

Fecha de recepción

Reception date

22/06/19

Fecha de aceptación

Date of acceptance

19/08/2019



Carlos Burgos Gallegos.
Carlos.burgos@tdesperanza.cl
Cristian Andrés Jullian Salgado
Cjullian@udec.cl
José Rebolledo Moya
Jose.rebolledo@tdesperanza.cl
Gabriela Espinoza
Gabriela.espinoza@tdesperanza.cl

Fundación Tierra de Esperanza
Universidad de Concepción

Resumen

Este estudio sobre educación en contexto de privación de libertad describe los significados y experiencias socioeducativas de jóvenes y profesores en el contexto de privación de libertad bajo la ley 20.084 chilena. Empleando metodologías cualitativas, a partir de un enfoque fenomenológico, se desarrolló una narrativa de los actores utilizando entrevistas y grupos focales, que encontró como principales resultados una valoración positiva sobre el vínculo socioeducativo, importante motivación sobre las experiencias educativas y elementos singulares de las prácticas socioeducativas.

Palabras claves: Privación de libertad; Prácticas socioeducativas; Derecho a la educación; vínculo socioeducativo.

Abstract

This study about education in the context of deprivation of liberty describes the socio-educational meanings and experiences of young people and teachers in the context of deprivation of liberty under Chilean law 20.084. Using qualitative methodologies, based on a phenomenological approach, a narrative of the actors was developed using interviews and focus groups, which found as principal results a positive assessment of the socio-educational bond, important motivation on educational experience and unique elements of socio-educational practices.

Keywords: Deprivation of liberty; socio-educational practices; the right to education; socio-educational bond.

Introducción

La investigación en torno a educación en contextos de privación de libertad es el resultado de un proceso de investigación financiado por el Ministerio de Desarrollo Social, del gobierno de Chile, que permitió describir y comparar significados y experiencias de profesores/as y jóvenes asociadas a procesos socioeducativos en contexto de privación de libertad que participan de los centros de apoyo socioeducativo y colegio de Fundación Tierra de Esperanza. Institución sin fines de lucro, con más de 20 años de presencia en el ámbito nacional, que licita y ejecuta programas/planes de atención en el marco educativo, provenientes del Ministerio de Educación y del Servicio Nacional de Menores, a partir de lo cual administra recursos financieros y profesionales para desarrollar dicha tarea en determinados dispositivos de atención educativa.

Uno de esos dispositivos de atención son los *Colegios*, que entregan educación formal a los jóvenes que se encuentran en cumplimiento de sanción penal (CIP) o medida judicial (CRC) bajo la ley de responsabilidad penal adolescente (20.084), que determina las acciones y cumplimiento de pena por comisión de delito según la regularización del sistema penal en Chile.

Un segundo dispositivo de atención son los programas de reinserción educativa insertos en el contexto privativo (*ASR*), que tienen por objetivo implementar una oferta psico-socioeducativa que contribuya en la reinserción social, no obstante, a partir de los últimos procesos licitatorios ha cambiado sus orientaciones técnicas, tomando el nombre de programas de apoyo socioeducativo (*ASE*) que tiene por finalidad entregar una intervención especializada de carácter pedagógico y psicopedagógico que permita la reinserción socioeducativa, trabajando el ámbito específico del acceso y el reconocimiento por parte de los (as) adolescentes a la educación formal, como también a los aprendizajes que pueda brindar la educación informal, asociada a contenidos formadores de hábitos, valores, experiencias y habilidades.

Referencia para citar este artículo:

Burgos Gallegos, C. *et.al.* (2019) Educación en Contexto privativo de Libertad: significados y experiencias socioeducativas de profesores y jóvenes en Chile. *Revista Alquimia Educativa*. N° 6. V.I. pp.187- 208.

MARCO TEÓRICO

La deserción escolar, entendida como el proceso paulatino de alejamiento y abandono de un espacio cotidiano como es la escuela, implica, además el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño.

Así mismo, estar fuera del sistema escolar aumenta la probabilidad de vincularse con pares que refuercen factores de riesgo, disminuyendo el contacto de los adolescentes en privación de libertad con agentes socializadores que puedan monitorear sus conductas y facilitar la socialización de conductas prosociales. Por otra parte, la falta de formación en las áreas académica y de habilidades para la convivencia empobrece la capacidad de integración social de los/as adolescentes.

De esta forma, la deserción escolar aumenta el riesgo de experimentar resultados adversos en el largo plazo, como podrían ser el acceso restringido al empleo o acceso a empleos de baja remuneración y otras consecuencias sociales adversas

I. Jóvenes en situación de vulnerabilidad en Chile

En el contexto chileno, la Caracterización socioeconómica nacional del 2015 y 2017, da cuenta que del total niños entre 6 y 13 años un 9,5% no asiste a la educación formal, cifra que ha disminuido según la última medición a un 8,5% (1). Tendencia que se amplía en el caso de los jóvenes que participan en la línea educativa de Fundación Tierra de Esperanza (2), quienes de acuerdo con un instrumento de Caracterización Usuaría del 2015-2018, informan que los jóvenes de sus programas de apoyo socioeducativo y colegios alcanzan un 38,2% de inactividad escolar, presentando un 80,5% de deserción escolar y un 79% de repitencia en al menos un nivel educativo en sus experiencias educativas.

Datos que se contrastan con las proyecciones educativas declaradas por parte de los jóvenes, quienes en un 78,2% piensan en finalizar sus estudios incompletos básico en sistema formal (10,6%), básico a partir de nivelación o programa de reescolarización (16,1%), educación media en sistema formal (25,7%) y educación a partir de nivelación o programa de reescolarización (25%) que permiten establecer expectativas de estos adolescentes que en promedio tienen 16,7 años de edad con un mínimo de 14 años y un máximo de 28 años.

El contexto de sanción penal o medida judicial plantea complejidades que limitan la potenciación de las experiencias socioeducativas en actividades ligadas a la participación activa de los jóvenes en sus propios procesos de aprendizaje. El control, el saber y las medidas correctivas asociadas al castigo, en este caso la privación de libertad, tienden a anular su autonomía, sus voces y el surgimiento de un proyecto de vida que les signifique una alternativa de interacción prosocial (Foucault, 1986). En este sentido, la presente investigación cobra gran importancia social y educativa al relevar las voces y experiencias de los y las jóvenes, evidenciando con ello sus proyecciones, avances, dificultades y desafíos en torno a sus proyectos de vida. Del mismo modo, se relevan las voces y experiencias pedagógicas de los y las profesionales de la educación que implementan el proceso socioeducativo en dichos contextos.

(1) Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. (2017). Caracterización Socioeconómica Nacional. Encuesta de hogares, de carácter transversal y multipropósito, principal instrumento de medición socioeconómico para el diseño y evaluación de la política social.

(2) Fundación Tierra de Esperanza. (2019). Caracterización usuaria de modalidad educativa. Instrumento de identificación de variables sociodemográficas, familiares, educativas y de vulneración de derechos sobre usuarios de atención.

