [...]” (Entrevista N°2)

“[...] ahora en pandemia era un bombardeo de guías y tareas que al final muchas veces retrasaban los procesos que ellos tenían ¿cachai? Que muchas veces tenían que ver como con habilidades y había que atender a la emergencia. Ahí, cualquier planificación que tu tengas inicialmente se destruye porque en realidad hay que responder a esa emergencia [...]” (Entrevista N°8)

“[...] entonces un liceo nos envía los contenidos que se van a pasar, nos envían las evaluaciones, nosotros los transmitimos con ellos, las vamos trabajando, ehh vamos haciendo lo que ellos no entienden, entonces ahí fortalecemos como ese lado para poder tener éxito y logros con ellos, que vayan aprendiendo [...]” (Entrevista N°5)

De esta manera, los/as docentes en particular y los programas ASE en general, se vuelven un apoyo primordial para que los/as usuarios/as escolarizados avancen en sus procesos educativos.

“[...] la intervención pedagógica de nosotros va en función de eso, ya, de los contenidos o actividades que el colegio le entrega, donde nosotros somos apoyo, o si el joven está para exámenes libres en los contenidos que él debe tratar de llegar a la fecha de los exámenes con la mayor cantidad de manejos de contenidos, de los contenidos que le exigen que debiera saber para rendir ese examen y aprobarlo [...]” (Entrevista N°2)

“[...] como también vamos ehh... reforzando y guiando a los alumnos que están escolarizados y que con ellos tenemos que ir realizando guías de trabajo ehh... ir reforzando los contenidos que tienen más débiles, hablando con los profesores jefes, con el liceo, hemos hecho reuniones con el liceo, profesores jefes y jefes UTP para ver la situación de cada alumno, porque a veces hay cosas que se nos escapan de las manos y tenemos que recurrir a ... a ellos para... para poder fortalecer esto de, de que no se nos salga nada de su lugar, o sea, tratar el máximo de redes posibles [...]” (Entrevista N°5)

Para finalizar este hallazgo, es importante destacar la adaptabilidad con la que los y las docentes enfrentan cada atención con el/la usuario/a, el poder flexibilizar la planificación

prevista y adecuarla a los requerimientos del/a joven es una característica primordial que les garantiza a los/as usuarios/as una atención específica.

i.i.iii Evaluaciones periódicas y en conjunto con los/as jóvenes y el equipo de profesionales

Continuando con los hallazgos encontrados a partir de las experiencias y discursos de los/as docentes en cada etapa dentro de intervención, es que se menciona el momento de las evaluaciones. Según lo indicado, este momento surge al comienzo, en el intertanto y al final de la duración de cada sanción del o la joven.

Los programas ASE deben contemplar diversas evaluaciones para medir resultados en distintas dimensiones de la trayectoria socioeducativa del/a usuario/a, algunas de ellas vienen mandatadas por el Servicio Nacional de Menores, en sus orientaciones técnicas. Las evaluaciones aplicadas, dan cuenta de un «Estado de Avance» de los/as usuarios/as, teniendo una periodicidad de cada tres meses, es de esta manera que los/as docentes deben tener en consideración la aplicación de las evaluaciones con relación al ingreso y tiempo que el usuario/a permanece en el programa.

“[...] a ver... Por... Como por lineamiento está, por ejemplo, de instrumento, aplicar el Evalúa, aplicar instrumentos que son informales que son de evaluación pedagógica en dos áreas que son hoy en día la lectoescritura y el cálculo matemático y, bueno, también otros instrumentos que están aplicados para poder trabajar... Poder detectar también, por ejemplo, tipos de aprendizajes y, otros que son más bien para poder diagnosticar también en términos de niveles como de desarrollo cognitivo. Entonces esos están mandatados. Se trabaja la parte cognitiva primero, como el fuerte, después están las áreas instrumentales, que tienen que ver con la lectoescritura y el cálculo matemático y, por ende, también tiene desarrollado en algunos instrumentos, porque no todos los rangos etarios, el aspecto de habilidades sociales y, también de ehmmm... Se me olvidó el concepto (ríe), que tiene que ver con el hecho como de proyecciones, de... de... evaluativo. [...]” (Entrevista N°1)

“[...] bueno, el proceso interventivo te obliga cada tres meses, ya, a través de estos estados de avance educativos, está el plan de trabajo y a partir de este existen ciertos micro logros, ciertos objetivos que ir cumpliendo y que cada tres meses se revisan si se cumplieron, si se tomaron, si es que hay que sacar algunos, si es que hay que agregar otros. Se evalúa así, de esa forma, a través de los estados de avance, cada tres meses, y eso nos permite visualizar si los jóvenes tienen un avance o no, hay instrumentos concretos, no para todo, algunos verificadores son solamente los registros de intervención, pero también va a depender si hay desarrollo de guías, si hay no sé, instrumentos como escalas de evaluación, rúbricas, que de repente sí se aplican [...]” (Entrevista N°8)

“[...] la evaluación formal que es el estado de avance, retomamos todas esas observaciones y vamos evaluando y ahí asignamos un porcentaje de logro. Viendo en varias sesiones, o sea, si en la primera sesión entendía solo lectura explícita, pero en la segunda hay algo más incipiente de lectura implícita, ahí vamos viendo el proceso de los 3 meses y asignamos

una evaluación con porcentaje. Esa es la que se socializa con los programas, es un informe de estado de avance educativo [...]” (Entrevista N°7)

Como se mencionó anteriormente, de acuerdo a los lineamientos entregados a los programas ASE por el Servicio Nacional de Menores, es que se establece una periodicidad de cada tres meses para aplicar una evaluación que arroje resultados en relación al proceso socioeducativo llevado a cabo. Son diferentes elementos que evalúa el equipo de profesionales, entre ellos, el nivel aprendizaje, de escolarización, de habilidades cognitivas, entre otras. Las que permiten identificar fortalezas y dificultades en el/la joven para poder planificar y adaptar el trabajo pedagógico, así como también poder adecuar ese plan una vez evaluados sus avances.

“[...] bueno, ahí tenemos pruebas de conocimientos específicos en matemática y lenguaje, entonces hacemos una prueba de entrada, intermedia y una final y ahí vamos viendo los contenidos, que en definitiva son los contenidos mínimos que debiera conocer el joven y vamos viendo si progresó de la primera prueba a la final [...]” (Entrevista N°3)

“[...] habilidades relacionadas con ambas asignaturas, que es lenguaje y matemáticas. Eso es lo que estamos haciendo en nuestro programa. Y a partir de eso también se levanta el plan de trabajo educativo. Entonces nosotros lo que hacemos, entra el joven, se evalúa psicopedagógicamente, surge este instrumento psicopedagógico en donde salen los resultados [...]” (Entrevista N°4)

“[...] si está en un colegio, algo que también respalda siempre son estas evaluaciones como concretas, los chiquillos tienen pruebas [...]” (Entrevista N°8)

El diálogo en conjunto, como equipo, ha sido clave para examinar ciertas evaluaciones mandatadas por los lineamientos de SENAME, que, de acuerdo a las significaciones de los/as docentes, algunas no son atingentes a la población a la cual atienden. La más mencionada fue «Evalúa», la que consiste en una batería psicopedagógica que examina las capacidades cognitivas generales, capacidades espaciales, lingüísticas, así como también los niveles de adaptación de cada joven y que debe ser aplicada una vez ingresan al programa ASE.

“[...] estudiando si realmente es aplicable o no a la realidad de nuestros jóvenes, es el Evalúa, en estos minutos, por qué, porque si bien es un instrumento estandarizado cierto, eh... Aquí hay varios factores que se ven como, cómo decirlo... Como... Que juegan en contra... De poderlos verdaderamente aplicar y que generen los resultados que realmente sea lo que nosotros buscamos, que son aspectos muy importantes de la desescolarización y el consumo. Estamos hablando de chicos que son desescolarizados por no un año, porque a veces el sistema piensa que son meses, estamos hablando de chicos que de verdad nunca han estado insertos en el sistema escolar. Entonces en sí, el instrumento me obligaría a mí aplicarle a un niño que tiene 17 años, un Evalúa 9, cuando, por ejemplo, el niño hoy día... Tengo un caso, eh... No tiene adquirido la lectoescritura porque no tiene ningún curso aprobado, él solamente rindió kínder. Entonces el sistema es bien poco amigable, porque a mí me obligaría a aplicarles, entonces hay cosas que te quedan como

en la duda de que tú deberías requerir un mayor estudio de si esa es realmente como... Idóneo para ser aplicado en nuestros jóvenes [...]” (Entrevista N°1)

“[...] sin embargo, cuando nosotros utilizábamos los Evalúa, yo sentía que tampoco como profesora, y nuevamente dando a conocer que en verdad desconozco un poco ese... no quiero ofender a ningún compañero. No, no sentía que tenía tanto... eran tan efectivos, porque eran unas baterías muy largas en donde teníamos que dividir la batería en distintas clases. Podríamos estar, se supone que debía estar como dos semanas, ¿cachai? aplicándola, pero los jóvenes que vayan una vez a la semana de manera recurrente, es súper difícil. Por lo tanto, para aplicar el Evalúa teníamos que dedicar muchas sesiones para poder terminarlo, ¿cachai? Y invertimos mucho tiempo en eso. Y finalmente se transforman en instrumentos que te van amarrando, y muy técnicos y que finalmente tenis que claro, tenis que hacerlo porque tenis que responder al sistema con ese, con esa evaluación [...]” (Entrevista N°4)

En esta misma línea, algunos/as docentes reconocen la importancia de generar instancias en conjunto para examinar las evaluaciones realizadas, esto, con diversos fines, como, por ejemplo, optimizar la intervención, así como también para empatizar con la sobreevaluación a la que están sometidos/as los jóvenes que han pasado mucho tiempo por el circuito de SENAME.

“[...] como equipo evaluamos por observación profesional todas las sesiones, o sea, nosotros en nuestro registro siempre evaluamos la persona: Logró el objetivo, lo logró parcialmente, por qué, cuáles fueron las dificultades [...]” (Entrevista N°7)

“[...] algo que nos interesa mucho en términos de evaluación es la sobre evaluación, normalmente se te pide una prueba de ingreso, de proceso y pruebas finales, pruebas, concretas, en un formato súper rígido [...]” (Entrevista N°8)

Frente a lo anterior, además de evaluar en conjunto como equipo, surge la importancia de considerar al propio joven en este proceso de evaluación, esto, con el propósito de que conozcan su estado de avance y puedan ir trazando ejes de trabajo en conjunto.

“[...] ehh, porque cada niño tiene en sí una "evaluación" o "estado de avance" que se llama. Entonces la evaluación es de manera individual ¿ya? Nosotros debemos de evaluar, incluso conjuntamente con el adolescente su estado de avance, su nivel de logro en cuanto a la propuesta inicial que existió [...]” (Entrevista N°1)

A modo de cierre, las evaluaciones dentro del proceso interventivo son claves para saber características sobre la realidad educativa que tiene de cada caso, permitiendo conocer las distintas capacidades, habilidades, facilidades y debilidades que cada joven posee, con el mismo propósito que se ha venido reiterando; configurar un proceso de atención socioeducativa, adaptada y específica a cada uno/a.

i.i.iv Trabajo de equipo: coordinación constante para dar respuestas a las necesidades del/a joven

Para dar término a este resultado que aborda las significaciones otorgadas por los/as docentes a sus prácticas pedagógicas dentro de los programas ASE, es que se trabaja como último hallazgo, una característica que para los equipos de profesionales es una práctica habitual, de acuerdo a ello, surge el hallazgo asociado a la constante coordinación en conjunto para abordar las diversas problemáticas, dificultades y necesidades del/la joven.

“[...] al ser un equipo tan pequeño también, y que nos ha tocado también en ese sentido como dije hace un momento atrás, trabajar también no solamente lo que te corresponde a ti cómo profesional de un área, sino que te corresponde trabajar, otras áreas también, entonces el trabajo se ha vuelto bastante importante el de la complementariedad [...]”
(Entrevista N°1)

“[...] semanalmente tenemos consejos educativos. Hacemos semanalmente para intercambiar nuestras prácticas pedagógicas y vamos entre nosotros mismos creando [...]”
(Entrevista N°3)

“[...] todo lo comentamos, en espacios formales, tenemos reuniones técnicas, a veces son más ejecutivas y a veces nos detenemos en procesos pedagógicos y también en espacios no formales, o sea, en la oficina generalmente compartimos, si existe alguna duda, si nos faltan ideas, todas las profesoras y las psicopedagogas conocen a cada estudiante, por lo menos a grandes rasgos, si bien hay una tutora que maneja más a profundidad el caso, cada profesora, director del programa, sabemos de dónde son, más o menos en qué está su proceso, siempre estamos conversando, pidiendo ideas, preguntando qué funcionó, recomendaciones. Es una conversación que se da día a día más seguido, todos los días tenemos alguna conversación alguna sugerencia y también tenemos espacios más formales como reuniones técnicas y que les damos más tiempo [...]” Entrevista N°7

“[...] tenemos reuniones de caso donde analizamos cada joven y vamos viendo estrategias para poder utilizarlas con ellos. De hecho, no sé po, de repente uno trabaja, ahora que estamos en este contexto de pandemia, mucho con el teléfono, pero hay jóvenes que o no tienen teléfono o uno tiene que comunicarse al teléfono de la mamá o simplemente ellos no pueden trabajar con el teléfono, nosotros les imprimimos las guías, se la llevamos a su casa y así. Entonces se buscan estrategias en pro de ellos o sea no es que ya, "te voy a enviar esto a tu teléfono y si puedes, puedes, sino, no". No, se busca, si él no puede en el teléfono, le imprimimos las guías, se la llevamos a la casa, ahora está la posibilidad de que vayan al programa a hacerles clases presenciales. Entonces se dan como todas las facilidades [...]”
(Entrevista N°5)

De acuerdo a lo que mencionan, estar en constantes conversaciones y reflexiones como equipo en torno al trabajo socioeducativo con los/as estudiantes, les permite ir estableciendo y creando estrategias de intervención. Además de ello, compartir continuamente con profesionales de distintas áreas genera que puedan ir incorporando aquellos aprendizajes a su quehacer profesional y también ir nutriéndose en distintos temas de acuerdo a intereses de cada uno/a.

“[...] el de conocer el qué está haciendo el otro, cómo lo está haciendo para que en definitiva también sea, dos cosas, uno, un aporte para el resto del equipo, al trabajo para el resto del equipo, como también el poder recibir retroalimentación por parte de nosotros, el poder decir "sabes qué lo estás haciendo... siento yo que puedes mejorar en este aspecto, o te puedo colaborar yo también en esto" o "diseñemos esto de manera conjunta" o por ejemplo, "¿sabes? esto hay que modificarlo", porque siento que no sé, podríamos obtener mejores resultados de esta otra forma [...]" (Entrevista N°1)

“[...] acá como profesionales nos hemos ido especializando en el equipo como en distintas cosas, tenemos a una expertíz en trabajo en juego, la “x”, ella es la que nos apoya desde eso, la “y”, todo lo que tiene que ver con el género y violencia de género, así que cualquier cosa que tenga que ver con eso nos apoyamos mucho en el equipo [...]" (Entrevista N°8)

“[...] yo me acuerdo que antes nos cambiábamos y; "oh, hay que ir a ver a este chico, ¿puedes tú ir para que le hagas clases de historia?", "Ya, no hay ningún problema, yo tengo el tiempo, porque no tengo otro compromiso, ya yo voy a ir al programa de sanción para yo hacerle una clase de historia", y nos alternábamos, porque antes estaba la “K” que hacía matemáticas, yo hacía historia, la “L” era la especialista en básica, la “G” era profesora de lenguaje, entonces antes nosotros nos distribuíamos las atenciones de asignatura con los profes que habíamos, porque habíamos profes de lenguaje, historia y matemáticas ¿ya? Y todo lo que era básica, la “L” era profesora básica, especialista en eso [...]" (Entrevista N°2)

Finalmente, el poder establecer un trabajo coordinado e informado entre cada agente del equipo, permite ir trazando líneas más específicas de trabajo, esto, porque desde los lineamientos del SENAME, se considera un trabajo pedagógico más general, no ahondando en prácticas específicas a desarrollar. Frente a lo anterior, poder conocer cómo aborda la intervención cada miembro del equipo, qué estrategias utiliza, cuáles les resultan más óptimas, cuáles no, les permite ir construyendo desde la realidad de cada programa, desde las particularidades de los/as estudiantes, desde lo que cada profesional como integrante del equipo puede identificar y proponer.

“[...] todas esas cosas se van manejando y se van trabajando de manera conjunta en el equipo, entonces como directriz, solamente están como directrices generales y no hay nada tan específico aterrizado a la realidad, por eso dije, que todo está como en un marco más general [...]" (Entrevista N°1)

II. Significaciones generales en torno al sistema

A continuación, se aborda la segunda categoría emergente que compone este apartado de resultados. Antes de desarrollar el tema central que la constituye: el modelo socioeducativo, se abordan, primeramente, las significaciones otorgadas al trabajo que realizan los/as docentes bajo los lineamientos -orientaciones técnicas- del Servicio Nacional de Menores, entregando percepciones acerca del propio sistema y, principalmente, al rol que ha cumplido la institución supervisando sus labores pedagógicas.

Además, esta categoría emergente responde al segundo objetivo establecido en esta investigación, el cual busca describir los facilitadores y obstaculizadores del “Modelo Socioeducativo” prestablecido por el Servicio Nacional de Menores en las prácticas pedagógicas de docentes de los programas de Apoyo Socioeducativo.

ii.i Falta de supervisión pedagógica por parte del Servicio Nacional de Menores

En primera instancia, los/as docentes reconocen que un programa educativo, como son los programas ASE, debieran estar bajo los lineamientos del Ministerio de Educación, es decir, una institución dedicada estrictamente a lo educativo. No obstante, esta institución no se hace presente en esta línea de programas, dejándolos a cargo de una institución colabora del sistema judicial y dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos: SENAME.

“[...] esto ni siquiera está reconocido y yo no hablo solamente en la esfera de SENAME sino que también que en la esfera del Ministerio de Educación por ejemplo. Estos programas así, ni siquiera están reconocidos por el Ministerio de Educación. Prácticamente yo creo que... Ehmm... Poco saben, poco conocen más allá de lo que significa el hecho de estar al tanto, pero ehmm... El reconocimiento por ejemplo de ellos no está, entonces son cosas que están al debe [...]” (Entrevista N°1)

“[...] ahora lo que sí yo veo carente, es que el Ministerio de Educación no se ha hecho cargo del tema este, por un momento lo hizo, pero cuando lo hizo fue por programas de reescolarización que yo te hablé tiempo atrás y donde nosotros incluso lo enfocamos con los jóvenes infractores de ley, protección e infractores de ley, porque teníamos chicos que eran de protección también ¿ya? Pero en el fondo lo que pasa es que, en rigor, el Ministerio de Educación no ha asumido esta área, los jóvenes desertores en general, no hay una política de estado, que trate de apuntar, de mejorar, combatir y tratar de recuperar a los jóvenes desertores [...]” (Entrevista N°2)

“[...] el Ministerio de Educación jamás se ha metido a dialogar ahí con qué está ocurriendo, ¿qué posibilidad le estamos dando a ellos?, ¿cuál es el marco legal que se está estableciendo educativamente para ello? No hay ni siquiera un diálogo, ni siquiera se asoma el interés por problematizar ese aspecto. ¿cachai? [...]” (Entrevista N°4)

El que una institución que no es educativa, como es el caso de SENAME, tenga a su alero programas educativos ha dejado al debe, según los/as docentes, precisiones que sean atingentes al área educativa de los/as jóvenes infractores de ley, en consecuencia, se han ocupado mayormente de realizar supervisiones de carácter administrativo y técnico, mas no, supervisiones de carácter pedagógico. A raíz de ello, los/as docentes mencionan la necesidad de tener alguna retroalimentación que les permita conocer si su trabajo está siendo optimo y si no, cómo poder mejorarlo.

“[...] es lo que yo te planteaba desde el principio, que para mí es como el gran cuestionamiento, porque desde partida al no ser una institución que esté ligada al área

educativa, que plantee un modelo educativo, pero que ni siquiera al momento de la supervisión te retroalimente en esa área, porque nosotros de verdad, la retroalimentación jamás ha sido en la línea educativa, propiamente tal. Lo hace desde la mirada más técnica no más, como... Como no sé, se cumple con esto, se cumple con esto otro, pero me queda al debe la retroalimentación por ejemplo de alguien que de verdad esté vinculado al área de la educación y que pueda generar verdaderamente una retroalimentación respecto a lo que estamos haciendo, a si lo estamos haciendo bien o lo estamos haciendo mal [...]” (Entrevista N°1)

“[...] si hay esa supervisión y eso existe y revisan todo, o sea todo lo que se está haciendo con ellos, revisan las carpetas, revisan la parte administrativa, revisan los contenidos de los planes y programas, todo lo que uno realiza con ellos. Pero como lo que te digo, en lo personal no me ha tocado que me digan, así como "oye, tú no has hecho tal y tal cosa"... Sename, es el que paga por los jóvenes, ve que las cosas estén funcionando bien, que se esté haciendo el trabajo, pero... pero, así como de decir "a ver, voy a revisar qué es lo que ustedes, no sé, hicieron con este joven, ¿le enseñaron las vocales o le enseñaron a leer?" no sé. Eso no lo he visto [...]” (Entrevista N°5)

“[...] yo creo que a pesar del discurso se busca ser muy técnicos, y nosotros resistimos, creo, esa es como mi sensación, de que es compatible, de tener buena calidad técnica, sin perder el trabajo humano [...]” (Entrevista N°8)

Si bien algunos/as entrevistados/as reconocen que durante las últimas décadas ha existido un avance importante en materia de justicia juvenil, aún sigue siendo deficiente el abordaje del área educativa para jóvenes infractores de ley, quienes no cuentan con una oferta programática atingente a sus necesidades, por lo que, desde la percepción y las vivencias de los/as docentes, sigue siendo frustrante.

“[...] SENAME hace lo que puede, felizmente abrió esta línea de apoyo para los jóvenes del medio libre, por eso estamos nosotros con los ASE en el medio libre, finalmente se abrió porque pasaron varios años, porque no había, el SENAME, cuántos años tiene el SENAME, 30-40 años, y los cuántos, no va una década, no van 10 años, menos, si los ASE en medio libre se crearon con características de piloto en el 2016, 4-5 años, o sea, el SENAME en 30-40 años no hizo nada con respecto a lo educativo que ahora último ¿ya? En un principio, por la ley, para los CIP CRC, pero para el medio libre, 3, 4, 5 años [...]” (Entrevista N°2)

“[...] si bien se SENAME pone foco en el tema de la reinserción de los chiquillos, este no... Ehhh... A ver... este no le pone el foco principal en la educación. Ehh, por eso incluso, o sea, siento yo que no lo ve como un punto tan relevante y por eso tampoco apuesta tanto por lo que tiene que ver por los proyectos de la línea educativa, es mi mirada porque lo viví también en un contexto de encierro donde éramos incluso súper poco considerados para el diseño de propuestas y generalmente teníamos que acogernos a lo que diseñaban desde arriba [...]” (Entrevista N°1)

“[...] es frustrante trabajar en un sistema en donde no están las herramientas, en donde los chiquillos no son los protagonistas, en donde lo que prima en el Sename es lo económico,

supervisar económicamente y no supervisar mi práctica pedagógica con las de mis compañeros [...]” (Entrevista N°4)

Para los/as docentes, saber qué está funcionando de sus prácticas pedagógicas, saber qué pueden optimizar y cómo hacerlo, consideran debiese ser una labor de la que estuviera a cargo SENAME, no obstante, queda al debe con la retroalimentación de sus prácticas, teniendo que confiar en que cómo desarrollan sus intervenciones es lo más adecuado.

“[...] y en ese sentido como dije además la retroalimentación de si eso se está haciendo bien o se está haciendo mal, no se hace correctamente porque como dije, quien lo hace no es un experto, por ejemplo, en el área de educación, en definitiva, la retroalimentación que se tiene es que si cumplimos o no con tantos papeles. Pero no, si la parte pedagógica, la parte de cómo estamos desarrollando las actividades de cómo estamos proponiendo, nosotros desarrollando ese modelo en terreno con los chiquillos, si eso se está haciendo de manera correcta o no, eso definitivamente no se está haciendo [...]” (Entrevista N°1)

Ya que se observa una falta de supervisión pedagógica por parte de SENAME, Fundación Tierra de Esperanza, desde su línea educativa se encarga de realizar aquella labor, establecer conversaciones con cada equipo interventor, compartir experiencias y cuestionamientos, esto con el propósito de optimizar sus prácticas pedagógicas y ofrecer una atención integral a sus usuarios/as.

“[...] quién es nuestro supervisor, en definitiva, es por parte de la fundación, pero quién propone el modelo, que es SENAME, nosotros no tenemos eso, si te fijas. Entonces qué se mide, se mide más bien como lo técnico, qué sé yo, se cumple o no con las plazas, se cumple o no con tener este... Este instrumento, pero cómo se aplica ese instrumento, por ejemplo, la supervisión de aplicar ese instrumento o la efectividad de aplicar un instrumento que propone SENAME [...]” (Entrevista N°1)

“[...] la fundación hizo lo suyo para trabajarlo, desde la jefatura técnica se hace mucho esfuerzo por estar constantemente pendiente de qué requerimos. Yo no sé si es la realidad de toda la fundación, pero es la realidad de la zona en la que trabajo, es mi realidad particular [...]” (Entrevista N°8)

A modo de cierre, es importante destacar que la percepción que los/as docentes tienen sobre el trabajo de SENAME en cuanto a su gestión y supervisión a los programas ASE, les permite tener una postura crítica con relación a su trabajo. De este modo, los/s entrevistados/as dan cuenta de los avances que se han ido generando con el tiempo, no obstante, es más clave aún, seguir trabajando en pro de una oferta educativa atingente a esta población con una institución que responda a tales necesidades.

ii.ii Docentes ausentes de espacios decisionales

Siguiendo con las significaciones en torno al sistema, existe entre los/as entrevistados/as la percepción de que los/as docentes, en general a nivel nacional, no son considerados en espacios decisionales en torno a políticas públicas educativas. Para ello/as, es importante

que se genere un espacio para profesionales expertos en la temática y que han estado in situ con niños, niñas y jóvenes.

“[...] desde la política pública faltan profesionales que estén insertos en la elaboración de políticas públicas y que sean docentes, que modifiquen desde el conocimiento de la docencia, de la pedagogía, de la educación a nivel general y que puedan aportar en la elaboración de políticas públicas, no se me ocurre una política pública concreta, pero sí esos tres elementos, el trabajo en las universidades con esto, la opinión pública en general para que el proceso de inserción tenga sentido y que profesionales de la educación estén insertados en estas esferas de elaboración de políticas públicas podría aportar mucho, para que derechamente los jóvenes recibieran un mejor servicios, digámoslo así, una mejor oportunidad de reinserción o inserción y para que la sociedad sea parte, creo que si bien los jóvenes se están responsabilizando por sus delitos, responsabilizarnos por la infancia y adolescencia y esta adolescencia incómoda, que son estos jóvenes infractores de ley es súper importante, es re fácil desde afuera hacer esta crítica y decir "estos cabros" y críticas muy fuertes, de pena de muerte y todo, creo que falta conversar, discutir, que sea un tema [...]” (Entrevista N°8)

“[...] Entonces no, no teníamos esa como posibilidad de participación en cuanto a lo que tiene que ver con proponer, diseñar y claramente muchas veces a nosotros nos enviaban a ejecutar todo ello, pero no estábamos presentes en el momento de lo que... de lo que se quería realizar. (...) Entonces es muy poco el reconocimiento que existe, la visibilización de este trabajo, si por eso creo que es el primer descargo que tengo frente a este tema [...]” (Entrevista N°1)

A raíz de lo anterior, surge otra percepción con relación a su rol, los/as docentes consideran que su rol ha sido invisibilizado desde las distintas esferas políticas, siendo que en la práctica son ellos/as mismos/as, los/as docentes, quienes se encargan de ejecutar los lineamientos elaborados desde las instituciones.

“[...] este modelo en sí, es más bien, lo que siento, yo dije como que nosotros no somos parte del diseño también, somos más bien como que... Como que estamos ejecutando no más y, también son como sensaciones como amargas que quedan. Este es un mundo súper desconocido para muchos, o sea, no todo el mundo conoce que se trabaja con educación de adulto, o sea, pueden conocer la educación de adultos, pero la educación de adultos vinculada, además, a la infracción de ley, no es algo que sea como... Que esté en el común de la conversación de todo el mundo, al contrario, incluso en el mismo aspecto educacional po, o sea estamos hablando de que profesionales de otros establecimientos, por ejemplo, jamás han escuchado, por ejemplo, hablar... Me tocó de educación intracarcelaria, había profesores, amigos, colegas, no sé, que no tenían idea de qué se trataba [...]” (Entrevista N°1)

“[...] no hay una valoración de la profesión, ¿cachai? creo que eso son cosas súper importantes para valorarnos como docente en nuestros sistemas, ¿cachai? [...]” (Entrevista N°4)

Continuando, los/as entrevistados/as mencionan la transición del Servicio Nacional de Menores a Mejor Niñez. Según lo expresado, consideran que, este reemplazo podría ser una instancia para que se realcen sus funciones, permitiéndoles convertirse en agentes activos en la configuración de los nuevos lineamientos institucionales.

“[...] creo que SENAME, bueno quizá pensando en el nuevo SENAME, deberían existir profesores que puedan planificar o generar, que estén en espacios decisivos en torno a los procesos educativos, o sea, un Servicio Nacional de Menores, no puede no ser educativo, las personas requieren educación, es un derecho. Entonces pensar que un servicio público que está destinado a personas menores de edad que no sea educativo, ya me parece una contradicción. Es importante la mirada pedagógica y de profesores que no sean exclusivos para las escuelas y, sino que también puedan pensar procesos educativos en la política pública de una manera más amplia, que la política pública también considere los espacios educativos no formales, hay hartos profesores que se desempeñan en trabajos comunales, comunitarios y que están invisibilizados en relación al aporte que podrían hacer dentro de una política pública educativa que no sea exclusiva de colegios [...]” (Entrevista N°7)

“[...] la falta de profesores, de docentes en los espacios de decisión respecto a cómo se construyen estos modelos para que no sean solo técnicos, instrumentales, con todo el respeto que merece un trabajador social, un abogado o un psicólogo. Creo que falta un pedagogo en ese equipo para elaborarlo. No me parece que sean excluyentes estos profesionales, pero sí debería haber un profe si vamos a hablar de educación, en esta etapa de deconstrucción [...]” (Entrevista N°8)

Recapitulando, los/as docentes consideran que su labor no es tomada en cuenta desde las esferas políticas y decisionales. Entienden que su rol es fundamental en la práctica, ya que son ellos/as quienes ejecutan y evalúan lo trazado desde la institucionalidad, no obstante, poder abordar desde sus experiencias y expertíz consideran es fundamental para generar lineamientos atinentes a la población juvenil infractora de ley.

II.I Facilitadores del Modelo Socioeducativo establecido por el Servicio Nacional de Menores

A continuación, se abordan hallazgos relacionados a las significaciones que tienen los/as entrevistados/as en torno al «modelo socioeducativo» establecido por el Servicio Nacional de Menores, el cual funciona como pauta de acciones a seguir por los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza. De esta manera, se trabajan los distintos facilitadores que en relación a las experiencias y prácticas de los/as docentes, se desprenden de este modelo socioeducativo.

ii.i.i Autonomía en el funcionamiento de los programas ASE

Para comenzar con este punto, se hace una revisión de los facilitadores, es decir, elementos que se desprenden del modelo socioeducativo establecido por SENAME y que optimizan la

intervención con los/as usuarios/as del programa. Entre los más mencionados por los/as entrevistados/as, está la autonomía que tienen en el funcionamiento los programas ASE. Según lo dicho, los/as docentes tienen una libertad de acción, que les posibilita ejercer su quehacer profesional bajo lo que ellos/as consideren más apropiado para el/la joven.

“[...] yo diría que las libertades que tienen los equipos ASE en general, son positivas, que un equipo se pueda organizar como quiera y como prefiera, deja mucho espacio para la mejora de los mismos, a nivel de la mejora organizacional y prácticas [...]” (Entrevista N°7)

“[...] bueno SENAME a nosotros nos da las orientaciones técnicas y que hay que cumplirlas, está lo macro, pero nosotros muchas cosas, muchas cosas, las ejecutamos de la manera que nosotros consideramos correcto [...]” (Entrevista N°2)

“[...] nosotros igual tenemos hartas libertades porque no dependemos del Ministerio de Educación, eso tiene pros y contras, tenemos menos marco y menos control, que creo que debería ser necesario, pero al mismo tiempo tenemos más espacio de innovación, por ejemplo, nosotros acá empezamos a utilizar juegos de mesa, como espacio para trabajar habilidades para enganchar a los chiquillos como motivación [...]” (Entrevista N°8)

Existe la percepción de estar en constante búsqueda y experimentación para identificar qué estrategias son innovadoras y las más adecuadas para el trabajo pedagógico con los/as jóvenes, una libertad que para algunos es favorable porque permite flexibilizar y adaptar la intervención al joven. No obstante, para algunos/as de los demás docentes significa que SENAME descansa en las funciones de sus programas colaboradores, no asumiendo un trabajo que debería subyacer de la institución.

“[...] porque qué me ha pasado muchas veces, que el trabajo muchas veces, en una gran mayoría se ha vuelto bastante experimental entonces... Y aquí nadie tiene la receta perfecta de que cada uno a veces ha tenido que implementar e innovar en base a nuestras propias herramientas [...]” (Entrevista N°1)

“[...] es compleja la situación, porque en definitiva el SENAME, si vemos el SENAME no es nada po, el SENAME lo formamos nosotros que somos colaboradores, en definitiva, todo funciona así. El SENAME en definitiva se lava las manos y descarga toda la responsabilidad en nosotros, por ejemplo, o en un montón de programas que toman a los jóvenes y cada programa funciona de distinta forma [...]” (Entrevista N°3)

“[...] entonces son cosas que uno tiene que ir pensando, cómo mejorar sabiendo que el SENAME no se hace 100% responsable de los jóvenes, sino que recae en las manos de nosotros en este caso cómo hacerlo de buena forma [...]” (Entrevista N°4)

Para los/as entrevistados/as, poder tener la autonomía de gestionar sus prácticas dentro de los programas ASE, es una característica que se desprende de los lineamientos establecidos por el modelo socioeducativo de SENAME, el cual, al entregar pautas generales de acción, les permite que los/as propios profesionales otorguen especificidades para la intervención y el trabajo socioeducativo con los/as usuarios/as.

ii.i.ii Permite la flexibilidad y el trabajo personalizado con cada joven

Continuando con los facilitadores identificados en los discursos de los/as docentes hacia el modelo socioeducativo, se hace referencia al poder ser flexibles en el trabajo pedagógico con los/as jóvenes, esto, con el propósito de poder tener un trabajo personalizado con ellos/as, convirtiéndose en una característica que han resaltado en sus discursos.