II. Educación en contextos de privación de libertad: La realidad de los/as jóvenes que se encuentra bajo la ley de Responsabilidad Penal Adolescente.

En este punto de la revisión teórica se trabajará principalmente con el concepto de <<educación en contextos de privación de libertad>> o como también es conocido <<educación en contexto de encierro>>, ajustándonos y reflejando la realidad que viven los y las jóvenes que se encuentran bajo la Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente. Además, nos resulta importante abordarlo desde un enfoque de derechos, y junto a ello, realzar el valor que cumple la educación para los y las internos/as.

El concepto de educación en contexto de privación de libertad o también en contexto de encierro, constituye a una modalidad de educación que tiene la particularidad de ser realizada <<dentro de>> cárceles, instituciones de menores, centros de internación provisoria o centros de régimen cerrado. Resulta importante considerar, de acuerdo a lo mencionado por Gaete (2018), que el concepto *contexto de encierro* puede ser entendido de manera equívoca puesto que generalmente se asocia a centros carcelarios, independiente de que existen muchos contextos que cierran y encierran a sujetos, no permitiéndoles desarrollarse libremente.

Es por esta razón que nos referiremos a *contextos de privación de libertad*, debido al trabajo realizado en centros de protección de menores de edad, considerando de todas formas que, sin ser instituciones penitenciarias, comparten lógicas y prácticas asociadas al funcionamiento que corresponden a instituciones cerradas, cuyo fin es el control total de los y las individuos, en donde la seguridad es el eje de funcionamiento (Gaete, 2018). Frente a lo anterior, nos adentraremos en la realidad que viven adolescentes y jóvenes privados de libertad en Chile, comprendiendo que en la última década el Estado chileno ha ido desarrollando una preocupación especial por los y las jóvenes en conflicto con la ley, específicamente con aquellos/as que han sido privados de libertad.

Esto ha permitido que se configuren ejes de trabajo enfocados en las vulneraciones de derechos, teniendo en un enfoque principal la situación que viven los/as adolescentes privados de libertad que se encuentran bajo custodia del Estado. Es por eso, y tal como señala Scarfó (2002), que, si bien estas personas se encuentran privadas de su derecho a libertad, preservan otros derechos fundamentales, entre ellos, la educación. De esta manera, el Estado desde una temática de enfoque de derechos tuvo como respuesta un cambio paradigmático al adecuar la normativa interna del país a los estándares exigidos por la Convención de los Derechos del Niño, logrando establecer por primera vez un sistema penal diferenciado al del adulto, lo que permitió la creación de la Ley 20.084 sobre Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), la cual busca disminuir la reincidencia y apoyar la reinserción social del/la adolescente (INDH, 2017).

Esta ley es sumamente clara al señalar que la educación para los/as jóvenes es prioridad, es por eso que se debe responder a tal necesidad. Resulta fundamental reflexionar sobre los sentidos de la educación al interior de los centros de reclusión juvenil, los cuales, según Gaete (2018) constituyen una práctica de libertad en un contexto como tal.

En apoyo de lo anterior, Scarfó (2002) indica que la educación en general, y especialmente la de contexto privativos, actúa como resguardo de la condición de ser humano ante aquellos/as que han infringido la ley, es por esta razón que la internación de las personas no debe llevar consigo la privación de los demás derechos civiles.

Es importante reconocer a 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 distinguir por ninguna condición.

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

En sintonía con lo que argumenta Sandoval (2014), y considerando la importancia del rol que tiene la educación social en las instituciones penitenciarias, es que el desarrollo cognitivo de un sujeto durante su trayectoria vital estaría dado por su capacidad de cambio, flexibilidad y adaptabilidad de éste, lo cual le permita avanzar desde un tipo de funcionamiento a otro más complejo, lo cual le permita enfrentar, resolver y adaptarse a nuevas situaciones o problemas.

III. El trabajo pedagógico con jóvenes en centros privativos de libertad

Con el afán de relevar las voces y experiencias tanto de los/as jóvenes como los/as profesionales de la educación, en este punto se trabajará con aquellas experiencias pedagógicas que significan el proceso socioeducativo dentro de los contextos de privación de libertad. Entendiendo el trabajo pedagógico llevado a cabo y cómo el enfoque de la pedagogía social se manifiesta en estos espacios.

La función de la pedagogía social, entendida esta como disciplina científica, ha sido siempre estudiar e intervenir en diversas realidades sociales, con el objeto de incidir en el medio o contexto social a través de respuestas que permitan un cambio en la calidad y condiciones de vida de grupos y personas, lo anterior mediante una constante interrelación con el entorno que conforman (Añaños, 2010, en, Añaños-Bedriñana y Del Pozo, 2012).

En otras palabras, la pedagogía social se comprende a su vez como teoría y praxis, cuyo objetivo es que los individuos sean conscientes de su medio, y, además, sean capaces de reflexionar, criticar y resignificar su realidad para así transformarla (Caride, 2010, en Añaños-Bedriñana y Del Pozo, 2012).

Esta concepción de pedagogía social descrita con anterioridad resulta ser un ideal de enfoque pedagógico para ser llevado a cabo dentro de los contextos de privación de libertad, no obstante, dista bastante de lo esperado. La pedagogía en estos contextos, a pesar de sus grandes avances, aún se encuentra relegada a un segundo plano, donde con frecuencia no se utilizan fundamentos, metodologías y acciones propias, situación que ha generado que en algunos casos los/as profesores hayan tenido que mantener una función más de gestión, que de acción socioeducativa (Caride y Gradaílle, 2013).

Para Gaete (2019) los docentes en contextos de privación de libertad creen en una pedagogía del reconocimiento del otro en el cual se puedan generar espacios de convivencia de respeto, aceptación y colaboración dentro del aula, esperando que los y las jóvenes puedan extenderlos individualmente a otros espacios de convivencia, los cuales han sido marcados por la agresión y la deslegitimación, permitiendo ser un referente para el posicionamiento de los/as docentes, ayudándolos a tomar decisiones y también para poder generar propuestas pedagógicas transformadoras.

La autora, agrega que el trabajo con jóvenes en contextos de privación de libertad presenta una diferencia con el trabajo en escuelas en el medio libre. Lo anterior debido a que los/as jóvenes penetran el espacio del aula con sus relatos de vida, historias, frustraciones, miedos y afecto, impidiendo que se repliquen las relaciones frías y distantes de la escuela en medios libres. Es por esto, que la neutralidad es imposible, los modos de convivencia requieren ser alterados por el otro; en donde el encuentro mutuo y constante es trascendental (Gaete, 2018).

Indudablemente el vínculo profesor-estudiante es una característica de la educación en contextos privativos de libertad, es por esto importante considerar varios elementos, Albornoz y Cornejo (2017) indican los siguientes; la relación de mutua afectación, dialéctica y dinámica entre ambos actores, donde participa, además, el contexto como el otro cultural.