"[...] yo creo que... Qué fortalezas hay... De que nosotros somos sumamente flexibles. De que nosotros nos adaptamos a las particularidades y a las exigencias del joven [...]" (Entrevista N°2)

"[...] entonces esto es completamente diferente, más flexible, pero igual hay un trabajo pedagógico, igual se realizan guías, igual se pasan los contenidos, pero es más flexible. Esa es la diferencia [...]" (Entrevista N°5)

"[...] todo lo que se plantea dentro del programa se ve desde la flexibilidad de lo operativo, de lo técnico pedagógico, de que se pueda aplicar en una sesión o en cuatro, porque también tenemos una serie de dificultades y escenarios que nos pueda servir multigrado, todo, todo lo que pasa con nuestra planificación y en nuestras reuniones técnicas está sometido a criterio de flexibilidad [...]" (Entrevista N°7)

"[...] yo creo que algo que he aprendido acá es la hiperflexibilización de cualquier cosa que tú tengas, porque al final, y volvemos a la idea de sujetos de derechos, igual buscamos responder a sus necesidades, más que responder a los objetivos que nosotros tenemos, eso también implica responderle a la red de por qué a veces no se avanza, digamos, avanza, en lo que se supone tiene que avanzarse y se avanza en otras cosas, en otras reflexiones [...]" (Entrevista N°8)

Esta flexibilidad que les permite el modelo socioeducativo en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, según las significaciones de los/as docentes, es favorable para dar cumplimiento a las solicitudes y requerimientos de los/as jóvenes.

"[...] es el sistema que ellos necesitan porque pueden trabajar y además pueden desarrollar sus guías, pueden desarrollar sus pruebas y les es mucho más fácil porque es muy distinto. O sea, un liceo es estructurado, hay una disciplina, hay horarios de clases que mantener. Acá todo es más flexible. O sea, no sé, yo le digo a un joven yo te llamo los días miércoles a las 2 de la tarde y resulta que no me pudo contestar o estaba trabajando y me dice "llámeme a las siete" y yo lo llamo a las siete. Y a las siete, si tenemos que hacer la clase, la realizamos a esa hora es todo más flexible y en pro para ellos, porque uno también se da cuenta de, de las diferencias que existen, o sea, ellos tienen un nivel distinto educativo porque la mayoría son jóvenes que o han quedado muchas veces repitiendo o que han desertado, entonces... que llevan varios años sin estudiar, entonces es diferente, o que tienen diecinueve años y están en octavo básico, entonces que en un liceo, para ellos, o un colegio va a ser muy difícil que ese joven de diecinueve esté compartiendo con niños de trece, doce años están en octavo [...]" (Entrevista N°5)

"[...] entonces es una flexibilidad constante en torno a lo que puedan proponer otros programas, a cómo cada estudiante responde a los otros programas, a nosotros mismos,

ehhm... Pero aun así creo que el significado es más profundo con cada estudiante [...]"
(Entrevista N°8)

A raíz de esto, una característica que también se hace presente en aquella flexibilidad cotidiana es la adaptabilidad de horarios para la intervención del/la joven. En este sentido, algunos/as profesionales mencionan tener que extender su horario laboral para atender al usuario/a cuando no tienen disponibilidad en otro momento del día.

"[...] atendíamos chiquillos, yo me acuerdo que he tenido casos que lo atendía fuera de horario po, yo me pegaba un tiempo extra en la oficina para trabajar una media hora con el joven [...]" (Entrevista N°2)

"[...] bueno, casi todos los días yo estoy atento a resolver dudas de los chicos, ellos lo saben, si tienen alguna duda puntual en algún momento en específico, ellos saben que yo siempre voy a estar para contestarle [...]" (Entrevista N°3)

De esta manera, la flexibilidad que entregan en los programas ASE, en comparación con colegios, escuelas y liceos del medio libre, es una característica positiva para atender a las particularidades de los/as estudiantes.

"[...] bueno, la fortaleza es que se trabajan las individualidades de cada uno. Porque es distinto que yo estudié en un colegio y claro, yo quizá voy a nivelar un poco más o poco menos, pero los contenidos son más o menos del mismo nivel, lo que yo paso en general. En cambio, acá no, porque yo voy viendo cada fortaleza, cada debilidad, ver en qué están más descendido, en que están mejor y a partir de ahí uno va realizando las clases, va haciendo los acompañamientos, reforzamiento y todo [...]" (Entrevista N°5)

Tener la capacidad de adaptarse a cada situación y flexibilizar el trabajo ante cualquier contingencia, son características que el modelo socioeducativo permite, ya que este, según los/as docentes, no entrega pautas rígidas y estrictas de seguir, sino todo lo contrario, son generales para que cada profesional pueda determinar cómo adaptarlas a su quehacer, es por eso, que este elemento facilitador fue uno de los más destacados por los y las entrevistados/as.

II.II Obstaculizadores del Modelo Socioeducativo establecido por el Servicio Nacional de Menores

Continuando con los hallazgos de esta categoría y, en la misma línea del punto anterior; se abordan diferentes significaciones que tienen los/as entrevistados/as en torno al «modelo socioeducativo» establecido por el Servicio Nacional de Menores. No obstante, en este punto se trabajan los distintos obstaculizados o debilidades que en relación a las experiencias y prácticas de los/as docentes, se desprenden de este modelo socioeducativo.

ii.ii.i No contempla una malla curricular específica para la población juvenil infractora de ley

Comenzando con este hallazgo, según los elementos identificados por los/as profesionales y, que de alguna manera han dificultado sus prácticas pedagógicas, mencionan el no contar con una malla curricular, un marco curricular educativo específico para la población juvenil infractora de ley. A raíz de ello, durante estos años han tenido que utilizar elementos de otros marcos curriculares disponibles los cuales no atienden las particularidades de los/as jóvenes infractores de ley. Entre los marcos curriculares utilizados, se encuentra el marco curricular nacional y el de educación de adultos.

“[...] lamentablemente los jóvenes con los que nosotros trabajamos, que son las infractoras y los infractores de ley, no están considerados por el currículum chileno, por ejemplo, ¿cachai? nosotros ni siquiera tenemos como el marco educativo para poder establecer el lineamiento educativo con ellos. ¿Y a qué me refiero con esto? Porque claro, tenemos un currículum nacional, que, ya esto es super estático y poco flexible en donde se considera un perfil de estudiante. Ni siquiera se considera al migrante, al estudiante mapuche [...]” (Entrevista N°4)

“[...] bueno, en primer lugar, es muy desafiante porque ninguno de los elementos curriculares que uno suele recurrir está diseñado para este tipo de educación, ¿me entiendes? Yo reviso ambos (EPJA y currículum nacional), pero me guío más por el común [...]” (Entrevista N°6)

“[...] no existe un marco, pero nosotros estamos tratando de establecer matrices como lógicas que nos permitan elaborar un plan de trabajo ¿cachai? que sea mucho más potente, que tenga una lógica progresiva [...]” (Entrevista N°8)

Al no tener un marco curricular configurado desde el modelo socioeducativo, los/as docentes indican que pueden flexibilizar y adaptar los contenidos a trabajar con los/as estudiantes. Sin embargo, a pesar de esa libertad de acción que poseen, es necesario, como indican, tener un marco curricular atingente a su población de trabajo.

“[...] si estamos pensando por ejemplo en preparar un niño para un proceso de validación de estudios nosotros desde el Ministerio, es donde extraemos todo lo que tiene que ver con los lineamientos curriculares. Pero si nosotros tenemos chicos que vienen de colegios, por ejemplo, nos tenemos que adecuar a cada realidad de colegio [...]” (Entrevista N°1)

“[...] el marco nacional, considero que las temáticas que se tratan, bueno, dependiendo de la edad del joven, porque teniendo en cuenta la edad, si están en el rango etario de los 13 a 20 años yo trato de trabajar las unidades que están en el plan y programa formal, bueno, el de adultos también lo es, pero el común, digamos, porque también están ligados a conceptos que para ellos tienen interés, algunas veces, otras no, pero siempre hay algo interesante que tratar sobre eso, por ejemplo, en la unidad número 1, la libertad como tema literario, te fijas, y para jóvenes que están en programas de sanción o alguna vez han pensado la idea de libertad, lo que es no tenerla, entonces, yo digo "ah, perfecto, ahí hay algo, aquí podemos sacar algo y podemos hacer que reflexionen en torno a lo que les ha pasado en sus vidas", entonces ahí yo elijo el currículum digamos, teniendo en cuenta eso [...]” (Entrevista N°6)

Siguiendo, una de las problemáticas que identifican y exponen los/as docentes al no tener un marco curricular educativo para esta población de estudiantes, es que no contempla la interculturalidad, elemento que debería ser transversal en las intervenciones y que el modelo socioeducativo no tiene en consideración, lo que a algunos/as docentes les ha dificultado su intervención.

“[...] me tocó, por ejemplo, de verdad trabajar con un niño que era gitano, y hablaba gitano y, el sistema no estaba preparado para trabajar con un niño, que en este caso hablaba eh... Se me olvidó el nombre... Romané, sí. No estaba preparado, yo tampoco estaba preparada y me mandaron a trabajar con un joven bajo esas características. Después me tocó trabajar con un niño que provenía de una comunidad mapuche. Si bien él... Bueno, lo positivo, que hoy día incluso lo rescato como algo como súper importante, él manejaba el idioma español tradicional eh... Entonces, por ende, fue súper como fácil, porque él prácticamente me enseñó a mí (ríe). Se volvió como una situación bastante interesante. Eh... Pero en sí el sistema tampoco estaba preparado, por ejemplo, para las particularidades como de vida de él. De alimentación de él. De todo. Entonces era como súper extraño. Entonces el sistema no está preparado para eso, por ejemplo [...]”
(Entrevista N°1)

“[...] poco se habla de diversidad, de identidades, igual responde a nivel país, tampoco es solo con el sistema, es un modelo que se debe ver mucho más allá a nivel educativo, a nivel general [...]” (Entrevista N°8)

Para concluir, los/as entrevistados/as mencionan que cuentan con directrices generales en relación a lo que deben trabajar con los/as usuarios/as, esto a causa de que no cuentan con un marco curricular educativo que establezca los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios que debieran trabajar con cada joven. Por un lado, si bien actualmente aquello les permite la flexibilización dentro de la intervención, no les permite saber si los contenidos que escogieron pasarle al joven son los más adecuados, teniendo en consideración también, que no reciben una retroalimentación por parte de SENAME.

ii.ii.ii Cierre abruptos de procesos interventivos

Continuando con los obstaculizadores identificados por los/as docentes sobre el modelo educativo. Uno que se mencionó de manera recurrente en los/as entrevistados/as apuntó a los cierres abruptos por los que atraviesan gran parte de los/as usuarios/as. Existen diferentes motivos mencionados por los/as profesionales que estriban en cierres abruptos de procesos interventivos, entre ellos; nuevas causas delictuales, cambios de domicilio, términos de sanción, término voluntario, entre otros, los cuales generan que se culmine el proceso educativo, independiente de los avances logrados o si del joven quería continuar teniendo sus intervenciones.

“[...] que el modelo a veces nos obliga cerrar procesos de manera súper abrupta, y nosotros en nuestra manera como de... Personal, no lo hemos hecho, pero en lo estricto, este modelo te propone un cierre de proceso súper cortante y que tiene que ser en este momento, por

ejemplo, no sé po un niño egresa por haber eh... Sido recluido en el CIP CRC, y el momento en el que nosotros somos notificados, nosotros debemos egresarlo inmediatamente y el proceso se debe cerrar ahí. Cuando cómo nosotros retroalimentamos al otro de lo que se logró hacer y por qué se tiene que cortar de manera tan abrupta el vínculo [...]” (Entrevista N°1)

“[...] hasta el término de cuando rindió exámenes, hasta el término del año escolar, de las clases en el colegio, debiera ser, por ejemplo, pero no, el chico termina... Cuando termina, tenís que egresarlo, cumplió la sanción y tiene que irse [...]” (Entrevista N°2)

“[...] si se va de sanción nosotros lo tenemos que egresar sí o sí, no hay otro. Independiente [...]” (Entrevista N°6)

Algunos/as profesionales mencionan que han tenido la opción de hacer seguimiento de casos, cuando han ocurrido estos términos de proceso, no obstante, corresponde a una acción de carácter voluntario. Esto, a raíz de que el modelo no contempla un monitoreo post cierre de proceso abrupto.

“[...] nosotros tenemos jóvenes en universidades a los que le seguimos prestando apoyo. Actualmente ahora vamos a tener que pedir a SENAME que nos autorice, por ejemplo, si tenemos a un joven que está en cuarto medio y el otro año nosotros lo ayudamos para la PSU, le ayudamos que ingrese a la universidad, nosotros por ley ya no podemos ayudar a ese joven, a pesar de que puede seguir teniendo sanción. Igual en ese aspecto es que pueden decir que es para básica y media, pero si vienes con un joven que ha tenido privación cultural y educativa durante toda su vida, que a pesar de tener ciertos logros aún no se nivela, y que se está arriesgando a entrar a la educación superior, no hay un marco que regula, no hay un criterio, un estándar que nos diga que el joven logró la reinserción social. A este joven se le termina la sanción no más [...]” (Entrevista N°6)

“[...] pero como ellos han estado trabajando tan bien, hay un compromiso eh... un compromiso verbal, porque ya a nosotros no nos pagan por esos jóvenes ni nada y nosotros seguimos con ellos hasta fin de año. De hecho, yo tengo tres jóvenes trabajando de esa manera, que ellos terminaron, no sé, en mayo y ahora están terminando su proceso educativo. O sea, no fueron dejados, porque me acuerdo que uno me decía "profe, pero y que me va a dejar botado así a mitad de camino?" Y yo le decía no, y me decía "pero ¿y qué pasa después en septiembre?", "No" le decía yo, "si mientras tú funciones y mientras tú me contestes, mientras tú hagas tus tareas, nosotros vamos" y como bien desconfiado él, así como "No. ¿Y qué va a pasar?", y "¿qué iba a pasar con él?" y que mejor se inscribirá en un liceo me dijo "sabe que, no, yo mejor me inscribo en un liceo" porque como que no le daba confianza de que nosotros terminaríamos el proceso con él. Y yo le dije "no te preocupes". Y ahora terminó, ya envió estas pruebas al liceo, hay que esperar los resultados, pero él es un joven muy comprometido [...]” (Entrevista N° 5)

Esta situación de cierre de procesos abruptos, se constituye como un obstaculizador del modelo socioeducativo, esto, principalmente porque para algunos/as docentes, no tener un cierre de su proceso formal y guiado, atenta contra su derecho a la educación.

[...] de hecho, cumplió su sanción, pero todavía es menor de edad, ya por último te justifico que es adulto ya, ahí ya es responsabilidad de sus actos, plenamente, pero qué pasa cuando el joven es menor de edad y tienes que egresarlo, ehh... Ya no va a tener el apoyo que tú le entregabas siendo menor de edad [...]" (Entrevista N°2)

"[...] entonces pasar de una condición judicial a no tener condiciones judiciales, tiene una repercusión sobre los apoyos socioeducativos que tiene y los procesos vitales no se transforman de un día para otro. Uno no pasa de necesitar apoyo en matemática a cumplir una sanción y ya no necesitar ese apoyo. Entonces ahí el sistema como parceló todo nos impide continuar con nuestro trabajo de educación como derecho, lo relaciona directamente con el cumplimiento de una sanción y en ML no existe un par para las personas mayores de edad, en ML existen desde el sistema de protección, pero para personas menores de edad, muchos de los y las estudiantes que trabajamos egresan mayores de edad, entonces ahí solo tienen la posibilidad de la educación en modalidad EPJA [...]" (Entrevista N°7)

En esta misma línea, es importante, según los/s entrevistados/as que los/as jóvenes tengan un adecuado cierre de proceso socioeducativo en función a su plan de trabajo pedagógico, más aún, cuando su paso por el programa implicó un trabajo consciente en el alcance de metas y objetivos por parte del/a joven.

"[...] bueno también nos cuestionamos mucho esto de que la educación esté vinculada directamente a una sanción, no sé, podemos tener chiquillos que tengan un muy buen proceso con nosotros pero como terminan su sanción, no pueden seguir teniendo un apoyo educativo, ya es un tema de derechos y que tiene que ver más con cómo está planteado el sistema de apoyo socioeducativo y a propósito de esta división que tú dices, o sea, los adolescentes que son infractores de ley tienen un sistema de apoyo socioeducativo, cuando tú ya dejas de ser una persona infractora, ya no tienes ese apoyo, pero ese cambio, esa transición, no es de que ya no lo necesita, o que ya superó y que vas a transitar hacia otro apoyo diferente, sino que es solo que se termina, cuando se terminan tus días de sanción, los días de sanción se terminan, cuando se terminan los días que dictó el juez, independiente si cumpliste o no tus objetivos en la sanción [...]" (Entrevista N°7)

Los cierres abruptos de procesos, son considerados como un obstaculizador del modelo socioeducativo, porque este genera que una vez ocurra uno de los motivos de cúlmine de procesos anteriormente mencionados, los/as profesionales deban dejar de realizar intervenciones porque los/as jóvenes dejan de ser usuarios/as del programa. Entonces ocurre que, en muchos casos, la sanción se termina, pero los/as jóvenes quieren seguir su proceso educativo dentro del programa ASE, aquello, según por lineamientos de SENAME no se puede propiciar, principalmente porque el trabajo pedagógico con el/la joven termina una vez culminada la sanción, independiente del interés que este pueda tener por terminar su plan de trabajo pedagógico, lo que, según docentes, atenta contra su derecho a la educación.

III. Significaciones otorgadas a los derechos, a la educación y a la reinserción social de los/as jóvenes usuarios de los programas ASE

Continuando con la tercera y última categoría en esta revisión de resultados. Los/as docentes de la muestra consultada, entregan significados asociados al enfoque de derechos, la educación como medio de reinserción social, así como también, al rol de los programas ASE en el cumplimiento de la reinserción social de sus usuarios/as.

Este resultado responde al tercer objetivo planteado en esta investigación, que consiste en describir los significados otorgados por los/as docentes a la presencia y aplicación de la educación como derecho y como medio para la reinserción social de los/as usuarios/as de los programas ASE de Fundación Tierra Esperanza.

iii.i El enfoque de derechos humanos como marco transversal en las intervenciones

Fundación Tierra de Esperanza, al ser una institución que trabaja con infancias y juventudes a lo largo del país, entre sus bases institucionales considera la intervención desde un enfoque de derechos humanos. Para los/as profesionales de los programas ASE, de acuerdo a sus discursos, intervenir bajo este enfoque es una práctica transversal en su quehacer profesional. El considerar a los/as jóvenes como sujetos de derechos, sin tener prejuicios acerca de sus causas delictuales, es fundamental.

“[...] o sea, yo siempre trato, cuando hago una intervención, de ver a la persona a la que le hago la intervención de verla como una persona común y corriente no más, que es una persona normal, como digo, yo solo me preocupo de enseñarle matemática de la mejor forma y que el chico se vaya contento, para mí eso es lo fundamental cuando hago una intervención [...]” (Entrevista N°3)

“[...] para mí, eh... intervenir bajo un enfoque de Derechos Humanos principalmente es ver a la otra persona. Ver con quién estoy trabajando, considerar...ehh... de dónde viene, cuál es su historia, cuál es su memoria...ehh... y las posibilidades reales que tienen de desarrollo en esta sociedad. Para mí eso es trabajar con un enfoque de derechos humanos. Ehh...verlo, oír eso. Esa necesidad de esa realidad y eh... trabajar a partir de aquello. Eso es el enfoque para mí, trabajar bajo el enfoque de derechos, ver su diferencia y también construirme a mí misma en esta relación que se establece entre pares... y entre profesores y estudiantes...eh...ver las diferencias es que... de dónde vengo yo también pude posicionarme también como una persona distinta y a partir de eso respetarme y respetar a los otros [...]” (Entrevista N°4)

“[...] yo te diría que es foco principal de la labor en todo caso, desde ahí a garantizar los derechos humanos, el derecho a la educación ¿cierto? El derecho al bienestar, el derecho a la libertad también, que si los jóvenes no tienen las herramientas para comprenderse a sí mismos jamás las van a poder expresar, así que yo creo que sí, toda la práctica pedagógica nace desde ahí, se perfila desde esa perspectiva [...]” (Entrevista N°6)

Según lo consultado a los/as entrevistados/as el enfoque de derechos humanos se ve expresado de distintas maneras, sin embargo, algunos/as hacen hincapié en que este se manifiesta cuando se prioriza la participación, el respeto, la autonomía y la entrega de elementos educativos a los/as jóvenes.

“[...] eso yo creo que se logra como base, primero, del respeto, de entender que él es un ser humano tal cual como lo somos todos nosotros y desde ahí partió mi lógica de trabajo inicial. Para mí, yo no podía pararme a trabajar con un chiquillo entendiendo que... o que no sé. que él había cometido, por ejemplo, un delito ¿ya? sino que esa parte para mí yo la...Definitivamente un poco como que la obvié un poco, o sea porque igual tenía el conocimiento porque el hecho de manejar todos sus antecedentes y todo, pero que no afectara mi trabajo y mi fin, que era lo pedagógico, el trabajo de conexión, en este caso, de conexión humana, como de vínculo, de general vínculo y lograr los objetivos que nos podíamos proponer y trazar conjuntamente, entonces siempre dije, lo judicial, que se encargue la justicia (ríe), yo mi trabajo, está enfocado en otra área y definitivamente fue a lo que mayormente me enfoqué” [...] (Entrevista N°1)

“[...] hay derechos que son más visibles que otros y que quizá, no sé, en el medio libre que es el medio en el que yo trabajo, no vemos la privación de libertad, no vemos los golpes, no vemos las cosas más evidentes, pero sí vemos situaciones que se tienden a naturalizar, no sé, el hecho de decir al estudiante lo que debe hacer, nosotros tratamos de no hacerlo, porque en realidad tenemos que velar por su decisión, su capacidad de tomar decisiones y quizá de equivocarse [...] (Entrevista N°7)

“[...] el tema que es la participación, que algo que igual se conversa harto dentro de la fundación, la participación de los jóvenes. Para nosotros, en reflexión de equipo, la reflexión de sujeto de derechos siempre está muy presente y desde la participación no puede ser solo responder a una encuesta ¿cachai? Tiene que ver con construir metas, poder indagar en lo que ellos quieren, en programas voluntarios, los programas ASE son voluntarios, entonces eso implica si quieres continuar con esto o no, obviamente uno usa este modelo transteórico del cambio, que está siempre presente, que, si bien se toma prestado de lo que tiene que ver con consumo de sustancias, igual se aplica como a nivel general [...]” (Entrevista N°8)

No obstante, surge la percepción por parte de algunos/as entrevistados, que la aplicación del enfoque de derechos humanos, subyace más bien de su interés personal y profesional por ver al joven como un otro válido, que desde las esferas políticas. Es a raíz de ello, que los/as docentes expresan que aún queda por trabajar, ya que la institución no se ha encargado completamente en garantizar un enfoque de derechos a los/as jóvenes infractores de ley.

“[...] en el fondo, se supone que el Estado está prestando los servicios y esta debería garantizar... el derecho de los jóvenes, el derecho a la educación, el derecho a una familia, el derecho a tener una niñez digna, pero no... está en el papel, pero lamentablemente a nivel de políticas públicas no hay nada implementado que nos permita a nosotros los profesionales que estamos ahí trabajando y los jóvenes la herramienta para poder desarrollarse como persona y poder superarse y poder transformar sus vidas a partir de la educación en este caso. Ehm... eso. [...]” (Entrevista N°4)

Para concluir, se puede observar que la aplicación del enfoque de derechos es una práctica que cada docente ejerce de manera individual. Si bien está incorporado en los lineamientos de la ley, la institución y la fundación, son finalmente los/as profesionales quienes lo llevan

a la práctica, siendo fundamental reconocer al joven como alguien válido, como un sujeto activo en su trayectoria socioeducativa y como una persona que tiene capacidad de decisión y responsabilización.

iii.ii El trabajo de los programas ASE para posibilitar la reinserción social de jóvenes infractores de ley

Para continuar, de acuerdo a los objetivos establecidos tanto por la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, como por los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza, la reinserción social y educativa de los/as jóvenes infractores de ley es prioridad y una meta a alcanzar conforme el trabajo interventivo con los/as usuarios/as del programa.

A raíz de ello, al momento de preguntarles a los/as docentes si consideran que los programas ASE en los que trabajan, posibilitan la reinserción social y educativa de sus usuarios/as, sus respuestas indicaron que sí, que el trabajo realizado dentro de estos programas lo propicia.

“[...] sí, 100%. Yo considero que es una forma muy particular de educación, pero que es la mejor para ellos, porque lo que te decía delante. Son jóvenes que, no sé, tienen veinte años y no pueden estar en un cuarto básico, porque no, no van a poder, o sea, de hecho, si pasara algo así, ese joven iría, no sé, tres veces y no iría nunca más porque no se sentiría que compatibiliza con los compañeros o tendría que irse a estudiar a la nocturna, ¿cierto?, donde quizás ehh... se puede dar otro contexto que le perjudique el trabajo, en cambio acá uno le da todas las posibilidades de que ellos estudien, que terminen su escolaridad y ellos se sienten bien, entonces yo creo que es lo más importante, que ellos se sientan tranquilos, se sientan bien, apoyados y que pueden [...]” (Entrevista N°4)

Si bien, se tiene la percepción por parte de los/as entrevistados/as de que el trabajo desarrollado por los programas ASE va permitiendo una reinserción del joven a la sociedad, también se expresa que este trabajo no lo logran por sí solos, es decir, no solo el programa ASE contribuye a tal reinserción, sino que más bien, las redes en las que está inserto el/la joven, redes que implican más programas y más profesionales, también van contribuyendo y propiciando la reinserción, esto desde un trabajo mancomunado, elemento destacado entre los/as docentes.

“[...] sí, sí... Yo... Yo... yo creo que sí po, yo creo que sí po, por eso te digo que nosotros igual somos un aporte porque... Y no es un aporte, es un aporte compartido finalmente, yo te digo que aquí no es un mérito, yo no puedo decir que el cabro no sé, sacó una carrera o terminó su enseñanza, porque 100% yo trabajé con él, porque está el delegado haciendo la misma función, en objetivos macros, en general, están de otros programas, los jóvenes que están en PIE, programas de protección, también ese delgado o delegada le está machando con sus temas, coordinando con la familia y la profesional del Creser, en drogas, también está en lo mismo, entonces los logros finalmente, son compartidos [...]” (Entrevista N°2)

“[...] y yo he visto que, a partir de un trabajo mancomunado con tus compañeros, a veces cuando lograi establecer redes con otros programas que, también sucede, ¿cachai?, tampoco hay que plantear todo de una manera tan negativa e invisibilizar esos esfuerzos. Si hay el caso de jóvenes que le dan un vuelco a su vida tremendo y es como, tu decí “oh en verdad lo que estamos haciendo está dando resultados, está dando frutos [...]” (Entrevista N°4)

“[...] no se logra por sí solos y con un solo programa, pero sí creo que es un espacio que motiva a la reinserción y que ya de ahí en adelante se requiere más trabajo [...]” (Entrevista N°5)

Los/as profesionales entrevistados expresan que en cuanto a estadísticas, a números o cifras concretas la reinserción social de los/as usuarios/as no alcanza un resultado alto, no obstante, los/as docentes mencionan que por muy pequeños que sean los logros alcanzados por los/as usuarios/as aquellos logros son sumamente significativos para su labor.

“[...] yo sé que hoy día los niveles de reinserción son escasos, son pocos en número, por número, si quisiéramos ver los números, es poco a o mejor... De real reinserción, a eso me refiero, pero repito una palabra que me dije hace mucho rato atrás que tiene que ver que son altamente significativas [...]” (Entrevista N°1)

“[...] entonces para mí ha sido muy lindo haber tomado jóvenes que al principio no querían estudiar o era solamente el repertorio verbal, pero al llevarlo a cabo nada, y ahora estamos terminando un año exitoso con varios de ellos. Entonces es un logro importante y yo me siento muy muy contenta de lograr, no sé, si tengo veinte y estoy logrando eso con ocho, para mí es bastante importante [...]” (Entrevista N°5)

“[...] entonces creo que eso termina siendo más significativo, las habilidades que se pueden desarrollar o que ellos mismos puedan reconocer, de repente no son nuevas, no se desarrollan en este proceso totalmente, solo se consolidan y son aprendizajes previos que no habían reconocido que existían, creo que esos son lo que termina siendo lo más significativo [...]” (Entrevista N°7)

De esta manera, el trabajo que se desarrolla en los programas ASE, según los dichos de los/as entrevistados/as permite cumplir el objetivo de responsabilización, ya que trabaja la dimensión social, elemento importante para entender la responsabilización más allá del delito, característica que va aportando a la reinserción social del joven.

“[...] creo que los ASE hacen esa pega, aportan desde esa esfera, a lo mejor concretamente con los espacios educativos, con la interacción con las escuelas, ahí va a depender mucho de la coordinación y de lo que el colegio pueda desarrollar y aportar como en términos de vínculo, entonces sería como barsa decir que solo nosotros lo hacemos, creo que ahí los colegios también pueden mediar mucho en este proceso de inserción o reinserción, creo que aporta, en estos niveles que te estaba mencionando, no lo resuelve, pero creo que si no estuviera terminaríamos solo hablando de responsabilización en un sentido estricto frente a los delitos, es importante trabajarlo y desde lo laboral, como que no habría este

cuidado de infancia, adolescencia y juventud que existen ellos también, como "ya, hablemos del trabajo como un proceso de inserción", que está bien, es valioso y que para muchos chiquillos es clave [...]" (Entrevista N°8)

iii.iii ¿Reinserción social real? Dificultades para constatar la reinserción social de los/as jóvenes usuarios/as de los programas ASE

Para finalizar este apartado de resultados, a los/as entrevistados/as se les preguntó acerca de cómo logran constatar que los y las jóvenes se reinsertaron socialmente, entendiendo que es el objetivo central tanto de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, como también, de los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza.

Como resultado, se menciona que existen dificultades para constatar y medir aquella reinserción, no hay un parámetro o un estándar que lo pueda determinar, de todas maneras, existen elementos que pueden tributar a constatar aquella reinserción, entre las mencionadas se encuentran casos de promoción escolar, jóvenes que han encontrado trabajo, mejor manejo comunicacional y cumplimiento metas educativas.

"[...] mira, se constata cuando, cuando, por ejemplo, si el chico sacó la enseñanza laboral, le ayudó para las pegas. Esos chicos, claro, o sea, logran... Hay una cosa dura, pero a futuro, claro, es difícil de medir, pero yo me quedo con la conclusión de que es algo compartido [...]" (Entrevista N°2)

"[...] entonces tampoco no tenemos una estadística de cuántos jóvenes se han reintegrado a la sociedad de buena manera, pero sí, tenemos la forma de medir... Bueno, en definitiva, no es la reinserción, si lo ves, así como lo estás viendo tú, el tema es aprobar metas educativas no más [...]" (Entrevista N°3)

"[...] a veces también, creo que le hemos puesto hartó énfasis en medir las habilidades sociales, en poder medir, por ejemplo, si han avanzado o no, en cuanto al hecho de manejo comunicacional, expresión de ideas, por ejemplo, ehmm... Creo que también... Eh... Creo que como que la encuesta de satisfacción usuaria que hemos aplicado también dicta mucho si ellos se sienten cómodos o no también con cómo es el trabajo, es que cómo se sienten ellos a nivel de participación también, cómo se sienten ellos a nivel de lo que han ido logrando [...]" (Entrevista N°1)

"[...] no, no existe, para nada hay un estándar, simplemente, imagínate por los motivos que se egresa, ya hay un motivo que se egresa aun joven por deserción escolar, no viene, pero hay jóvenes que se les termina la sanción, con el que se llevó un proceso bueno, y que podría mejorar, pero si se le termina la sanción, el joven al otro mes se tiene que ir del ASE, te fijas. Eso ya nos quiere decir que carecemos de un estándar de hacia dónde queremos llegar, qué tenemos que hacer [...]" (Entrevista N°7)

En esta misma línea, surgen características y/o elementos a identificar que se establecen como acuerdo en el equipo y que les permite develar avances en cada caso.

[...] también tenemos chiquillos que nosotros hemos ido reconociendo en base a sus niveles de avance, no sé po, avanzó en el nivel de lectoescritura o, por ejemplo, no sé, otro que nosotros tenemos de manera interna es por el nivel de participación, por el número de sesiones que participábamos, si ha participado de todas las que están planificadas o no, o incluso más algunos, a lo mínimo un nivel de avance o de logro [...] (Entrevista N°1)

No obstante, de acuerdo a los/as entrevistados aún queda trabajo por realizar a manos del Servicio Nacional de Menores en materia de reinserción social de los/as jóvenes que hayan cometido delitos. Esto, ya que aun las condiciones de reinserción no son las necesarias para reintegrarlos social, laboral y educativamente, por lo que se debería gestionar un seguimiento de esa reinserción, así como también, mayores posibilidades en distintas dimensiones de la vida del joven, esto con el fin de minimizar el panorama hostil al que se enfrentan por el estigma tras haber cometido un delito.

“[...] yo eso le critico a SENAME que el joven se reintegre a la sociedad desde la forma que es permitido desde la sociedad, dentro de los márgenes que permite la ley [...]” (Entrevista N°3)

“[...] si es contradictorio porque finalmente el Sename se plantea como una entidad que intenta reinsertar a los jóvenes que están... que son infractores de ley. Pero, igual, veamos el concepto de reinsertar po, tú estás tratando de integrar nuevamente a un individuo a este complejo que es la sociedad. Pero ¿en algún momento estuvo inserto?, ¿en algún momento lo aceptó la sociedad?, ¿en algún momento aceptaron a sus papás? ¿Qué hay que reintegrar? ¿Está... está la... está dado el escenario para que yo pueda hacer esto? ¿En verdad estamos reintegrando? ¿Qué estamos haciendo [...]” (Entrevista N°4)

“[...] yo creo que por ahí podría... falta un poco de... de la parte de poderlos reinsertar a ellos, porque ellos tienen que buscar trabajo, más que nada en la construcción. Pero todos lo buscan por ellos, yo he tenido varios que me dicen "profe, pucha, necesito trabajar, necesito ayuda" y yo creo que eso podría ser una debilidad que podríamos, no sé po, tener como convenios con empresas, cosas así donde ellos se pudieran reinsertar terminando, no sé, su cuarto medio y que hubiera como, ya terminas cuarto y puedes comenzar, ¿cierto?, a trabajar en tal lugar [...]” (Entrevista N°5)

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El siguiente apartado tiene la intención de analizar y discutir los principales hallazgos de la investigación. Para esto se realiza un análisis con base a los marcos de referencia constituidos por el marco teórico, empírico y conceptual, además, de los resultados antes presentados.