Para finalizar, apoyándonos de lo expuesto por Sala, Abarca y Marzo (2012) el trabajo pedagógico que se desarrolla en estos contextos está marcado por emociones, las cuales implícitamente tendrán un papel fundamental no sólo en el desarrollo emocional de los y las jóvenes sino también en la emocionalidad del propio profesional y en la eficacia de su labor.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de investigación permitió conocer experiencias participativas, relación socioeducativa, significaciones asociadas al proceso de enseñanza –

aprendizaje otorgadas por los/as profesores y los/as jóvenes de los dispositivos de educación descritos.

Estos ejes constituyen estrategias que incorporan el reconocimiento de las historias de vida de los y las jóvenes, particularmente su trayectoria escolar, y sus diferentes necesidades y potencialidades, adecuando los contenidos y la metodología de enseñanza a cada joven.

Por otra parte, todas las estrategias desarrolladas por los Programas de apoyo socioeducativo y Colegio ponen especial hincapié en que él o la joven sea actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde su opinión y participación en la toma de decisiones respecto al currículum, la metodología, los objetivos de intervención y su evaluación son imprescindibles. Ello facilita un mayor involucramiento y empoderamiento de los mismos en su propio proceso.

Respecto a la innovación social, además de incorporar al alumno como sujeto activo del proceso educativo, reconstituyendo su rol como sujeto de derechos, estas estrategias propuestas en esta investigación sobre experiencias socio-educativas va más allá de la simple adquisición de conocimientos establecidos en el currículum escolar formal, apuntan a desarrollar competencias ciudadanas que les faciliten su incorporación a espacios sociales y comunitarios, a fomentar una educación en el marco de la escolarización, como una alternativa real y factible de sus proyectos de vida.

METODOLOGÍA

El estudio empleó metodología cualitativa, de tipo descriptivo, su alcance fue transversal, pues el interés de la investigación fue realizar un único levantamiento de información (Vieytes, 2004). Se sustentó en un enfoque fenomenológico, buscando indagar experiencias socioeducativas, vínculo socioafectivo y prácticas socioeducativas, usando 12 entrevistas semi estructuradas y 4 grupos focales para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera.

El muestreo utilizado fue no probabilístico por conveniencia, lo que permitió incluir en el estudio solo los casos accesibles, lo que se definió en torno a la factibilidad y proximidad de los sujetos con el investigador, de los centros de ASR coronel, Colegio El Renoval de Coronel y Colegio Ruka Newen de Limache. Para el análisis de datos se desarrolló un análisis de contenido técnica muy útil para analizar los procesos de comunicación en diversos contextos, que tiene como pretensión interpretar el sentido del discurso, transformando el habla en texto, que tendrá como objetivo poder analizar las experiencias de forma cuantitativa y cualitativa con la finalidad de alcanzar un nivel de comprensión acabado de la temática (Krippendorff, 1990).

Los criterios éticos conllevaron la firma de una carta de consentimiento informado que da a conocer los objetivos y el rol del sujeto en el proceso de investigación.

RESULTADOS

A partir del análisis de las entrevistas y grupos focales realizados, los hallazgos de la investigación se estructuran en tres categorías: El vínculo docentes-alumnos/as como pilar las relaciones socioeducativas; Motivaciones y significados asociados a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto de encierro; y, por último, experiencias educativas en contexto de privación de libertad.

i. El vínculo como pilar de las relaciones socioeducativas

Uno de los aspectos transversales a todos los discursos de las y los informantes, sean jóvenes, profesores/as o profesionales, es la importancia que se otorga al vínculo que se genera entre los primeros y los últimos. Las relaciones socioeducativas mediadas por mayores grados de confianza y afecto entre alumnos/as y docentes producen una mayor adhesión de los primeros hacia los proyectos educativos, donde se producen procesos pedagógicos más personalizados lo que favorece en gran medida la motivación por aprender y alcanzar logros educativos. El vínculo mediado por la relación de mutua afectación, dialéctica y dinámica entre ambos actores, en este contexto, tal como señalan Albornoz y Cornejo (2017) se posiciona como uno de los aspectos claves que sustentan las prácticas socioeducativas.

Sí, sí, y es imposible no encariñarse y que los chiquillos no se encariñen con uno, porque si pensamos que los chiquillos que más van, son los que están condenados, nos vemos todos los días, entonces hay chiquillos hoy en día, como Marcelo, que nosotros lo conocemos en CIP sacando quinto básico y hoy en día está en, sacando cuarto medio, entonces tiene una trayectoria súper larga con nosotros y todo lo ha logrado con nosotros, entonces el lazo afectivo es súper fuerte, es súper fuerte. (Profesora, Colegio El Renoval)

La escuela, además, opera como un “espacio de contención”, en tanto profesores y profesoras logran establecer lazos de confianza importante con los/as jóvenes, quienes muchas veces les cuentan sus principales problemas que los aquejan y angustian, generando frecuentemente la primera contención emocional a ellos/as. Así, lo emocional desempeña un rol clave en el trabajo pedagógico que se desarrolla en contexto de jóvenes privados de libertad (Sala et al., 2012). Este apoyo emocional, sostenido en el tiempo, permite que se sientan más acompañados/as y favorece su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Creo que se ha dado la posibilidad de que exista el diálogo, lo reconozco que eso se da, con todo me atrevo decir con muchos de los profesionales que trabajamos ahí ese depósito de confianza que existe entre los profesionales y los chiquillos, ehm, ha dado pie para que ellos a veces, o sea, ellos intenten canalizar un poco lo que tienen que ver con sus inquietudes, con sus dudas, con sus problemáticas, con lo que los aqueja no cierto, con los que le molesta, ehm, ese es un espacio de interacción que se da en espacios como súper naturales y no tan estructurados ni tan como cuadrados, como puede ser una sala de clases o puede ser la intervención en una sala psicopedagógica, sino que se da en espacios de conversación, en el patio, a veces dentro de actividades que son como de interacción grupal con el resto de la casa” (Profesional ASE Coronel)

Por otro lado, los vínculos familiares también son un factor que inciden de manera importante en la motivación que presentan los y las jóvenes que participan de la escuela. Cuando las familias se constituyen como redes de apoyo positivas en términos de la importancia que otorgan a los logros educativos, y visitan a los/as jóvenes constantemente, estos últimos guardan sus pruebas, calificaciones y trabajos de la escuela, para mostrarlos con orgullo a sus familiares.

Buena porque nos ayuda *poh*, de repente uno viene entero *desanimao* al colegio así, *desanimao*, con problema personales y hablai con lo *profesore* y te *podís* desahogar. Yo de repente me he *desahogao* con lo *profesore*, *educadore*, porque no es lo mismo que te *queji* con tu mamá y te *pongai* a llorar delante de ella, porque que le *expresai* a ella, que tu *estai* mal, preferí guardarte y ser fuerte, porque a veces uno tiene que ser fuerte y no la persona delante tuyo. Igual es triste el ambiente de aquí porque a las finales todo tenemos familia y somos persona igual *poh*, cometimos errores (Joven, Grupo Focal Limache).