Con relación a la estructura de este apartado, se organizará con base a los objetivos del estudio que tienen como fin conocer: las significaciones otorgadas por los/as docentes a sus prácticas pedagógicas, las significaciones en torno al modelo socioeducativo establecido por SENAME y también, las significaciones otorgadas por los/as profesionales a la educación como derecho y como medio de reinserción social.

Significaciones otorgadas a sus prácticas pedagógicas

Para comenzar, entre las significaciones que los/as docentes les han otorgado a sus prácticas dentro de los programas ASE, se releva la percepción de que cumplen más allá del rol de realización de una atención socioeducativa, cumpliendo otros roles de carácter emocional, social y psicológico. Ante eso, Casassus (2009), asevera que, mediante las competencias emocionales adecuadas, el/la docente puede cumplir un rol protagónico en el escenario educativo, convirtiéndose en agente de cambio, en transformador de personas. Esta práctica, contiene varias connotaciones de sentido común, Vergara (2005) también se refiere a aquello y, expresa que se puede diferenciar el ejercicio teórico que debe cumplir el docente, con la práctica educativa basada en un conjunto de acciones, mediaciones, saberes, creencias, sentires que intencionan la acción educativa, operando con sentido y conocimiento de causa.

En esta misma línea, las significaciones que los/as docentes otorgan a su rol profesional, es producto de la relación construida con sus estudiantes, en donde el sentido de su labor va más allá de realizar una clase, es por eso que como indica Bruner (2000, citado en Vergara, 2005) el objetivo de la educación es ayudar al sujeto a encontrar su camino en la vida, permitiéndole comprender las complejidades y contradicciones que se generan en el transitar de esta, pero que, mediante el equipamiento de sistemas simbólicos, como la cultivación de sus creencias, habilidades y sentimientos, el joven podrá interpretar el mundo, pudiendo mejorar sus prácticas anteriores, transformándolo y posibilitando su reinserción en la sociedad.

El poder trabajar distintas dimensiones de la vida del usuario/a no es una acción que surja de un momento a otro, por el contrario, para poder llegar a establecer aquello en una atención, los/as docentes han tenido que conformar un vínculo afectivo. Frente a ello, Úcar (2020) expone que, llevar a cabo una intervención socioeducativa implica, propiciar escenarios que ayuden a las personas a empoderarse, es decir, a dotarse de aprendizajes y recursos necesarios para dar una respuesta a las situaciones descritas que conllevan una problemática en sus vidas.

Para ello, se requiere una acción profesional que vaya más allá de la unidireccionalidad, es por eso, que el/docente debe buscar construir, de manera prioritaria la relación bidireccional entre las personas que participan de la intervención. Es por esto que, la intervención socioeducativa, de acuerdo a lo que dice Úcar (2020), no tiene, ni espacios, ni tiempos, ni contenidos previamente determinados, sino que se va a producir, allí, donde las personas establecen relaciones e intercambios.

De esta manera, el vínculo socioeducativo entre docente y estudiante ha sido abordada desde distintas disciplinas y teorías en los últimos años, habiendo consenso en que juega un rol fundamental dentro del proceso educativo. Así, esta relación vista desde distintos marcos conceptuales, se concibe como: una variable del clima de aula que influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Murillo, 2003, citado en Albornoz y Cornejo, 2017); como una relación intersubjetiva propia del proceso de aprendizaje y, por tanto, del desarrollo del educando (Bruner, 2006, Vigotsky, 1978, citados en Albornoz y Cornejo, 2017); como un aspecto vincular decisivo en la permanencia escolar (Rosli y Carlino, 2015, citados en Albornoz y Cornejo, 2017); como un vínculo valorado por los estudiantes en su aprendizaje y participación (Albornoz, Silva & López, 2015, citados en Albornoz y Cornejo, 2017) y como una relación vincular definida por la mutua afectación (Martínez, 2007, citado en Albornoz y Cornejo, 2017).

Abarca, Marzo y Sala (2002), en este tema mencionan que la práctica docente al desarrollarse en contextos interactivos hace que sea inevitable la transmisión de emociones, lo que se traducirá en un desarrollo emocional tanto para los estudiantes como para los/as docentes, lo que repercute en una eficacia en la labor pedagógica. De esto, los/as docentes se pueden apoyar para resignificar las experiencias previas que los/as adolescentes han tenido tanto con los espacios educativos, como con los/as profesores/as, debido, según Bustos (2013) a que las políticas educativas en la actualidad, han consolidado al sistema educativo regular o formal en un sistema segregador y excluyente, por lo los adolescentes infractores de ley no tiene cabida y por lo tanto desertan en su mayoría al iniciar la enseñanza media, complejizando su trayectoria escolar y relegándolo de un sistema educacional que no los integra.

En función de esto último, los autores Contreras, et al. (2008), expresan que el proceso de intervención socioeducativa, tiene la capacidad de ser en sí mismo una instancia que produce la reelaboración de un discurso. De esta manera, para resignificar experiencias, los autores mencionan que se requiere de un encargado/a para conducir los espacios de conversación y de reflexión, también, que disponga de ciertas competencias para propiciar esta posibilidad, como, por ejemplo, escuchar curiosa y activamente, realizar preguntas (Contreras, et al., 2008). La labor docente es clave en este proceso, el poder escucharlos y atender asuntos personales de cada usuario/a, va generando que estos/as vayan reelaborando sus discursos en torno a los espacios educativos, a los/as profesores y, en definitiva, sus expectativas en función a la educación.

En esta línea, Matthews (2011) también expresa que la población infractora de ley suele tener falta de motivación e interés por la educación y a los espacios educativos en general, por sus experiencias previas en su escolaridad. Frente a ello, la figura del docente adquiere real importancia, ya que según Tapia (1992), la motivación de estos sujetos por la actividad escolar es preferentemente externa. En relación a esto, y rescatando la perspectiva de Cermeño (2016), el factor intrapersonal fundamental que influye en aquella motivación es el cuerpo docente, aquí el entusiasmo, dedicación y orientación de las tareas que desarrollan serán trascendentales, siendo imprescindible que proporcionen actividades estimulantes, junto a una evaluación adecuada a las habilidades del sujeto. En efecto, la motivación adquiere un contenido social y cultural que requiere de la figura del docente, el cual en su ejercicio pedagógico educa a los estudiantes de forma directa, logrando establecer una relación, y de forma indirecta, por el entorno social.

Continuando el recorrido conceptual y teórico de los hallazgos presentados y su análisis, se resalta una característica clave en sus intervenciones, adaptar cada intervención y plan de trabajo a la realidad de cada joven. A raíz de ello, al momento de diseñar estrategias de mediación pedagógica, los/as docentes reconocen que estas se verán ajustadas a cada tipo de estudiante, entendiendo la diversidad que se encuentra dentro del aula, en donde hay historias de vidas, capacidades, habilidades e intereses que configuran a un tipo de persona y en efecto, un tipo de estudiante. Adaptarse a ellos/as es trascendental, teniendo que tener en cuenta una serie de consideraciones que enmarcan la vida de los/as usuarios.

En relación a lo expuesto, Feo (2010) señala que la profesión docente requiere del dominio de una serie de elementos que conforman el contexto escolar, en donde los procesos de aprendizaje poseen una intencionalidad y motivación definida. El escenario en donde se realiza el encuentro según el autor, es fundamental para el diseño y selección de estrategias a desarrollar por el docente, pero ocurren, al menos en el contexto estudiado, contingencias que limitarán la intervención. En aquellos momentos, según expresan Unigarro y Rondón (2015) la adaptabilidad y flexibilidad en el ejercicio docente recobra gran importancia, además de considerar la opinión de los estudiantes sobre qué aprendizaje se realizará; cómo se aprenderá; dónde se aprenderá, entre otros. Esto permite según los autores, que quien aprende tenga la libertad de escoger, haciendo mejor uso de la forma natural de aprender.

Planificar la enseñanza para responder a la diversidad, adversidad y contingencias supone seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje (Blanco, 2000, citado en Ruíz y Parrilli, 2015). Esto implica romper con el enfoque homogeneizador siendo trascendental el tacto pedagógico, lo que permite hacer efectiva la flexibilidad. Artavia (2005), menciona que la adaptabilidad se traduce en la habilidad de saber interpretar los pensamientos, sentimientos a través de la expresión y el lenguaje corporal, esto permite que el docente se percate de qué es necesario flexibilizar en su práctica, con la finalidad de que los/as estudiantes se sientan comprendidos.

Además, la planificación no es lo único que adaptan en la intervención, de hecho, son la mayoría de los elementos dentro de la atención socioeducativa los que se ajustan a los estudiantes; planificación, aplicación y evaluación del plan de trabajo pedagógico con los/as adolescentes. En este último momento, también es necesaria la adaptabilidad y el trabajo conjunto, para Ruíz y Parrilli (2015) la evaluación debe ser considerada como un proceso que se articula con la acción educativa, de este modo puede servir de retroalimentación y ser utilizada para la toma de decisiones de acción futura. Una evaluación continua es la única que ofrece la posibilidad de tener una mirada longitudinal del proceso de aprendizaje, permitiendo valorar, tanto la práctica docente como a los propios alumnos/as, los progresos y los factores que lo afectan en su proceso. Es por esta razón que evaluaciones periódicas y en conjunto como equipo, para su retroalimentación son fundamentales en el proceso interventivo de cada caso.

Por otro lado, desde lo pedagógico, una significación que también fue entregada, hizo referencia que no se encasillan en algún enfoque pedagógico en particular, lo que tributa a lo que se ha venido abordando hasta ahora, el no encasillarse en alguno, les permite adaptarse a cada caso. Según Díaz (2006), la innovación constante en el funcionamiento del sistema educativo, permite una evolución de propuestas que se van elaborando para la educación y la enseñanza de los/as estudiantes, es frente a esto, que el desarrollo de diversos enfoques pedagógicos atiende a las diversas necesidades que pueden surgir. En el contexto estudiado, la implementación de alguno modelo o enfoque, se enmarca en la preferencia por la interacción del docente con sus estudiantes, por lo que se ajustará dependiendo de las necesidades teóricas y prácticas que se pueden encontrar en la cobertura de un contenido, por lo que estar abierto a la utilización de diversos enfoques es clave para desempeñarse en estos contextos.

Por último, en esta revisión de las significaciones otorgadas a sus prácticas pedagógicas dentro de los programas ASE, en la totalidad de las entrevistas se reconoce que dentro de este escenario debe existir la ayuda mutua entre colegas, un trabajo en equipo y coordinados. Entre los diversos análisis que se han hecho desde la esfera educativa, el trabajo coordinado entre profesionales, específicamente entre docentes, es sumamente positivo. En relación a esto, Baltonado (2018) considera el trabajo en equipo como una instancia que socializa el aprendizaje. El autor hace una analogía con el fútbol, en donde los integrantes del equipo, deben identificar las reglas del juego y comprender los roles de cada uno, en este sentido, al compartir la misma labor y conocer el mismo contexto les permite con mayor facilidad socializar el aprendizaje y generar estrategias.

Asimismo, Morales (2016) considera que bajo la lógica de coordinación, los/as directores/as de programas son claves en este trabajo coordinado, porque son quienes facilitan espacios y tiempo para que los/as docentes puedan reunirse, lo que estriba en el buen funcionamiento de los equipos, además hacer un seguimiento de la planificación del trabajo, la que si bien va sufriendo de modificaciones permite alinear el ejercicio docente,

permitiendo una reflexión compartida, la que irá en beneficio de los/as docentes. (Morales, 2016)

Significaciones en torno al modelo socioeducativo

Continuando con la discusión en función a los objetivos establecidos en la investigación. Este segundo momento aborda el análisis teórico-conceptual con relación a las significaciones otorgadas al Modelo Socioeducativo establecido por el Servicio Nacional de Menores.

Como se ha trabajado desde el saber referencial, la implementación de la Ley N° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, llegó a establecer un marco legal especial para aquellos/as adolescentes que cometan infracciones a la ley penal. Su eje es la responsabilización, la cual debe ser trabajada mediante acciones socioeducativas orientadas a la rehabilitación y reinserción social de los/as adolescentes (Servicio Nacional de Menores, 2007).

Esta reforma en materia de justicia juvenil constituyó un intento por adecuar y dar coherencia a la normativa legal del país con el Sistema Internacional de Derechos del Niño, cuyo instrumento clave es la Convención Internacional de Derechos del Niño, lo cual, según las autoras, Jara y Farías (2009) implicó un cambio de paradigma en la consideración de la infancia y un avance significativo respecto del antiguo sistema, dejando atrás el modelo tutelar para adscribirse a un modelo de responsabilidad (Jara y Farias, 2009).

Para lo anterior, el SENAME instaura un Modelo Socioeducativo para el trabajo con los/as adolescentes infractores de ley. Alfaro y Venegas (2010), mencionan que intervenir desde el modelo socioeducativo, implica un acompañamiento constante al joven infractor, en donde el profesional interventor, debe entregar diversas herramientas que favorezcan el crecimiento personal del adolescente, por tanto, debe ser un proceso dinámico, que considere un acabado de los intereses, necesidades y proyecciones que estos tengan.

Frente a este modelo socioeducativo, los/as profesionales interventores a cargo y, en este caso en particular, los/as docentes entrevistados/as, presentaron sus percepciones en relación a esta pauta establecida por SENAME. Tal como exponen Contreras et al. (2008) en el marco de una atención socioeducativa, el rol que corresponde al docente es clave, ya que, son quienes deben efectuar un acompañamiento global al niño, niña o adolescente, teniendo como objetivo final el crecimiento integral e integrado de éste. De acuerdo a lo que mencionan los autores, es importante que los/as docentes reconozcan adecuadamente cuáles son las directrices de la intervención, es decir, de qué modo han de articular los contenidos en función de los elementos y criterios propios del modelo socioeducativo (Contreras, et al., 2008).

Como se puede observar, la labor que cumplen los/as docentes implica atender a distintas dimensiones dentro del proceso, no obstante, a pesar de aquellas labores fundamentales

que cumplen al adecuar cada uno de estos elementos, los/as profesionales perciben que su labor no es considerada a la hora de elaborar los distintos marcos educativos o marcos que involucren la intervención socioeducativa con adolescentes de la población infractora de ley, en donde, de acuerdo a lo expuesto por los/as entrevistados/as, es necesaria la figura de un profesional del área, lo que podría ser favorable en aquellos procesos decisionales, más aún, cuando son quienes están in situ.

Además de percibir una invisibilización de su rol en esferas políticas, los/as docentes identifican una falta de supervisión pedagógica por parte de SENAME, esto se da, principalmente porque SENAME no es un organismo de educación, es por ello, que es posible notar que ni las técnicas, ni contenidos, ni la didáctica están demasiado desarrolladas o reguladas (Contreras et al., 2008). A raíz de ello y, como indican Contreras et al. (2008), es que las prácticas y adecuaciones se delegan al criterio y la formación de cada docente. Desde este punto de vista, como indican los autores, el rol que despliega el/la docente, pasa a ser una voz que se une en una creación colectiva de significados, siendo esto sumamente importante, pues desde ahí se desprenden nuevas prácticas cotidianas, surgirán nuevas herramientas de crítica, las que podrán conformarse como una manera de quebrantar los límites establecidos (Contreras et al., 2008).

En concordancia a esto último planteado, los/as docentes reconocieron entre los aspectos positivos que facilitan la intervención con los/as adolescentes, la autonomía con la que pueden operar, así como también, la flexibilidad permitida para elaborar y desarrollar sus atenciones.

Frente a lo anterior, las autoras Ruiz y Parrilli (2015) exponen que la flexibilidad en la intervención no colabora en el sentido más profundo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que no produce por sí mismo el conocimiento, objetivo principal esperado, sino que brinda estructura para que los procesos pedagógicos puedan llevarse a cabo de la manera más eficiente posible. Es por esto, que la figura del docente es primordial para que aquellos procesos puedan ser eficientes y efectivos en la enseñanza y aprendizaje de los/as usuarios/as.

La flexibilidad pedagógica, según Ruíz y Parrilli (2015) busca ampliar y enriquecer la forma de aprender por medio de un mejor aprendizaje social y nuevas formas de crearlo, diseñarlo y construirlo. En esta línea, se reemplaza el recibir, por encontrar o crear, lo fijo por las opciones, el escuchar por el hacer. Aquí, el/la profesor/a promueve en el estudiante el crecimiento personal y enfatiza la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de información (Salinas, 2004, citado en Ruíz y Parrilli, 2015).

La autonomía con la que cuentan los/as docentes en los programas ASE, para hacer las adecuaciones e innovaciones atinentes a cada caso, es un aspecto destacado que se desprende del modelo socioeducativo. Esta autonomía y flexibilidad según Duk y Loren (2010), requiere de los/as docentes una creatividad intencionada, una vocación al cambio profundo en su rol, desde la convicción personal, pasando de ser quien transmite

información a quien guía y orienta a sus alumnos para que estos logren el conocimiento desde la propia experiencia.

Pasando a los obstaculizadores identificados por los/as docentes en relación al modelo socioeducativo, uno que se abordó recurrentemente fue no contar con un marco curricular propio. Actualmente los/as profesionales adecúan contenidos y objetivos provenientes del marco curricular para la educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y el marco curricular nacional para enseñanza básica y media, desde el cual se establecen los objetivos de aprendizajes esperados para los/as estudiantes, diferenciándose por asignatura y nivel de enseñanza. La particularidad de estos objetivos es que consideran las supuestas habilidades, actitudes y conocimientos que los/as jóvenes deben tener para alcanzar un desarrollo que les permita afrontar el futuro. No obstante, en esta suposición de lo que el estudiantado necesita, existe una generalización en el perfil del estudiante, no considerando las habilidades y competencias que cada uno tiene específicamente, como tampoco el contexto en el cual se desarrollan las actividades educativas, por lo que no se toma en cuenta los diversos escenarios que se despliegan a nivel nacional.

En respuesta a ello, Vargas (2017) señala que el marco curricular es la esencia de la institución educativa, esto, pues permite guiar lo que se quiere hacer y cómo se quiere hacer, brindando las herramientas para comprender el contexto. Además, la función que cumple el marco curricular, desde lo sistémico, es la participación de todos/as en el proceso de enseñanza, lo que, en efecto, también genera que se vaya (re) evaluando de forma diagnóstica (Vargas, 2017). Sin embargo, esto no se traduce en la realidad que vive la educación en estos programas, ya que si bien, se conforma como una guía en ciertos aspectos, este no está configurado con la idea de comprender el contexto, por el contrario, al desconocerlo, lo invisibiliza completamente.

Frente a esto, Sepúlveda (2016) reconoce lo descontextualizado que están los marcos curriculares que funcionan como pauta en estos contextos, agregando, que están orientados a generar una falta de autonomía en los/as estudiantes, traducéndose en la incapacidad por aprender desde la iniciativa propia, esto, básicamente porque los contenidos presentados no los desafían a ir más allá, sino que simplemente se remiten a contenidos poco atingentes y no aterrizados a saberes prácticos.

Dada esta situación, de acuerdo a lo que expone Duk y Loren (2010) los/as docentes deben sortear una serie de obstáculos para implementar una respuesta educativa diversificada, para definir planes de estudios pertinentes a la realidad y necesidades de sus estudiantes, así como para adoptar decisiones referidas a la promoción, egreso y certificación. Según las autoras, la adaptación curricular es clave cuando la respuesta a las diferencias individuales no son lo suficientemente efectivas para asegurar la participación y logros en el aprendizaje de aquellos estudiantes que por diversas causas experimentan mayores dificultades de aprendizaje o se encuentran en riesgo de ser excluidos o de fracaso escolar. Esta adaptación, según las autoras Duk y Loren (2010), permite ajustar o modificar los objetivos de aprendizaje establecidos en el marco curricular, pudiendo adoptar diversas

formas en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en los distintos subsectores de aprendizaje.

En relación a lo anterior, Casanova (2012) se refiere a que, si bien, la calidad de la educación pasa por un diseño curricular, este debe ofrecer respuestas válidas a cada tipo de estudiante, tanto en aspectos asociados a su vida, como al de su entorno social, si esto no sucede, según el autor, queda en una mera declaración de buenas intenciones. En efecto, la solución posible y más viable ante la problemática, recae directamente en la labor del docente, quienes deben practicar la adaptación curricular, con el propósito de ajustarse realmente a las necesidades, habilidades y competencias específicas de los/as estudiantes.

Para finalizar con los obstaculizadores identificados por los/as docentes, se hace mención al cierre abrupto de procesos educativos por distintos motivos, los cuales dejan sin posibilidad de continuar con el plan de trabajo pedagógico trazado, incluso para aquellos/as que tengan el interés. Ante esto, Sepúlveda (2021) expresa que el seguimiento una vez cumplido la condena, es fundamental, ya que no se puede exponer a un menor a ingresar a programas educativos, durante un periodo de tiempo que puede ir de meses a años de sanción y, luego de ello, devolverlo a su entorno previo sin un conjunto de medidas de continuidad en planes y programas educativos y también de índoles psico-sociales.

Además, esto se contrapone con el objetivo fundamental del modelo socioeducativo, el cual según Contreras et al. (2008) es la transmisión de contenidos culturales que reduzcan la exclusión de la que son parte -exclusión que se incrementa por la doble marginalidad que implican la juventud y la pobreza- la que es claramente exacerbada por el estigma provocado por el proceso judicial. Si bien, el paso por los programas ASE es significativo para los/as adolescentes según relatan los/as profesionales, ese esfuerzo realizado por resignificar cada proceso, se ve nublado cuando existen casos que, por cumplimiento de sanción, no pueden terminar su proceso, aspecto que atenta contra su derecho a la educación y tributa, directamente, en su exclusión. Un buen resultado en esta línea apuntaría a la construcción de un proyecto vital y al desarrollo de un monitoreo, de un cierre formal de procesos para aquellos/as que relevan la educación como una herramienta para la vida.

Significaciones en torno a la educación como derecho y como medio de reinserción social

En este último punto a tratar en esta discusión de hallazgos, surge un concepto fundamental a abordar: la reinserción social. De acuerdo a la definición otorgada por el Servicio Nacional de Menores (2005), la reinserción social se entiende como una acción educativa compleja e integral, que busca llevar a cabo acciones de responsabilización, reparación e integración social del/la adolescente, con el propósito de limitar los efectos que la sanción penal genera en la inserción social de los y las adolescentes.

Conforme a esta acción educativa y, de acuerdo a lo trabajado por Sepúlveda (2021), los programas ASE implementan una oferta socioeducativa que contribuye con la reinserción a través de la voluntad del joven, a través de un trabajo en equipo y métodos didácticos que busquen desarrollar sus propios aprendizajes, puedan aplicarlos y se interesen por ellos.

La educación para la Ley 20.084 es fundamental para el proceso de reinserción de los/as adolescentes infractores de ley, no obstante, y, como expone Bustos (2013), a pesar de importancia y relevancia otorgada a la reinserción social, en la aplicación de las políticas de seguridad ciudadana no se observa la educación de jóvenes infractores como una directriz sustantiva. En definitiva, la educación como elemento central de la reinserción social ha quedado relegada a una categoría menor. En consecuencia, las políticas están más bien preocupadas en cuanto a la sanción y el control, también al castigo que pueda recibir el joven infractor de ley (Bustos, 2013). De hecho, como menciona Sepúlveda (2021), no existe obligatoriedad en participar en programas de apoyo psicosocial y socioeducativos, como son los programas ASE, por lo que se delega la responsabilidad decisional en los/as adolescentes, los que en su mayoría posee bajos niveles motivacionales para reinsertarse educativamente.

A pesar del panorama expuesto, los programas ASE se ocupan en entregar desde sus ofertas programáticas un adecuado proceso socieducativo. Este proceso según Contreras et al. (2008), no es aquel que se articula desde dentro de los programas de intervención, sino el que se gesta desde el contexto y las necesidades del niño, niña o adolescente, lo que permite la articulación desde el otro y con el otro, reconociendo al usuario/a como un sujeto válido, como una persona responsable de su proceso y con autonomía.

De acuerdo a lo anterior, siguen siendo fundamentales las acciones desarrolladas por el/la docente, en esta línea Manchado (2012) expresa que es importante saber dónde está la mirada del docente, y qué piensa de la historia social e individual del joven infractor, ya que esta mirada le permite desplegar un discurso que piensa a la educación como un derecho, como una herramienta posibilitadora. Es importante mencionar lo que según los/as entrevistados/as es un ejercicio inicial en estos contextos: separar delito del joven, aplicando desde un comienzo el enfoque de derechos, enfoque transversal en cada una de las intervenciones realizadas.

A raíz de lo mencionado anteriormente, considerar al niño/a y adolescente como sujeto implica, desde la Convención sobre los Derechos del Niño, reconocer en estos sus capacidades y potencialidades, lo que permite romper la lógica histórica de la "minoridad", como una visión que tiende a la desvalorización de esta etapa de desarrollo. Es así como los/as niños/as adolescentes y jóvenes tienen derecho a expresar su opinión, a ser escuchados, a tener sus creencias propias, a participar, a asociarse libremente, entre otras. Lo que en efecto implica, una exigencia en los métodos de trabajo, que tenga como propósito visualizar desde la realidad de ese sujeto, las acciones que sean necesarias de desarrollar (SENAME, 2005).

En concordancia con esta perspectiva, Contreras et al. (2008) exponen que el sentido de las prácticas que tienen la visión de un sujeto situado, ya no trata del niño, niña o

adolescente categorizado como patológico; desde esta nueva perspectiva es imposible mantener una visión parcelada que ignore las condiciones globales que van marcando la situación de marginalidad, vulneración y exclusión, considerando la situación de pobreza, hacinamientos en las viviendas, salud y educación ampliamente segregadoras.

El rol del/a docente con relación a la aplicación del enfoque de derechos, se puede observar en cómo perciben al joven y con ello, cómo lo reconocen dentro de sus trayectorias de vida y socioeducativas, lo que, en efecto, les posibilita garantizarles una educación que lo reconozca desde sus amplias dimensiones y, también, que los/as haga partícipes de sus procesos, que puedan trazar objetivos, identificar motivaciones y metas, que se visualicen a sí mismos/as como protagonistas de su vida.

Continuando con este análisis, en cuanto al trabajo que se despliega de los programas ASE en relación a la reinserción social de sus usuarios/as, los/as docentes reconocen contribuyen, en parte, a aquella reinserción, esto principalmente porque son una parte dentro de un circuito de redes a los que pertenece el adolescente. Esto hace referencia según Alfaro y Venegas (2010), a que los/as profesionales que intervienen en las diversas modalidades de sanción no realizan su labor de manera aislada, sino que se tiende a la concatenación de procesos. La importancia radica, para las autoras, a que estas diversas acciones, sean transmitidas a los/as jóvenes, de manera tal, que estos internalicen su cumplimiento de condena y su intervención como un proceso sistémico en donde alcanzan diversas etapas con la finalidad de producir un acercamiento progresivo a una reinserción social óptima (Alfaro y Venegas, 2010).

También, surge la percepción de que el trabajo desarrollado desde la macro política, desde el Estado aún es insuficiente, en consonancia a ello, Sepúlveda (2021) en un estudio realizado, menciona que el Estado de Chile, en su obligación como facilitador de derechos sociales solo cumple con la estructura formal educativa, es decir, cumple con su obligación de prestar servicios educativos, no obstante, se puede evidenciar que en cuestiones tan determinantes como calidad y adaptabilidad el Estado chileno está al debe de la sociedad, para ello se deben buscar soluciones en políticas públicas especializadas en educación, elemento que aún no está siendo trabajado, desde organismos educativos, la población penal juvenil, sigue invisibilizada.

Además, como se ha venido exponiendo, existe una función de la adaptabilidad de los programas a los contextos, específicamente de los programas que en esta investigación se trabajan, los programas ASE, de acuerdo a ello, Sepúlveda (2021) evidencia que de estos programas solo se desglosan diferencias programáticas mínimas entre educación regular, de adultos y de privados de libertad siendo que se deben atacar diversas dimensiones desde la educación para poder reintegrar a los/as adolescentes.

La autora concluye que, es imposible pensar que un menor de edad, con antecedentes de deserción escolar y problemas con la justicia pueda ingresar a un plan regular educativo como lo propone el Estado (Sepúlveda, 2021). Es a raíz de esto, que se puede evidenciar

que el Estado, aborda la reinserción social como un proceso técnico de aprendizaje y adaptación sin considerar como enfoque principal la reparación socioemocional, educativa y de carácter psicológico que preexiste en ellos (Sepúlveda, 2021).

Resulta esencial identificar y abordar desde el trasfondo el problema de la delincuencia en menores de edad, tanto la prevención, como la aplicación de políticas atinentes a la realidad que buscan abordar y que no sigan segregándolos y excluyéndolos, serán fundamentales para que los/as adolescente no vuelvan al contexto que les propició cometer delitos.



7. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación ha sido conocer los significados otorgados por los/as docentes de los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza a sus prácticas pedagógicas bajo el “Modelo Socioeducativo” que contempla la ley 20.084 y al rol de la educación en la reinserción social de los/as adolescentes sancionados/as. Para poder hacer esta indagación, se aplicaron una serie de entrevistas que permitieron conocer y profundizar en la labor cotidiana realizada por ocho docentes de cuatro programas ASE a nivel nacional, ASE Valparaíso, ASE Santiago Surponiente, ASE Concepción Arauco y ASE Cautín.

Cabe destacar, que el propósito de esta investigación apuntó a una necesidad por aportar información que contribuya al conocimiento sobre la educación en contextos de medio libre con intervenciones socioeducativas a adolescentes y jóvenes infractores de ley y, más aún, en la labor ejercida por los/as docentes, con el fin de poder contribuir a las actuales políticas públicas educativas en torno a adolescentes sancionados por la ley 20.084 y, como también, a la pedagogía y condiciones laborales de los/as profesores/as de estos contextos.

El objetivo general presentado, se articula en función de tres objetivos específicos, que se enfocan en explorar y describir la información recopilada. De esta forma, en el desarrollo de esta investigación se logra trazar un recorrido desde la descripción de las distintas experiencias vividas y prácticas pedagógicas utilizadas en su trabajo con los/as usuarios/as del programa, hasta la descripción de distintas significaciones otorgadas a su labor, al programa ASE, a la política, como al propio modelo establecido por el Servicio Nacional de Menores, lo que permite un mayor aporte al conocimiento acerca de la temática tratada.

A continuación, se presentan de manera general los principales hallazgos de esta investigación, los cuales están asociados a los objetivos específicos planteados. Conforme al primer objetivo de explorar los significados que los/as docentes les atribuyen a sus prácticas pedagógicas de planificación, aplicación y evaluación de contenidos y objetivos pedagógicos bajo el “Modelo Socioeducativo” preestablecido por el Servicio Nacional de Menores. Se observa que existen significaciones en común que consideran elementos esenciales para el desarrollo de su quehacer profesional. Uno de estos elementos mencionados, consiste en atender a múltiples dimensiones de la vida del/a estudiante, esto quiere decir, que en variados momentos de la intervención van más allá de lo pedagógico. Ir más allá de lo educativo, para los/as docentes implica responder a otras solicitudes que subyacen de las necesidades del/a adolescente, como aspectos psicológicos, emocionales, sociales, judiciales, entre otros, los cuales permiten también un mayor vínculo entre docente y estudiante. Esto último, también se consideró un hallazgo dentro de sus prácticas, debido al trabajo con los/as jóvenes propicia el establecimiento de un vínculo afecto, el cual, en muchos casos optimiza la intervención ya que los/as adolescentes van a buscar responder de manera positiva a los compromisos que nacen de ese vínculo.

Además, dentro de este resultado, los/as docentes mencionan tener en consideración los procesos previos vividos por los/as adolescentes en su trayectoria socioeducativa. Esta práctica, les permite recabar información y conocer más a cada usuario/a, teniendo una

utilidad importante, debido a que hay estudiantes que consideran los espacios educativos como negativos, con relación a lo que han tenido que vivir. Es por ello, que los/as docentes trabajan en resignificar la educación, el conocimiento y la pedagogía para sus usuarios/as. Por último, en esta exposición general sobre significaciones a su labor, se reconoce que ninguno se encasilla en enfoques pedagógicos, dando a entender que toman aspectos que consideran útiles de distintos enfoques y lo aplican conforme a las situaciones que lo requieran.

En segundo momento, en este resultado, se abordaron las prácticas asociadas a las distintas etapas que conforman el trabajo interventivo con los/as usuarios/as de los programas ASE. Estas etapas apuntan a la planificación, en donde es necesario construir un Plan de Trabajo Pedagógico (PTP) ajustado y viable a la realidad del joven, teniendo en cuenta sus objetivos, motivaciones y capacidades. También, aborda el momento de la aplicación del plan de trabajo, en donde es necesario, según los/as entrevistados/as adaptarse constantemente a las contingencias que puedan surgir en la intervención, teniendo en consideración responder a las distintas emergencias que ocurran, como por ejemplo, tareas y guías de los establecimientos a los que pertenecen algunos/as adolescentes escolarizados, trabando como apoyo a estos, o también, responder al estado de ánimo del usuario/a permitiendo adaptar la sesión conforme a ello. El último momento trabajado, corresponde al de las evaluaciones, estas se aplican desde el inicio a cada usuarios/a respondiendo a un estado de avance, el cual va dando cuenta de los resultados de la intervención. Para ello, es importante evaluar tanto con el/la joven como con el equipo de profesionales, con el propósito de identificar buenas o malas prácticas, cómo poder optimizar y adaptar la intervención si es necesario, por lo que estar en constante coordinación y traspaso de información es clave.