De esta forma, las relaciones socioeducativas que se establecen en la escuela y otros espacios inciden de manera positiva en los y las jóvenes, siempre teniendo como base el respeto y el mutuo reconocimiento, con normas que los jóvenes respetan, en espacios como las aulas, donde muy pocas veces se producen agresiones o violencia, tanto entre jóvenes como entre estos y los/as profesores, muy distinto a otros espacios dentro del mismo contexto.

ii. Motivaciones y significados asociados a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto de encierro

Los significados asociados a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los proyectos educativos ciertamente dependen de la posición en la que se encuentra cada actor en dicho proceso, así también de las subjetividades, biografías y trayectorias previas que permiten comprender los distintos matices y la complejidad que conlleva la educación en contexto de encierro. Es por esto que esta categoría se subdivide en dos ejes:

1) Los significados y motivaciones que subyacen a la experiencia docente en contexto de privación de libertad y, por ende, a las prácticas socioeducativas y,

2) los significados que posee la educación para los y las jóvenes, vinculados a sus propias biografías, trayectorias educativas previas y, también, a su experiencia de asistir a la escuela en contexto de encierro.

Trabajar como docente o profesional en este contexto es, sin duda, una labor compleja, tras la cual subyacen emociones, motivaciones personales y desafíos en términos profesionales que se ven reflejados en la actitud y disposición a relacionarse con los y las jóvenes, y que explican también las relaciones socioeducativas descritas anteriormente (Sala et al., 2012). En este sentido, los/as profesionales valoran la experiencia de trabajar en un contexto tan complejo y lleno de desafíos, donde no solo pueden aprender mucho desde lo profesional, sino que también sienten que realizan una labor socialmente importante y que los enriquece como personas.

Yo me he visto muy enriquecida de lo que vivo a diario, ehm, aprendo día a día, creo que he aprendido de cosas que son súper, a lo mejor extrañas en un entorno así y de experiencias personales, el, el empatizar con su historia, también con su historia ha permitido que el trabajo sea más realista, sea aterrizado, sea con compromisos reales, eh, siento que, yo he sentido que trabajar ahí, eh, ha sido un desafío pero a la vez uno de los mayores logros profesionales que he tenido que, en cuanto a enriquecimiento profesional y personal es muy positivo, y creo que todo lo que uno saca de lo que está haciendo y del desafío, eh, porque te ves enfrentado también al cambio de chicos diariamente y eso te hace también que estés viendo bajo un mismo parámetro. (Profesional, ASE coronel)

Los significados asociados al ejercicio de la labor pedagógica durante varios años en este contexto permiten comprender las fortalezas y debilidades que posee el modelo educativo que se busca implementar, donde en el caso chileno es necesario subrayar que no existe un currículum educativo adaptado específicamente a este contexto, sino que el currículum utilizado es el de la educación para adultos.

Distinto es el enfoque educativo que guía las escuelas y la práctica docente, cuyas bases son la formación cívica orientada a la participación ciudadana y al liderazgo. Sin embargo, la poca atención que recibe la educación en este contexto hace que los/as profesionales valoren más su trabajo, y los procesos socioeducativos que llevan a cabo con las y los jóvenes, valoración que también realizan de sus colegas y/o equipos de trabajo.

Mira, como opinión, yo me siento súper orgullosa de trabajar en este colegio, y me siento súper orgullosa por los jóvenes, y también por el (...) por el compromiso que yo veo en mis colegas, o sea me siento súper afortunada. (Profesora, Colegio Ruka Newen)

El enfoque educativo se sustenta, principalmente, en dos puntos: Por un lado, en la necesidad de garantizar el derecho a la educación de los y las jóvenes que se encuentran privados/as de libertad y, por otro, en la convicción de que como seres humanos merecen respeto y un trato digno, que en muchos casos no han recibido ni de parte del Estado, de la sociedad o de sus familias.

Es por ello que su trabajo se enmarca bajo dos principios que aparecen de manera transversal en los discursos de los/as profesionales entrevistados/as, que son brindar a los jóvenes las oportunidades que no se les han dado y, por otro lado, que estos puedan lograr una reinserción social, educativa y laboral exitosa (Añaños-Bedriñana y Del Pozo, 2012).

Este tipo de relación socioeducativa se desarrolla como una estrategia pedagógica que tiene por objetivo fomentar la motivación y adherencia de los/as jóvenes hacia los procesos formativos desarrollados por los equipos educativos, siempre desde un enfoque de derechos, que implica reconocer a los y las jóvenes como sujeto de derechos y, por tanto, valorarlos como un legítimo otro (Scarfó, 2002; Gaete, 2008.).

(...) lo que más valoro yo es darle la oportunidad los jóvenes. En creer que todo pueden llegar a un punto de tener la educación que los pueda reinsertar para lo que sea afuera, pa que puedan continuar estudiando afuera (Profesora, Colegio Ruka Newen)

La tolerancia a la frustración, la paciencia, la perseverancia y la empatía, junto a la importancia que otorgan a la labor que realizan son aspectos que remarcan los y las profesoras que trabajan en las escuelas. Si bien cada establecimiento educacional tiene su propio sello educativo, hay elementos transversales en lo formativo que van más allá de los contenidos mínimos curriculares, y que tienen que ver con potenciar las habilidades sociales de los/as jóvenes, su participación ciudadana y con trabajar la importancia que tiene la educación para el desarrollo personal.

Las prácticas socioeducativas que se desarrollan al interior de las aulas distan mucho de las formas tradicionales en que se imparten los contenidos en los establecimientos educacionales, puesto que se busca articular los contenidos con el desarrollo de competencias orientadas a la reinserción social y laboral de los/as jóvenes, tal como se ejemplifica más adelante (Gaete, 2019). Por otro lado, las clases son planificadas de forma de hacer atractivos los contenidos a los jóvenes, fomentando la utilidad práctica de cada uno de los contenidos repasados.

Por último, los abordajes pedagógicos personalizados, enfocados en que todos/as puedan aprehender los contenidos vistos en sus propios términos, y resolviendo de manera individual las dudas, consultas e inquietudes es uno de los sellos identitarios del trabajo docente en contexto de privación de libertad, contrario a lo evidenciado por Caride y Gradaílle (2013), quienes sostienen que el contexto genera que los profesores desempeñen funciones más asociadas a la gestión que de acción socioeducativa propiamente tal.