Continuando con el segundo objetivo planteado, el que buscó describir los facilitadores y obstaculizadores del “Modelo Socioeducativo” prestablecido por el Servicio Nacional de Menores en las prácticas pedagógicas de docentes de los programas de Apoyo Socioeducativo, los/as entrevistados, en primera instancia entregan significaciones generales en torno a la institución de SENAME y la esfera política. Entre los hallazgos se menciona la falta de supervisión pedagógica que existe por parte de SENAME, institución a la que colaboran. Esta falta de supervisión pedagógica impide una retroalimentación que pueda optimizar la intervención, lo cual es necesario según los/as docentes para el mejor desenvolvimiento en estos contextos. También mencionan la nula presencia del Ministerio de Educación, aspecto considerado como paradójico, considerando que los programas ASE responden a una línea de educación. En esta misma línea, los/as entrevistados/as manifiestan su descontento al ser invisibilizados por espacios decisionales en materia de política educativa, según mencionan, es necesario contar con profesionales del área, puesto a que son ellos quienes implementan y llevan a la práctica los conocimientos y la educación que los/as adolescentes requieren.

Un segundo momento en este resultado, aborda los facilitadores y obstaculizadores que los/as docentes identifican en el modelo socioeducativo establecido por SENAME y que inciden en sus prácticas pedagógicas. Entre las fortalezas, se hace mención a la autonomía que tienen como programa, lo que les permite proponer y adaptar cada intervención

conforme a las contingencias, necesidades y requerimientos que puedan surgir, aspecto que permite el desarrollo de otro hallazgo, la flexibilidad con la que pueden intervenir. La flexibilidad en el proceso interventivo es una característica primordial que otorga el modelo, este, al entregar lineamientos generales para llevar a cabo las atenciones, no establece una pauta rígida a seguir, por el contrario, da la libertad para adaptar cuanto sea necesario, siempre, que se responda a los aspectos administrativos que requiere el programa para seguir funcionando.

Por otro lado, entre los obstaculizadores y debilidades identificadas, se alude a la ausencia de una malla curricular educativa que contemple objetivos y contenidos mínimos a trabajar con los/as adolescentes. Esto estriba, en que tienen que tomar contenidos de otros marcos curriculares disponibles como son el nacional y el de educación de adultos, adaptando, nuevamente los contenidos a las capacidades de los/as usuarios/as. Otro obstaculizador identificado, corresponde al cierre abrupto de procesos. Aquel aspecto es una desventaja en el desarrollo del proceso educativo del adolescente, ya que al pasar a la condición de no ser usuario/a del programa, el plan de trabajo se da por finalizado, independiente del interés que tenga el/la joven por finiquitarlo de buena manera, esto, según los/as docentes atenta contra su derecho a la educación.

Por último, en esta revisión de resultados, se exponen los hallazgos asociados el tercer objetivo, el cual buscó describir los significados otorgados por los/as docentes a la presencia y aplicación de la educación como derecho y como medio para la reinserción social de los/as usuarios/as de los programas ASE de Fundación Tierra Esperanza. A raíz de este, se obtuvieron tres hallazgos. El primero apuntó a la importancia del enfoque de derechos en la intervención, considerado como un enfoque transversal en las atenciones, en donde se reconoce al otro/a como un sujeto válido y que tiene la capacidad de decidir sus actos. Cada uno/a de los/as entrevistados/as indicó que ve expresado el enfoque de derechos en distintos momentos de la intervención, por ejemplo, cuando se les hace partícipes a los/as adolescentes de su propio proceso de aprendizaje, cuando se releva su capacidad de decidir qué objetivos y metas quiere trabajar, responsabilizándolo de su desarrollo educativo, cuando está el respeto por sobre cualquier trato y, también, cuando se le garantiza su acceso a la educación, una educación que tiene en consideración su realidad.

Asimismo, se aborda el trabajo desarrollado desde los programas ASE y el cumplimiento de los objetivos establecidos por SENAME. En respuesta a ello, los/as entrevistados/as manifestaron que los programas ASE sí logran posibilitar la reinserción social de sus usuarios/as, no obstante, es a una escala pequeña y, además, es un trabajo que se debe hacer de manera mancomunada, considerando las distintas redes a las que pertenece cada caso, como también equipos de profesionales. Expresan, además, que es complejo constatar las reinserciones sociales de sus usuarios/as, esto se debe, principalmente, porque no tienen un parámetro o un estándar que les permita determinarlo, es por ello, que los/as docentes consideran fundamental realzar los micro logros de los/as adolescentes, cada uno de sus resultados, es un resultado significativo en su proceso.

Ya terminada la revisión de los hallazgos principales, resulta importante abordar los elementos que se debiesen tener en cuenta para futuras investigaciones en relación a la misma temática. Frente a esto, si bien resulta relevante indagar en las significaciones otorgadas a la labor docente en contextos de medio libre y en el ejercicio con adolescentes infractores de ley, mirado también, desde una óptica política, es importante ampliar el número de entrevistados/as, esto, con el propósito de reunir una mayor cantidad de experiencias y sistematizaciones de la labor ejercida.

Además, otro aspecto importante que se podría incorporar para ser indagado, es la posibilidad de considerar programas de apoyo socioeducativo de otros organismos colaboradores, aparte de Fundación Tierra de Esperanza, esto permitiría ampliar aún más el conocimiento con relación a la línea educativa que distintos organismos trabajan y cómo intervienen y se adaptan los lineamientos establecidos.

Siguiendo esta misma línea, sería importante abordar la visión y las experiencias que han tenido los propios adolescentes en su paso por los programas ASE, por qué decidieron voluntariamente ingresar, cuáles eran sus objetivos, motivaciones e indagar cómo su paso por estos programas posibilita o no, su reinserción social. Contemplar los discursos de los/as usuarios/as enriquecería aún más el aporte tanto al conocimiento, como las prácticas desarrolladas en estos programas y en el organismo del que se desprenden.

Para continuar, cabe mencionar algunos desafíos que se visualizan en torno a la investigación y las políticas públicas educativas con relación a la pedagogía y la intervención en el contexto que abordó este estudio. En términos de investigación, es necesario seguir visibilizando y profundizando este contexto, el medio libre y, el trabajo pedagógico con adolescentes infractores de ley. Si bien, en este estudio se ha hecho revisión de diferentes significaciones, experiencias y estrategias educativas, resulta ser una puerta de entrada en materia de investigación desde el área de las ciencias sociales, es por ello, que ahondar en próximas instancias sobre elementos que les permitan a los/as docentes tener líneas más concretas de acción en su ejercicio pedagógico es fundamental. Lo anterior, indudablemente facilitaría sus procesos profesionales dentro de los programas de apoyo socioeducativo, así como también, seguiría entregando información relacionada a las propias instituciones encargadas de garantizar un derecho tan importante como es el de la educación.

Por otro lado, es preciso plantear algunos desafíos tanto para la política pública educativa como para la institución encargada de la población juvenil infractora de ley que, al momento de realizada la investigación correspondía al Servicio Nacional de Menores, pero que, actualmente corresponde a Mejor Niñez. Lo primero, es re-pensar su incidencia en los programas de los organismos colaboradores que prestan servicios en esta línea en específico, la educación. En relación a ello, de acuerdo a lo mencionado por los/as entrevistados se debiesen rediseñar los lineamientos que marcan la pauta dentro de estos programas, principalmente porque no atienden ni a la realidad, ni a las necesidades de los/as adolescentes infractores de ley, dejando en manos de los/as profesionales de cada

equipo el trabajo interventivo con el/la usuario/a. Una de las causas que se exponen es la ausencia del Ministerio de Educación, institución que se encarga a nivel nacional de trabajar esta área, dejando a cargo, por el contrario, a una institución que no es educativa. Es por ello también, que no hay presencia de un marco curricular atingente que se construya desde la interseccionalidad considerando la diversidad étnica y migrante, características que presentan de igual manera adolescentes sancionados/as por la ley penal.

En esta misma línea, se identifica otro desafío, mayor supervisión y retroalimentación por parte de la institución al trabajo que desarrollan los/as profesionales, para que eso pueda ocurrir, es necesario que existan profesionales del área en la esfera público política, de esta manera la respuesta a sus prácticas se haría desde el entendimiento y pericia.

También, se manifiesta otro desafío en esta materia, la visibilización del rol docente para hacerlos partícipes de espacios decisionales y de gestión política e institucional. Considerando que, en la implementación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, la línea educativa es una de las aristas que contribuye fuertemente a la reinserción social del/a adolescente infractor, no considerar a profesores en la elaboración de la política, es una falencia considerable al no poder aportar desde su conocimiento y práctica, cuando son ellos y ellas quienes están in situ con los/as adolescentes.

Las condiciones en las que actualmente se encuentran los/as docentes y los/as usuarios/as ASE podrían optimizarse. Para ello, la política pública educativa, junto al Ministerio de Educación y de Justicia y Derechos Humanos, debiesen ocuparse adecuadamente del trabajo pedagógico recibido, poniendo especial atención a esta población. Esto implicaría, como base, crear objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación en estos contextos, siendo atingente, primeramente, a las necesidades y capacidades de los/a adolescentes, lo que estribaría en una creación de un marco curricular adaptado y especializado para esta modalidad de educación. Además, esta adaptación permitiría focalizar aún más el aprendizaje, generando una alineación de prioridades entre la institución, los organismos colaboradores, los/as docentes y los/as estudiantes.

Cabe destacar, que cada objetivo planteado en esta investigación logró ser trabajado, por lo que se pudo dar respuesta a cada una de las dimensiones establecidas desde un comienzo. También, es importante mencionar que, si bien, los y las profesionales que conformaron la muestra provenían de distintos programas ASE a nivel nacional, abarcando territorios de la zona centro y sur, no hubo gran distancia o diferencia en las respuestas otorgadas, lo que facilitó el análisis y, por, sobre todo, la identificación de significaciones en común, elemento clave del análisis de contenido.

Continuando, es importante dar respuesta a la pregunta de investigación planteada: ¿Qué significados les otorgan los/as docentes de los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza a sus prácticas pedagógicas bajo el “Modelo Socioeducativo” que contempla la Ley 20.084 y al rol de la educación en la reinserción social de adolescentes sancionados/as? En respuesta, los/as entrevistados/as valoran su paso por los programas

ASE como una experiencia enriquecedora tanto para su profesión como para sus vidas, esto, entre otras cosas, porque consideran que el aporte que tienen en la vida de los/as usuarios/as por muy pequeños que sean los logros en lo educativo, es sumamente significativo. La posibilidad de poder flexibilizar y adaptar cada intervención, derivado del modelo socioeducativo de SENAME, les permite atender a las particularidades del adolescente, incluso, permitiéndoles atender dimensiones más allá de lo educativo. De esta manera, los/as docentes consideran que su trabajo dentro de los ASE posibilita, junto con las demás redes a las que pertenece cada caso, la reinserción social y educativa del joven.

Es importante abordar en estas conclusiones los aportes que de esta investigación subyacen tanto hacia el Trabajo Social, como hacia las Políticas Sociales. Frente a ello, es preciso destacar los temas centrales de este estudio; la educación y la pedagogía. Con relación a aquellos, el Trabajo Social entre sus funciones, despliega prácticas que se relacionan directamente con lo socioeducativo, generando acciones educadoras dentro de contextos con problemáticas sociales y/o de vida en comunidad. Desde la profesión y como indica Ander-Egg (1987) se ayuda a la gente a que aumente sus conocimientos, habilidades, también destrezas con el propósito de que resuelvan sus problemas, se trata de ofrecer ayuda con el fin de que las personas puedan ayudarse a sí mismas, objetivo que nace desde la acción pedagógica, y que se manifiesta en la disciplina, con funciones educativas claras.

De esta manera, las experiencias y acciones que subyacen desde la pedagogía y la educación y que se evidencian en esta investigación, resultan ser temáticas que aportan desde las prácticas in situ. Además, retrata una realidad educativa que ha sido poco abordada desde la disciplina, que implica el trabajo con población juvenil infractora de ley. El poder conocer las prácticas desplegadas, a través de esta investigación, contribuye al conocimiento transdisciplinario. También, permite identificar diversos factores que inciden en estos espacios educativos, factores de carácter social, político, cultural y económico, en donde el rol de la profesión permite ir identificando y visibilizando aquellas dimensiones para comprender el panorama social en el que estamos inmersos.

En materia de Políticas Sociales, esta investigación aporta con la evaluación de un programa socioeducativo y su modelo socioeducativo, los que se desprenden de un organismo del Estado, el Servicio Nacional de Menores. Esta evaluación subyace de agentes fundamentales dentro del programa; los y las docentes, quienes desde sus experiencias y a través de sus discursos han permitido conocer las condiciones desde las que operan, las significaciones sobre lo que implica trabajar bajo lineamientos de un modelo socioeducativo, establecido por una institución no educativa, permitiendo trazar recomendaciones y desafíos en materia educativa con adolescentes sancionados/as por la ley penal, población que requiere de componentes educativos específicos desplegados de organismos con expertiz en la temática.

Para finalizar, es importante destacar que aun cuando se puede evidenciar la complejidad que representa hacer clases en estos contextos, más, actualmente, en periodo de pandemia, se encuentran experiencias positivas y estrategias pedagógicas innovadoras a través de las cuales los/as profesionales han permitido mejorar cualitativamente los

procesos educativos. Es más, se puede desprender de la presente investigación que los/as docentes son agentes muy significativos para los/as usuarios/as, cumpliendo roles que van más allá de la exposición de clases y entrega de contenidos curriculares, respondiendo incluso, a necesidades de los/as adolescentes que inciden en sus vidas, convirtiéndose en una figura de apoyo y contención.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1575-0965. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034495>
- Aguirrezabal, M., Lagos, G. y Vargas, T. (2009). Responsabilidad penal juvenil: hacia una "Justicia Individualizada". *Revista de derecho*, 22(2), 137-159. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502009000200008>
- Ahumada, H. y Grandón, P. (2015). Significados de la reinserción social en funcionarios de un centro de cumplimiento penitenciario. *Psicoperspectivas*, 14(2), 84-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1710/171038536009>
- Ander-Egg, E. (1987). *Qué es el Trabajo Social*. Humanitas.
- Albornoz, N., y Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 7-25. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Alfaro, C. & Venegas, N. (2010). *Jóvenes infractores de ley y su percepción Frente a la implementación del modelo Socioeducativo que contempla la ley 20.084 en el Centro semicerrado la cisterna del sename* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Arévalo, D. (2007). *Proyecciones que otorgan a su formación jóvenes que han infringido la ley en forma paralela a cursar estudios en educación media* (tesis de postgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750208>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación*, 26 (2), 409-430. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Asociación Chile pro Naciones Unidas. (2009). Derechos y compromisos, en búsqueda de un modelo pedagógico para jóvenes privados de libertad. Sistematización del programa de reescolarización desarrollado en un centro cerrado de SENAME. Recuperado de http://www.achnu.cl/wp-content/uploads/2016/06/Derechos-y-Compromiso_En-busca-de-un-modelo-pedag%C3%B3gico-para-j%C3%B3venes-privados-de-libertad.pdf
- Baleato, P. (2018). Educar en tiempos de cólera. Problemáticas y tensiones de las prácticas pedagógicas en contexto de encierro y marginación social. En M. Gaete (coord.), *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina: Experiencias, posibilidades y resistencias* (pp.143-168). Santiago: RIL Editores.