“Claro, porque yo te estoy hablando de lo actitudinal a cosas que van a lo conceptual. Peor en el caso del colegio lo que más remarca es el tema de la participación, también el tema del pensamiento crítico y el tema relacionado con ser ciudadano, con la formación ciudadana” (Profesor, Colegio Ruka Newen)

El trabajo de los profes, el darle identidad *poh*, que tú eres Carlos, tú eres Pedro, "ya, ¿esto te cuesta? ven, trabajemos", entonces los profes igual tienen eso de trabajo individual con los jóvenes y de acuerdo a sus necesidades. Ellos saben las necesidades de cada joven y qué les gusta. También se trabaja a nivel de dirección ese vínculo que se hacen en los consejos cuando empiezan a ver los casos, por ejemplo, profesor de matemática, "cómo es esta clase, cómo te resulta", "bien, mira mi clase la hago así y así logro la atención de los jóvenes", "ya, porque a mi este joven no me responde", "a no *poh*", dice, "es que tú con este joven tiene que trabajar de esta manera, esto es lo que le gusta", entonces esa comunicación de los profe hace enriquecer mucho la clase y hace que el joven no vaya perdiendo el hilo. Eso a los jóvenes también les va creando lazos porque el profe se acerca más, te conoce más (Profesora, Colegio Ruka Newen)

Muchos de los y las jóvenes entrevistados recalcan las malas experiencias que han tenido en contextos de educación formal más tradicionales en el medio libre, los que han marcado sus trayectorias educativas. En este sentido, valoran de manera importante los esfuerzos que realizan los/as profesores/as por buscar otras formas de entregar los contenidos, de manera más dinámica, didáctica y lúdica, acorde al contexto educativo y siempre fomentando su interés por la educación y su adhesión a la escuela. La frialdad, distancia y despersonalización de la educación formal en el medio libre, se contrasta con lo que ocurre en este contexto, donde se posibilita una pedagogía del reconocimiento del otro (Gaete, 2019).

Aquí las rutinas son de 45 minutos cada bloque, tiene un recreo de 15 minutos, empiezan a las 8:15 y terminan a la una de la tarde el bloque de la mañana, en la tarde no lo tengo muy claro el horario de la tarde, porque no estoy en ese bloque, pero en la mañana es así, eh, las profesoras tratan de buscar el lado donde te llegue más la materia, sino es escribiendo tratan de ir explicándote verbalmente, buscan el lado para que te concentri porque cuesta concentrarse aquí, de aprender cuesta caleta, de estar porque igual estar aquí encerrado (Joven, CRC Coronel)

Un aspecto importante mencionado brevemente más arriba se relaciona con la valoración que realizan los/as jóvenes de los trabajos realizados en clases, cuando obtienen buenas calificaciones es un motivo de orgullo para ellos mismos, lo que se demuestra en que solicitan las guías o pruebas calificadas a los/as profesores/as para mostrárselas a sus familiares los días que tienen visitas. De esta forma los significados asociados a la educación formal que tienen se van transformando y la escuela comienza a posicionarse poco a poco como un espacio de superación y re-encanto con la educación.

Bueno, esto es lo diferente de un aula normal, porque de repente en las salas normales el profesor de un libro o empieza a escribir, explicar, pero acá era como más conversado, se iba contando, claro, iban leyendo el libro, pero el libro te lo iban relatando, y así uno también tenía la capacidad de poder imaginarse también la situación *po*, la historia que te estaban contando (Joven egresado, CRC Coronel)

Uno de los aspectos centrales de las prácticas socioeducativas que desarrollan los docentes tiene que ver con aspectos que se relevan mucho más que en los centros educativos del medio libre, tales como el fomento de la participación y el liderazgo positivo. Lo anterior busca promover instancias de implicación activa de los y las estudiantes sus propios procesos socio-educativos, los cuales apuntan a la resignificación de la educación propiamente tal y a la reinserción social de los y las jóvenes (Gaete, 2008; Añaños-Bedriñana y Del Pozo, 2012).

Estamos recién empezando como monitor de biblioteca. Estamos ordenando lo libro, yendo a la casa a motivar a los cabro para que vayan, que va a estar entretenio y será un lugar agradable. Van a salir de la rutina de la casa, yo creo que todo los jóvenes aquí buscan lo mismo, salir de la casa (Joven, CRC Limache)

Respecto de las prácticas socioeducativas que se desarrollan fuera de las aulas, principalmente por parte de los profesionales que trabajan en el ASE, así como de otras actividades que realizan en ocasiones especiales los profesores, éstas se desarrollan principalmente en talleres, donde se les enseña a trabajar con distintos materiales, aprendizajes que los jóvenes también valoran mucho.

Eso poh, así calcamos los dibujos en una madera, los pintamos en una madera y ahí nos resulta y lo regalamos a la familia, otros los pegamos en la pieza y así va siendo siempre que hay trabajos distintos (Joven, CIP Coronel)

El taller del ASR, igual, es más rato el trabajo, hartos trabajos bonitos con la tía Ana y los martes, los jueves, todos los martes, no falto nunca, porque siempre nos lleva trabajos nuevos *pa* hacer (Joven, Grupo Focal CIP Coronel)

En síntesis, los y las jóvenes valoran especialmente los aspectos en los que se distancia la educación que reciben en este contexto respecto de la que han recibido en establecimientos educacionales del medio libre. Lo anterior abre la posibilidad de que se marque un punto de inflexión en sus trayectorias educativas, marcadas por el rezago y deserción escolar.

iii. Experiencias educativas en contexto de privación de libertad

Las prácticas socioeducativas que desarrollan los equipos educativos de Limache y Coronel son planificadas con una intencionalidad evidente. Apuntan a articular los contenidos curriculares con el desarrollo de competencias orientadas a la reinserción social de los/as jóvenes, es decir, los procesos formativos siempre tienen como finalidad el medio libre y por lo tanto, se orientan a preparar a los/as alumnos/as para su desempeño fuera del Centro de Privación de Libertad.

Estas prácticas, además, buscan incorporar los intereses y motivaciones personales de cada uno/a de los/as jóvenes para que los aprendizajes sean significativos, que penetren en sus propias redes semánticas y posibiliten una relación entre los aprendizajes ya adquiridos y los nuevos aprendizajes. Todas las actividades que se desarrollan buscan un propósito específico que permita dar sentido a los procesos educativos.

De esta forma, la personalización del proceso de enseñanza se relaciona con la necesidad de establecer metodologías que se adapten a las distintas necesidades educativas de los/as jóvenes. Para lograr lo anterior, los/as docentes buscan enfatizar en las formas y ritmos de aprendizaje que cada joven posee.

Es por ello que, las prácticas socioeducativas no se limitan solo al aula escolar, sino que se desarrollan también en las casas en que los jóvenes residen, en espacios para talleres, patios, salas de atención individual, gimnasios, etc. Los/as jóvenes valoran de sobremanera los espacios que permiten o involucren su vinculación con el medio externo (Gaete, 2008).

Esta última categoría de análisis pone énfasis en las experiencias socioeducativas que se han desarrollado en los Centros de privación de libertad de Limache y Coronel.

Dentro de las actividades que se realizan en el centro, tanto profesionales como jóvenes mencionan que es necesario generar más actividades que vinculen a los/as jóvenes con el medio libre, puesto que cuando se han realizado actividades de ese tipo, como visitas de equipos de fútbol u otras organizaciones desde el medio libre, éstas han tenido un impacto significativo en los jóvenes, quienes se sienten más incluidos en la sociedad a la que pertenecen, lo que facilita todos los procesos de reinserción que se busca llevar a cabo con ellos/as.

Lo anterior se posiciona también como uno de los principales desafíos de la educación en contexto de privación de libertad, la articulación entre los y las jóvenes y el medio libre, a partir de experiencias participativas que permitan hacerlos sentirse parte de la sociedad (Añaños-Bedriñana y Del Pozo, 2012).

Estamos poniendo puro taller de la tía Fran y la tía Ana que viene pa acá a trabajar con nosotros, pero no tuvimos más talleres y queremos más talleres, pa cortar el día más rápido (Joven, Grupo focal CIP coronel)

Los jóvenes solicitan que existan más instancias como los talleres y capacitaciones, las que son ejecutadas por parte de profesionales de SENAME, y son certificadas. Además de los talleres de arte, madera, sexualidad, música, etc. que se realizan, se dan actividades especiales tales como la celebración de la semana de la ciencia, mediante olimpiadas de la ciencia al interior del centro, la celebración del día del libro, el día de la interculturalidad y el desarrollo de murales al interior del centro, por ejemplo.

Los profesores destacan la importancia de realizar actividades que impliquen actividad física por parte de los jóvenes, puesto que los ayuda a liberar energía, aspecto muy relevante teniendo en cuenta el contexto en que se encuentran los/as jóvenes.

Sí aprendí hartas cosas, haciendo cuadros, hicimos unas calaveras, hicimos unas cosas así, talleres de mueblería, de electricidad, mecánica, eran hartas cosas (Joven Egresado, CIP-CRC Coronel)

Ah, y llegan capacitaciones de mecánica, pero esas son capacitaciones certificadas, yo tengo tres, dos de mecánica y soldadura (Joven, Grupo Focal CRC Coronel)

Las capacitaciones certificadas que llegan por parte de SENAME entregan competencias a los jóvenes para que puedan tener una reinserción exitosa, siendo éste otro de los aspectos formativos que ellos/as valoran de sobremanera. Estas capacitaciones también pueden estar vinculadas a prácticas laborales en el caso de los/as jóvenes que logran un buen desempeño en las mismas.

Igual que el colegio, uno llega, su rutina, que tiene que (...) el taller de cocina cada uno se hace su rutina, depende de lo que vaya a hacer la profe igual, porque la profe dice "ya, hoy día vamos a hacer chocolate", ya todos pescan sus moldes, los chocolate, empezai a calentar los chocolate, y ahí cada uno se hace los chocolate pa uno nomas. Si la profe tiene alguna actividad pa hacer se juntan todo en la bandeja y ahí la profe hace la actividad que tiene que hacer ella. El taller de teatro, ten que actuar, teni que comprenderte con el otro (Joven, Grupo Focal Limache)

He hecho varios cursos, hice uno de panadería y repostería, uno de mecánica, hice dos, uno de mecánica automotriz y interpretación de planos, y otro de mecánica básica, otro de soldadura que ahí vienen incluida soldadura TIC, arco manual, MIC y oxicorte, y esos cursos están aprobados, buenas calificaciones, buenas notas (Joven, CRC Coronel)

En términos de participación y formación cívica, se han realizado simulacros de las elecciones y talleres donde se discute de política y actualidad, lo que también vincula a los/as jóvenes con el medio, desarrolla pensamiento crítico y fortalece sus procesos educativos.

Los profesionales fomentan las relaciones positivas que se generan entre los jóvenes, si bien muchas de las relaciones que se dan entre ellos son de tipo negativo (peleas, provocaciones, etc., violencia de género) si es posible observar relaciones de carácter positivo, como la generación de grupos de estudio, acompañamiento a los compañeros que se encuentran afligidos, entre otros.

En este sentido, los colegios ayudan a generar relaciones de compañerismo entre quienes asisten a un mismo curso, pues las otras relaciones significativas que se dan son con los compañeros de casa o entre compañeros que asisten a alguno de los talleres que se realizan. Aunque los jóvenes recalcan con insistencia que amistades no realizan al interior de los centros, sino que sus amigos se encuentran en el exterior.

A veces por el grupo etario, por el grupo curso que les toca estar juntos, no sé poh, a veces me ha tocado con el grupo de las niñas que han estado juntos en el mismo nivel se han potenciado (...) incluso me ha tocado en que, no sé, un gran número de jóvenes de una casa son de un nivel educativo a lo mejor superior y existe a lo mejor un niño o una niña que es de un nivel inferior, los que están en un nivel más alto apoyan al que está en un grado inferior (...) yo reconozco que existen chicos que han tomado liderazgos muy positivos dentro de lo que tienen que ver con grupos (Profesional, ASE Coronel)

Respecto de la participación de los y las jóvenes, hay distintas formas en que se respeta su derecho a la participación, brindándoles la oportunidad de participar, conocer sus inquietudes, problemas, quejas, etc. tanto respecto de la escuela como de los talleres u otras actividades. Se recalca también el importante rol que han ido adquiriendo las jóvenes al interior de los centros, donde a pesar de ser minoría han sido capaces de mostrar sus necesidades particulares.

Mira, hoy creo que ellas, hoy en día están un poco más empoderadas en lo que tienen que ver con su rol, con su presencia, porque han tomado voz y parte en el asunto para poder ser escuchadas en su necesidad de ser escuchadas, incluso en requerimientos que son básicos y en condiciones que se les tienen que brindar, que son distintas a las de los hombres en el centro (Profesional, ASE Coronel)

Una de las iniciativas que se ha desarrollado para poder recoger las opiniones de los y las jóvenes son los buzones que se han instalado en distintos puntos de los CIP-CRC, donde ellos pueden expresar su opinión o necesidad si es que no quieren hacerlo cara a cara. También se han desarrollado instancias especiales para fomentar la participación de los jóvenes, se menciona un parlamento educativo sumado a la creación del consejo escolar, donde participan los presidentes de cada uno de los cursos junto a los/as profesores/as.

Hemos tenido experiencias sumamente exitosas de intervención en, no sé, un parlamento educativo con otros tipos de estudiantes de otros centros que, pero no centros privados sino que tienen que ver con un establecimiento municipal donde se han ido a hacer debates a nuestro centro, por ejemplo de temas y contingencia súper en este momento en boga, eh, y eso ha hecho que los chiquillos, eh, ellos también se sientan iguales a los otros, y lo otro los hemos notado una participación y también un grado de empoderamiento en cuanto lo que tiene que ver su rol en la sociedad, como adolescentes, entonces ha permitido experiencias bastantes enriquecedoras, eso en un ámbito, en el ámbito deportivo el hecho de tener interacción con otros jóvenes en una disciplina deportiva por ejemplo, no siempre jugar con los mismos, también es algo que los aprovechan actividades, no sé, teatro, música, eh, cuando son espacios en los cuales no, ese tipo de actividades no se dan, han ido, entonces lo han aprovechado bastante (Profesional, ASE Coronel)

Estamos todos los presidentes de cada curso y ahí opinamos todos (Joven, CIP Coronel)

También se ha dado la oportunidad a los jóvenes que tienen un buen rendimiento en la escuela y las ganas de participar de ser monitores o ayudantes. En el caso del centro de Limache se está creando una biblioteca, la cual cuenta con uno de los jóvenes que se desempeña como monitor. Estas prácticas ayudan, también, a fomentar el desarrollo de liderazgo positivo en los jóvenes, los que desempeñan un papel importante al motivar a sus compañeros para que participen, así como de demostrarles que con esfuerzo se pueden lograr mayores grados de confianza y participación en distintas instancias.

Estamos recién empezando como monitor de biblioteca. Estamos ordenando lo libro, yendo a la casa a motivar a los cabro para que vayan, que va a estar entretenio y será un lugar agradable. Van a salir de la rutina de la casa, yo creo que todo lo joven aquí buscan lo mismo, salir de la casa (Joven, CRC Limache)

Debatís cosas, sugiriendo, pero claro con fundamentos, no podi decir una cosa que no te van, que nunca van a llegar aquí, que se puedan, que se puedan organizar con gente de SENAME, con la directora de escuela, con la profesora, llegar a un acuerdo pa hacer posible nuestras peticiones, no ha sido muy complicado, las peticiones no han sido muchas, claro de, de mejorar se supone que es de mejorar la escuela, del recinto donde estamos estudiando, eh, no andar escuchando esta feria y cualquier cosa así (Joven, CRC Coronel)

Como se mencionó anteriormente, la promoción de liderazgos positivos es otro de los aspectos centrales en el trabajo que realizan los equipos al interior de los centros. Las monitorias cumplen un rol fundamental en esta labor, fomentando el liderazgo positivo por parte de ciertos jóvenes, quienes ayudan a sus compañeros, pero además ganan confianza respecto de los propios procesos educativos, desarrollando competencias para desenvolverse de otras formas en las salas de clases (Gaete, 2019; Gaete, 2008).

Si poh, mira hay un joven que estuvo con nosotros en primer nivel medio empezó, y era súper disruptivo. Era una persona que era muy, que explotaba muy fácilmente, y empezó a querer ser monitor y se supone que para ser monitor tiene que hacer un trabajo previo con el profesor, planificar las cosas que van a enseñar y este joven el año pasado estuvo yendo unas monitorias y de verdad él tenía un cuaderno donde anotaba y entonces se creyó el cuento y al creerse el cuento que era capaz de hacer eso empezó a ayudar a los demás, el ayudaba al profe de básica, que era mucho más fácil (...) se creyó el cuento, o sea, eso ayudaba para que tuvieran un liderazgo positivo porque le decían “ya no lo molesten, ya yo te voy a ayudar a trabajar”, o sea a ese nivel, no te digo que va a ser siempre constante pero ya ves que con ese joven se puede (Profesional, Colegio Ruka Newen)

Si bien estos potenciales escenarios de aprendizaje para el ejercicio de la participación y el liderazgo forman parte de las estrategias pedagógicas de los colegios y del proyecto de reinserción educativa, no se logra apreciar que exista continuidad y sistematicidad en su implementación, a excepción del Consejo Escolar, que está reglamentado en la Ley General de Educación y cuyo propósito es estimular la participación de diferentes miembros de la comunidad educativa. Bajo esta perspectiva, el ejercicio de participación y liderazgo es inseparable del aprendizaje cuando se produce en contextos de interacción socio-cultural y educativa significativos para los diversos miembros de la comunidad.

Yo creo que esto del liderazgo es súper importante y lo hemos hablado, y yo creo que todos los profes cuando notamos jóvenes que tienen esta cosa que pueden ser líderes, se utiliza, se utiliza hacia algo que sea positivo y siempre con relación a temas educativos, y yo creo que eso todos los profesores lo hacen. De que dé más resultado en algunos jóvenes si, y tal vez no tanto en otros (Profesora, Colegio Ruka Newen)

Las experiencias presentadas posibilitan la resignificación del sujeto de aprendizaje, reconociendo en éste sus fortalezas, necesidades e intereses, recuperando con ello, su derecho a involucrarse en los asuntos que son de relevancia para su vida y para la sociedad en la que se encuentra inmerso/a (Añaños-Bedriñana y Del Pozo, 2012). Desde esta perspectiva, se plantean y desarrollan algunas estrategias socio-educativas de involucramiento activo de los/as estudiantes, que les han permitido destacarse, reconocer sus propias capacidades y promover acciones de cambio en sus comportamientos y actitudes, mostrando con ello, que la participación puede llegar a ser un acto de transformación y cambio (Gaete, 2019).

CONCLUSIONES

Las prácticas socioeducativas desarrolladas por los docentes de aula y profesionales de apoyo educativo en los Centros de Privación de Libertad de Limache y Coronel se fundamentan en el establecimiento de relaciones socioeducativas basadas en el afecto, el respeto y la confianza mutua donde el diálogo permanente entre alumnos/as y docentes juega un papel fundamental. Los/as jóvenes valoran los espacios educativos como espacios seguros donde pueden expresar sus opiniones, inquietudes, problemas y anhelos sin que ello signifique sufrir algún tipo de menoscabo, violencia o represalia. Respuestas, estas últimas, tan comunes en contextos de privación de libertad.

La construcción de este vínculo se desarrolla como una estrategia pedagógica que tiene por objetivo fomentar la motivación y adherencia de los/as jóvenes hacia los procesos formativos desarrollados por los equipos educativos, y tiene su fundamento en el enfoque de derechos, ya que los/as docentes entienden la educación como un derecho humano fundamental y por lo tanto los procesos de deserción y abandono del sistema escolar vivenciados por sus alumnos/as son entendidos como una importante vulneración de derechos que restringe el acceso de los mismos a una educación de calidad y dificulta el ejercicio de otros derechos como lo son el acceso a salud y trabajo digno, el ejercicio de la libertad de expresión o de participación, etc.

Los/as docentes, al entender los procesos de abandono escolar como una vulneración de derechos, renuncian a responsabilizar de los fracasos escolares a sus alumnos y ponen el foco en la responsabilidad de la sociedad, en general, y del Estado, en particular, de garantizar el derecho a la educación y hacer posible la inclusión educativa y social.

Al hacer esto rompen con el esquema tradicional que impera en la educación chilena que tiende a caracterizar a estos/as jóvenes como “alumnos problema” incapaces de aprender y se centra en las potencialidades de los mismos y en la confianza en sus capacidades, no sólo para aprender, sino que también para desarrollarse como ciudadanos activos en sus comunidades.

Esta mirada respecto a los/as jóvenes, que marca profundamente la forma que tienen los/as docentes de relacionarse con ellos/as, contrasta fuertemente con las experiencias traumáticas vividas por estos/as en sus trayectorias educativas previas, caracterizadas por presentar diversas complejidades que van desde las dificultades conductuales hasta la deserción y abandono escolar, lo que hace que presenten una baja motivación por dar continuidad a sus procesos educativos ya que tales experiencias tienden a inhibir cualquier interés por retomar sus estudios.

Al mismo tiempo que entran en conflicto con las lógicas de control y castigo imperantes al interior de los Centros de Privación de Libertad. Todo ello se traduce en una reconfiguración del espacio escuela en el imaginario de los/as jóvenes que vivencian procesos socioeducativos al interior de estos centros, transformándolo en un espacio seguro, de contención emocional, de libertad para expresar sus anhelos, ideas y también sus penas; al mismo tiempo que se sienten acogidos y valorados por sus profesores/as, lo que redundando directamente en su motivación para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, a la vez que fortalece el autoconcepto de sí mismo reivindicando sus fortalezas y potencialidades, y su capacidad como legítimo aprendiz.

En el abordaje de estas problemáticas, se observan tensiones en torno al rol docente y profesional en este contexto, ya que éste no solo está supeditado a la enseñanza de contenidos y al desarrollo de aprendizajes en el espacio de clases o de talleres, sino que se enfrenta también en el abordaje de estas otras situaciones; que se manifiestan con mayor intensidad en este contexto por la ausencia de los padres, madres, familiares y carencias afectivas que afligen a los/as jóvenes, estados de tristeza, llanto, rabia, entre otros.

En muchas oportunidades se escapan las posibilidades de solución o respuesta lo que genera en docentes y profesionales sentimientos de frustración, impotencia y desconsuelo. De allí la importancia de un trabajo mancomunado que permite proyectar e implementar en conjunto las acciones posibles para el abordaje de dichas situaciones.

Por otra parte, si bien se aprecia una mejor disposición y motivación de los/as jóvenes a participar de los procesos socioeducativos a los que se les invita, se observa un rechazo de su parte a los aspectos formales de la educación.

Rechazan los procesos que se adscriben a una propuesta general y homogénea, rechazan los caminos y resultados objetivos preestablecidos por la institución escolar a través del currículum escolar nacional, rechazan las estructuras horarias rígidas, la despersonalización de los procesos de aprendizaje y las clases poco atractivas.

De ahí surge la importancia de que los equipos educativos que funcionan al interior de los CIP-CRC (Colegios y ASE) puedan desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje con menor grado de formalidad, que fortalezcan los vínculos con sus alumnos/as, que privilegien la creación de relaciones más que el aprendizaje de contenidos, que fomenten las preguntas más que las respuestas, que asuman que el aprendizaje no es sólo un proceso lineal que requiere de prerrequisitos organizados curricularmente en niveles secuencia

dos. En fin, pongan en el centro del proceso a los/as jóvenes y no a los/as profesores.

En Coronel y en Limache, a pesar de las complejidades del contexto de privación de libertad, esto se expresa en el desarrollo de diversas instancias que apuntan a promover la participación y el liderazgo de los/as jóvenes en el proceso socioeducativo.

La resignificación del sujeto de aprendizaje, reconociendo en éste sus fortalezas, necesidades e intereses, permite recuperar su derecho a involucrarse en los asuntos que son de relevancia para su vida. Desde esta perspectiva, se plantean y desarrollan algunas estrategias socio-educativas de involucramiento activo de los/as jóvenes (Grupos de Estudio, Consejo Escolar, Parlamento Educativo, Directivas de Cursos y Monitoría Educativa), que les han permitido destacarse, reconocerse como personas que pueden y tienen la capacidad de aprender y promover acciones de cambio en sus comportamientos y actitudes, mostrando con ello, que la participación puede llegar a ser un acto de transformación y cambio.

En estos espacios se debaten y se sugieren propuestas de cambio con la participación de diferentes actores que forman parte del Centro, favoreciendo el consenso y los acuerdos en conjunto para hacer posibles los cambios.

En estas instancias, los/as jóvenes tienen la oportunidad para el ejercicio de una ciudadanía activa, no únicamente en términos de responsabilidad cívica, sino principalmente en el rol que como sujetos de derecho tienen en la sociedad. En este sentido, es en estos espacios donde se potencia el análisis, la reflexión crítica y el sentido colectivo de participación y liderazgo, en función de propósitos educativos comunes.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Albornoz Muñoz, N, y Cornejo Chávez, R. (2017). *Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(2), 7-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>

Añaños-Bedriñana, F. y Del Pozo, F. (2012). *La educación social penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?* Revista Complutense de Educación. 24(1), Pp. 47-68.

Caride, J. A.; Gradañlle, R. (2013). *Educación en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias*. Revista de educación. Universidad de Santiago de Compostela, Madrid.

Del Pozo, F. (2017). *La educación en las prisiones españolas: formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes*. Educación XX1, vol. 20, núm. 2, 2017, pp. 343-363. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI editores.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Paidós Ibérica

Gaete, M. (2018) Educación, libertad y encierro. Trabajo pedagógico con jóvenes en instituciones totales. En Gaete, Marcela (comp.) *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias*. Santiago: RIL editores.

Instituto Nacional de Derechos Humanos [en línea]. Informe Anual, situación de los derechos humanos en Chile. (2017). Santiago. Disponible en <https://www.indh.cl/destacados-2/informe-anual/>

Sandoval, E. (2014). *Propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley: reflexiones desde el enfoque biográfico*. Polis.

Scarfó, Francisco [en línea]. *El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en derechos Humanos*. En Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Vol. 36. Disponible en <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires.: Editorial de las ciencias.

Acerca de los autores

Carlos Burgos Gallegos, Psicólogo de la Universidad del Desarrollo, Magíster en Investigación Social y Desarrollo de la Universidad de Concepción. Profesional de Investigación de Fundación Tierra de Esperanza, Metodólogo de estudio "Caracterización de jóvenes infractores de ley – Zona Norte", Coordinador Técnico de investigación "Sistematización de experiencias socioeducativas en proyectos de reinserción educativa y colegios de Ftde". Docente Universitario de Metodologías de la Investigación, Universidad de las Américas.

Cristian Andrés Jullian Salgado, Sociólogo de la Universidad de Concepción, Magíster (C) en Investigación Social y Desarrollo en la misma universidad. Docente universitario, con trabajo en temas de género, parentalidad, familias y juventudes. Trabajos recientes en FONDEF ID1710111 "Protocolo de actuación para la atención en justicia con enfoque de género y diversidad" y relator del curso SENCE "Técnicas de aplicación de buenas prácticas de género y diversidad en la U. de Concepción". Metodólogo de investigación "Sistematización de experiencias socioeducativas en proyectos de reinserción educativa y colegios de Ftde"

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

Gabriela Espinoza Pérez, Socióloga de la Universidad de Concepción. Profesional de Investigación e Investigadora, Fundación Tierra de Esperanza