- Baltonado, D. (2018). El trabajo en equipo: clave para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. *IBERCIENCIA. Comunidad de Educadores para la Cultura Científica*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?El-trabajo-en-equipo-clave-para-mejorar-los-aprendizajes-de-los-estudiantes>
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2011). La relación Unidad de Análisis-Unidad de Observación-Unidad de Información: Una ampliación de la noción de Matriz de Datos propuesta por Samaja. *Revista Latinoamericana de Metodología de Investigación Social*, 1 (1), 61-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5275943.pdf>.
- Berríos, G. (2011). La ley de responsabilidad penal del adolescente como sistema de justicia: análisis y propuestas. *Política Criminal*, 11(6), 163-191. Recuperado de http://www.politicacriminal.cl/Vol_06/n_11/Vol6N11A6.pdf
- Bustos, H. (2013). *El rol de la educación en la reinserción social de jóvenes infractores de ley, en el medio libre* (Tesis de postgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Carpizo, J. (2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, (25), 3-29. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n25/n25a1.pdf>
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Cuarto propio. Recuperado de https://www.u-cursos.cl/facso/2016/1/PS01027/1/material_docente/bajar?id_material=1370911
- Castelli, R., Graciano, M. y Bandeira, C. (2018). Las políticas públicas de educación y su incidencia en las prácticas pedagógicas en contexto de encierro en Brasil. En M. Gaete (coord.), *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina: Experiencias, posibilidades y resistencias* (pp. 43-78). Santiago: RIL Editores.
- Cermeño, A. (2016). *La importancia de la motivación del profesor en el aprendizaje del alumno* (Tesis de pregrado). Universidad de La Rioja, La Rioja, España.
- CELADE y FNUAP. (2000). Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos. CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2261-juventud-poblacion-desarrollo-problemas-oportunidades-desafios>
- Centro de estudios MINEDUC. (2019). Estadísticas de la educación publicación 2018. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>
- Coll, C. (2007). Las competencias en educación escolar: algo más que una moda y muchos menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. Recuperado de <http://www.ub.edu/grintie>
- Contreras, F., Gálvez, F., Morales, R., Rojas, C. y Vergara, X. (2008). Manual de herramientas teórico-prácticas para intervenciones de calidad, centradas en el vínculo. *Servicio Nacional de Menores*. Recuperado de <http://eqtasis.cl/wp->

content/uploads/2018/02/MANUAL-DE-HERRAMIENTAS-TE%C3%93RICO-PR%C3%81CTICAS-PARA-INTERVENCIONES-DE-CALIDAD.pdf

- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D. Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., y Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10 (2). Recuperado de 10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144
- Corporación chilena pro derechos de los niños y jóvenes (PRODENI). (2006). *Estudio Género y Adolescentes Infractores de Ley*. Santiago.
- De la Maza, C. (2013). Derechos humanos de la infancia y adolescencia: adolescentes infractores frente a sanciones no privativas de libertad. En T. Vial (coord.), *Informe anual sobre derechos humanos en Chile* (pp. 165-186).
- Departamento de Justicia Juvenil. (2013). Orientaciones técnicas para la intervención educativa programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción Educativa ASR. Recuperado de <https://docplayer.es/17585289-Departamento-de-justicia-juvenil-orientaciones-tecnicas-para-la-intervencion-educativa-programa-de-apoyo-sicosocial-para-la-reinsercion-educativa-asr.html>
- Departamento de Justicia Juvenil y Servicio Nacional de Menores. (2017). Orientaciones técnicas programa de reinserción para adolescentes infractores a la ley penal en general. Modalidad programa de apoyo socioeducativo para adolescentes privados de libertad, medio libre. Recuperado de [https://www.sename.cl/wsename/ot-justicia-juvenil/Orientacion-tecnica-Programa-de-Apoyo-Psicosocial-\(ASR\).PDF?fbclid=IwAR15etSZ3MR_oQ3gFsE9elAgnX6lwLtUs9p9gHbN9jxVWaWk0GY2GN3t75w](https://www.sename.cl/wsename/ot-justicia-juvenil/Orientacion-tecnica-Programa-de-Apoyo-Psicosocial-(ASR).PDF?fbclid=IwAR15etSZ3MR_oQ3gFsE9elAgnX6lwLtUs9p9gHbN9jxVWaWk0GY2GN3t75w)
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es.
- Díaz, R. (2018). *Consideraciones críticas en torno al principio educativo en el marco del derecho penal juvenil* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Domínguez, J. (2013). La educación, un pilar fundamental en el programa de reinserción social para jóvenes infractores de ley privados de libertad de los centros administrados por el Servicio Nacional de Menores. *Convergencia Educativa*, (2), 21-38. Recuperado de <http://revistace.ucm.cl/article/view/268>
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 187-210. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>

- Duque, P., Rodríguez, J., Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de postgrado). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Farías, A. (2019). *Políticas sociales en Chile*. Ediciones UAH.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata
- Elizondo, N. (2017). *Jóvenes mujeres que no se encuentran incorporadas al sistema educacional y laboral en Chile* (Tesis de postgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Fernández, A. (2004). *Investigación y técnicas de mercado*. Editorial Esic.
- Fabres, J. (2016). Justicia penal juvenil, características del Sistema Penal Juvenil, Newtonismo social y sociedad maqueta. *FLACSO Andes*. Recuperado de https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/%25f/agora/files/justicia_penal_juvenil_chile.pdf
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*. *Revista Tendencias pedagógicas*, 16(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951/2062>
- Fernández, Y., y Martínez-Pinto, P. (2019). La educación para personas menores de edad del sistema carcelario costarricense. *Praxis educativa*, 23 (3), 1-14. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230303>
- Fontán, M. (2014). La educación ¿un derecho universal?. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, (23), 111-123. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/14014/1/0235347_00023_0011.pdf
- França-Tarragó, O. (1996). *Ética para psicólogos introducción a la psicoética*. Desclée de brouwer.
- Gaete, M. (2018). *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina: Experiencias, posibilidades y resistencias*. RIL Editores.
- Godoy, A. (2010). *Adolescentes infractores de ley y sus representaciones sociales, insertos en el Centro Semicerrado La Cisterna* (tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Gomes de Costa, A. (2015). *Pedagogía y Justicia*. *Centro de Estudios de Justicia*. Recuperado de <https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/5311/pedagogiayjusticia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Global Education Monitoring Report. (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8. *UNESCO*. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-20178>

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill Interamericana
- INDH. (2017). Informe Anual Situación de los Derechos Humanos en Chile. Recuperado de https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/02_Informe-Anual-2017_accesible.pdf
- Jara, M. y Farías, J. (2013). *Realización del derecho a la educación en la Ejecución de sanciones contempladas en la Ley 20.084 de responsabilidad penal Adolescente* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: Introduction to its methodology*. SAGE publications.
- Matthews, R. (2011). Una propuesta realista de reforma para las prisiones en Latinoamérica. *Política criminal*, 6(12), 296-338. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992011000200003>
- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2). Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 125-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268318>
- Morales, M. (2016). El trabajo en equipo del profesorado. *Práctica reflexiva*. Recuperado de <https://www.practicareflexiva.pro/trabajo-equipo-del-profesorado/>
- Moya, G. y Yáñez, D. (2016). *Jóvenes que cumplen sanciones no privativas de libertad: percepciones de cambio desde los profesionales* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, R. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN*, 12(3), 263-274. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf>
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana
- Onrubia, J., (2005). *Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. Graó.
- Osorio, X. y Campos, H. (2003). Justicia restaurativa y mediación penal en Chile. *Revista de Derecho*, (10), 141-160. Recuperado de <https://revistaderecho.ucn.cl/index.php/revista-derecho/article/view/2160/2618>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *La UNESCO y la Educación: Toda persona tiene derecho a la educación*. UNESCO, París.
- Palacios, B., Sánchez, M., y Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. *Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación*, 581-596. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3014>
- Pérez, L. (2009). Posibilidades y alcances de la reinserción social: una mirada desde los discursos de los adolescentes. *El observador*, (3), 63-88. Recuperado de https://www.sename.cl/wsename/otros/observador3/obs3_63-88.pdf
- Rada, D. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista UPEL-IMPM*. Recuperado de http://revistas.upel.digital/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3539
- Ramírez, F. (2013). La dimensión subjetiva de la infracción de ley en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró*, 2(2), 7-35. Recuperado de <https://psicologia.uahurtado.cl/la-dimension-subjetiva-de-la-infraccion-de-ley-en-adolescentes/>
- Ramírez, M. (2018). Talleres con niñas en un centro de protección: pedagogía con perspectiva de género. En M. Gaete (coord.), *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina: Experiencias, posibilidades y resistencias* (pp.191-214). Santiago: RIL Editores.
- Ramírez, M. y Gaete, M. (2017). Formación práctica en contextos de encierro de estudiantes de pedagogía en educación secundaria. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/146768>
- Reyes, C. y Durán, F. (2018). Neoliberalism and discourse: a socio-critical reading of the social reintegration policy for young law offenders in Chile. *Ultima década*, 26(49), 128-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000200128>
- Reyes-Quilodrán, C., LaBrenz, C. y Donoso-Morales, G. (2018). Justicia Restaurativa en Sistemas de Justicia Penal Juvenil Comparado: Suecia, Inglaterra, Italia y Chile. *Política criminal*, 13(25), 626-649. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992018000100626>
- Ruíz, F., y Parilli, M. (2015) Sobre Flexibilidad Educativa y el Rol Docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19), 1-4. Recuperado de <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A1.pdf>
- Saldaña, L. (2017). *Derecho a la educación y programa de rehabilitación del adolescente infractor en el Servicio de Orientación al Adolescente (SOA) del Callao* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Sandoval, E. y López de Maturana, S. (2017). Desafíos educativos en torno a las experiencias de aprendizaje mediado con adolescentes infractores de ley. *Revista*

de currículum y formación del profesorado, 21(2), 377-391. Recuperado de <http://pedagogias.userena.cl/wp-content/uploads/2018/12/008.pdf>

Scarfó, F. (2002). El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en derechos Humanos. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36, 291-324. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>

Schejter, V., Zappino, A., Koltan, M., Font, P., Furlan, G., Cocha, T., Meno, B., Rivero, N. y Barembaum, M. (2010). La construcción de la práctica docente como efecto de la intervención institucional en la formación del psicólogo. *Anuario de investigaciones*, 17, 253-257. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100024&lng=es&tlng=es.

Sepúlveda, A. (2016). El currículum tras las rejas: aproximaciones al significado pedagógico- curricular en un contexto privativo de libertad para adolescentes. *Estudios de Políticas Públicas*, 3, 39-50. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-6296.2016.41826>

Sepúlveda, J. (2021). Análisis del proyecto del Servicio Nacional de Menores en Materia Educativa para Infractores de Ley frente a Estándares Internacionales de Reinserción Social. *SciComm Report*, 1(1), 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.1415>

Servicio Nacional de Menores. (2007). Sistema nacional de atención socioeducativo para adolescentes infractores de ley período 2006–2010. Recuperado de https://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/Sistema_nacional.pdf

Servicio Nacional de Menores. (2012). Orientaciones técnicas para la intervención programa de servicios en beneficio de la comunidad y reparación del daño. Recuperado de https://www.sename.cl/wsename/otros/OT_03-07-2014/Orientacion%20T%C3%A9cnica%20Servicios%20en%20Beneficio%20de%20la%20Comunidad%20y%20Reparacion%20del%20Da%C3%B1o.pdf

Suil, G. (2014). *Condiciones existentes para la reinserción adolescente del programa libertad asistida y libertad asistida especial del servicio nacional de menores* (Tesis de postgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Facultad de Psicología Instituto de Ciencias de la Educación. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma. Recuperado de <http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/publicaciones/castellano/cap1.pdf>

Taylor, S. J. y Bogdan, R., (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Tierra de Esperanza. (2016). Informe de Gestión 2016. Recuperado de http://tdesperanza.cl/portal/upload/documentos/archivo/informe_de_gestion_2016pdf.pdf

- Úcar, X. (2020). Principios Sociopedagógicos y Relaciones Socioeducativas. En F. del Pozo (coord.), *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital* (pp. 3-22). Editorial Universidad del Norte. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1cfthrh>
- Unigarro, M. & Rondón, M. (2005). Tareas del docente en la enseñanza flexible: El caso de UNAB Virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1). Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/28831/28665>
- UNICEF. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Valles, M., (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vargas, G. (2017). La importancia del diseño curricular en la institución educativa. *Revista internacional Magisterio*. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-importancia-del-diseno-curricular-en-la-institucion-educativa>
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 685-697. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/551/55130165/>
- Verd, J. y Lozares, C., (2016). *Introducción a la investigación cualitativa, fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Vieytes, R., (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad Epistemología y técnicas*. Editorial de las ciencias.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

ANEXOS

i. Anexo 1

Antecedentes	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre: - Comuna en la que reside: - De qué asignatura es docente: - Años totales de docencia: - Tiempo trabajando en ASE:
---------------------	--

Objetivos específicos	Temas	Subtemas	Preguntas
<p>Explorar los significados que los/as docentes les atribuyen a sus prácticas pedagógicas de planificación, aplicación y evaluación de contenidos y objetivos pedagógicos bajo el “Modelo Socioeducativo” preestablecido por el Servicio Nacional de Menores.</p>	<p>Prácticas pedagógicas bajo el "modelo Socioeducativo" de SENAME</p>	Significaciones generales sobre su labor docente	<p>¿Cómo llegó a trabajar aquí? ¿Qué lo/la motivó?</p> <p>¿Qué significa para usted ser docente en este contexto? (contexto de sanción en medio libre)</p>
		Significaciones generales sobre el modelo	<p>¿Qué implica para usted intervenir bajo el modelo socioeducativo establecido por SENAME?</p> <p>¿Qué apreciaciones tiene en torno al modelo socioeducativo?</p> <p>¿De qué manera direcciona sus prácticas pedagógicas?</p>
		 <p>Planificación</p>	<p>¿Cómo planifica la intervención con el adolescente?</p> <p>¿En qué consiste esta fase?</p> <p>¿Considera que desde el modelo se contempla la planificación de estrategias que den respuesta a la diversidad de estilos ritmos y capacidades de aprendizaje? ¿Por qué?</p>
			<p>Desde su quehacer personal, ¿considera estrategias para la diversidad de ritmos y capacidades de aprendizaje?</p> <p>¿El modelo permite la modificación del curriculum a trabajar con los adolescentes?</p> <p>¿Elabora y/o comenta adecuaciones curriculares con los demás colegas?</p>
			<p>¿Cómo habitualmente es una intervención con estos adolescentes? ¿Qué diferencias se presentan en relación al medio regular libre?</p> <p>¿Qué instrumentos contempla este modelo socioeducativo? ¿qué opina en relación a ellos?</p> <p>¿Cuál es el/los método/s de enseñanza con el que realizas tus clases? ¿Actividades que realiza?</p> <p>Las actividades que ha llevado a cabo desde su ingreso al programa ¿Cómo han sido recibidas por los jóvenes? ¿Hay alguna experiencia en particular que recuerde?</p>
		Evaluación	<p>¿Qué aspectos debe evaluar de los casos?</p> <p>¿Cómo se evalúan y constatan los logros de la intervención?</p> <p>¿Cuál es la periodicidad con que se evalúa cada caso?</p>

			¿Evalúan en conjunto la necesidad de adecuar las estrategias, actividades y objetivos de aprendizajes que no fueron logrados de manera efectiva?
Describir los facilitadores y obstaculizadores del “Modelo Socioeducativo” preestablecido por el Servicio Nacional de Menores en las prácticas pedagógicas de docentes de los programas de Apoyo Socioeducativo.	Modelo socioeducativo	Facilitadores	¿Qué fortalezas/facilitadores considera tiene la implementación del modelo socioeducativo en la intervención con NNA sancionados?
		Obstaculizadores	¿Qué debilidades/obstaculizadores considera tiene la implementación del modelo socioeducativo en la intervención con NNA sancionados?
		Optimización	¿Qué mejoras le realizaría al modelo socioeducativo para optimizar la intervención?
Describir los significados otorgados por los/as docentes al rol que cumple educación en la reinserción social de los/as usuarios/as de los programas ASE de Fundación Tierra Esperanza.	Rol de la educación en la reinserción social de los adolescentes	Educación	¿Qué papel cree que cumple la educación en estos contextos? ¿Qué papel cree que cumple usted en la vida de los/as jóvenes?
			De acuerdo a su experiencia ¿Qué significado crees que le dan los/as estudiantes a tus clases?
			¿Considera que cómo abordan la educación desde los programas ASE posibilita la reinserción social de los adolescentes? ¿Por qué?
		Reinserción social	¿Qué opina en relación a que el escenario educativo de estos adolescentes dependa de instituciones no educacionales (SENAME)?
			¿De qué manera los programas ASE contribuyen a la reinserción social de sus usuarios?
		Políticas públicas	¿Cómo constatan la reinserción social desde el programa?
			¿Qué acciones o estrategias debiera desarrollar el gobierno con respecto a la educación de los jóvenes sancionados por la LRPA?
			¿Cuáles consideras son los desafíos de la política pública educativa en materia de pedagogía en estos contextos? ¿De qué manera se podría mejorar?

ii. Anexo 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a:

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación «Docentes de los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza: significados otorgados a sus prácticas pedagógicas y al rol de la educación en la reinserción social de adolescentes sancionados por la ley», el cual es llevado a cabo por Gabriela Espinoza Pérez, Socióloga de la Universidad de Concepción. Por medio de esta investigación, está optando por el grado de Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales, de la Universidad de Concepción.

El objetivo de esta investigación es «Conocer los significados otorgados por los/as docentes de los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza a sus prácticas pedagógicas bajo el “Modelo Socioeducativo” que contempla la ley 20.084 y al rol de la educación en la reinserción social de los/as jóvenes sancionados/as». Con ello, este documento tiene como propósito solicitar su participación en esta investigación debido a que realiza clases en un programa ASE.

Su participación en esta investigación es de carácter voluntaria y no contempla ningún tipo de compensación, de aceptar se le realizará una entrevista individual, en dependencias acordadas previamente y que convengan en el desarrollo de esta, teniendo una duración aproximada a 1 hora y 30 minutos. Cabe destacar, que usted puede negarse a participar o dejar de participar tanto de manera total como parcial en el momento del estudio que usted estime, por esto no recibirá ninguna sanción.

Es importante mencionar que la información que se obtenga será anónima y confidencial, utilizándose básicamente para los propósitos planteados al comienzo. Cuando el proceso termine, tendrá derecho a conocer los resultados obtenidos, los cuales arrojarán información esencial sobre la realidad que viven los/as docentes en contextos de encierro, permitiendo una visibilización de sus labores a nivel académico y social.

Si durante el proceso le surgen comentarios, dudas y/o preocupaciones con respecto a su participación, puede comunicarse con Gabriela Espinoza Pérez al fono: 984976441 o vía e-mail gabiespinoza95@gmail.com.

Agradezco de antemano su colaboración.

A continuación, se le hará entrega de un documento que contiene la autorización de este consentimiento, para lo que se le solicita contestar y devolver firmada.

Muchas gracias.


ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo....., RUN....., profesional del programa acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación « Docentes de los programas ASE de Fundación Tierra de Esperanza: significados otorgados a sus prácticas pedagógicas y al rol de la educación en la reinserción social de adolescentes sancionados por la ley», dirigida por Gabriela Espinoza Pérez.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En respuesta, acepto participar en la entrevista que se realizará en el lugar convenido e informado con anticipación.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún tipo de compensación o sanción, ya que es voluntaria, por lo cual puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones.

Declaro saber que la información entregada será anónima y confidencial y que responde solo a los propósitos del estudio. Teniendo acceso a los resultados de este al momento que finalice.

_____ Nombre Participante		_____ Nombre Investigador
_____ Firma		_____ Firma

Fecha: